



MCE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Plano Curricular Dos Currículos
Específicos Individuais – 2º e 3º Ciclos
Representações dos Professores**

Dissertação apresentada à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação –
Especialização em Educação Especial

Maria Goreti Moreira Almeida Januário

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Setembro 2014

RESUMO

É nosso propósito neste estudo, conhecer as linhas orientadoras em que se baseiam os professores do ensino regular para a construção do plano curricular dos alunos a frequentarem o 2.º e 3.º ciclos com Currículo Específico Individual (CEI) numa transição para a vida adulta, assim como a procura de estratégias e formação profissional diferenciada para o trabalho diário com estes alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), em que a escola apesar de ser o trampolim para a sua vida em sociedade, precisa de dar a resposta mais adequada. Para tal, realizamos um conjunto de nove entrevistas semiestruturadas, dirigidas aos professores que lecionam com os alunos de CEI, na área do concelho de Valongo.

Da análise das referidas entrevistas, constatamos que de facto, há uma aceitação por parte dos docentes, da inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular, mas é essencialmente na base da intenção. Isto porque, tal como era expectável, os professores delegam o trabalho a realizar com o aluno no professor de educação especial, dando prioridade aos alunos do dito currículo comum, numa clara prática hegemónica. Também nesta situação, manifestam a sua preocupação pelos direitos constitucionais aplicados a estes alunos, mas ao contrário do que era de esperar, não conhecem o suporte legislativo. A noção de currículo é, de certo modo, dúbia nas práticas dos professores e na sua aplicação a alunos de CEI. Acresce a esta situação, o papel da escola com a interligação de uma uniformidade na heterogeneidade dos alunos e com fraco poder de gestão curricular perante o seu plano de estudos. Sobrepõe-se o currículo nacional ao currículo local, sendo que a autonomia da escola é condicionada pelas diretrizes da Tutela e surge num incumprimento, nomeadamente no estabelecer de parcerias com o exterior, aumentando o fosso que separa a escola da sociedade envolvente. O planeamento de novas respostas visa também a formação de professores, que percecionamos nesta análise como lacunar.

Uma reflexão sobre estes dilemas conduz a que se consciencialize sobre o significado da imposição hegemónica das ações educativas, ao esperar da escola que ela adote um currículo diversificado e flexível e se assuma como parte da comunidade local, numa lógica de “escola para todos”.

Palavras-chave: DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS, CURRÍCULO, ESCOLA, CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL.

ABSTRACT

It is our purpose, with this study, to know the guidelines that teachers of regular education base themselves, in order to build the curriculum plan for students of lower secondary education with ISC in transition to adulthood, as well as the search for strategies and specific training for daily work with these students, where school despite being the springboard for his life in society, needs to give the most appropriate response. To this purpose, we conducted a set of nine semi-structured interviews, addressed to teachers who work with students with ISC, in the Valongo area.

Analyzing these interviews, we realized that in fact there is an acceptance by the teachers, the inclusion of these students in regular classes, but is essentially on the basis of intention. This is because, as was expected, teachers delegate the work to be done with the student in the special education teacher, giving priority to students of the said common curriculum, in a clear hegemonic practice. Also in this situation, teachers express their concern for the constitutional rights applied to these students, but contrary to what was expected, they don't know the legislative support.

The notion of curriculum is somewhat dubious in the teachers' practices and its application to ISC students. We can also add to this situation, the role of the school interconnecting an uniformity in students heterogeneity with weak curriculum power management to plan their studies. The national curriculum overlaps to the local curriculum, and the school's autonomy is constrained by the guidelines of the Undertaker and comes in a failure, mainly in establishing partnerships with the outside, increasing the gap that separates the school from the surrounding society. The planning of new responses also includes teachers training that we've realized, through this analysis that is unsatisfactory.

A reflection on these dilemmas creates awareness about the meaning of an hegemonic imposition of educational activities, in expecting that school adopts a diverse, flexible curriculum and assumes itself as part of the local community, in light of a "school for everybody".

Keywords: INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY, CURRICULUM, SCHOOL, INDIVIDUAL SPECIFIC CURRICULUM.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de Mestrado reúne sempre, os preciosos contributos de várias pessoas, às quais gostaria de expressar o meu agradecimento e gratidão.

Em particular, gostaria de agradecer:

Ao Doutor Carlos Afonso pela disponibilidade, persistência, rigor, profissionalismo e pelo incentivo que sempre me concedeu. Agradeço ainda todas as sugestões, conselhos e ensinamentos que muito valorizaram este estudo.

À minha amiga Teresa também lutadora nesta jornada, em que intensificámos a nossa amizade e desenvolvemos um projeto de conjunto o “TEGO”. Será sempre o registo das nossas angústias e do nosso êxito.

Às minhas amigas Tó e Gi pelo apoio, incentivo e acima de tudo pela nossa união, a nossa família.

À minha amiga Luz pela compreensão, disponibilidade, companheirismo no trabalho diário e acima de tudo, pela sua amizade.

A todos os professores que foram informantes neste estudo, pela disponibilidade e colaboração.

À minha mãe pelos valores que me transmitiu, o meu modelo de vida.

Às minhas filhas Ana e Filipa o meu orgulho, a minha inspiração, o meu trilha.

Ao Carlos meu companheiro de uma vida, pela sua cumplicidade.

A todos quantos não citados individualmente, mas que se sabem dignos de profundo reconhecimento, o meu sincero agradecimento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
Capítulo I – Deficiência mental	14
I.1 - Correntes explicativas da deficiência mental	16
I.2 - Etiologia da deficiência mental.....	18
I.3 - Classificação da deficiência mental	20
I.4 – Mudança de paradigma: dificuldades intelectuais e desenvolvimentais	25
Capítulo II – Uma visão sobre o currículo	29
II.1 – Conceito de currículo	29
II.2 – A uniformidade curricular	35
II.2.1- A escola de massas.....	38
II.2.2 - Currículo hegemónico.....	42
II.3 - Flexibilidade num cenário de diferenciação curricular	47
Capítulo III – Poder de decisão da escola na gestão curricular	54
III.1 – Gestão e autonomia escolar	54
Capítulo IV – Os professores e a mudança	65
IV.1 – A formação de professores.....	65
IV.2 - Adaptações curriculares	72
IV.3 – Currículo funcional: contextos de vida	78
IV.3.1 – A operacionalidade de um currículo específico individual	83
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	88
Capítulo I – Construção do objeto de estudo	89
I.1 – Identificação do problema	89
I.2 – Questões de investigação.....	92
Capítulo II – Constituição da amostra	94
II.1 – Aspectos gerais	94
II.2 – Localização da amostra	97
II.3 - Características específicas dos agrupamentos da amostra	99
II.3.1 - Caracterização do agrupamento A.....	99
II.3.1.1 - Caracterização da escola A	100
II.3.2 - Caracterização do agrupamento B.....	101
II.3.2.1 - Caracterização da escola B	102
II.3.3 - Caracterização do agrupamento C.....	104
II.3.3.1 - Caracterização da escola C	104
II.4 - Caracterização dos sujeitos da amostra.....	105

Capítulo III – Metodologia de investigação empírica	112
III.1 – Opções metodológicas gerais	112
III.2 - Métodos e técnicas de recolha de dados.....	113
III.3 - Procedimentos de recolha de dados.....	117
III.4 - Métodos e técnicas de tratamento de dados	119
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	121
IV.1 - Definição de categorias analíticas	122
IV.2 - Análise categorial dos discursos	123
IV.2.1 - Organização do currículo	123
IV.2.2 - Decisores e decisões	135
IV.2.3 - Contributo do CEI para a vida adulta	150
IV.2.4 - Formação do docente para trabalhar com CEI.....	158
IV.3 – Síntese dos resultados	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	

Índice de Quadros

Quadro 1 - Designação dos agrupamentos e escolas agrupadas.....	98
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise	122

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Áreas de Intervenção	14
Esquema 2 - Constelação dos informantes.....	106

SIGLAS

AADID	Associação Americana das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
AADM	Associação Americana de Deficiência Mental
AARM	Associação Americana de Retardo Mental
CFAE	Centro de Formação de Associações de Escolas
CEI	Currículo Específico Individual
CF	Currículo Funcional
CFAE	Centros de Formação das Associações de Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID	Classificação Internacional de Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselhos Nacionais de Educação
CRI	Centros de Recursos para a Inclusão
DGEstE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
DID	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
DM	Deficiência Mental
DRE	Direções Regionais de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EB	Escola Básica
GFC	Gestão Flexível do Currículo
IC	Idade Cronológica
IDD	Intellectual and Developmental Disability
ISC	Individual Specific Curriculum
IM	Idade Mental
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério de Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
QI	Quociente da Inteligência
RI	Regulamento Interno
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WISC	Wechsler Intelligence Scale for children

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

A pertinência da temática escolhida para este estudo “**Plano curricular dos currículos específicos individuais - 2.º e 3.º ciclos. Representações dos professores**” surgiu em função da prática pedagógica exercida com os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) a frequentarem um Currículo Específico Individual (CEI) e no contacto com os professores do ensino regular que, enquanto intervenientes na construção do seu currículo, manifestam as suas inquietudes no palco educativo que é a escola. A forma como esta se organiza e dá respostas a estes alunos, numa transição para a vida adulta, incute em nós um alerta para a compreensão de práticas educativas, que pretendemos clarificar com a abordagem das representações dos professores do ensino regular.

Considerando o atendimento diferenciado que atualmente se afigura nas nossas escolas, a diversidade é entendida como a grande heterogeneidade social e cultural com que a mesma se debate, oriunda da democratização do ensino e da mescla social.

Implica, assim, uma outra conceção de organização escolar que transponha a linha da uniformidade e da hegemonia e que conduza a um experimentar de aprendizagens com sucesso, com aplicação de apoios sempre que necessário, como acontece com os alunos com DID referenciados neste estudo. Esta filosofia organizacional fortificada em torno da nossa atuação, conduz-nos a procurar estratégias de diferenciação e de conhecimentos, entre as quais se pressupõe a formação de professores.

Neste contexto, também a escola tem sido protagonista no que respeita à reforma da administração do sistema educativo, nomeadamente com a introdução do termo descentralização, que conduziu a um significativo *corpus* normativo, ao qual têm sido aditadas novas dimensões e significados às componentes autonomia e gestão.

Ora, com os alunos de CEI, torna-se necessário criar respostas a nível local e diríamos que assistimos a uma dicotomia entre o poder central e o poder local, em que o ideal seria a prevalência de uma contra-hegemonia, pela privação de centralidade das decisões, aplicadas agora no contexto real da escola, com ideologia descrita por Leite (2003:45) “têm de ser as escolas a construir e desenvolver as suas reformas e as suas mudanças”.

Queremos acreditar que a educação dos alunos com CEI é incompatível com um modelo de organização curricular do tipo “pronto-a-vestir de tamanho único”, como refere Formosinho, 1991, corroborado por Leite, 2000 e Roldão, 2005, acérrimos defensores da flexibilidade curricular e de uma pedagogia diferenciada.

Este princípio, baseado na diversidade das respostas educativas tomando em consideração as necessidades dos alunos, serve de referência ao nosso trabalho que se apresenta estruturado em duas partes fundamentais, sendo que a primeira corresponde ao enquadramento teórico e a segunda à componente empírica.

A **primeira parte** deste estudo contém três capítulos, descritos seguidamente de forma ordenada, e a segunda parte quatro capítulos, referenciados posteriormente.

No **primeiro capítulo**, elaboramos uma revisão dos estudos sobre o conceito de **deficiência mental**, a sua mutação que originou um novo conceito de avaliação, diagnóstico e classificação da pessoa deficiente mental com a extrapolação dos limites de quociente da inteligência e apelidada de DID. Esta nova conceitualização apresenta uma intervenção com uma conceção funcional e multidimensional que favorece a aplicação dos apoios à pessoa com DID e viu fundamentada a sua terminologia com a promulgação da Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V) em maio de 2013. Neste contexto, o diagnóstico da DID envolve três critérios: limitações significativas do funcionamento intelectual; limitações significativas no comportamento adaptativo e idade de início antes dos 18 anos. Ainda neste capítulo, serão abordados a capacidade funcional e adaptativa dos alunos com DID, contemplando a intensidade dos apoios necessários e com base no critério quantitativo, a determinação do grau da deficiência.

No **segundo capítulo** pretende-se clarificar alguns conceitos determinantes sobre a prática pedagógica, nomeadamente o conhecimento do **currículo** e a diferenciação curricular. De facto, com a denominada “escola de massas” e a proposta de uma equidade educativa, subscrevemos Cortesão (2001:62) ao referir “ o público mudou (...) parece lógico admitir que a prática educativa terá de mudar”. É nesta contextualização que a diferenciação curricular faz todo o sentido, ao articular a finalidade social do currículo com os contextos da diversidade dos alunos. Conceitos como currículo uniforme, currículo hegemónico e flexibilidade curricular, entre outros, serão abordados neste capítulo.

No **terceiro capítulo** pretendemos realizar uma aproximação à tentativa de **descentralização educativa** por parte da escola e ao suporte de respostas efetivas que a mesma poderá proporcionar aos alunos com CEI, com base nos seus instrumentos de organização e autonomia. A valorização de uma educação democrática, com apelo à autonomia da escola, torna visível a articulação do currículo nacional com o currículo local, ao que Roldão (2003:13) coloca no patamar da “diferenciação, entendida como expressão dialética de necessidades sociais novas face à escola e ao seu currículo”.

No **quarto capítulo** realçamos o envolvimento do professor na mudança, e a forma como pode implementar o seu papel de gestor do currículo, numa dinâmica de **formação docente** de continuidade, que conduz segundo Afonso (2004:38) a tornarem-se “verdadeiramente profissionais reflexivos”. Abordamos ainda, a sua atuação na construção do currículo, nomeadamente na elaboração de adaptações curriculares com o intuito de uma aproximação a um currículo funcional para os alunos com CEI.

Na **segunda parte** prevalece uma orientação para as práticas e um aprofundamento do estudo, subdividindo-se em quatro capítulos: construção do objeto de estudo, opções metodológicas, metodologia da investigação científica e apresentação e discussão dos resultados.

No **primeiro capítulo**, projetamos a **definição do objeto de estudo**, ao corroborar com Fortin (2003:48) em que “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação (...) uma inquietude, e por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. Sendo assim, o nosso estudo versa sobre as representações que os

professores do ensino regular apresentam sobre a forma como a escola organiza as respostas educativas, nomeadamente na construção do plano curricular dos alunos com CEI do 2.º e 3.º ciclos. Sabendo da heterogeneidade de alunos que frequentam a escola, como já foi referenciado, surge a necessidade de aprofundar o nosso conhecimento e compreender como se procede a esta organização. Para este efeito, foram descritas questões de investigação norteadoras do nosso estudo.

No **segundo capítulo** procede-se à **definição e caracterização da amostra** que incidu sobre três escolas de três agrupamentos do concelho de Valongo, de acordo com a determinação dos critérios de seleção.

No **terceiro capítulo** definem-se as **opções metodológicas adotadas** na realização do trabalho. A nossa opção recaiu na investigação qualitativa e na entrevista semiestruturada, como técnica de recolha de dados. A fundamentação da escolha é justificada em Bogdan e Biklen (1994:16) ao atentarem que a investigação qualitativa, quando aplicada a nível da educação, é frequentemente apontada de “naturalista”. Isto porque, “o investigador frequenta os locais onde ocorrem os fenómenos e nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

No **quarto capítulo** referimos a **apresentação e discussão dos resultados**, tendo por base a amostra do nosso estudo e as entrevistas realizadas. Nesta análise, pudemos constatar que tanto os professores do ensino regular, como a escola, ainda não passaram da suposição do “estar junto” para “um aluno da turma”. Há, de facto, conhecimento e aceitação da diferença e dos direitos de qualidade educativa, mas na realidade falta a ação para que este se aplique, não basta mudar mentalidades só por mudar, mas também, mudar as práticas pedagógicas.

Por fim, sucedem-se as **considerações finais** em função do estudo realizado, a limitação do estudo e algumas propostas de trabalhos de investigação futura, tendo por base o nosso tema, assim como a bibliografia deste estudo.

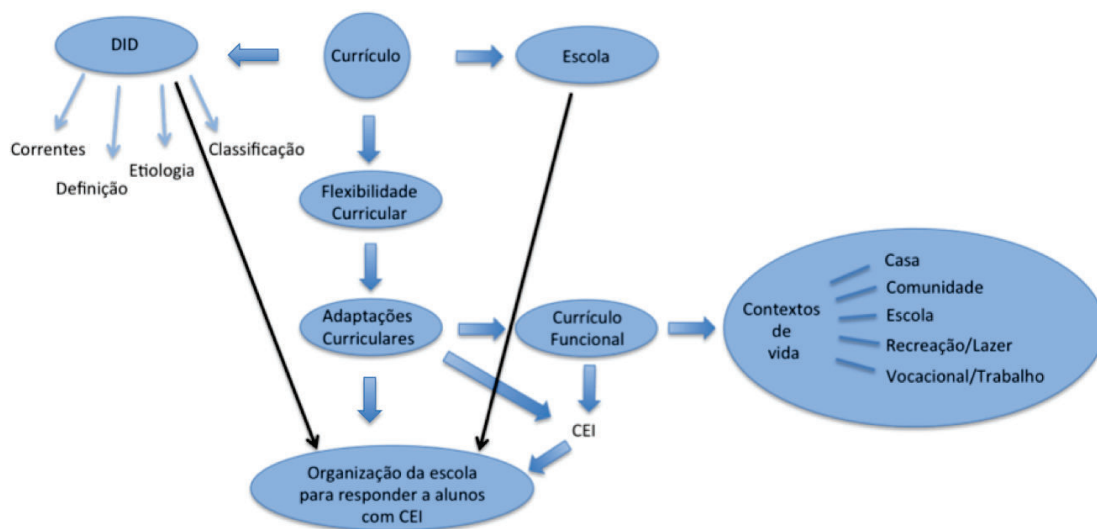
Nos anexos (em CD) constam o guião das entrevistas, as condições de realização das mesmas e respetiva transcrição, análise de conteúdo, assim como o modelo de consentimento informado do entrevistado para a realização das entrevistas.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Deficiência mental

Fundados na revisão da literatura mobilizamos conceitos inerentes a quatro grandes áreas de intervenção cruzadas entre si e enquadradas na temática que pretendemos estudar: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), Currículo, Escola e Currículo Específico Individual (CEI) explicitadas no Esquema 1.

Esquema 1 - Áreas de Intervenção



Ao efetuarmos uma abordagem ao conceito de DM constatamos que este tem sido motivo de variadas modificações a nível de categorizações e terminologias, influenciadas pela natural evolução das diferentes perspetivas e modelos desenvolvimentais.

O processo evolutivo do conceito de DM surge como resposta às necessidades e exigências acrescidas da institucionalização da escolaridade obrigatória, nomeadamente em França, em 1910, seguindo a linha de aplicação dos testes psicométricos de Binet (1909). Esta caracterização da DM foi desenvolvida na “correlação encontrada entre uma medida baixa de capacidade intelectual com a incompetência revelada na dificuldade em aprender” (Morato, 1995:11) e, permitiu estabelecer uma conexão entre as medidas das capacidades

intelectuais com outras de conhecimento escolar, dando origem a uma análise fatorial.

A referência a esta estruturação da DM e a sua discussão em torno do conceito de inteligência, leva-nos ao entendimento de estarmos perante “uma capacidade de adaptação relativamente a uma ou várias tarefas” (Morato, 1995:12), num decifrar de diferentes tipos de inteligência: social, académica e prática. Neste sentido, a alusão ao comportamento adaptativo associado a um funcionamento intelectual inferior à média constitui a primeira proposta da Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM,1876) que durante um período de tempo foi designada por Associação Americana de Retardo Mental (AARM) também alterada por motivo de terminologia e conotação de rótulo. Posteriormente a AADM é reforçada pelo parecer da Organização Mundial de Saúde (OMS,1959) com descrição em Ajuriaguerra (1974, citado por Reis e Peixoto, 1999:23) como “um funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período de desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois, na aprendizagem e na sociabilização”.

No decorrer dos anos, o conceito de DM passou por diversas definições e terminologias para a caracterizar, dependendo da perspetiva e da condução científica de cada um dos autores, ao estabelecer diferentes correntes para a sua definição. De acordo com Reis e Peixoto (1999:23) a AADM adotou a proposta de (Luckasson et al.) em 1992, com a alusão a uma nova definição de DM não só referente à sua classificação, mas também, aos sistemas de apoio, e descrita da seguinte forma:

“um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (...) concomitantemente com limitações relacionadas em duas ou mais áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal e em casa, competências sociais, autodireção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego (...) manifesta-se antes dos 18 anos”.

Nesta dinâmica de opiniões, Verdugo e Bermejo (2001:1) aludem que a DM “não é uma condição à parte das pessoas, pois surge mais num contínuo da normalidade do que como um estado qualitativamente diferente deste”. Numa uniformidade de definição referem ainda, que as diferenciações que os indivíduos com deficiência apresentam, distinguem-se entre si exatamente como os que não a possuem, e este aspeto passa pela ampla categoria de

peças “ que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida, e que demonstram uma incompetência para gerir os seus próprios assuntos com independência”.

Considerando que a evolução histórica deste conceito foi influenciada por exigências sociais, culturais, políticas e administrativas, pretendemos neste estudo efetuar uma breve abordagem a esta conceitualização.

I.1 - Correntes explicativas da deficiência mental

Ao tentarmos definir e compreender o conceito de DM é relevante priorizarmos a sua definição, sustentada em vários autores de referência (Kirk e Gallagher, 1991; Bautista, 1993) entre outros. Nesta perspectiva evolutiva do conceito, constata-se uma mudança significativa de uma condição, associada a um indivíduo, para uma outra que representa a interação do mesmo com o meio.

Aludindo Bautista e Valencia (1997:210), Carrula e Mellado et al. (1995:41) a DM é definida fundamentalmente pelas três correntes seguintes:

• a “corrente psicológica ou psicométrica”, baseada nos dados obtidos através da aplicação de testes com o resultado expresso sob a forma de quociente de inteligência (QI). Neste caso, além de permitir a medição da inteligência, elabora uma definição de DM em função da pontuação obtida nos testes sendo que considera deficiente mental, aquele em que o valor do QI está um ou dois coeficientes de variação abaixo da média da população, cujo valor 70 assume na opinião de Morato (1995:16) “a linha de separação entre a deficiência mental e inteligência” divergindo assim, as definições e que permitiu a sua classificação em grau de deficiência, com descrição mais concisa a ser abordada posteriormente. Entre os vários impulsionadores desta corrente destacam-se Binet e Simon (1905), com o uso de instrumentos de medição da inteligência. Também Vieira e Pereira (2007:44) a entendem “como um fenómeno unitário, singular e indivisível”. Em opinião contraditória está Wechsler (1944) citado por Reis e Peixoto (1999:54), que entende o fenómeno inteligência como “agrupado e composto por muitas aptidões mentais distintas”. Esta premissa mantém a sua atualização comum, com fundamento numa bateria de testes para a mensuração da inteligência, com a denominação de

Wechsler Intelligence Scale for Children e Wechsler Adult Intelligence Scale (WISC III), diferenciada para adultos e crianças, com subtestes que permitem uma avaliação clínica da capacidade intelectual dos indivíduos.

- a “corrente sociológica ou social” que atenta como deficiente mental todo aquele que apresenta em maior ou menor medida, dificuldade em se integrar no meio social em que vive, com o intuito de possuir uma vida autónoma. De uma forma geral é defendida como um estado incompleto de tipo e grau variável, resultante da incapacidade do indivíduo em se adaptar ao ambiente dentro de um conceito de normalidade (Verdugo e Bermejo, 2001:145);
- a “corrente médica ou biológica” em que a deficiência mental é envolvida num conjunto de fatores psicopatológicos, com origem biológica, anatómica e fisiológica que se manifesta durante o desenvolvimento, até aos 18 anos. Este modelo médico alude a uma etiologia pelo diagnóstico, utilizando termos como síndrome e transtorno, induzindo a uma sintomatologia e como tal, fomenta a relação de medidas preventivas a aplicar. Esta corrente prevê a realização de um diagnóstico que implica a rotulação e pressupõe, validando a opinião de Sousa (1998:88) “a identificação precisa de um défice”, distinguindo as crianças “capazes das incapazes” de obter um rendimento escolar aceitável.

Efetivamente, decorreu uma evolução na determinação da aceção do conceito de DM surgindo outras correntes mais recentes e incidentes noutra linha de pensamento, tal como descreve Bautista e Valencia (1997:211):

- a “corrente comportamentalista ou condutista” que interpreta a DM como um défice a nível do comportamento, condicionado por fatores ambientais externos ao indivíduo e, por esse motivo, mutável por ação do ambiente, produto da interação dos fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, perinatais e pós-natais); fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress); história anterior de interação com o meio (reforço) e condições ambientais presentes ou outras situações atuais. Pressupõe-se assim, que a DM não seja uma característica do indivíduo, mas sim, determinada pelas condições sociais que ele ocupa num determinado sistema e não no outro, isto é, pode mudar este papel mudando o seu grupo social;

- a “corrente pedagógica” com base no pressuposto de que o indivíduo com DM apresenta um desenvolvimento cognitivo deficitário e como tal, com maior ou menor dificuldade, necessitando de apoios e adaptações curriculares, para se aproximar do seu grupo de pares, no ensino regular.

A existência de uma diversidade de correntes é relevante para a determinação da sua definição, ainda que para tal, se considere um processo difícil de conseguir na íntegra, não existindo um consenso comum, tal como é verificável no desenvolvimento deste estudo.

I.2 - Etiologia da deficiência mental

A etiologia da deficiência mental é atribuída a inúmeras causas e fatores de risco, sem que para tal seja possível, numa grande parte das vezes, definir com clareza esta questão. Esta fundamentação é apontada por Sousa (1994:26), ao afirmar que a “etiologia da deficiência mental é um campo vasto” onde existem causas plenamente delimitadas e outras, em grande parte desconhecidas. Descreve ainda a dificuldade em conceber uma divisão, dado que “na maioria dos casos, os fatores associam-se (...) podem não surgir só por si, mas acompanhar várias desordens orgânicas e problemas afetivos”.

Na opinião de Bautista e Valencia (1997:213), existem dois tipos de fatores de risco: os “genéticos”, cuja denominação é atribuída aos genes, à sua herança genética, isto é, representam a hereditariedade do indivíduo e, dependendo do nível de comprometimento do material genético pode induzir a um risco de deficiência mental, com a particularidade de que atuam antes da gestação. Nesta denominação enquadram-se as alterações no metabolismo, endócrinas e hormonais e as síndromes por anomalias ou alterações cromossômicas; e os “extrínsecos”, classificados e associados à ordem em que podem aparecer no tempo. Para Reis e Peixoto (1999:31) poderão surgir os de “causa desconhecida ou mista”.

Neste sentido, considerando a forma como uma série de influências nocivas podem afetar as estruturas cerebrais e conseqüentemente originar deficiência mental, torna-se relevante entender que fatores atuam no seu período de desenvolvimento e como se interligam, sendo identificados da seguinte forma:

- fatores “pré-natais”, que ocorrem desde a concepção até o início do trabalho de parto e neles se enquadram as embriopatias infecciosas, as endocrinometabolopatias, intoxicações, as radiações e perturbações psíquicas.
- fatores “perinatais e neonatais” que ocorrem a partir do início do trabalho de parto até ao trigésimo dia de vida do bebé, destacando-se a prematuridade, metabolopatias, síndrome de sofrimento cerebral, infeções e incompatibilidade RH.
- fatores “pós-natais” incidem do trigésimo dia de vida até ao final da adolescência, destacando-se as infeções, endocrinometabolopatias, convulsões, anoxia, intoxicações, traumatismos crânio – encefálicos e fatores ambientais.

Num acréscimo à classificação dos fatores etiológicos, Landivar (1999:38) relata que a OMS em 1968 fazia referência também ao aparecimento de causas desconhecidas que poderiam influenciar na concepção da etiologia da DM. Nesta contextualização, Fonseca (1989:19) menciona que é com estes fatores que entramos no desenvolvimento biopsicossocial da criança, numa interação dependente do meio e fundamentalmente do adulto socializado, ocasionando “afetividade, segurança, estímulo e aprendizagem que possam desde o nascimento, equacionar um desenvolvimento harmonioso do ponto de vista emocional, psicomotor, linguístico e cognitivo”.

Ainda de acordo com a AADM (1992), surge-nos uma perspetiva causal de abordagem multidisciplinar e multifatorial definida por Morato (2002 citado por França, Nunes e Alves, 2008:11), com referência a quatro causas diferentes:

- fatores “biomédicos” relacionados com os processos biológicos, tais como, nutrição e desordens genéticas; “fatores sociais” que incluem a interação social e familiar, nomeadamente, a responsabilidade e estimulação por parte dos adultos; “fatores comportamentais”, como por exemplo, o abuso de substâncias tóxicas e “fatores educacionais” relativos à viabilidade dos apoios educativos que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

Ora, no contorno desta projeção, indaga-nos perceber como é classificada a deficiência mental sabendo que deixou de fazer sentido atribuir a rigidez da atribuição de um determinado nível limitativo, e foi evidenciada a forma como

cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio envolvente.

I.3 - Classificação da deficiência mental

A ocorrência de diferentes modelos para determinar o grau de DM e as diversas técnicas psicométricas utilizando o QI para a determinação desse grau, produziu segundo Bautista e Valencia (1997:211) a relevância de definir exatamente o conceito de QI. Este conceito foi introduzido por Stern (1912) e “é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da idade mental (IM) pela idade cronológica (IC)”.

É com base neste QI que a OMS e a Classificação Internacional de Saúde na sua décima revisão (CID 10) classificam a gravidade da DM assente num critério quantitativo QI 70, retratada nos seguintes graus de incapacidade intelectual:

- limite ou borderline (QI 68-85) em que o indivíduo manifesta apenas atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas, muitas vezes fruto de ambientes socioculturais desfavorecidos e pode realizar tarefas mais complexas com supervisão;
- ligeira (QI 52-68) onde se enquadram um grupo de indivíduos vítimas da sua origem cultural, familiar e ambiental e manifestam dificuldades mínimas nas áreas percetivas e motoras. Durante a vida adulta poderão adquirir competências sociais e vocacionais adequadas a uma autonomia mínima, por vezes com necessidade de algum apoio e orientação;
- média/moderada (QI 36-51) comporta um grupo de indivíduos que podem adquirir competências de comunicação e beneficiar de treino laboral. Por vezes, podem apresentar dificuldades em reconhecer as convenções sociais, provocando interferência nas relações com os pares. Na idade adulta, a maioria é capaz de realizar trabalhos não especializados ou semiespecializados, sob supervisão e adaptar-se à vida em comunidade;
- severas (QI 20-35) necessitam de um trabalho contínuo para criar hábitos de autonomia, já que há a probabilidade de adquiri-los e desempenharem tarefas simples sob uma supervisão bem dirigida. Aprendem de forma

sequenciada e sistematizada não só as atividades de vida diária básicas, mas também aprendizagens pré-tecnológicas, muito elementares;

- profunda (QI inferior a 20) em que apresentam uma incapacidade total de autonomia, com dependência completa e com graves limitações na aprendizagem, no desenvolvimento motor, nas aptidões de comunicação e de autocuidados, necessitando de um ambiente muito estruturado, com ajuda e supervisão constantes.

Esta classificação considera, tal como Nielsen (1999:50), que os indivíduos com DM desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo “o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda”. De facto, diagnosticar uma DM implica a conjugação de vários sinais e muitas vezes é associado ao que a criança faz, a nível de desenvolvimento neuropsicomotor e à dificuldade na aprendizagem escolar. Nesta linha de pensamento, Nielsen (1999:48) observa que surgiu uma alteração na classificação baseada na categorização dos indivíduos, com “valorização para os fatores como a intensidade e o padrão de apoios diferenciados” considerados necessários ao individuo, ao longo da sua vida.

Com este argumento, reconhecemos que a CID 10 cumpre a sua função ao apresentar o diagnóstico da pessoa com DM baseado num critério quantitativo, ou seja, numa perspetiva médica, mas necessita de incluir uma outra perspetiva, a social e ambiental. É neste contexto, que surge como seu complemento a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) publicada em 2001 e que valoriza a perspetiva funcionalista, ecológica e multidimensional. Aludindo a Carvalho e Maciel (2003:150), a CIF está organizada em duas partes com respetivas componentes: “funções do corpo e estruturas do corpo” com referência às funções fisiológicas dos sistemas, incluindo as funções mentais, bem como as partes estruturais ou anatómicas, tais como os órgãos e membros; e os “fatores ambientais” com a descrição dos facilitadores ou barreiras. A existência destes fatores está também condicionada pelos “fatores pessoais” existentes na referida classificação, numa correlação com os diferentes domínios contextuais da relação social: o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social.

Significa então, na opinião dos mesmos autores que a DM pode acarretar problemas significativos às pessoas nos seguintes aspetos: “na sua capacidade de realizar, por impedimentos da funcionalidade; na sua habilidade de realizar, devido a limitações na atividade de um modo geral e nas suas oportunidades de operar no meio físico e social, devido a restrições de participação”. Este enfoque menos centralizado no sistema quantitativo do QI e mais no ponto de vista das oportunidades e autonomia destaca, segundo Ballone (2007), a “avaliação qualitativa da pessoa”.

Reportando a Kirk e Gallagher (1991:123) e Vieira e Pereira (2007:47), encontramos a hierarquização da DM baseada em testes psicométricos, considerando não só a gravidade da deficiência, mas também a sua “capacidade funcional e adaptativa” e a as suas implicações educacionais, com a seguinte explanação: “educável”, enquadrado numa deficiência mental ligeira, e que apresenta uma inteligência dita limítrofe ou lenta com adaptação de aprendizagem em contexto escolar comum, necessitando para tal de apoio psicopedagógico; “treinável”, correspondente a uma deficiência mental moderada com fundamento de que poderiam treinar várias funções como disciplinas e cuidados pessoais, ajustamento social no lar, na escola e comunidade envolvente, e a sua aprendizagem estabelecer-se com metodologia de ensino bem adequada e “dependentes”, com estabelecimento de uma deficiência profunda, que apresentam uma capacidade mínima para o funcionamento sensorio-motor e nível de adaptação em ambiente controlado. Estes casos são efetivamente os mais graves com deficiências múltiplas e, na maior parte das vezes, encontram-se institucionalizados.

Este comportamento adaptativo é definido por Grossman (1983, citado por Vieira e Pereira, 2007:45), como “a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural” e, é neste contornar de opiniões, que Carvalho e Maciel (2003:15) evidenciam a constatação de algumas reflexões teóricas e empíricas relativamente aos modelos anteriores da AADM e surge uma “conceção multidimensional, funcional e bioecológica “ de DM com a AADM (2002). Os critérios definidos na AADM (2002) diferem da AADM (1992) pelo facto de contemplar as habilidades adaptativas e pressupõem avaliar as respostas do indivíduo às alterações nos diferentes contextos,

promovendo uma adequada intervenção educativa e terapêutica. Faz alusão a quatro dimensões diferentes de avaliação: “dimensão I”, em que aborda o “funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo” (habilidades conceituais, sociais e práticas) e “dimensão II”, que menciona “aspectos psicológicos – emocionais”, nomeadamente na dificuldade em distinguir conceitos como “DM” e “doença mental” (Verdugo e Bermejo 2001:17). Os mesmos autores indicam que o sistema categorial para classificar as “dificuldades emocionais das pessoas com atraso mental” deve ser o mesmo que para os restantes indivíduos. Utilizando o DSM IV a “dimensão III” relaciona-se com “as condições físicas, de saúde e etiológicas”, considerando a igualdade de problemas de saúde que as pessoas com e sem DM apresentam, mas que para estes, os efeitos podem ser diferentes devido aos ambientes em que se desenvolvem e às suas capacidades limitadas para os enfrentarem. Do ponto de vista etiológico é preponderante o seu conhecimento tendo em conta os fatores casuais já mencionados anteriormente neste estudo. A “dimensão IV”, comporta as “considerações ambientais” designadamente ao observarmos que as características ambientais “podem facilitar ou impedir o bem estar e a satisfação da pessoa” Schalock e Kiernan (1990, citados por Verdugo e Bermejo, 2001:21).

Sendo assim, Luckasson et al. (2002 citado por Carvalho e Maciel, 2003:151) define o comportamento adaptativo como “um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas”, integradas na dimensão I, que podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente, dificultar o convívio diário e são explicitadas da seguinte forma: “habilidades conceituais”, relacionadas com os aspetos académicos, cognitivos e de comunicação, nomeadamente a linguagem, a leitura e escrita e os conceitos inerentes à autonomia; “habilidades sociais” com incidência na competência social, de que fazem parte a responsabilidade, a autoestima, as habilidades interpessoais, a credulidade e ingenuidade, a observância de regras, normas e leis, evitando a vitimização e “habilidades práticas”, relacionadas com o exercício da autonomia, que integram as atividades de vida diária, as atividades ocupacionais e as atividades que promovem a segurança pessoal.

Analizadas as dimensões em que o indivíduo se move, é fundamental determinar a “intensidade dos apoios” necessários, que um indivíduo requer em

diferentes ambientes e a sua capacidade de resposta, de forma a propiciarem um estímulo ao seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

Deparamos assim, com a visão de Santos e Morato (2002:19) ao considerarem que o “enfoque não vai para a definição das capacidades cognitivas dos sujeitos, mas sim para o tipo e duração de apoios que estes necessitam.”

Com base nesta realidade, Carrula e Mellado et al. (1995:42), Santos e Morato (2002:35) e Carvalho e Maciel (2003:152) referem que de acordo com a sua intensidade, os apoios podem obter a seguinte classificação: “intermitentes”, quando disponibilizados em situações esporádicas e específicas tais como, momentos de crise ou transição no ciclo de vida de uma pessoa e podem ser de alta ou baixa intensidade; “limitados”, que tal como nos traduz o termo, tem uma temporalidade limitada, mas não intermitente e destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento do indivíduo, como por exemplo o apoio transitório durante o período escolar, sendo mantido até à sua finalização; “extensivos”, devido à sua regularidade e periodicidade com recomendação para alguns ambientes (escola, trabalho), isto é, sem limitações de temporalidade e “generalizados”, tratando-se de apoios constantes, estáveis e de alta intensidade a serem disponibilizados provavelmente toda a vida, com a intervenção de uma equipa com o maior número de pessoas envolvidas.

Em síntese, referenciamos (Verdugo e Bermejo, 2001:12) no sentido em que descrevem a pessoa com DM num modo compreensivo e global, determinando e analisando: a existência de “atraso mental”, em face de outras prováveis condições de incapacidade; as “potencialidades e as limitações” existentes nos aspetos psicológicos, emocionais, físicos e de saúde; as características dos contextos habituais dos indivíduos (casa, escola/trabalho e comunidade) que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento e as características do contexto que permitam desenvolver os apoios necessários para facilitar autonomia e a sua integração na sociedade. Face a esta visão, permanece definida a triangulação entre DM, funcionalidade e apoios necessários à sua participação nos contextos em que estão inseridos, mas do ponto de vista da terminologia da DM, surgem contestações à utilização do termo devido ao seu “constructo estigmatizante” (Belo e Caridade, et al., 2008:7). Efetivamente, é esta mudança de terminologia e a sua fundamentação que nos propomos explicar seguidamente.

I.4 – Mudança de paradigma: dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

Ao expormos a DM do ponto de vista técnico e ao classificá-la em função das capacidades do grupo que a compõe, estamos a aludir à criação do rótulo e como tal, a desencadear expectativas comportamentais dadas como absolutas e reações emocionais negativas por parte da sociedade, fazendo-se acreditar em ideias preconcebidas em relação às capacidades, às deficiências e ao potencial do indivíduo. A associação a uma redução da capacidade intelectual situada abaixo dos padrões considerados normais para a idade, ou inferiores à média da população, quando adultas, originou a que a apelidasse com frequência, de oligofrenia, idiota e debilidade entre outros. Este critério que evidencia um défice ou diminuição das capacidades intelectuais mensurado em termos de QI, recorre à aplicação de testes da Escala Métrica, defendida por Binet e Simon (1909). Nesta perspetiva, serviram de base à definição de DM, adotada em 1968 pela OMS e pela AADM, que vigorou entre 1972 e 1992, também já delineada por Grossman (1983), embora com ténues divergências de expressões gráficas, com a opinião de que “a deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo”.

Esta definição é sintetizada por Correia (1997:48), ao considerar que a DM depende de três critérios essenciais: “funcionamento intelectual avaliado em termos de QI cujos valores se encontram abaixo da média 70 e 75; limitações significativas em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo e verificação destas características desde a infância”.

A grande mudança nesta definição estabeleceu-se ao introduzir o critério de défice no comportamento adaptativo como um diagnóstico para a DM, deslocando a importância centralizada no QI. A partir do século XX, com a ideia comum emanada pela DSM.IV e a AADM (1992), especificou-se como já foi referenciado que a deficiência mental fosse caracterizada por:

“um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), lazer e trabalho e manifesta-se antes dos 18 anos de idade”.

Desta definição, também adotada por Verdugo e Bermejo (2001:6), a DM situa-se numa perspectiva mais ativa, sendo definida como “uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária”. Acrescentam ainda, que devem existir limitações funcionais relacionadas não só com “a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e com a social”.

Numa síntese deste constructo, Ballone (2007) reconhece que “na deficiência mental, o elemento mais fortemente ligado à noção de normal (...) é a capacidade de adaptação” do indivíduo à sociedade e ao mundo. Numa perspectiva escolar mantém a posição de que não deve ser diagnosticado um quadro de “deficiência mental a um indivíduo com um QI inferior a 70, se não existirem *deficits* ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo”. Esta visão é centrada na adaptação sem a qual não poderíamos compreender as relações entre a forma e função e/ou a teoria da evolução, já referenciada por Piaget em 1952 indicando que a inteligência é um prolongamento da adaptação orgânica, adequada às exigências do meio, levando-nos a constatar a dificuldade que surge em definir o conceito de DM.

Assim, com o intuito de clarificar este termo, centrando-se na intensidade de apoios que o indivíduo necessita para a sua funcionalidade, sem excluir o meio que o circunda, e não por níveis de QI, a AADM em 2007 muda a sua designação para Associação Americana das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AADID), substitui o termo “DM” por “dificuldade intelectual” e implementa um novo paradigma denominado Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), referido por Santos e Santos (2007:55), com a nítida passagem de uma categoria biomédica para um modelo biopsicossocial.

Numa síntese deste processo evolutivo da definição, relevamos a conceção da (AADID,2007) cuja DID apresenta: “significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos”.

A proposta desta terminologia prende-se, segundo Belo e Caridade et.al. (2008:8), com o facto de há muito se contestar a utilização do termo “deficiência” e a estigmatização que ele acarreta. A alteração de mental para

“intelectual” é reportado pela evidência de a primeira ser passível de medida pelo QI e a segunda, mais abrangente em termos funcionais, porque se relaciona com a dinâmica das dimensões orgânica, neurofisiológicas e bioquímica.

Num complemento desta opinião e, numa tentativa de clarificar esta terminologia, Schalock et al. (2002, citado por Morato e Santos, 2007:60), define os três conceitos-chave: o conceito de “dificuldades”, com referência às limitações que o indivíduo apresenta em sociedade, considerando os fatores pessoais, o contexto e os apoios individualizados, com o propósito de promoverem o funcionamento adequado e com qualidade. Em síntese, reflete as limitações que colocam os indivíduos com DID em desvantagem, quando inseridos na sociedade; o conceito de “inteligência”, que envolve a capacidade de pensar, resolver problemas, compreender e aprender, com a sua representação, obtida em testes estandardizados pelos resultados de QI. Nesta envolvência, relembra ainda, o comportamento adaptativo como representação das competências concetuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no seu quotidiano e o conceito de “comportamento adaptativo”, com fundamento nas competências conceptuais, práticas e sociais numa associação ao termo “desenvolvimental”, ou seja a interação da pessoa com o meio na sua diversidade contextual e ecológica. Considera-se subjacente, a manifestação de dificuldades e/ou limitações que as pessoas com DID apresentam em diversas áreas da sua vida, que se revelem importantes para a sua inclusão e normal funcionamento em sociedade.

Esta definição aplicada ao desenvolvimento humano assenta em cinco aspetos fundamentais definidos por (Morato e Santos, 2007:57): “uma DID não é um traço absoluto do indivíduo”, mas da sua interação com o funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental; é necessário “uma avaliação válida” em que considera tanto a variedade cultural e linguística como as diferenças dos fatores fundamentais que possibilita uma compreensão mais abrangente da dificuldade nomeadamente, a comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos; “uma pessoa com limitações” também coexiste com as capacidades considerando as suas áreas fortes e fracas; “um diagnóstico com base nas competências adaptativas” deverá implicar a elaboração de um plano

de desenvolvimento das necessidades de apoio e “uma pessoa com DID” terá um melhor bem estar se beneficiar durante um período de tempo de apoios individualizados adaptados.

Em suma, deverá tratar-se de uma compreensão mais equitativa da definição de deficiência mental, usada atualmente e implementada pela AADID (2010), numa apreciação já anteriormente expressa por Morato e Santos (2007, citado por Belo e Caridade et al., 2008:4-9).

Referenciamos as correntes explicativas da DM, etiologia, classificação e a mudança gradual da aplicação deste termo, com a substituição de classificar o indivíduo por níveis de QI para em alternativa, emergir uma nova classificação baseada no critério de intensidade dos apoios, nas diferentes dimensões. Com referência a esta mudança, tentamos desenvolver o nosso estudo com o uso da terminologia DID em substituição da DM, atendendo ao fundamento da ADDID (2007) e corroborada pela ADDID (2010) que atenta que o diagnóstico deve ser formulado considerando o funcionamento intelectual, “oriundo no período de desenvolvimento antes dos 18 anos” (avaliado em termos de QI com um valor abaixo da média, entre 70 e 75), identifica aspetos psicológicos e emocionais bem como a etiologia e *deficits* físicos associados e o ambiente em que o indivíduo se situa. Por fim, refere as limitações significativas em “duas ou mais áreas do comportamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade”, tais como, no domínio da comunicação, dos cuidados pessoais, competências para a área doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho e como tal, considera relevante estabelecer os suportes necessários para que possa maximizar o seu desempenho adaptativo. Esta descrição realizada pela DSM IV é corroborada pela DSM V, publicada em maio de 2013, sem produzir alterações à definição de DID anteriormente mencionada.

O sucesso de aprendizagem dos alunos com DID em que a aquisição de conhecimentos se processa de forma mais lenta, uma vez que a autorregulação cognitiva é construída de forma diferente, deve ser ponderada a nível da escola na construção de um currículo flexível e funcional. É com base, nesta ideologia que tentaremos definir a noção de currículo e o seu fundamento na diversidade dos alunos, com aplicabilidade educacional e social.

Capítulo II – Uma visão sobre o currículo

II.1 – Conceito de currículo

Ao abordarmos a aprendizagem dos alunos com DID, concebemos a sua associação a várias dimensões, nomeadamente “macro”, no domínio das diretrizes gerais, “meso”, instituída a nível da escola e “micro”, a nível da sala de aula. Considerando a sua especificidade e a promoção de uma educação, tanto quanto possível, enquadrada numa organização curricular comum, ocorre-nos pesquisar como se estabelecem estas decisões curriculares e que modelos educativos estão implicados, isto é, definir a conceção de currículo.

Relembramos de forma sintetizada alguns movimentos mais marcantes desta oscilação curricular, como a definida pela linha de Tyler (1949) e de Bloom (1956), citados por Roldão (1999:17), ao introduzirem nos currículos uma componente teórica formal, manifestada ao “nível da planificação e avaliação do ensino”, assim como “pressupostos de uma teoria curricular de natureza instrucional” (Pacheco, 2009:111) tendo por base a estrutura do conhecimento em disciplinas e em planos curriculares, inerentes ao currículo nacional.

Conduziram assim, nos finais dos anos 60 e início dos anos 70, à criação de uma nova vaga de currículos centrados nos interesses do aluno, no seu contexto em sociedade, no conhecimento da sua realidade, em suma, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares. Surge então, outra visão do currículo, em que o conhecimento é repensado “não na sua base disciplinar, mas no modo como deve ser didaticamente organizado”, como nos expõe Pacheco (2009:112), com alusão à “pedagogia de objetivos e pela pedagogia de competências” numa referência à “reengenharia social”, definida por Pinar (2007, citado por Pacheco, 2009:112). Isto porque, a noção de conhecimento era direcionada para o mundo concreto de mercado e a escola deveria ser “o engenho social da fabricação cognitiva de saberes” que sofreram alterações com a perspetiva de globalização.

Contudo, a conceitualização de currículo manteve algumas divergências e num processo evolutivo foi abordada por Bobbitt (1918), Jonhson (1977), Kelly (1980), Zabalza e Coll (1987) entre outros, ligados às políticas educativas curriculares, existindo para tal, situações que oscilaram entre a corroboração e

a divergência de ideias que promoveram e enalteciam o seu estudo. Investigadores como Pacheco (1996), Tadeu (2000), Goodson (2001) revelam que o lexema “currículo” é proveniente do étimo latino “currere”, cujo significado é caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, induzindo a necessidade de criar uma teoria que forneça uma ideia ordenada de discutir este conceito, envolvido num contexto social, cultural e histórico, do qual faz parte a política educativa que racionalmente define as suas coordenadas, a sua linha de orientação. Usado na linguagem educativa em diferentes aceções, o currículo é assumido por Pacheco (2005:29) como “um conceito polissémico”, carregado de ambiguidades, não possui “um sentido unívoco”, dependendo da sua diversidade de funções e das perspetivas que se adotam, tornando por vezes, alguma imprecisão na sua natureza e âmbito.

Por seu lado, Stenhouse (1984) entende o currículo como um processo de trabalho. Ou seja, algo que é tratado teoricamente e que pode, efetivamente, ser transportado para a aula. Outros autores como Schwab, Gimeno, e Perez, em 1985, definem o currículo como um projeto e como uma prática, devendo este ser decidido, através da deliberação nas escolas, pelos professores e pelos alunos. Esta proposta não foi bem aceite na época, entendia-se que o currículo devia ser valorizado nos contextos escolares (Sancho, 1990:58).

Atendendo ao processo de globalização em toda a Europa, também em Portugal surge nos anos 80 e 90 uma nova reforma educativa, nomeadamente com a homologação da Lei de Bases do sistema Educativo n.º 48/1986, de 14 de outubro, (LBSE) cujas mudanças introduzidas questionavam o contexto tecnicista. Nesta circunstância, os professores como gestores da implementação reflexiva do currículo, sentiam até então, um vazio de fundamentações, com dificuldade na sua adesão, visto a sua indicação constituir mais uma norma administrativa do que formativa.

Nos fins do século XX e início do século XXI, o currículo mantém o despertar de interesse, sobretudo pela necessidade do aprofundamento da relação entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico dos professores, nomeadamente nas práticas curriculares. Relembramos o currículo, anteriormente com forte ligação às teorias anglo-saxónicas, em que o conhecimento organizacional era etnocêntrico e reduzido, relativamente à sua interação com o mundo exterior, com a sociedade. Numa mudança de público, experimenta com a massificação

da escolarização, uma natureza social e retrata-se como um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisões a diferentes níveis e contextos, em que Pacheco (1996:19) assume que pode ver-se também o currículo numa dimensão política da educação, ou seja, “como um instrumento que reflete quer as relações sempre existentes entre a escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos”. Este aspeto leva a ser considerado ainda, (*ibid*:44) como uma construção permanente de práticas, “com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Nesta dinâmica de pensamento, Coll (1987:30) considera como orientação destas decisões na prática educativa, os seguintes componentes do currículo: “O quê ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O quê, como e quando avaliar?”. São questões que fazem parte do guia de ação diária dos professores e servem de indicadores para a sua prática educativa, nomeadamente na projeção do plano de estudos destes alunos.

Contudo, Roldão (1999:41) apresenta o currículo de uma forma simplificada ao referir “ (...) o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir” e Alarcão, (1999:8) considera “o currículo (...) como um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrada na escola.”

Dentro da perspetiva das definições tradicionais, encontramos duas possíveis definições de currículo descritas por Machado e Gonçalves (1991:43 cf. em Formosinho, 1987) e que se traduzem da seguinte forma: como o “elenco das disciplinas” a lecionar com indefinição de contemplar apenas ao nome da disciplina, mas também abranger o programa e os métodos a utilizar, o que valoriza claramente a componente académica do currículo e como o “conjunto de atividades educativas” programadas pela escola, dentro e fora da sala de aula, incluindo também as atividades mais recreativas, num sentido mais globalizante e abrange as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar.

Assumida a intervenção a nível das práticas educativas, Zabalza (2000:47) entende-o como espaço de decisão em que a partir do “programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”.

Como percebemos, questionar o currículo é um tema tão versátil como identificar a sua tipologia, numa perspectiva de modificações graduais, enquadradas em diferentes teorias.

Nesta linha de estruturação curricular, deparamo-nos com a opinião de autores como Hegarty, Hodgson e Clunies (1988), corroborados por Santos e Morato (2002:153) que consideram que expor para estes alunos a organização da escola, implica uma “simbiose com um currículo especial ou modificado”. Isto é, uma forma implícita de definir um currículo desde as indicações gerais e comuns até um estreitamento das orientações e práticas que conduzam a um processo contínuo definido por Hegarty (1988: 65-66) e Correia (2008:112-115) na seguinte sequência: “currículo geral; currículo geral com pequena modificação; currículo geral com uma modificação significativa; currículo especial com uma adição e currículo especial”. Efetivamente há um afunilar de modificações que conduzem a um currículo mais específico, dirigido ao aluno e às suas dificuldades de aprendizagem, comportando um ensino mais especializado. Nesta linha condutora, parece existir uma parceria de equilíbrio entre o que denominamos por orientações gerais dos programas curriculares estabelecidos e as necessidades especiais reais do aluno, com a garantia de “que o currículo não se converta num instrumento de separação” mencionado por Hegarty (1988: 67) que induza a “um afastamento do seu grupo de pares”. Na explanação sintetizada desta variação do currículo, o autor define a integração destes alunos no “currículo geral”, quando não apresentam limitação intelectual de forma a aproximarem-se do seu grupo/turma e das normas curriculares gerais. Considerando que existem matérias curriculares inadequadas em função da especificidade do aluno e com necessidade de uma abordagem mais alargada, surge um possível desvio desta norma, que conduz ao “currículo geral com algumas modificações”. Nesta situação, o aluno encontra-se numa aprendizagem igual aos seus pares, mas com pequenas modificações dirigidas à sua problemática, sendo esta essencialmente de carácter sensorial que inclui, por exemplo, a adaptação de equipamentos e tecnologias de apoio.

Por sua vez, o “currículo geral com modificação significativa” envolve um reajuste no estabelecido para o currículo comum, pois considera essencialmente as necessidades e capacidades do aluno, determinando o grau

de modificação. Algumas matérias curriculares são substituídas ou aplicadas com tempo reduzido, direcionando-se para as necessidades individualizadas dos alunos, proporcionando-lhes a implementação de atividades adicionais, com introdução de uma flexibilidade curricular.

Com o propósito de centrar o interesse de aprendizagem nos alunos com necessidades especiais, surge o “currículo especial com adições”. Todas as experiências educativas centravam-se no modo como os alunos se diferenciavam dos seus pares e não o que poderiam ter em comum. A ligação ao currículo geral é realizada para enquadrar o aluno em algumas opções curriculares, após esgotadas as consideradas essenciais para atender à sua especificidade.

Numa dimensão mais restritiva ocorre o “currículo especial”, cuja aprendizagem estabelece-se a tempo inteiro nas unidades especializadas, priorizando as áreas de desenvolvimento da autonomia pessoal e habilidades sociais com objetivos bem definidos, relativamente às áreas básicas académicas.

Cumprimo-nos indagar se realmente toda a estrutura curricular comporta esta linha orientadora ou se a prática nas nossas escolas é tomar como ponto de partida e única direção, a problemática do aluno. Esta visão é quase como considerar uma divisão bem sectorizada e colocá-la na respetiva categorização, numa associação plena de que a problemática é significado de apenas uma determinação curricular, já definida, e a maior parte das vezes a mais restritiva. As políticas curriculares de ação não podem considerar que currículo mínimo comum seja significado de escola comum. Estes alunos estão inseridos numa sociedade onde existem diferenças culturais e de oportunidades e “as experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela”, de acordo com Gimeno (2000:111) referindo-se a uma perspetiva social.

As diferentes perspetivas apresentadas conduzem-nos à proposta de analisarmos como se repercutem no desenvolvimento curricular e, de uma forma precisa, como se estabelece a sua flexibilidade curricular, numa perspetiva de diferenciação positiva, manifestada por Roldão (1999:21), ao sintetizar que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele”. Trata-se de uma referência dirigida à necessidade

dos professores procurarem, numa reflexão conjunta, encontrar formas mais equilibradas de gerir o currículo com que trabalham e de fomentar a crítica sobre a sua atuação, de forma a criar um novo saber pedagógico.

Na aplicação da aprendizagem em níveis satisfatórios para todos, torna-se importante repensar o currículo escolar num contorno de alguns vetores de mudança, aclarados por Rodão (1999:38) como a necessidade de “diferenciação das ofertas curriculares com identificação de metas comuns”; o enfoque na “aquisição de níveis desejáveis de competências referentes à aprendizagem escolar”; a persistência das “práticas curriculares em contextos de referência e significativos” para todos os que frequentam a escola e a “reconstrução do currículo como projeto individualizado de cada escola”, direcionado para os seus atores e gestores, numa substituição da intenção de norma para uma mais contextualizada.

O crescente interesse nas questões curriculares, a forma como são justificadas e a finalização a que se destina, numa escolha de métodos e objetivos, levam-nos a debruçar sobre a etapa essencial da construção curricular e que conteúdos de aprendizagem incorporam o currículo. Neste sentido, retratando a mudança de paradigma assinalada anteriormente para os alunos com DID, Rodrigues (2001:29) focaliza o currículo como “todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades académicas como noutros contextos habilitativos”, cujo objetivo é prosperar a sua inclusão social e qualidade de vida. Numa abordagem de conhecimento do conceito de “habilitação”, o mesmo autor define-o como “o processo de usar recursos metodológicos, ecológicos, relacionais e materiais, para estimular maximamente o desenvolvimento e autonomia da pessoa”, numa interação sobre o meio, de forma a torná-lo acessível, possível e significativo. Neste conjugar de situações e oportunidades proporcionadas pelos agentes habilitativos da educação dos alunos com DID, surge o desenvolvimento curricular categorizado da seguinte forma (*ibid*:29) “a seleção do modelo; a diferenciação e a funcionalidade”.

Nesta intencionalidade, interessa saber quais os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que a escola pretende proporcionar aos alunos com DID, num processo de formação pessoal, em sociedade. Em suma, “o que deve a escola ensinar?” (Roldão,1999:25). Numa opinião mais alargada

referente a esta questão, Coll (2004:43) afirma que a participação da escola deve passar primeiramente pela transformação do currículo, “é preciso haver um currículo comum para todos os alunos que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos”. Elaborar o currículo é, neste sentido, tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola. É também decidir numa aposta na perspetiva multicultural, que faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspetiva de acolhimento e apreço às diversidades.

Como vimos anteriormente, a massificação escolar e o direito de todos a uma educação de qualidade, criou a necessidade de “reinventar a escola” de modo a que pudesse ser construído um currículo diferenciado e significativo. Esta diferenciação, numa prática curricular tradicional baseada numa escola uniformizada, provocou uma ambiguidade na aplicação deste conceito, deparando-se com a necessidade de mudanças de atuação da ação educativa, como pretendemos refletir, seguidamente, neste estudo.

II.2 – A uniformidade curricular

Na década de 1970 surgiu em Portugal a denominada “escola de massas” que veio alterar a dinâmica educativa, não só pela entrada massiva de alunos com variadas educações informais, aptidões diferenciadas, motivações, interesses e projetos de vida, mas também a obrigatoriedade de recrutar um grupo de professores que desse resposta a esta diversidade cultural.

Com este fenómeno, a escola teve necessidade de se organizar, descolando-se do modelo centralizado e burocrático, dirigido a um currículo uniforme construído à volta de um aluno médio, para um alargamento de todo o seu público escolar. Percebe-se também, que o ensino de métodos e técnicas para a transmissão de conteúdos programáticos, definidos pelo poder central, tornaram-se inadequados e desajustados.

Nesta visão, Leite (2005:17) considerou os currículos emanados da administração central assentes em “lógicas uniformes e uniformizantes que ignoram as realidades locais”. Em complemento desta situação, surge também a dificuldade em ensinar “todos eficazmente”, como esclarece Roldão

(2003:11), uma vez que a extensão da escola se alargou a públicos mais diferenciados social e culturalmente. Assim, assegurar que todos aprendam mais e com qualidade, passa pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos e permitir-lhes o direito de aprenderem aquilo que vão necessitar ao longo da vida.

Nesta contextualização, este uniformismo assente num currículo uniforme é referido por Machado e Gonçalves (1991:262) como uma hierarquia da filosofia curricular em que predomina “uma organização de centralização estabelecida em dois papéis distintos” atribuídos na seguinte configuração: aos órgãos da tutela a “conceção”, e aos professores, a “execução”.

Os referidos autores focalizam as características essenciais deste currículo no denominado “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (cf. Formosinho,1987), ao estabelecer o conjunto de conhecimentos a serem ensinados, agrupados em disciplinas: o “iluminismo”, planeado centralmente por um grupo de pessoas; o “centralismo”, adaptado e determinado executar pelos serviços centrais; o “enciclopedismo”, integrado por um saber fracionado conduzido pelo lema “um pouco de tudo”; o “uniformismo”, dirigido a todos os alunos, a todas as escolas, a todos os professores, independentemente das aptidões de quem o transmite, das particularidades de quem o recebe e das condições da sua implementação e o “sequencialismo”, preparado necessariamente para o grau escolar imediatamente superior, sem alternativa na diversificação de percurso.

Esta conceção ilustra a especificidade de um currículo uniforme que comporta também um uniformismo curricular, destacado pela atribuição de uma organização homogénea das disciplinas e da carga horária atribuída a todos os alunos, independentemente das suas necessidades, interesses, orientações vocacionais, características psicológicas e até da sua educação informal familiar que reporta para a escola, e que definitivamente difere dos seus pares, o que implica diferentes necessidades educativas entre si.

A par deste panorama educacional, há também uma notória indiferença do currículo uniforme em relação à aprendizagem real, evidenciando o estigma burocrático e centralista que o define. É neste sentido, que Machado e Gonçalves (1991:265) sintetizam, quando afirmam que “o currículo uniforme é por consequência, completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” e

Roldão e Marques (2001:127) destacam como o reconhecimento da “inadequação dos currículos uniformes, de sistemas educativos demasiado centralistas e organizados de uma forma rígida; a necessidade de reforço do poder decisor das escolas no plano curricular e organizacional e a necessidade de diferenciação curricular”, dirigida à organização dos conteúdos de aprendizagem e também nos procesos e métodos de ensino. Isto, porque, “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos” segundo Roldão (1999:50), mais não é do que acentuar “graves assimetrias sociais”.

Nesta ausência de interesse pelas particularidades dos alunos, Pacheco (2005:174) afirma o “compromisso do currículo para com a sociedade que o legitima e reforça” por um lado, os aspetos que só podem ser organizados através de estruturas que favoreçam a aprendizagem e por outro, os aspetos particulares que se prendem com a realidade de cada um.

Neste sentido, importa saber como entende o professor o conceito de currículo e como o aplica na sua prática pedagógica, numa contradição da proposta uniforme de um dado conjunto de aprendizagens a promover e os objetivos a atingir pelos alunos, a que Correia (2008:122) o retrata como “o conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade). Estas experiências devem reportar-se à forma como a informação deve ser selecionada, priorizada, sequenciada e organizada”, completando a ideia de Patton e Serna (2001) citados pelo mesmo autor ao referir-se a todas “as experiências de aprendizagem planeadas e orientadas pela escola”.

Cada vez mais o currículo tem como missão garantir um *corpus* comum de saberes, de competências, que crie condições para um melhor percurso individual do aluno. Este facto, torna-se cada vez mais fragilizado no seu sucesso, ao manter-se a “estrutura e os modos organizativos e metodológicos de matriz uniforme que marcam o funcionamento das práticas curriculares de escola” tal como nos referenciam Barroso (1999), Rodrigues (2001) citados por Roldão (2003:51).

A proposta de uma alternativa a este currículo passa no entender de Machado e Gonçalves (1991:267) por um outro modelo curricular, em que a nível central sejam determinados alguns conteúdos do saber, que a nível da escola sejam ajustados às necessidades dos alunos concretos numa “substituição do

iluminismo e do centralismo”; com possibilidade de aprofundar certos assuntos, numa referência à “substituição do enciclopedismo”; a carga horária por ano e por disciplina possa ser diferente para cada aluno na parte base e obrigatória de cada disciplina, mas com a possibilidade de introduzir outras disciplinas opcionais, numa “substituição do uniformismo” e que cada ciclo tenha finalidades próprias condizentes com o “fim do sequencialismo”.

Em suma, diríamos que a construção de uma escola unificada que contrarie os pressupostos do uniformismo curricular alicerça-se num currículo planeado em grande parte pelo professor, com um carácter opcional, flexível e aberto, com objetivos bem definidos e com uma adequação centrada na heterogeneidade dos alunos.

Sendo assim, torna-se relevante perceber como foram inseridas as modificações na escola face ao uniformismo e conseqüentemente, a interpretação atribuída à entrada deste público heterogéneo que por um lado, uniformizou as práticas educativas e por outro, distanciou o papel atribuído à escola.

II.2.1- A escola de massas

A partir dos anos sessenta, do século XX, com o aumento da escolaridade obrigatória e sequenciada nos anos setenta com a democratização do ensino, foi impulsionada uma nova visão de escola, tal como referimos anteriormente, e nesta circunstância, em termos organizativos, sujeita a uma definição normativa e a um controlo pelos órgãos centrais do Ministério da Educação. Surgiu com a revolução industrial e chegou ao século XXI. Diríamos que em dois séculos mudaram os alunos, mudou a sociedade, mudou o mercado de trabalho e mudou a escola?

Sem evasivas respostas, constatamos que a chamada “escola de massas” conduziu a uma heterogeneidade social relativamente à composição do seu corpo discente, que na reflexão de Formosinho (1987:8) “congrega crianças e adolescentes das várias posições sociais, de variados meios rurais, suburbanos, urbanos, o que implica grande diversidade de educações informais familiares e de valorizações da educação escolar”. Surgem nesta situação, a multiplicação de interesses, motivações, necessidades e projetos

de vida que conduzem a diferentes esforços e implicações educativas reais, assim como a nível local, o que leva as escolas a começarem a ser edificadas em contextos rurais e suburbanos, direcionadas numa heterogeneidade contextual. Perante este cenário, concordamos com a ideia expressa por Roldão (1999:28) ao considerar que surgiu um “reinventar da escola” traduzido no “reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade” e como tal, a necessidade de construir um currículo diferenciado e significativo que possa “tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar” e que será um fator influenciador no sucesso social e pessoal dos alunos.

Sendo assim, a definição de escola de massas poderá ter um sentido híbrido na sua contextualização. Referimo-nos à sua aplicabilidade positiva, quando mencionamos a igualdade de oportunidades educativas dos diferentes grupos sociais, implementada com a determinação da escolaridade obrigatória e, por outro lado, a face menos visível da ideologia, mas sentida na prática educativa, com a introdução de um clima organizacional modificado, com objetivos mais abrangentes.

Numa contextualização paralela ao fenómeno de massificação, encontramos com a LBSE e a Reforma do Sistema Educativo (1987-1988), a superação do paradigma normativo prescrito na pedagogia, com uma referência à didática geral e do paradigma centralista na organização das escolas, em que se definia o papel da disciplina do currículo. Pretendia-se sobretudo, ensinar os melhores métodos e técnicas de transmissão de conteúdos pré-definidos. Introduz-se assim, o conhecimento do desenvolvimento curricular, em que o professor torna-se um agente ativo na forma como analisa o currículo em geral, no pensar, “a formular objetivos, a selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade dos alunos que encontra na escola de massas e nas suas turmas”, tal como nos refere Formosinho (1991a:8). Esta atitude surge numa contradição à homogeneização dos alunos em que Barroso (2003:79-106) identificou a escola como “uma coleção de salas de aula e o ensino, uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos”.

Recordamos que a massificação da escola e a oferta curricular para públicos com destinos sociais diferentes provocou o movimento da unificação e da extensão da escolaridade, conduzindo a um único currículo, igual para todos.

Pois foi precisamente esta massificação e uniformização que acarretaram o insucesso, quando confrontados com a inalterabilidade escolar e curricular, fazendo emergir a necessidade de diferenciar, transformando-o numa solução, quando até então este conceito era a raiz do problema. Esta representação da escola trouxe outros fatores subjetivos, tais como os problemas sociais do trabalho infantil, a delinquência infantil e o conflito de grupos sociais, que conduziram à crise na educação escolar.

Contudo, não é de mais lembrar que estes problemas já existiam na sociedade, mas a determinação da escolaridade obrigatória contribuiu para a sua visibilidade, assim como para a atribuição do papel da escola na homogeneidade das componentes curriculares e organizacionais, ou seja, a escola de massas correu o risco de sentir uma inadaptação do sistema escolar, quer a nível dos elementos diretivos, quer a nível da organização pedagógica.

Parafraseando Formosinho (1997:11) “a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde o início essa representação de crise”, e num complemento desta linha acresce o facto de ser requerido à escola enquanto instituição de função social, a reconfiguração de tarefas na sua intervenção ativa do sistema escolar.

Deparamo-nos perante uma reconceptualização de conceitos que conduzem a novas modalidades de diferenciação com abolição discriminatória, que nas palavras de Canário (1999, citado por Roldão, 2003:59) “transportam a exclusão para dentro da escola”. Por assim dizer, procura-se resposta na diferenciação identificadora e estruturadora de prováveis quadros de ação curricular, com fundamento na escola que a organiza, e de todos os elementos que dela fazem parte, sendo o professor um elemento chave para a concretização destas tarefas. A tipologia destas novas funções da escola de massas é definida por Formosinho (1997:11) como uma divisão em “tarefas organizacionais” que pelo facto de obrigatoriamente manter os adolescentes na escola, deve velar pela sua segurança e prestar os cuidados básicos da sua mobilização para a mesma, com fundamento na denominada “ação social escolar”. Ainda nesta dinâmica, deve a escola promover ações e programas que “resultem na prevenção do abandono escolar”, atendendo à diversidade de

comportamentos agora nela existente, e à resolução encontrada para a sua solução, na atribuição de uma função de prevenção social.

A implementação de uma escola de massas frequentada por alunos que, na opinião de Becker (1977, citado por Leite, 2003:13), não correspondem ao perfil de “cliente ideal” e em que prevalece um “ensino-padrão” tão sistematicamente caracterizado pela escola tradicional e adepto das regras valorizadas por este modelo, também denominado de “modelo-padrão” (Leite, 2003:15). Esta ideologia é reforçada por Zabalza (1998:28) quando afirma que o planeamento do ensino diversificado passa pela determinação dos objetivos educacionais e ressalta que “um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos”, num perfil de “escola democrática”.

Apelamos aqui a Freire (1987:33) quando contesta sobre o conceito de democratização da escola e o alcance dos seus objetivos. Efetivamente, considerar a “democratização da escola”, pelo facto de anualmente o número de alunos que a concluem e obtêm diplomas ser maior, não é compatível com o outro conceito de democratização associado a alunos oriundos de diferentes “meios sociais e culturais” e, em nossa opinião, acrescentamos com características específicas e diferenciadas, em que as “mesmas *chances* de êxito estão ainda condicionadas e questionam este poder democrático”.

Uma outra questão, já no plano curricular, é apresentada por Delors (1996, citado por Roldão e Marques, 2001:127) e traduzida no “que fazer”? Numa perspetiva dirigida aos efeitos de quebra, ocasionados pela massificação da escola, propõe avançar com respostas renovadas e renovadoras da própria “lógica da instituição escolar e do seu funcionamento curricular”.

É evidente a aquisição de novas tarefas que a escola tem de preconizar frente aos novos utentes que comporta e o modo de aplicação dos novos desafios pedagógicos, reproduzidos nos sucessivos apoios aos alunos de forma direta ou com mediação, como é o caso dos prestados pelo professor. A verdade é que ao professor deixou de lhe ser atribuído o papel de transmissor de conteúdos, de forma sistemática num tempo determinado, e foi-lhe atribuído uma cultura burocrática acrescida pela intensidade e diversidade de tarefas a desempenhar, assumindo assim que ser professor na escola de massas significa na conceção de Formosinho (1997:18) “ser responsável pelo apoio

específico a um grupo de alunos, avaliar compreensivamente o progresso dos alunos, apoiar os alunos com necessidades educativas especiais presentes nas suas classes”, entre outras funções que requerem a maior parte das vezes diferentes níveis de especialização.

Perante esta situação controversa, com a entrada de novos públicos assistimos a uma divisão do poder pela presença de grupos numerosos de alunos com interesses, saberes, experiências e valores muito diversificados, que agitam a escola, até aí habituada a lidar com um público bastante homogéneo. Este facto requer o saber lidar com a diversidade, sendo este também, um dos problemas apresentados à escola e aos professores. Instalados nesta mudança por parte da escola e na resistência por parte dos professores em aceitar a diversidade, ocorre num “daltonismo cultural”, exposto por Cortesão e Stoer (1999:5), esquecendo as multiplicidades socioculturais que eles representam e é neste sentido que é importante apresentar respostas flexíveis e variadas de ensino e aprendizagem, que fomentem uma boa gestão da heterogeneidade.

II.2.2 - Currículo hegemónico

Efetuada uma visão ao movimento gerado pela heterogeneidade de alunos nas escolas, também surgiu como motivo de observação, o conhecimento das normas orientadoras produzidas, atendendo à permanência de grupos sociais dominadores das práticas educativas. Esta reflexão conduz-nos ao entendimento do conceito de hegemonia, que surgiu com Gramsci, em 1971, citado por (Pacheco, 2005:68), com alusão à predominância de um grupo social que determina a relação entre dominadores e dominado. Tem como ideologia “que toda a relação hegemónica é necessariamente uma relação educativa”, uma vez que os grupos dominantes envolvem-se em “disputas pedagógicas de modo a obter o consenso dos grupos dominados”. De forma sintetizada, apresenta-nos o currículo como “uma construção ideológica, representando um dado projeto hegemónico”. Na reflexão sobre os cenários escolares mencionados ao longo deste estudo, constatamos que estes têm sido alvo de mudanças desde os finais do século XVIII, quando começaram a despontar vários grupos sociais e culturais nas escolas e também devido à

organização do emprego, por parte das classes trabalhadoras, o que provocou uma fusão de multiculturalidade da sociedade. Ou seja, o alargamento desta “clientela social” descrito por Leite (2003:12). Uma escola de igualdade de oportunidades, a denominada “escola contemporânea”, exposta por Correia (2008:19) como a “escola para todos e para cada um” e de interação entre os diferentes grupos sociais.

Nesta realidade social de uma transformação da escola orientada por uma cultura única e para as práticas de homogeneidade social, Leite (2003:24) reconhece que se penaliza determinados grupos, pelo facto de “moldarem a sua diferença cultural” relativamente a um modelo considerado padrão, ao que denomina de “cultura hegemónica”, em detrimento do enriquecimento que pode advir da existência de culturas diversas e da interação entre as suas características, também dissemelhantes. Argumenta favoravelmente a esta ideologia, Cabanas (1995, citado por Roldão e Marques, 2001:115) ao defender um currículo multicultural centrado simultaneamente nos padrões culturais preponderantes na sociedade portuguesa e nos padrões culturais das minorias. Esta questão evidencia uma nova síntese curricular aberta a outras culturas e uma nova visão do currículo, com a anulação da sua conceção aditiva como “uma coleção de culturas, mas sim em torno de um eixo intercultural”.

Tal argumentação foi também já referenciada por Connell (1999:45), ao afirmar que o conhecimento é uma construção social e como tal “o currículo escolar criou-se mediante determinados processos sociais, por determinadas pessoas com determinados pontos de vista”. Ora, uma vez produzido o conhecimento, torna-se imperativo fazer uma seleção deste conhecimento para possibilitar a elaboração do currículo. Assim sendo, o currículo não é só um manifesto sobre o que devem aprender os alunos, mas também do trabalho do professor, nomeadamente em sala de aula, ao que Connell (1999:47) descreve como “um processo laboral” confrontado com as exigências organizativas e administrativas da escola e do sistema escolar.

Trata-se de um sistema escolar que condiciona o pensamento educativo e na sua generalidade a educação, que é entendida por Quintanas (1995, citado por Roldão e Marques, 2001:106) “não só problemática mas também antinómica”. A educação é uma realidade complexa e é nela que as oposições polares são

mais evidentes e estas antinomias exprimem tensões entre a liberdade e a autoridade, educação transmissora e educação libertadora, educação ao serviço do indivíduo ou ao serviço da sociedade, educação como função adaptadora ou como função transmissora entre outras, comuns na nossa prática educativa e que o autor canaliza para um equilíbrio de meio-termo.

A nossa realidade abarca contudo, uma ideologia curricular controlada pelo poder do Estado, através das aprendizagens realizadas na escola, no sentido globalizante de que esta educa em função das opções ideológicas e interesses do grupo do poder, definindo assim os conteúdos a aprender, com a estrutura de um “escalonamento pedagógico” de acordo com Guerra (2003:166), condicionando o conhecimento e apontando para uma uniformidade da cultura cívica de sociedade.

Nesta situação, torna-se imperativo ponderar a forma como os alunos adquirem as suas aprendizagens, o desenvolvimento das suas capacidades e o ritmo a que se reproduzem, numa alusão a uma “evolução individual competitiva” determinada por Connell (1999:50), com referência à aquisição do conhecimento ideal aplicado no sistema educativo público. Daí que, na sua perspetiva, a forma como está organizado o conhecimento tenha consequências sociais e como tal o “currículo produz efeitos sociais, não de forma acidental, mas sim pela sua própria natureza de conhecimento organizado”. Com esta ordenação, o currículo está desenhado como um conhecimento organizado de forma hierárquica, pontuado pela sua posição dominante dentro das escolas e entre as classes sociais, em que Connell (*ibid*:51) o apelida de “currículo hegemónico”.

Face a esta visão social do currículo, a seleção de conhecimentos e métodos de forma alguma poderá ser neutra, relativamente à estrutura da sociedade em que se representa, num cruzamento com as relações de desigualdade que se produzem em sociedade e constituem os interesses sociais. Corrobora desta opinião Rodrigues (2007:8), ao afirmar que o “currículo hegemónico reproduz as desigualdades, pois o conhecimento que engloba não responde aos interesses, motivações e bagagem cultural de todas as classes”, pressupondo uma normalização na aquisição de saberes como ato coletivo.

Considerar aprendizagens comuns para toda a população escolar, pressupõe relações de hegemonia entre os interesses e os grupos da sociedade a que se

destina, numa alienação das necessidades específicas do aluno, evocando um vazio social e uma quebra entre o processo educativo e a sua inserção em sociedade. Esta trajetória tem, na opinião de Connell (1999:56), o seu cariz hegemónico produzido nas escolas, com a seguinte incidência: “limita outras formas de organização do conhecimento; está integrado nas estruturas de poder das instituições educativas, e ocupa todo o espaço cultural”, ao definir as ideias sobre o que deve ser a aprendizagem que o sentido comum dita à maioria das pessoas.

Formaliza-se este currículo com uma aprendizagem em que os conhecimentos e as competências a desenvolver estão dispostos de forma hierárquica, e de antemão definidos pelo poder central, numa evidência de um currículo dominante. Em definitivo, esta lógica condiciona as políticas educacionais por serem prescritas, homogeneizantes e centralizadas no Estado. Mas a resposta da escola para a inversão desta hegemonia, requer no parecer de Connell (1999:64), que o currículo seja decidido pelos “professores que trabalham em diferentes situações”, ao que Leite (2003:16) acresce que a educação não só deve reconhecer a renovação da sua gestão curricular em função também da existência de diferentes manifestações culturais necessárias para a troca e enriquecimento das aprendizagens de todos, mas também que “o professor tenha a capacidade de flexibilizar a sua atuação pedagógica sem despersonalizar e aculturar”.

Questiona-se assim, por um lado, o papel da escola no despertar do interesse do aluno para a aprendizagem, ao desligar-se do conhecimento hegemónico, e por outro, o papel do professor no encontro de outras formas de aprender e ele também um elemento ativo na pretensão de ensinar na e para fora da escola. Situação esta ilustrada por Guerra (2003:166), ao mencionar “as pessoas inteligentes estão sempre a aprender, as outras ensinam continuamente (...) temos de ser aprendizes dessa escola imensa que é a vida”.

Aditamos ainda, que esta mudança de prática educativa é urgente em toda a alteração do sistema educativo e é prioritária em todo o processo de construção do conhecimento dos alunos com DID, fomentando as aprendizagens significativas e relevantes e na identificação dos seus interesses, com a implicação de toda a comunidade educativa, num intercâmbio com a sociedade, fazendo jus à opinião de Guerra (2003:168), em

que “a educação deve ser um dos elementos essenciais para o aperfeiçoamento da sociedade”. Este procedimento é reconhecido não apenas nas suas intenções, mas também na persistência e na forma racional de educar, pressupondo que “educar não é domesticar, nem servir-se dos alunos (...) é facilitar a libertação”.

Nesta viragem contra-hegemónica, o currículo que a caracteriza deve ser o comum para todos os alunos, mas com acesso a ofertas educativas diferenciadas que promovam o seu sucesso escolar, num lugar chamado escola e, em nosso parecer, caracterizada com excelência por Roldão (1999:33), ao considerá-la “um inegável instrumento de liberdade e valorização dos indivíduos e das sociedades”, numa relação próxima com o conhecimento e com a exclusão social.

Relembramos que com a concretização de uma escola aberta a novos públicos e de democratização ao seu acesso, esta vê-se confrontada com fatores adversos característicos da diversidade dos alunos e, como tal, com dificuldade em encontrar respostas que travem o insucesso escolar. Ao que Afonso (2005:56) defende que “o reconhecimento de que o modelo de escola uniformizada assente num currículo hegemónico supostamente homogéneo não faz sentido”, e alerta para a oportunidade de assumir uma rutura que vá mais além do que uma “mera cosmética pedagógica bem enrolada em perspetivas aparentemente progressistas”.

No desenrolar destas opiniões, revemos e atentamos que continua válida a observação da pedagogia do oprimido, sustida por Freire (1984:32) “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação”. De facto, a educação e o currículo são “arenas políticas”, nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagónicos combatem de forma a dar voz aos oprimidos contra a unicidade e o determinismo imposto pela hegemonia, numa corroboração com o parecer de Goodson (2001:25) em que “os blocos de poder não possuem a capacidade de hegemonizar a paisagem cultural e de consolidar os seus interesses com uma perfeição irrepreensível”. Revemos aqui, a alusão aos alunos como agentes ativos que trazem para a escola as suas identidades criadas ao longo da sua vida e, a maior parte das vezes, em contextos reguladores. Por esta razão, uma

educação contribuinte para a globalização contra-hegemónica precisa de se sustentar de ousadia para combater a pedagogia estática e do uniformismo ao permitir uma abertura a outras opções curriculares, contemplando a diversidade aplicada também aos programas curriculares diferenciados, nomeadamente à introdução de currículos alternativos para este grupo de alunos.

II.3 - Flexibilidade num cenário de diferenciação curricular

Ao conceitualizarmos o currículo, relevamos a importância do conhecimento do aluno e do seu meio envolvente como preponderante para o sucesso educativo, na medida em que “exercite a flexibilidade com relação às capacidades individuais de cada criança e coloque suas necessidades e interesses no centro de suas atenções”, como nos é descrito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005:17). Surge-nos assim, o aparecimento da flexibilidade curricular, defendida por Correia (2008:122) como “a aplicabilidade e a adaptabilidade do desenho curricular (currículo) à diversidade de alunos e situações que a escola engloba”.

A flexibilidade curricular ao nível do ensino básico e secundário constitui um dos princípios orientadores da educação em Portugal desde a aprovação da LBSE, que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. Esta conceção provocou a abertura de alternativas de flexibilidade curricular, que podemos analisar no seu artigo 50º, em que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”, o que facilitou uma nova mudança dirigida à aprendizagem dos alunos.

Esta mudança implicou o próprio processo de planificação do currículo formal, mais exigente aos níveis da consideração das diversas fontes do currículo e da fundamentação pública da tomada de decisões, no que concerne à seleção de objetivos de aprendizagem, de estratégias e de métodos, e de processos de avaliação que eram propostos. Numa perspetiva de que a escola adquire a sua autonomia com a legitimidade da autonomia pedagógica, então a gestão do

currículo torna-se um instrumento de diferenciação e adequação do currículo nacional ao contexto escola e à sua população de alunos. Isto pressupõe apoiar-se num sistema de flexibilização da gestão curricular, que sofreu um processo evolutivo desde a homologação da LBSE e do questionamento do seu sucesso, assim como o desenvolvimento de uma reorganização curricular, que ficou consagrada com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 6 de janeiro, revogado e reestruturado com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com alterações subsequentes no Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Suportados nestas ideias, não poderíamos deixar de referenciar a importância atribuída à conceção do modelo que sustentou o que foi denominado de Gestão Flexível do Currículo (GFC), regulamentado pelo Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho, e pelo Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, em que foram aprovadas medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento, pelas escolas, de modalidades de gestão flexível do currículo, assim como os princípios regulamentadores. Este projeto esteve enquadrado no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e deu lugar à reorganização curricular consignada no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Em definitivo, a LBSE surgiu como um grande marco na educação, que também foi sujeita a uma avaliação de continuidade, que levou a questionar o insucesso da reforma curricular. Neste contexto, a GFC era entendida por Alonso (2001:4) como:

“a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto (...) contemplar a introdução no currículo de competências locais e regionais”.

Nesta realidade, estamos perante o que Zabalza (1992, citado por Roldão, 1999:53) denomina “tratar-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos *standard*, definidos a nível geral para todo o país”. Tal conceção do currículo como projeto, pressupõe o conhecimento e ajuste das necessidades e situações reais, com a contemplação da especificidade dos contextos e a diversidade dos alunos. Acresce a preocupação de modificar ambientes em

que decorre a aprendizagem e as estratégias educativas, com o intuito já anteriormente definido por Wang (1997:52), de “adaptar, de forma eficaz, o currículo e os métodos (oportunidade de aprender ou acesso ao currículo) às diferenças entre os alunos”.

Visualizamos este cenário na nossa realidade escolar, com uma conceção curricular maioritariamente centrada ao nível do poder central. A moderação desta clivagem entre a uniformização e a diversidade curricular como pontos-chave do acesso de todos às aprendizagens, passa pela reconceptualização do currículo, segundo Zabalza (1992), nomeadamente numa associação a um projeto de escola, numa lógica global que pressuponha uma flexibilidade e autonomia na gestão curricular, numa operacionalização na atuação dos docentes, numa dinamização da decisão pedagógica local que apele à diferenciação. Esta diferenciação é entendida por Roldão (2005:94) como os “diferentes modos de fazer aprender, diferenciando e adequando o currículo nacional a uma situação/realidade concreta, de modo a que todos aprendam”. Este facto assenta na premissa de respeitar e potenciar os alunos “no sentido individual e coletivo”, como indicam Pacheco e Pacheco (2013:13).

A este respeito, Roldão (1999:25) afirma que sempre se geriu o currículo e sempre terá “que se gerir, isto é, decidir o que ensinar, o porquê, como e quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. Isto, porque as escolas estabeleceram um tipo de organização segundo classes ou turmas, nas quais os “alunos são agrupados, de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se todos como se de apenas um se tratasse” (Leite, 2003: 47).

Nesta circunstância pressupõe-se o definido no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 6 de janeiro, como consta no seu preâmbulo: “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE, para este nível de ensino” e que produziu a elaboração de orientações curriculares contemplando todas as áreas e os três ciclos do ensino básico. De mencionar que é neste decreto que há clareza no discurso educativo referente ao projeto curricular de turma, como veículo de adequação do currículo nacional ao contexto de cada turma.

Introduziu também, as práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular, nomeadamente entre outras, a definição de competências para cada disciplina,

nos níveis gerais, transversais e essenciais, definição de áreas curriculares não disciplinares; a organização do plano de estudos para o 2.º e 3.º ciclos e a adoção de uma nova atitude pelos professores face aos conteúdos disciplinares. Permitiu ainda, organizar as aprendizagens de forma aberta num determinado contexto (nacional, regional, escola, turma). Atualmente, o conceito de “competências essenciais” foi substituído por “metas curriculares” constantes no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que pressupõe “a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por anos de escolaridade, ou quando se justifique, por ciclo (...) e o Programa (...) um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores”.

Assim, ao construir-se um “currículo nacional” de acordo com os objetivos consagrados na LBSE e com base nos desenhos curriculares definidos pela administração central, deve ficar bem explícito o conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos ao longo de ensino básico. Contudo, Roldão (1999:54) refere que “flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único”. Mas não significa libertar o currículo de balizas, muito pelo contrário, só é possível “flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”.

Efetivamente, abordada a flexibilidade da gestão curricular, reconhecemos a sua intrusão com a diferenciação curricular e a premência da escola em se repensar face a esta mudança. Ora, a escola que se confrontou com a massificação do acesso à educação, vê-se hoje com a necessidade de elevar a aquisição de saberes, a qualidade educativa para todos os alunos, descolando-se do papel socializador atribuído a uns, comparativamente com a aprendizagem de melhor nível atribuída a outros. É nesta alteração que surge a base da diferenciação curricular, entendida por Roldão (1999:69) como a capacidade da escola em “responder satisfatoriamente a todos”, com qualidade educativa, sendo que os alunos são cada vez mais um público socialmente heterogêneo, inserido numa sociedade, no seu espaço e com as suas especificidades. As práticas desta diferenciação curricular tornam-se por vezes dissimuladas pelos discursos comuns, mas são percebidas no entender de Roldão (2003:51) pelos seguintes princípios:

- “simplificação-redução”, ao nível do currículo, com a definição de mínimos requeridos para aqueles alunos que supostamente não reúnem condições para atingir as aprendizagens do currículo comum;
- “adequação às características dos aprendentes”, numa proposta de alternativa curricular caracterizada pela redução das áreas académicas e um reforço das áreas mais ligadas à prática ou habilidades do tipo técnico;
- “défice institucional”, orientado apenas para o plano da socialização e não da prática curricular, porque se pressupõe que as aprendizagens curriculares e as práticas docentes instituídas são adequadas, pelo que a melhoria a promover é efetivamente a nível social, afetivo e cultural da escola;
- “compensação quantitativa”, em que a diferenciação curricular é traduzida nas medidas de apoio aplicadas aos alunos com necessidades educativas individuais (NEE), num princípio de inclusão, mas que raramente são centralizadas na definição de estratégias que respondam adequadamente a este grupo referenciado, optando por medidas de logística, tais como aumentar o apoio individualizado e/ou reduzir o grupo de alunos envolvidos no apoio;
- “produção e gestão curricular dos profissionais”, processa-se a nível da mudança na organização do trabalho curricular com incidência bilateral, como por exemplo, a organização do trabalho escolar em pequeno grupo em vez da lógica da turma e na reorganização do modo de lidar dos professores com o currículo assente no conhecimento profissional e na ação caracterizadora da prática docente.

Então, diferenciar o ensino prevê, no parecer de Correia (2008:95), “alterar o ritmo, o nível ou género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno” e o professor enquanto agente impulsionador deste processo deve “partir para o estudo do currículo, para a diferenciação pedagógica, onde os seus objetivos de ensino se entrecruzam com os objetivos da aprendizagem desse mesmo aluno”.

Esta diferenciação incorpora a forma como a escola proporciona um corpo de aprendizagens comum, como o organiza e como estabelece a sua oferta curricular. Sendo assim, a diferenciação curricular terá de se articular com a definição de objetivos que permitam a consecução das aprendizagens efetivas

necessárias a todos, sintetizada nos seguintes aspetos, orientados por Roldão (1999:71) no que ao currículo se refere:

- a “identificação de saberes de referência, quer disciplinares, quer integradores”, num apelo à progressão e aplicação dos conhecimentos ao longo das suas vidas pessoais e profissionais, num contexto real e no sentido das sociedades do conhecimento;
- o “reconhecimento de outro tipo de conteúdos curriculares” que permitam mecanismos e processos de construir e aceder ao saber, aprendizagens de natureza social e ética, ao considerar a escola como um espaço de encontro de todos os elementos da sociedade;
- a “substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar de diferenciação curricular”, determinada por um lado, no cumprimento do denominado “currículo nuclear”, garantido a nível nacional com aprendizagens comuns e suportes obrigatórios do desempenho curricular da escola e por outro lado, o plano de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, pensados em função do seu contexto, das vivências da sua população e na direccionalidade das aprendizagens curriculares de forma significativa para os seus alunos.

As mudanças percebidas no currículo implicam flexibilidade por parte da escola e atribui aos seus agentes educativos, os professores, outros desafios. Esta situação surge apresentada por Madureira e Leite (2003:38) com a seguinte explanação: “desenvolver currículos”, que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferenciadas; “proporcionar às crianças com NEE apoios pedagógicos” adicionais usando como referência o currículo comum; “equacionar processos de ensino motivadores da aprendizagem” relacionados com as vivências dos alunos; “garantir diferentes formas de apoio aos alunos com NEE”, promovendo as suas capacidades e “usar recursos/ajudas técnicas necessários ao sucesso educativo e ao currículo escolar”, fomentando a aprendizagem dos alunos.

Em suma, numa perspectiva de diferenciação curricular prevalece uma aproximação entre as aprendizagens que o aluno realiza e as que são consideradas necessárias, “visa reforçar essa aproximação da forma mais adequada para cada caso”, como nos explicita Sousa (2010:8), ou seja, centra-se na “aprendizagem do essencial, defendida por Heacox (2006:10) e

pressupõe “um diagnóstico consciencioso” por parte do professor sobre as necessidades do aluno. De facto, deste diagnóstico resultará “a programação adequada ao contexto e ao aluno”, assinalado por Sanches (2001:48), numa proposta de “respostas curriculares diferenciadas”, defendida por Sousa (2010:13).

Este desafio que se coloca a nível das respostas educativas, compromete a escola e a atuação do professor, com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que “estabelece o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos” ou “o cumprimento da escolaridade de 12 anos”. Este alargamento exige que os objetivos que se pretendem alcançar, sejam não só suportados pelo poder central, mas também pela comunidade escolar e pela sociedade, numa proposta de garantia de igualdade de oportunidades com os apoios necessários para melhorar os seus níveis de desempenho.

Numa convergência de ideais e democratização do ensino que promove a educação, corroboramos com Cabanas (1995, citado por Roldão e Marques, 2001:11), em que “a educação deve ensinar a criança a fazer um bom uso da liberdade”, a respeitar a diversidade, a atribuir um novo papel ao professor, reflexivo, dinâmico, envolvido na e em formação, de saberes pessoais, académicos e sociais. Entende-se assim, que a linha de raciocínio até agora desenhada, pressupõe por parte da escola, um processo organizativo em níveis de decisão de forma a identificar esta diferenciação curricular. Situa-se neste discurso Landivar (1999:78), ao retratar as dimensões: “cultural, estrutural, relacional, processual e contextual”.

Neste ponto de vista, a abordagem da flexibilidade e diferenciação curricular implica uma interpretação sobre o grau de centralização/descentralização que ocorre em termos de gestão e autonomia das escolas, num processo vertical e horizontal, determinante para a construção e valorização curricular.

Capítulo III – Poder de decisão da escola na gestão curricular

No decorrer deste estudo foram referidos dados alusivos à influência da globalização, nomeadamente a projetada a nível da educação, ao reforçar em certa medida, o carácter uniformizante da escola e ao comportar os seus princípios de homogeneização. Nesta perspetiva, a escola mostrou dificuldade em organizar-se e a enfrentar uma mudança educacional, que Canário (2005:77) explicita da seguinte forma: “pelo modo uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar (...) tende a instituir-se como algo que não é concebível mudar”.

Por esta razão, num tipo mais burocrático de organização e num modo de regulação e exercício de poder, Sampaio (1998:248) refere que “o currículo é normalizado por regras e documentos de responsabilidade dos órgãos centrais e regionais, que controla a sua operacionalização e realização nas escolas”.

Existe, nesta circunstância, uma simbiose entre a escola e a sociedade, reconhecida por Gimeno (2000:107), onde o currículo é assumido como “um objeto social e histórico e a sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. Ora, nesta perspetiva, subsiste nitidamente uma forma de exercício de poder, levando a uma “hegemonia cultural de um Estado”, comprovado pela forma como estabelece, organiza e toma decisões no sistema educativo e que provavelmente leva os professores a considerarem que pelo facto de se tratar de um documento burocrático, logo corresponde a cumprimento profissional imutável.

III.1 – Gestão e autonomia escolar

No domínio da política educativa, foi na gestão escolar que ocorreram mudanças acentuadas, nomeadamente com a introdução das medidas de atribuir maior autonomia às escolas e de reestruturação dos modelos de gestão. A década de 1980, na sequência da aprovação da LBSE em 1986, correspondeu a uma tentativa de mudança do sistema político educativo e à reafirmação dos princípios constitucionais de descentralização e democratização da escola.

A referida lei sofreu alterações graduais que marcaram a produção normativa relativamente à autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino, com destaque para o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que determina o “regime de autonomia dos estabelecimentos do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico e secundário”, e para o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Surge, então, a intervenção substantiva da comunidade local na definição das políticas educativas, a reconfiguração do modelo e a composição dos órgãos de gestão, através da deslocação de competências administrativas para as escolas e da criação da figura do diretor executivo. Também relevante, sucedeu-se o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que estabelece o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. A principal diferença formal introduzida relaciona-se com as modalidades de concretização da autonomia, através dos contratos de autonomia e a flexibilização do modelo de gestão, dando a possibilidade de serem as escolas a escolher entre um órgão colegial de gestão e um órgão unipessoal. Surge, então, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com alterações repostas no Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Numa leitura transversal destes documentos, constatamos com frequência a existência—de palavras como “estrutura curricular, flexibilidade, autonomia das escolas na gestão do currículo, autonomia pedagógica, metas curriculares” entre outras, que sendo conhecidas da nossa memória auditiva, nem sempre associamos ao seu verdadeiro significado. Na descrição mais pormenorizada dos referidos decretos, verificamos que estes termos utilizados são aplicados essencialmente na oferta de disciplinas, daí indicar a “autonomia da escola”; e na “flexibilidade”, referindo-se à organização dos horários direcionados para os tempos letivos de cada disciplina, ou seja, de uma forma geral, pretende atualizar e organizar a estrutura curricular.

Assiste-se assim, à introdução de uma nova linguagem no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que “a autonomia exprime-se na faculdade de auto-organização da escola” e regula-se o seu nível de

operacionalização mediante a aplicação de procedimentos de avaliação e de prestação de contas. A responsabilidade da gestão administrativa e pedagógica é novamente atribuída a um órgão unipessoal, o diretor da escola, e surge como resposta a um dos objetivos estratégicos de criar condições que possibilitem o reforço de “lideranças eficazes”. Presenciamos, segundo Barroso (2011:42) a um processo de regulação da autonomia das escolas que passa por uma fase de transformação, nomeadamente pela passagem da “direção colegial *versus* unipessoal; representatividade dos professores e dos pais nos órgãos de participação e de definição estratégica; processo de escolha do diretor e responsáveis pedagógicos da gestão intermédia; articulação entre autonomia da escola, descentralização autárquica e reestruturação da administração do Ministério da Educação”.

Um dos exemplos que pode espelhar essas transformações corresponde à introdução de medidas de descentralização e a crescente valorização do poder local. Estas medidas justificaram-se perante um diagnóstico de situações com as quais o poder central teve dificuldade em lidar, nomeadamente: o aumento das desigualdades sociais, os maus resultados escolares, e o agravamento dos problemas culturais e económicos (Nóvoa, 1998; Meuret, 2007).

Em Portugal, com este enfraquecimento do papel do Estado e descentralização territorial, promove-se a criação das Direções Regionais de Educação (DRE), atualmente com a nomenclatura de Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), afirmando-se como um modelo de regulação institucional, isto é, como uma reforma da administração e gestão das escolas e do sistema educativo, e o reforço da escola enquanto espaço de decisão e determinação da sua autonomia.

A defesa da descentralização como princípio orientador da organização administrativa em geral e do sistema de ensino em particular, conduz às distribuições de competências entre os vários níveis de administração da educação, firmada no ponto 2 do art.º 43.º da LBSE, nomeadamente o central, regional e local, que de acordo com Fernandes (1988, citado por Costa, 1994:43), é orientada por princípios fundamentais: “autonomização institucional da função administrativa”, reporta à separação entre funções políticas da competência dos órgãos políticos e funções administrativas da competência dos órgãos administrativos; “descentralização territorial”, que constitui um

princípio político de organização do estado democrático decorrente da Constituição da República Portuguesa e uma dinamização no processo de descentralização dos níveis de administração, nomeadamente da regional e “desconcentração territorial”, em que apresenta limitações na distribuição de poderes, mas assume importância significativa como princípio dinâmico ao serviço do processo de descentralização.

Este conceito de descentralização está estritamente ligado à autonomia, ao considerar a forma e o grau em que esta se desenvolve no âmbito do processo de descentralização e possa ser colocado à disposição das escolas.

Nesta linha, Machado (1982, citado por Costa, 1994:44), refere que autonomia significa “o poder de se autodeterminar, de autorregular os próprios interesses, ou o poder de se dar a própria norma”.

Nesta perspetiva, a retórica sobre a descentralização é ainda complexa, pois oculta aspetos centrais de novas decisões e decisores. A representação desta dinâmica é descrita por Dias (2008:16) como “a crescente sofisticação de mecanismos de controlo social e educativo”, projetados na orientação de um novo profissionalismo, liderança cultural e a “redefinição das relações de poder entre os atores locais” (pais, professores, autarquias, gestores escolares), sem descurar o papel da administração central na formulação das políticas educativas, mas com a atribuição de um “papel de relevo às escolas e aos atores que nela atuam”, como nos transmite Fernandes (2011:83), numa corroboração com Pacheco (2002), Lopes (2004) e Fieldeman (2006).

Trata-se do que Fernandes (2000:141) considera que “a escola deixa de ser um espaço apenas físico, para ser um espaço mais amplo que se abre à participação dos vários atores sociais”.

Ainda em fase de transposição de decisões que apelam à participação dos atores locais, e numa perspetiva de descentralização e territorialização das políticas educativas, relembramos a capacidade do poder central em realizar uma “transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o local”, como expõe Barroso (1999:130), e reconhece nas autarquias, parceiros de decisões educativas em colaboração com a escola. Aqui se define o “contrato de autonomia”, que segundo Pacheco e Pacheco (2013:83) é uma “espécie de permissão assinada pelo Ministério de Educação e Ciência para que as escolas públicas possam organizar-se de um jeito próprio, sem no

entanto, deixarem de cumprir o currículo” Estas perspectivas reportam-se na criação dos Conselhos Municipais de Educação (CNE), pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, visando um cenário mais alargado das políticas de descentralização da administração, que vêm envolvendo as autarquias como parceiros no provimento da educação, responsabilizando-as, cada vez mais, pela gestão da política educativa no espaço local.

Importa saber, como é de facto concretizada a descentralização, isto é, as condições em que as decisões são tomadas, no “território” em que Fernandes (2000:141) define como aquele em relação “ao qual a escola tem responsabilidades educativas no âmbito de todos os ciclos (...) devendo ser conhecidas as condições em que o poder se exerce localmente”.

Na confirmação da influência transacional destas mudanças de gestão, Barroso e Menitra (2009:118) observam que é possível afirmar que “as políticas de reforço da autonomia tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político e de legitimação de novas modalidades de controlo”. Este modo de regulação tradicional é aplicado a um modelo institucionalizado por Barroso (2006:50), ao considerar que a escola pode ser “burocrática” ao cumprir os normativos do poder central e, por isso, encontra-se ao “serviço do Estado” ou, de outra forma, “mediatizada através do diretor da escola”. Noutra vertente, também pode ser “corporativa” e vista como “uma organização profissional” em que o diretor da escola se aproxima de um “líder pedagógico”, escolhida a sua representatividade por um órgão colegial que é o Conselho Geral.

Pressupondo de antemão que a escola organiza-se, não só em função das orientações centrais, mas também do seu público, então concluímos que se apresenta em duas configurações, identificadas por Guerra (1994:115), por um lado “todas as escolas são iguais, participam de aspetos comuns” e por outro, “cada escola é única (...) leva à prática de forma peculiar as mesmas leis, suporta de maneira diferente as pressões, recebe os alunos de ânimo diferente (...) tem uma localização única, uma história própria”. A acompanhar esta ideia, deparamos com Leite (2005:19) que situa esta organização no conceito de “escola curricularmente inteligente”, como uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar”, mas

também “processos de comunicação real” que envolvem professores, alunos, e através deles, “a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”. Nesta linha, também “organizar” é sinónimo de administrar, dirigir, e esta responsabilidade é aplicada aos órgãos de gestão no nível de controlo extrínseco e intrínseco, uma vez que não realizam a atividade autonomamente, e pela “gestão intermédia”, atribuída segundo Formosinho (1988:74) de forma intrínseca, pois deriva “ das necessidades de coordenação pedagógica” aos conselhos de turma, diretor de turma e coordenadores de departamento.

Outros decisores surgiram nesta atribuição de papéis, nomeadamente os professores, na vertente de decisor curricular que é fundamentada por Leite, (2003:15), no sentido de que “cabe às escolas e aos professores adequarem o currículo que é prescrito a nível nacional às realidades locais, assumindo (...) os professores um papel ativo na configuração curricular”, e participativo na decisão curricular projetada por Roldão (2003:22) e Pacheco (2005:68 e 2014:71) ao referenciam os seguintes níveis: “político/administrativo”, com alusão à organização do conhecimento na estruturação das componentes nacionais/regionais e locais, na diversificação dos formatos curriculares em níveis e ciclos, nas disciplinas e programas; de “gestão”, correspondente aos recursos humanos e físicos, incluindo também as ofertas curriculares e de “realização”, em que inclui a organização do processo de ensino e de aprendizagem, assim como as metas, a metodologia e a avaliação das aprendizagens.

Preocupante é constatar a abordagem sistémica do conhecimento por parte da escola, porque o organiza em planos curriculares, descritos por Pacheco (2009:111) como “balizas do conhecimento oficial e do currículo nacional e estruturado em programações (de escola, de ciclo, de ano) e planificações de turma”. Por sua vez, o currículo nacional também se faz cumprir de diferentes lógicas ao longo das reformas educativas, nomeadamente por objetivos, por competências, quer sejam essenciais, gerais ou específicas, e num processo atual por “metas” correspondentes ao terminal de ciclo e legislado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Isto, porque em termos de centralização do currículo nacional, segundo Pacheco (2009:128), ainda define “não só o “quê” (planos curriculares, disciplinas e programas); o “quando”

ensinar (número de tempos letivos por disciplina), a metodologia de ensino (orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais) mas também, “as regras de avaliação”.

Neste espaço de decisão aproximamo-nos da distinção entre “o currículo oficial” e o “currículo real”, com ênfase em Kelly (1980:4) e fortificada por Machado, Gonçalves e Formosinho (1991a:51), que explicitam do seguinte modo o que é currículo oficial e currículo atual: o primeiro, entende-se como “o que está determinado nos programas, documentos legais”, e o segundo, que acontece na prática das escolas”. São, por assim dizer, dois hiatos traduzidos na teoria e na prática, sem deixar subjacente a intenção e a realidade.

Constatada a realidade, torna-se necessário definir respostas educativas que correspondam às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente os de DID, em que Madureira e Leite (2003:37) reconhecem os seguintes fatores de mudança em termos de gestão escolar:

- “liderança eficaz”, em que a direção da escola deve procurar desenvolver um clima escolar em que se respeite e valorize a individualidade e também que se estimulem as atividades de grupo facilitadoras da resolução de problemas. Na opinião de Correia (2008:33), desempenha um papel crucial quanto ao “envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos”.
- “envolvimento” da equipa de profissionais, alunos e comunidade, nas orientações e decisões da escola, contemplando também aqui, o papel dos alunos nos processos de aprendizagem desenvolvidos em sala de aula;
- “compromisso” relativo a uma planificação realizada colaborativamente, o que implica um trabalho cooperativo na definição de objetivos comuns e resolução de eventuais situações-problema;
- “estratégias de coordenação”, em que o trabalho cooperativo entre os docentes deve permitir encontrar respostas adequadas para os alunos, quer em grupo, quer individualmente;
- “focalização da atenção”, nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão, de forma a fomentar a investigação por parte dos professores, e também a observação mútua da prática pedagógica dos professores, como

fatores que facilitam a mudança, sendo referido por Formosinho e Machado (2009:27) como a “colegialidade docente”;

- “política de valorização profissional”, de toda a equipa educativa, promovendo uma formação contínua, com contemplação das necessidades de cada um dos elementos.

Estes fatores de liderança tornam-se um processo complexo de identificar nas nossas escolas, não porque não exista suporte legislativo crente de que realmente a autonomia e a gestão são parceiras pedagógicas, mas porque os níveis de decisão projetados na figura do diretor do agrupamento, necessitam obrigatoriamente da concordância do poder central. Logo, de antemão, a autonomia da escola, em defesa de uma gestão curricular contínua a depender de um decisor central, projetado no currículo nacional em supremacia ao decisor escolar, no currículo local. Para usufruir de autonomia, a escola deve transgredir com a norma da equidade formal, caracterizada por “o mesmo para todos os alunos” e pelos processos burocráticos que a contornam.

Resultou desta intenção, a flexibilidade do currículo e o concretizar de documentos contextualizados e orientadores da prática pedagógica, tais como: o projeto educativo (PE), o regimento interno (RI) e o plano anual de atividades (PAA), com definição no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Não deixamos contudo, de mencionar os instrumentos de exercício de autonomia que tiveram a sua concretização com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro: “o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma”.

De facto, estes instrumentos permitiram ao professor encontrar o seu sentido e significado, no confronto regular com novas medidas de carácter administrativo-pedagógico, em que não foram chamados a conceber nem a decidir sobre as mesmas, e levá-las a cabo com particularidade, nomeadamente na sua turma. Estes princípios orientadores do sistema educativo são procedentes do art.º 45.º da LBSE e conduzem ao desenvolvimento de um novo modelo organizacional para a escola, o que induz à definição de uma política educativa própria, com a criação das suas propostas curriculares e dos seus projetos educativos (Pacheco, 1996:65).

É neste sentido que Formosinho (1991a:4) opina que só faz sentido falar em PE se considerarmos uma “escola com autonomia pedagógica e

administrativa”. Daí o PE ser o documento estruturante da autonomia do agrupamento que define a política de gestão, a missão, os objetivos e as metas que se pretendem alcançar.

Na verdade, não podemos dissociar o confronto entre o domínio pedagógico e o domínio administrativo, correndo o PE o risco de chegar à cultura local em detrimento do currículo central. Institui-se assim, como uma resposta à heterogeneidade social da escola num sistema educativo, também ele em fase de transformação, sobretudo na sua aplicabilidade.

Neste sentido, o “projeto educativo é de facto a matriz da autonomia”, tal como menciona Pacheco (1995:41), já que é de intervenção exclusiva de cada escola, atendendo às suas características e recursos, com controlo dirigido pelos professores e pelos diferentes intervenientes, num trabalho de cooperação. A proposta de elaborar um PE não exclui as orientações emanadas pela administração central, mas releva as orientações específicas da escola como representação do processo formativo para os professores e alunos e integra segundo Pacheco (1995: 42), outros projetos: “o curricular e didático, ligados à instrução e o organizativo, ligado à gestão e administração”.

Enquadrada nesta visão, questionamos até que ponto pode o PE pela sua dimensão local, pelo entrosamento dos interesses e pela participação dos diferentes atores e parceiros, envolvidos num espaço em processo de interação, transformar a escola num local gerador de interesses comuns?

Nesta situação a escola é convidada a criar o seu PE e também a direcioná-lo para o mundo exterior, e naturalmente para o reforço do “municipalismo” com a implementação dos já referidos contratos de autonomia, e a abertura de uma escola também para a atividade laboral, tornando educar “como qualificar”, de acordo com Pacheco (2009:130), considerando que o conhecimento “se torna mais funcional e operacional para o aluno”, particularmente os com DID.

A escola enquanto instituição com uma prática organizacional decorrente da heterogeneidade de idades, interesses, funções, papéis dos seus membros, requer para o seu funcionamento, a existência de um regulamento que defina com clareza as regras, os deveres e os direitos de todos os intervenientes no processo educativo.

Utilizando a definição de Rodríguez (1985, citado por Costa,1994:31), o RI é “um documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade (...)

que contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”.

Constitui-se neste sentido, como o documento que identifica os direitos e deveres de cada estrutura, órgão e elemento componente da orgânica do agrupamento, define regras de funcionamento, normas de atuação e estabelece os normativos para a estrutura organizativa e funcional dos serviços e funções do agrupamento, bem como “os direitos e os deveres da comunidade escolar (alínea c) do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril).

Neste contexto, sendo o RI um instrumento de sistematização da organização escolar, surge num complemento do PE, uma vez que se trata da formalização da estrutura interna definida neste projeto. A importância atribuída a este documento, deve-se ao facto de o mesmo ter a função primordial de regularizar o funcionamento interno do agrupamento, assim como o trabalho pedagógico, administrativo e institucional, com base nas disposições centrais. Trata-se de uma espécie de “lei interna” que preserva o interesse comum na execução dos objetivos e descrição das seguintes disposições: a definição da estrutura curricular, os níveis de ensino na oferta educativa, a composição do corpo docente, equipa pedagógica e administrativa e as suas relações hierárquicas, direitos e deveres dos participantes no processo educativo, entre outras, não menos significativas que valorizam uma gestão interna.

Concluimos contudo, que num terceiro plano, mas com relevância paralela, surge o PAA como um dos documentos estruturantes da atividade funcional e pedagógica do agrupamento, operacionalizando as temáticas e objetivos definidas no PE.

Na análise do suporte normativo, identifica-se na alínea c) do art.º 9º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, como “um documento de planeamento que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”. Diríamos que se trata de uma amostra de e para a comunidade, onde todos os elementos são interventivos e gerem os seus recursos em função das atividades programadas.

Enquanto instrumento de autonomia, o PAA obedece a uma lógica de integração e articulação, tendo em vista a coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo. Constam ainda, medidas de apoio e diferenciação do ensino

na inter e transdisciplinaridade da contextualização das aprendizagens, de um ensino assente em metodologias práticas e da valorização do conhecimento científico.

De uma forma significativa surge a alusão de que as escolas deverão adotar os modelos educativos de acordo com a sua conceção de educação e a diversidade das comunidades educativas que as constituem, com relevo para o papel da sociedade civil. Ao definir projeto, Leite (2003:96) considera como uma “ideia de uma possível transformação do real”, em que faz todo o sentido definir “os perfis de mudança” que se pretende, não se situando apenas nas intenções, mas sim na concretização de “metas, estratégias e metodologias mais adequadas.” Pressupomos aqui, que esta mudança é também aplicada à capacidade de investigar do professor, inculcada num clima de formação docente de continuidade.

Capítulo IV – Os professores e a mudança

IV.1 – A formação de professores

O sistema escolar, com uma orientação educativa flexível, veio atribuir respostas diferenciadas à diversidade dos alunos e, como tal, proporcionar uma atribuição de novas tarefas ao professor, questionando a reformulação da sua formação, que Formosinho (1997:13) sintetiza “ninguém pode ser bom formador se não for permanentemente formando”. Exatamente esta atribuição de outros procedimentos alargou e diversificou a função de docente, passando este a descolar-se do seu papel unitário de dar aulas, para um papel ativo de gestor da sua atividade e envolvimento em cargos institucionais, na escola.

Prevê-se assim, uma mudança na representação e prática docente e na sua relação com o currículo, numa conceitualização descrita por Roldão (1999:39), como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz”. Torna-se o professor, um decisor e gestor do processo curricular de aprendizagem de que é responsável, em substituição do tradicional papel de executor, sem margem de decisão e com descontextualização da aplicação do currículo do contexto real de atuação da sua escola.

Perante este cenário, ocorreram profundas mudanças na profissionalidade docente, manifestadas diretamente na relação do professor com o currículo, que passa a assumi-lo “como uma unidade integradora”. O professor não é mais o portador dos saberes específicos de uma disciplina que se justifica por si própria. No papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se, assim, “um definidor essencial da profissionalidade docente”, declarada por Perrenoud (1993:19). No entanto, questionamos como faz o professor esta mudança? Como investe na sua formação?

Ajuizamos que grande parte dos atos de ensino não está no controlo da razão e da escolha deliberada, sendo este o parecer de Perrenoud (1993:21). Então diríamos, corroborando com o autor, que no seu ato educativo diário, o professor “assume rotinas em ação e forma relativamente conscientes”, mas na realidade “sem as escolher e controlar verdadeiramente”. Este acomodar da prática pedagógica conduz a uma uniformização de critérios desadequados da

realidade, aludindo a uma improvisação da ação educativa, tendo por base apenas a variação das opções didáticas e a disciplina a lecionar. Produz, a maior parte das vezes, respostas estereotipadas, redutoras da sua capacidade de planificar e concretizar. Nesta variação de prática educacional, com um grupo heterogéneo de alunos com currículos diferenciados, o professor comporta, necessariamente, uma tendência para uma oposição, considerando o afastamento do seu espaço de conforto, numa alusão à rotina pré-estabelecida. Embarca na transposição para uma nova situação de aprendizagem, para a invenção de novas estratégias. Isto é, efetua uma distinção real dos “saberes ensinados aos saberes adquiridos” ou do “currículo real à aprendizagem efetiva dos alunos”, declarada por Perrenoud (1993:25).

Esta situação conduz-nos a perceber a atividade diária do professor e o conjunto de obrigações laborais que lhe são atribuídas, que Connell (1999:86) organiza em “função do tempo direto atribuído à docência, do trabalho administrativo, do tempo dedicado a manter a disciplina e o tempo empregue a ajudar os alunos a aprender”. São as componentes de ordem burocrática, que consideramos como limitação de tempo e energia desaproveitada, quando a escola, como instituição, não está organizada.

Surge, deste modo, a importância de valorizar os professores na sua dimensão pessoal e profissional como elementos responsáveis, ativos e empenhados na sua autorrenovação colaborativa para o sucesso dos seus alunos. Trata-se de um manifesto correlacionado com a opinião de Nóvoa (1991:5), ao considerar que os mesmos, no cumprimento da sua ação educativa, não devem deixar-se contaminar pela “esterilidade da dúvida e da descrença no poder do ideal educativo”. A sua função perante os alunos não é a transmissão e a difusão do saber, mas sim prepará-los para uma apropriação crítica deste saber, num confronto com o seu desempenho no dia a dia, na sociedade, corroborado por Leite (2003:47) como “o desenvolvimento de competências de compreensão das sociedades e do mundo e de vivência em sociedade”.

Daí, ser professor é no entender de Nóvoa (1991:16) “não continuar em busca de um tempo definitivamente perdido, mas antes participar ativamente na construção do tempo presente”. Ao que Connell (1999:91) acrescenta que “não é só a questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de

controlo de uma aula (...) mas também de estabelecer relações humanas com a pessoa que ensina”.

Nesta divagação de definir quem é o professor e o seu papel decisivo no ato educativo, numa correlação com a necessidade de formação contínua, Patrício (1994, citado por Sousa, 1998: 81) refere que “é um educador, promotor da transmissão de conhecimentos e saberes ao educando/aluno, indutor de autoconstrução de conhecimentos/saberes e indutor/promotor do autodesenvolvimento humano.” Perante este cenário, o professor ocupa um lugar de ambivalência, com um vínculo às determinações orientadas pelo poder central, com normas legislativas alusivas à definição do seu papel e, noutra vertente, a revelação da sua postura perante as necessidades reais dos seus alunos, num apelo à diversidade e individualidade.

Atendendo a esta heterogeneidade, Coll (2004:49) menciona que “o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento da diversidade dos alunos e as suas capacidades para ensinar-lhes”. É desta forma que os professores podem “tomar iniciativas sendo donos dos seus atos”, tal como, defende Sacristan (1981:8), em vez de induzidos por uma “prática que não se domina porque não se a conhece nem se a entende”.

Revemos o professor neste novo papel, a si atribuído, dirigido no planejar da atuação didática, na decisão do modelo de planificação, na ênfase ou no equilíbrio das diversas componentes curriculares e em quem dá corpo, conjuntamente com os seus alunos, ao projeto dinâmico emanado pelas orientações educativas e curriculares, que começam a nível político.

Este facto é fortificado por Sacristan (1984, citado por Machado e Gonçalves, 1991:18) ao afirmarem que “a política e o *design* curricular são um fator potencial decisivo da renovação pedagógica, um instrumento da formação dos professores e um determinante da qualidade de educação”.

Ingressamos, efetivamente, na procura de formação, sendo esta debatida entre a formação inicial e a formação contínua. Ambas decisivas e ambas relevantes para a construção pessoal dos professores, no nosso parecer.

Tomando de conjunto a formação, Perrenoud (1993:19) reserva a sua opinião relativamente à formação inicial dos professores, no sentido de considerar que formar novos professores, adotando o modelo dos seus colegas em função, já

com mais anos de serviço e outros métodos de ensino, seria desapropriado, pelo que opta por um “realismo inovador” associado à formação que se integre numa “organização, a própria natureza do trabalho dos professores”. Pressupõe também, uma inovação curricular em que a escola se transforma num lugar de formação, definida por Muñoz (2011:503) com o seguinte enfoque: “aprender dos outros” que implica a presença de um formador especialista em um âmbito disciplinar, “aprender sozinho” correspondente à autoformação e “aprender com os outros” numa proposta de aprendizagem colaborativa.

Todavia a formação dos professores “pode ser pouco convincente”, conforme nos indica Perrenoud (1993:20), se não se basear numa convicção assente em três eixos: “a prática entre rotina e improvisação regulada”, isto porque, quando os responsáveis pela formação tomarem em consideração o inconsciente e não o irracional, deixam de agir como se a atividade docente pudesse ser controlada no plano das representações; “a transposição didática epistemologia e bricolage”, pois pressupõe-se que ao perceberem que os saberes têm um estatuto específico nas situações de aprendizagem, deixa de haver rutura entre a formação académica e formação pedagógica e “o tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação”, uma vez que ao considerarem a diversidade dos indivíduos passam a conceder importância à gestão das diferenças e dos coletivos na formação.

Por sua vez, Altet (2011:106) menciona a importância dos professores transmitirem conhecimentos e, como tal, todo o campo dos saberes académicos para ensinar “deverá ser construído durante a formação (saberes pedagógicos sobre a gestão interativa nas aulas, saberes didáticos nas disciplinas, saberes da cultura profissional), saber das práticas” com destaque para as experiências no quotidiano da profissão e ainda os “saberes contextualizados” a adquirir em situação do trabalho realizado. A aquisição dos saberes como um instrumento da formação dos professores num processo de habilitação profissional, é refletido por Perrenoud (1993:19) ao afirmar que, quando se pondera um *curriculum* de formação inicial, devemos considerar duas questões: a primeira, se nos reportamos a “práticas pedagógicas ideais (maestria, racionalidade, objetivos claros, transposição inteligente, contrato didático inovador, pedagogias ativas e diferenciadas, avaliação formativa ...)” e

a segunda, se a formação é direcionada para as “práticas efetivas” que podem ser observadas nas salas de aula.

Também Formosinho (1991b:237) defende que a formação contínua é uma sequência da formação inicial, e claramente distinta desta, argumentando que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários". Este pensamento tem razão de ser, ao atendermos que o grupo de docentes que a frequenta é composto por docentes adultos e com experiência, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por “oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino”.

Há a necessidade de prolongar esta aprendizagem “numa formação contínua assumida como formação profissional de adultos”, defendida por Afonso (2004:41) e considerada como “o resultado de um processo que articula um percurso pessoal com uma trajetória profissional”, como nos reproduz Esteves (1991, citado por Afonso, 2004:42).

Assume-se assim, que o professor será capaz de definir a intenção e o alcance da sua prática educativa na interação da teoria com a prática, numa inevitável “continuidade vital da formação inicial, e não uma posição isolada na formação do professor com o discurso de que a profissão se aprende mesmo na prática do dia a dia” (Vilela, et al., 2013:1546-1556).

Diríamos, corroborando com Cardório e Veiga Simão (2010:101), que a “formação contínua e a aprendizagem são conceitos inerentes ao professor, devido ao carácter dinâmico, mutante e complexo das funções específicas da docência”. Este argumento serve para relembramos a noção de “professor-investigador”, preconizada por Stenhouse, nos anos 60, e reforçada recentemente por Alarcão (2001:21), como a necessidade de que o professor seja “um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”, perante a conceção atual do currículo e da gestão curricular. Nesta ideologia, é comportada a expressão “pensar curricularmente”, utilizada por Roldão (2000:17), no sentido de induzir ao professor, uma postura reflexiva e analítica e não apenas de cumprimento de normativo, ou seja, o “currículo como campo de ação do professor”.

Por sua vez, Alarcão (2001:25) atribui ao professor-investigador a capacidade de “se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”. Assim, é ter “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, em que Afonso (2004:40) alerta para a necessidade de contemplar estes aspetos na formação inicial, com o intuito de inculcar “uma dimensão de construção individual e uma construção profissional que se têm de articular profundamente”. Assistimos, não só à diversificação de papéis por parte dos professores, mas também à sua forma de atuar, à sua atitude, em que é necessário, na opinião de Afonso (*ibid*:40), inculcar a “conceção de um projeto pessoal e o assumir de um estilo docente que não se cria repentinamente”. Perante esta diversificação, não basta só formar, é necessário, sem a tendência de infundir receitas, também proporcionar estratégias de diferenciação para melhor atuar frente aos problemas que eventualmente possam surgir. Este princípio implica que a formação inicial não seja perspectivada como “um produto acabado”, como nos indica Garcia (1995:54-55), mas sim como “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Quando esta formação passar a ter um caráter de continuidade, flexível, contextualizada, significativa e formativa, com a propensão de mobilizar saberes adquiridos ou a adquirir, passamos, assim, no entender de Alarcão (in Roldão, 1999:9), da “gestão flexível do currículo à gestão reflexível dos saberes dos professores como gestores do currículo e à gestão da própria formação dos professores”.

É neste sentido que Perrenoud (2000:14) refere “as competências alusivas a um desenvolvimento profissional contínuo”, por parte do professor nos projetos de escola, numa renovação didática e dos contratos de autonomia entre as escolas e o poder central, nas seguintes áreas: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão da aprendizagem, conceber e fazer ouvir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho, trabalho em equipa, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, servir-se das novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir a sua própria formação contínua.

O relevo perante esta formação, surgiu com a consagração do LBSE, nomeadamente no seu artigo 35º, em que a regulamenta como “o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino (...) assegura o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, possibilitando ainda a mobilidade e progressão na carreira”.

Apesar das boas intenções expressas no plano legislativo, em termos práticos a formação contínua dos professores, com fundamento legislativo, é condicionada por fatores económicos e administrativos, caracterizados pela crise global e que influencia na suposta “normal” progressão da carreira docente.

Em reflexão legislativa, constatamos que em Portugal, é com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/91, de 9 de novembro que fica consagrado o regime jurídico de formação contínua para os professores e, como tal, ganha um enquadramento legal com um programa específico de financiamento e é neste contexto que surgem os centros de formação das associações de escolas (CFAE). Atualmente, este decreto foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e “define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio”.

Numa outra dimensão, averiguamos a carência formativa aplicada por estes centros, o que leva os professores a procurarem um aprofundamento mais pontual, do tipo de “seminários, oficinas de trabalho, ou simplesmente na integração de projetos colaborativos” (Carrapiço e Miranda, 2012:59) e também essenciais para a sua autoformação.

Uma mudança educacional, é necessariamente, significativa de transformações das práticas pedagógicas em sala de aula e surge como ponte de um processo permanente integrado no dia a dia, em que Nóvoa (1991:29) considera que a formação deve revestir-se desta continuidade e não ser encarada como “uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Ao partilhar da mesma opinião relativamente à diversidade nas respostas educativas que o professor pode assumir em contexto turma, Afonso (2004:34) assume que numa sala de aula “que é o terreno pedagógico, por excelência, do professor, não se resume às crianças e jovens que apresentam deficiências

(...) as mudanças a serem feitas têm de ter em consideração este todo e não apenas uma parte, (...) devem implicar não apenas os professores” que trabalham com estes alunos de características específicas, mas também, toda “a escola enquanto organização”. Esta perspectiva, de desenvolver aspetos pedagógicos do processo de ensinar e aprender na sua formação num processo de continuidade, permite ao professor planejar o seu trabalho com a heterogeneidade dos alunos, definir estratégias diferenciadas, organizar a gestão da sala de aula, a avaliação e a adequação do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, numa aproximação do currículo comum.

IV.2 - Adaptações curriculares

No complemento de uma flexibilidade curricular e da mudança educacional que o professor necessita operar a nível das aprendizagens perante as características do aluno e dos ambientes onde interage, surge, na ótica de Rodrigues (2001:137), “o currículo”.

Em seu entender, e subscrevendo Landívar (1999:55), ao falarmos de currículo estamos a considerar, por um lado, os seus “elementos básicos”, ou seja, as modificações que são necessárias introduzir ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e avaliação, para que o aluno com DID tenha um acesso mais facilitado ao currículo comum. E por outro, os “elementos de acesso”, relacionados entre outros, com as “barreiras arquitetónicas ou equipamentos de compensação”.

De certo modo, é a inserção destes ajustamentos mais ou menos significativos, que põe a tónica nas mudanças a introduzir no currículo em função de determinada situação. Ao analisarmos a adaptação ao desenho curricular, ou seja, ao currículo em si, atendendo à diversidade dos alunos e à realidade da escola, e ao facto de particularizarmos a sua aplicação a cada aluno, reunimos o processo de mudança, que na opinião de Rodrigues (2001:137) é denominado de “adaptações curriculares”. Assim, de acordo com Afonso (2004:40), as modificações introduzidas podem ir “desde adaptações pontuais decididas pelo professor, ao nível da turma, até currículos adaptados e formalizados, em que se definem claramente diferenças perante o currículo regular”.

De ressaltar, que Bautista (1997:15) e Landívar (1999: 56) referem que dentro dos elementos básicos e de acesso ao currículo, podem produzir-se adaptações “não significativas” como é o caso das modificações na metodologia, das atividades, dos recursos, do tempo atribuído ao ensino e aprendizagem, corporizadas também por Madureira e Leite (2003:104), e as “significativas” atribuídas à eliminação de alguns objetivos ou conteúdos de aprendizagem, destinadas na sua maioria, a alunos que apresentam graves deficiências motoras, mentais ou sensoriais.

Em suma, esta descrição retrata os casos que requerem um grau de afastamento menor ou maior em relação ao currículo comum, com identificação no que Simeonsson (1994, citado por Madureira e Leite, 2003:116), determina para os primeiros, de “alta frequência e baixa intensidade” e para os segundos, de “baixa frequência e alta intensidade”. Como se constata, os segundos requerem um maior grau de adaptação curricular, reproduzida na substituição de objetivos, conteúdos e recursos educativos especializados.

Neste sentido, as adaptações curriculares surgem da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar na modificação de recursos e medidas a implementar no currículo, no sentido de o adequar à particularidade dos alunos. Daí Correia (1997:105) considerar que “as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular (...) introduzindo adaptações curriculares ao alcance de qualquer professor, utilizando recursos disponíveis pelas escolas”.

Trata-se de uma contextualização considerando a escola como uma unidade organizativa, sem contudo deixar de ser um fator relevante para a modificação do currículo destes alunos, numa aproximação ao currículo comum.

Nesta linha de estruturação curricular, mencionamos a opinião de Correia (2008:111), ao expor para estes alunos, uma margem de adaptações ou transformações curriculares que a escola pode acionar para dar resposta às suas necessidades individuais, o que implica uma simbiose do currículo regular com um currículo especial, gradativamente modificado, tal como já referimos anteriormente, neste estudo. Pretende-se com as sucessivas adequações e modificações, evitar a criação de classes especiais e a segregação dos alunos com DID, desajustada ao modo de construir, adequar e adaptar os currículos, perante a diversidade. Esta perspetiva transporta-nos para a reflexão de que

não deverão existir dois currículos distintos, mas sim um currículo base comum a todos os alunos, de onde surgirão as adaptações de diferentes níveis e tipo, para adequar-se às necessidades educativas da escola, da sala de aula e de cada aluno, individualmente.

O conceito de adaptação curricular é, neste modo, exprimido por Roldão (1999:58) por “adequação curricular”, ao considerar que a mesma se baseia nos “ajustamentos e adaptações curriculares”. Consequentemente torna-se uma medida mais englobante, em que se referencia num pé de igualdade as duas dimensões: “currículo-sujeito”. Implica nesta visão de conceito, agir sobre “algo” que associa ao “currículo, para “alguém”, direcionado aos alunos, numa ligação bidirecional entre eles, que aborda mecanismos de reconstrução, ajustamento e diferenciação.

Neste caso, as adequações curriculares são, na opinião de Roldão (1999:58): “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular”.

É com base nesta linha de raciocínio, que as adaptações curriculares são entendidas por Landívar (1999:53) como “as modificações que são necessárias efetuar nos diferentes elementos do currículo básico para adequar às diferentes situações, aos grupos e às pessoas a que se destinam”. Pressupõe-se uma diversidade curricular a nível da escola, da sala de aula e uma salvaguarda dos interesses do aluno, que por este motivo, “são intrínsecas ao novo conceito de currículo”. O facto de as adaptações curriculares comportarem também os desenhos curriculares de cada escola e a forma como ela constrói a sua autonomia, é relevada por Bautista (1997:62), Landívar (1999:53) e Correia (2008:110) em três níveis:

- “adaptações curriculares gerais”, que se destinam a todos os alunos da escola e são elaboradas para todos, com suporte nos elementos de acesso ao currículo comum. Correia (1997:106) refere a este propósito, que quando o currículo geral é de uma rigidez difícil de contornar, a escola deve utilizar a “contextualização”, isto é, direccionar os objetivos, conteúdos e as atividades da aprendizagem “nas realidades e necessidades locais” e, consequentemente, comportar todos os alunos. De certa forma, vai ao encontro da ideologia aclarada por Molina (1995:58), em que qualquer

currículo “pode adequar-se a qualquer aluno e não só aos alunos com NEE, provém de um currículo escolar comum aberto e toda a programação é uma adequação do currículo geral”.

Identificamos aqui, as adaptações que se realizam a nível da escola, nomeadamente com a implementação do seu PE, como refere Bautista (1997:62) “como facilitador do ensino e aprendizagem e apelativo da diversidade”. Pela identificação dos elementos que constituem a própria escola, são atribuídas esta responsabilidade ao órgão executivo, ao conselho geral, ao conselho pedagógico, aos professores e outros elementos da administração educativa. Pretende-se, neste contexto, analisar as características e possibilidades locais, inventariar os recursos humanos, físicos, económicos e didáticos da escola, assim como as expectativas, interesses dos pais e dos alunos e uma interação cultural e educativa que abranja os diferentes grupos específicos que requeiram necessidades educativas e/ou especiais;

- “adaptações curriculares específicas”, dirigidas a todos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), enquanto grupo diferenciado pelas suas características específicas e que se fundamentam essencialmente no trabalho realizado em sala de aula, ao nível da turma, na programação para tal efetuada. Considerando cada turma como um ambiente próprio, onde se desenvolvem dinâmicas e interações próprias que cada professor projeta para as metas que pretende alcançar, numa concretização de planificações, a longo e médio prazo, fundamentado também no “projeto curricular de turma” (Bautista, 1997:62), atualmente com fundamento no “plano de turma”. O objetivo deste ajustamento passa pelo conhecimento das características socioeconómicas dos alunos, as motivações e interesses, a definição do seu percurso escolar e a identificação e atendimento dos alunos com NEE.

De uma forma abreviada, Leite (2005:14) completa o fundamento das adaptações curriculares, ao mencionar que “seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula (...) é necessário ter em conta (...) tudo aquilo que o aluno com NEE pode realizar com os seus pares, uma vez que a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum (...) a aquisição pelos alunos das competências finais do ciclo de escolaridade”;

- “adaptações curriculares individuais”, destinadas aos alunos, enquanto sujeitos individuais que necessitam de uma adequação especial. Mais concretamente, em que o professor da sua disciplina realiza a sua planificação, organiza as adaptações curriculares individualizadas, solicita o apoio especializado em determinadas situações e circunscreve os recursos e situações educativas específicas.

A finalidade destas adaptações é, segundo Bautista (1997:63), proporcionar ao aluno “uma individualização do seu currículo, favorecendo as realizações atuais e potenciando as atividades futuras em diversos contextos de vida”.

Visualizamos aqui o papel do professor, ao promover a adequação curricular numa dimensão de planificar os modos de difundir as aprendizagens curriculares, para que estas sejam significativas para todos os alunos. Modo este, de operacionalizar a adequação curricular, que é entendido por Roldão (1999:61), na base de múltiplas dimensões que o conceito pode abarcar: a “adequação a alunos de diferentes pertenças culturais”, comportando a etnia, nacionalidade, religião, contextos sócio económicos e familiares; a “adequação a alunos com domínio de diferentes tipos de códigos linguísticos”, a “adequação a processos de pensamento e compreensão”, numa associação a diferentes níveis etários dos alunos e a “adequação a alunos em situação de bilinguismo”.

A identificação das características dos alunos e dos ambientes em que interage: “ambientes de aprendizagem, académicos, socioemocionais e comportamentais”, exposto por Rodrigues (2001:138), conduz a componentes essenciais do modelo de atendimento educacional: a primeira, centrada no “conhecimento do aluno”, em função dos seus ambientes, evitando o rótulo e num contínuo de observação; a segunda, corresponde à “planificação”, em função deste conhecimento e tendo por base o currículo comum, numa cooperação salutar “com outros professores e profissionais, formando uma equipa multidisciplinar” e a terceira, a “intervenção”. Numa subdivisão desta intervenção, faz referência a uma fase preventiva/preliminar em que considerando as características do aluno e a sua capacidade de desempenho nos diferentes ambientes de aprendizagem, poderá em situação avaliativa, contribuir para minimizar as suas dificuldades iniciais, conduzindo a

“adaptações curriculares pouco significativas e de modificações ambientais adequadas”, descritas por Correia (1997, citado por Rodrigues, 2001:139).

Numa outra fase desta etapa, sugere que a componente educativa deve apoiar-se na avaliação compreensiva do funcionamento global do aluno. Para tal, é relevante recorrer a “adaptações curriculares generalizadas, ao ensino individualizado, ao ensino e aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação”.

Pressupõe-se aqui, a necessidade de uma associação da planificação e programação com uma complementaridade de serviços interdisciplinares. No completar deste processo, que induz a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, surge a “fase transicional”. Abarca a implementação de programas com um afastamento significativo do currículo comum, com adaptações curriculares significativas e generalizadas e destina-se a alunos com uma severidade de incapacidades e faixa etária, desproporcionada da aquisição de competências para o seu grupo de pares, tal como referimos anteriormente.

Procuramos definir o conceito de adaptações curriculares, mas também julgamos significativo, reproduzir as vantagens da sua aplicação. Este significado é descrito por Landívar (1999:57) da seguinte forma: os professores utilizam uma mesma linguagem; os alunos com NEE convergem de um tronco comum a todos os outros alunos; o professor tutor adquire responsabilidade sobre a educação dos seus alunos; o professor especializado surge como mais um membro da equipa docente e não um elemento isolado; muitos alunos necessitarão de adaptações menores para assumir o currículo base, poderão beneficiar dos recursos para as adaptações curriculares; a convivência com os outros alunos potencia-se no respeito e aceitação comum e o professor especializado pode trabalhar mais facilmente dentro da aula comum, em colaboração com o professor tutor.

Como suporte normativo, as adaptações curriculares tiveram a sua identificação com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, conforme o disposto nos seus artigos 2º e 5º, com a seguinte redação: “consideram-se adaptações curriculares: a) redução parcial do currículo; b) dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência”. Alude ainda, que as adaptações curriculares previstas não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e

só são aplicáveis, quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Esta perspetiva foi reestruturada com o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 12 de maio, em que o termo “adaptações” deu lugar a “adequações” e são definidas no seu artigo 18º, por aquelas “que mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma (...) no ensino básico as que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo (...)”. Inova no facto de permitir a introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, a adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, introdução de objetivos e conteúdos intermédios das competências terminais de ciclo e na dispensa de atividades que se revelem de difícil execução para o aluno, em função do seu perfil de funcionalidade.

Para dar sentido a esta dinâmica educativa referente aos alunos com DID, relembramos a necessidade de construir um currículo individualizado, com inventariação dos contextos onde o aluno se move, adequado às potencialidades e dificuldades específicas de cada aluno, cuja aprendizagem passa pela funcionalidade dos conhecimentos a adquirir, ou seja, a determinação de um currículo que se torne útil para o aluno, na comunidade em que se insere e no ambiente de trabalho em que pode vir a integrar-se.

IV.3 – Currículo funcional: contextos de vida

Na tentativa de situarmos o conceito de currículo pelos vários investigadores de educação e responsáveis pelas políticas educativas curriculares, direcionamos o nosso estudo para o cumprimento do plano de estudos dos alunos com DID a frequentarem o 2.º e 3.º ciclos. Com efeito, torna-se imperativo que esta população alvo mantenha a necessidade de explorar os conteúdos curriculares relevantes em determinadas fases da sua vida, com a sua admissão nas estruturas curriculares comuns, evitando assim a sua institucionalização.

No entanto, tal como nos referenciam Kirk e Gallagher (1991:125), foi com o “Ato de Educação para todas as crianças deficientes e com a Public Law 94-142”, que exigiu que a avaliação incluísse medidas de comportamento adaptativo e de inteligência”, com programas de educação especial. Uma

crescente percentagem desta população passou a ser admitida em estruturas educativas, na maior parte dos casos escolas ou classes especiais. Este feito, deixou, contudo, alguma fragilidade e ineficiência, confirmada ao longo dos anos 70, aquando do surgimento de diversos estudos de *follow-up*, que revelavam que a maioria destes alunos não tinha conseguido as condições de autonomia e de integração social e laboral, que lhes permitisse uma transição para a vida ativa. Sendo este o cerne da questão, aplicado a uma abordagem funcional e à forma como pode ser colocada em prática nas escolas regulares, no meio familiar, na comunidade, nos contextos laborais, Brown (1987, citado por Costa, 1996:38), define deste modo, a população alvo para a aplicação dos programas educativos funcionais:

“os alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo (...) eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda (...) manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências adicionais”.

Contudo, o mesmo autor especifica que os conteúdos dos programas educativos não se devem basear nos diferentes grupos de alunos, separados por diferentes níveis de QI ou por diferentes tipos de deficiências, mas sim considerarem-se enquadrados nos “menos capazes nas características individuais e na forma única como estas se interrelacionam e conjugam”.

Relembramos a AADID (2010), num complemento da ADDID (2007), que relaciona a questão do comprometimento do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, como condição para o diagnóstico de deficiência intelectual, desde que apresentado antes dos 18 anos e a sua relação com a CIF, ao permitir determinar o perfil de funcionalidade do aluno. Secundamos Sasaki (2007:8), ao considerar que estes instrumentos servem como ferramenta de planeamento, que permite às pessoas com DID desfrutar de uma vida comum, obtida através dos serviços baseados “nas necessidades individuais e não nos *déficits*”.

Esta visão abandona a perspetiva desenvolvimentalista baseada na “teoria dos estádios”, que desenvolve o currículo da “base para o topo”, no sentido de que acompanha a evolução do desenvolvimento humano e evidencia as competências consideradas básicas, tais como o desenvolvimento motor, cognitivo e social, que implicava com esta metodologia, que os programas

curriculares se mantivessem até à adolescência ou idade adulta. A aplicação destes programas, conduziu a um vazio de conteúdos, desenquadrados da idade cronológica e incapazes de facultar a esta população um funcionamento autónomo e socializado.

Diante do resultado da avaliação com diagnóstico de DID e da classificação das necessidades de apoio para uma intervenção, tornou-se importante construir um currículo funcional (CF), centrado em possibilitar à pessoa com DID, a aprendizagem de conteúdos que servirão para a sua sobrevivência e participação na vida familiar e comunitária. Ou seja, que vivam num ambiente familiar e não numa instituição; frequentem uma escola da sua comunidade com os seus pares e não uma escola especial; convivam com pessoas com e sem deficiência; usufruam dos recursos da comunidade; participem em atividades de recreação e lazer; tomem decisões na sua vida e quando adultos, trabalhem em serviços da comunidade, remunerados, e não em centros apenas destinados à população deficiente (Costa,1996:33). Esta visão é também corroborada por Rodrigues (2001:31), num reforço da ideologia de Clark em 1994, ao referir-se a estes currículos como “um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visão a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades de vida diária e da adaptação ocupacional”.

Sendo assim, importa saber o que define um CF, ao que Falvey (1989, citado por Costa, 1996:34) esclarece tratar-se de “currículos que têm por objetivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados” e capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Ao facilitar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de autonomia do aluno em diferentes contextos de vida, o CF pretende ainda, no seu programa educativo individual (PEI), que as atividades propostas lhe sejam úteis para uma vida pós-escolar e reúna as seguintes características, mencionadas por Brown (1986, citado por Costa, 1996:34):

- ser individualizado, de acordo com as suas capacidades e barreiras à aprendizagem, assim como à sua expectativa e da família;
- ser adequado à idade cronológica, no sentido de contrariar a perspectiva desenvolvimentalista, que tem como referência a idade mental e as fases de

desenvolvimento normal e assumir uma perspetiva funcional, com incidência na sua idade cronológica;

- incluir de forma equilibrada, atividades “funcionais e não funcionais”, exigindo aqui a clarificação destes conceitos, a que Brown (1993, citado por Costa, 1996:35) identificou como “funcional” aquela “que se não for realizada pelo aluno terá de ser realizada por outra pessoa”. É, contudo, necessário, que as atividades funcionais e não funcionais se equilibrem, sempre que possível, em ligação com as que decorrem para os seus pares, na sala de aula;
- ter a probabilidade de ser praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida, promovendo a aquisição de competências a serem utilizadas também fora do ambiente escolar, nomeadamente na família, na sociedade, no trabalho;
- desenvolver-se em ambientes escolares e não escolares e neles intervirem profissionais e não-profissionais, isto é, além das atividades realizadas com os seus pares em contexto turma, necessitam também de outras em contextos naturais, como é o caso de uma loja, uma oficina, entre outros ambientes;
- procurar responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos, numa orientação centrada na pessoa, em que a escola deve ter em conta as suas aspirações, promovendo um programa educativo e de transição para a vida ativa.

De facto, a nossa reflexão recai sobre a sua aplicação neste grupo de alunos e a forma como tem provimento nos diferentes ambientes em que se deve movimentar. Acreditamos que a maioria das nossas escolas do 2.º e 3.º ciclos comportem alunos com estas características, mas onde sentimos alguma inquietação é se, na realidade, estes currículos são fundamentados na sua especificidade ou no conceito de norma coletiva.

Como provável resposta a esta dúvida, encontramos em Vieira e Pereira (2007:59), a aclaração de que estes currículos “devem respeitar os princípios fundamentais da individualização e da funcionalidade”. Justificam esta opinião, atribuindo à “individualização” as características específicas do aluno e tudo o que deverá aprender deve ser elaborado com base estreitamente individual; e

à “funcionalidade”, porque todo o aluno vive em circunstâncias individualizadas por fatores físicos, sociais e familiares.

Pressupõe-se, então, a necessidade de uma estratégia diferenciada a nível de desenvolvimento curricular, assente segundo Costa (2000:65), em três perspetivas: estes jovens com DID devem ser preparados para funcionar de “forma tão independente e produtiva quanto possível”, numa extensão e variedade de ambientes, inseridos na comunidade e o menos restritivos possível; ensinar as competências sempre que possível, em “ambientes naturais extraescolares” e considerar que se trata de alunos com uma deficiência intelectual acentuada, pelo que os conteúdos de aprendizagem devem ser “flexíveis”, de modo a proporcionar uma “intervenção educativa individualizada” e relacionada com os ambientes em que vive.

Numa dimensão curricular, a educação destes alunos passa pela promoção de valores e princípios, pelo potenciar as suas capacidades, desenvolver competências específicas, estimular potencialidades de realização e incentivar para a vida independente e a autorrepresentação, numa sociedade de contextos diversificados e de adaptação ao meio laboral. A sequência de estratégias deste desenvolvimento curricular é um processo faseado que, segundo Costa (2000:65), constrói-se da seguinte forma: “delinear as áreas curriculares”, isto é, considerar a vida global do aluno e adequar às suas áreas curriculares, que no entender da autora, se afasta significativamente dos currículos tradicionais, mas direciona-o para as suas vivências; “delinear a variedade de ambientes naturais, nos quais os alunos com DID funcionam ou deveriam funcionar”, nomeadamente os diferentes locais nos quais o indivíduo vive, trabalha, diverte-se, de uma forma geral onde realiza toda a sua vida e que se pretende o menos restritivo possível e limitado, daí a sua listagem para uma melhor identificação e planeamento educativo. Acresce também, “delinear e inventariar os subambientes nos quais os alunos com DID funcionam ou podem vir a funcionar, numa perspetiva de conhecer todos os contextos em que se pretende que o aluno funcione na vida adulta, numa proximidade da sociedade em que se insere; “delinear e inventariar as atividades que ocorrem nos subambientes”, sequenciando a realização das mesmas e de acordo com o determinado nos ambientes gerais. Na fase seguinte, “delinear as competências necessárias para realizar as atividade”, sem contudo excluir a

participação em qualquer uma delas, mesmo que parcialmente, de uma forma adaptada e/ou com ajudas técnicas apropriadas. Na última fase, descreve o “planejar e implementar os programas educativos necessários à aquisição das competências delineadas para os ambientes naturais”, circunscrito à interligação das competências em ambientes naturais da comunidade, tanto quanto possível.

Ora, esta organização curricular a nível de funcionalidade, estabelece-se numa orientação de “cima para baixo”, contrariamente ao apresentado pelo modelo desenvolvimentalista, descrito anteriormente, e que segundo Brown (1979, citado por Costa, 2000:66) é identificada nas seguintes áreas em que normalmente decorre a vida de todos os indivíduos:

- a “casa”, e neste sentido faz referência a todas as atividades condicionadas a esta área, numa partilha com a família ou local em que vive;
- a “comunidade”, numa aquisição de regras sociais para um confronto com a sociedade; *a escola*, local onde o aluno atuará de modo tão adequado quanto possível, nas suas relações interpessoais;
- a “recreação–lazer”, num estabelecimento de laços afetivos entre todos, promovendo a escolha e interação social, com a diversidade de atividades comuns do tipo recreativo ou cultural;
- o “trabalho”, num contexto real com uma orientação educativa projetada em diferentes espaços laborais da comunidade.

A concretização destes ambientes e a planificação das aprendizagens consideradas úteis ao longo da sua vida, com objetivos bem definidos e sempre que possível com acompanhamento do seu grupo de pares, são fatores primordiais para a sua integração na vida pós escolar. Deste modo, importa conhecer como se operacionaliza o CF nas nossas escolas, em termos curricular e legislativo.

IV.3.1 – A operacionalidade de um currículo específico individual

Pressupondo que os objetivos da educação pública são iguais para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, espera-se que todos sejam elementos produtivos na sociedade, nomeadamente os alunos

com DID, cujo objetivo traduz-se em conseguir uma vida com qualidade, funcionando de forma mais autónoma.

Neste quadro de ideias, consideramos o ponto 7, do capítulo I da Declaração de Salamanca (1994), que nos apresenta os princípios da escola inclusiva que “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos” e que adaptando as estratégias já anteriormente delineadas por Brown, em 1987, “permitem terem acesso à escola regular da sua área, a participarem tanto quanto possível no processo educativo com os seus pares e a usufruírem das oportunidades de aprendizagem de ordem social e relacional junto da família e da comunidade”. Subscrevem esta visão, Vieira e Pereira (2007:59), ao comentarem que “à medida que um aluno cresce deve dedicar-se-lhe cada vez menos tempo na escola e mais nos diferentes ambientes pós-escolares nos quais deverá desenvolver-se”.

A funcionalidade aqui patente requer uma organização da parte da escola, não só na definição do plano curricular dos alunos com DID, mas também subjacente a um processo normativo. Surge então, do ponto de vista legislativo, a sua formalização, ao adequar o processo de ensino e aprendizagem destes alunos, do qual destacamos o ponto 2, do artigo 21º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com a medida CEI.

Na leitura deste decreto, entende-se como CEI, “aquele que mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de ensino”. Neste sentido, pressupõe alterações “significativas no currículo comum”, tais como a “introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos”, em função do nível de funcionalidade do aluno e sem estarem sujeitos à transição de ano de escolaridade, comparativamente ao currículo comum.

Numa análise da legislação, reconhecemos que a mesma, não prevê a aplicação de um modelo único, mas define que o CEI deve ser flexível e adaptado ao nível de funcionalidade das crianças e dos jovens.

A referida medida inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social e ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional, centradas nos diferentes contextos de vida. A organização curricular funcional pretende contribuir para que as crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada tenham, durante a idade escolar e ao longo dos anos, uma vida de qualidade, ou seja,

uma vida com a máxima autonomia e a máxima inserção social e profissional possível.

Nesse sentido, para além da sua fundamental participação em classes regulares, acompanhando tanto quanto possível o currículo comum, propõe que sejam estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas se envolve. As modificações a aplicar neste tipo de currículo, de acordo com as necessidades mais específicas do aluno, são condizentes de uma perspetiva curricular de carácter funcional, de forma a facilitar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de autonomia, em diversos contextos de vida.

Ao abordar esta medida educativa, constatamos a sua envolvimento num currículo incidente na funcionalidade do indivíduo e com a pretensão das seguintes características: inclua-se num “cariz funcional”, reúna atividades úteis para a vida presente e futura; a seleção de competências seja interligada e “aplicada nos diferentes contextos de vida do aluno”, as atividades a desenvolver estarem relacionadas com a “idade cronológica e os interesses do aluno” e organizados de forma a promover a transição para a vida pós-escolar. É neste sentido, que Afonso (1997:63-75) reflete sobre o papel da escola neste processo e afirma “que nela deve estar prevista a própria transição do aluno para a vida ativa (...)” e acrescenta que deve “poder contribuir positivamente para a construção de um projeto de vida”, induzindo à criação de um plano que fomenta esta transição.

De facto, o mesmo decreto acima mencionado, refere no ponto 1, do artigo 14º, a implementação do “plano individual de transição” (PIT), como complemento do seu PEI, com alusão ao seu projeto de vida em “sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional” e que deve ocorrer três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Neste entendimento, surgem algumas preocupações relativamente a aspetos organizacionais, suportados pelo alargamento da escolaridade obrigatória e também pela concretização do Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, em que os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas, confrontam-se agora com a necessidade de desenvolver currículos

individuais que privilegiem a componente funcional e assentes numa matriz curricular. Ainda que particularizado a cada escola, mas tendo por base a matriz curricular, também aqui as adequações a nível do currículo terão de ser ponderadas, assim como a função do professor em contexto de sala de aula bem como a partilha de técnicos para exercer funções não docentes, mas necessários para a implementação do plano de estudos destes alunos.

A situação premente da escolaridade obrigatória aplicada ao seu limite foi alterada com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ao estabelecer o seu alargamento para 12 anos, o que induziu os agrupamentos de escolas a confrontarem-se com a necessidade de desenvolver os CEI, também no ensino secundário. Exatamente para orientar as escolas para a construção dos CEI e dos PIT neste nível de ensino, foi criada uma matriz curricular com áreas consideradas fundamentais, mas também “dotadas de flexibilidade”, de forma a respeitar a especificidade de cada aluno, com a sua implementação numa parceria com os centros de recursos para a inclusão (CRI), tal como é validado na Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

A aprendizagem a desenvolver no âmbito destes currículos, que nos termos da referida disposição legal tem uma forte componente funcional, visa sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional. Contudo, consideramos relevante mencionar que a medida educativa CEI é muito restritiva e limitadora quanto ao futuro dos alunos. Neste caso, a sua aplicação deve pressupor uma avaliação rigorosa, ponderada e articulada, envolvendo professores, técnicos e família, competindo no entanto, ao Órgão de Gestão e Departamento da Educação Especial, orientar e assegurar o seu desenvolvimento.

Surge como implicação neste currículos, a dispensa destes alunos da realização dos exames nacionais de português e matemática e a sua progressão de estudos a nível do ensino secundário tem como regulamentação procede-se a Portaria, mencionada anteriormente.

Numa tentativa de atenuar os efeitos futuros da aplicação desta medida a estes alunos que atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória ou os doze anos de escolaridade, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ostenta no seu artigo 15º, “a certificação”. Conduz à emissão de um certificado onde conste o

percurso escolar do aluno, com as adequações do processo de ensino e de aprendizagem constantes no seu PEI, assim como as competências alcançadas no âmbito do definido no seu PIT. Esta certificação tem como objetivo condensar a informação necessária para efeitos de admissão no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, compreende-se a necessidade de uma exigente inventariação de competências, atendendo ao teor das aprendizagens específicas, de forma a proporcionar aos alunos com DID as respostas mais adequadas à sua orientação educativa, numa interligação com a sociedade.

É neste sentido, que a escola como espaço dinamizador de todas as aprendizagens, se deve organizar para a tomada de medidas mais adequadas, de forma equitativa e respeitando a identidade de cada aluno. Para este efeito, é necessário uma relação bem estruturada em torno de uma equipa educativa e de uma comunidade de formação, como nos indica Leite (2003:91), em que “já não é apenas o professor, sozinho, com o seu aluno, mas sim a equipa de formadores e formandos e alargada para fora das fronteiras do espaço escolar”.

O questionamento sobre como encaminhar os alunos com CEI, com que meios e recursos, continua a ser uma preocupação das escolas e das famílias e são sinónimos de transformação da vida destes jovens, fazendo-nos acreditar num processo democrático. Subentende-se que a escola eduque para a convivência democrática e que a ação educativa seja orientada nas práticas que vinculam a liberdade, autonomia, responsabilidade, cooperação entre outros, conduzindo a uma perspetiva ecológica e comunitária da educação.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo I – Construção do objeto de estudo

I.1 – Identificação do problema

A deficiência mental como uma condição caracterizada por uma limitação na aquisição generalizada de competências, comprometimento permanente da racionalidade e no funcionamento individual do indivíduo foi, durante vários anos, sujeita a atitudes discriminatórias que contribuíram para a manutenção do rótulo, com dispersão recente, ocasionada por uma visão mais elucidativa e inserida nos diferentes contextos da sociedade.

A prática do seu reconhecimento comportou uma escala classificatória e categorial, reconhecida como uma condição individual, inerente e restrita ao indivíduo, com pouca importância atribuída aos fatores socioculturais, mas com a convicção de que se trata de uma condição complexa, cujo diagnóstico envolve uma ação combinada dos fatores etiológicos, biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais.

É interessante constatar que a inovação de várias reflexões teóricas e empíricas concordantes e opostas, tal como abordamos anteriormente neste estudo, aquando da definição de DM. Conduziu, gradualmente, a uma tendência para a mudança do conceito, na direção de uma perspectiva multidimensional, funcional e biopsicossocial, conduzindo a uma nova definição da DM com observância em três critérios: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e o início das manifestações ou sinais indicativos de atraso de desenvolvimento. Esta abordagem multidimensional permitiu ampliar o conceito de DM, excluir a medida QI para identificar a DM e relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis de apoio apropriados, num desempenho de papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental, ao longo da vida.

Mas, a fragilidade e a complexidade do termo deficiência mental numa análise multidimensional, ocasionou a mudança de paradigma assumindo a terminologia de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, justificável com o facto de explicitar estes três conceitos-chave nas limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade; no envolver da inteligência na

capacidade de pensar, planejar, resolver problemas e compreender na sua interação com o meio; e o seu comportamento adaptativo, numa validação ecológica.

Eis, portanto, um grupo de alunos com determinadas características específicas sobre o qual incide o nosso estudo, e também, considerado um grupo diferenciado com o qual diariamente privamos na nossa atividade profissional e que se tornou uma inquietação saber mais e perceber como a sua projeção futura pode depender de medidas organizativas e decisivas aplicadas nas diferentes escolas. E, se a forma como a sua resposta individual, em função das suas limitações e do seu funcionamento adaptativo no meio em que se insere, decorre progressivamente clarificado, cumpre-nos argumentar como se processa a resposta da escola para a sua diversidade educativa e contextual a nível micro, meso e macro.

No entanto, não nos podemos esquecer das profundas mudanças políticas, sociais e económicas que provocaram claros reflexos nas decisões educativas, nomeadamente com o aparecimento da escola de massas, que alargava a sua base de recrutamento, contrariando progressivamente uma sociedade até aqui, estruturada de forma homogénea. A passagem para uma população escolar cada vez mais heterogénea conduziu a solicitações mais exigentes e variadas feitas à escola e, no seu interior, ao próprio professor.

Surgiram, efetivamente, alguns dilemas no interior da escola quanto à sua organização e gestão curricular, assim como ao papel do professor no seu quotidiano, no trabalho com todos os alunos.

O desafio aqui eminente prende-se com a importância do saber trabalhar em educação, com públicos crescentemente heterogéneos em saberes, interesses, valores e códigos de conduta diversificados.

Face a esta amplitude cultural, também o sistema educativo teve necessidade de reestruturar a sua decisão curricular, e os professores como elementos fundamentais deste processo evolutivo, de se envolverem na existência de uma diversidade de recontextualização das propostas de ensino e de aprendizagem perante estes alunos, numa aposta na sua formação de docente, num processo de continuidade.

Paralelamente, torna-se visível um suporte legislativo emanado pelo poder central com o intuito de servir de base de ação à escola como sistema

organizacional, mas que de certa forma, como foi referenciado em capítulos anteriores, provoca um controlo da sua autonomia numa dicotomia entre o currículo nacional e o currículo local, e instiga um reajuste do segundo relativamente ao primeiro, numa ideologia de retorno de poder.

Confrontado este dilema, a questão é saber como se trabalha esta diversidade e como assumir uma postura e um plano de ação face à elaboração dos planos curriculares dos alunos com CEI do 2.º e 3.º ciclos, sem descurar a forma como a escola enquanto entidade organizacional, e os profissionais que a dinamizam, constroem um currículo de vida permeável ao meio envolvente, mas flexível na troca de saberes com a sociedade em que estão inseridos.

Deparamo-nos assim com o fio condutor do nosso trabalho, traduzido na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005:32-38) numa pergunta de partida, através da qual se pretende exprimir o mais exatamente possível o que se procura saber, elucidar e compreender melhor. A determinação da pergunta de partida requer o cumprimento de algumas qualidades entre as quais, a “clareza”, dirigida à precisão e concisão do modo de formular a pergunta; a “exequibilidade”, essencialmente ligada ao carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa antever e a “pertinência”, com incidência no uso do registo explicativo, normativo, preditivo em que se enquadra a pergunta de partida.

Reside aqui a ideia de inquirir a importância que os diferentes ambientes de aprendizagem podem ter para a sua construção, como um todo, que oportunidade de escolha tem o aluno perante as diferentes áreas curriculares disponíveis, como as poderá vivenciar dentro e fora da escola, e os benefícios e as consequências desta organização curricular projetada no seu plano de estudos e delineada numa questão considerada fundamental, a saber:

Quais as representações dos professores do ensino regular sobre a forma como a escola organiza o plano curricular dos alunos do 2.º e 3.º ciclos com CEI?

I.2 – Questões de investigação

Ao optarmos pela aplicação da investigação qualitativa como um termo genérico que abarca diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, pressupõe-se que os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan e Biklen, 1994:16).

A importância da fase qualitativa recai sobre as conclusões suficientemente sólidas relativamente a tudo que possa ser conducente a uma inventariação mais ou menos estruturada, que, no entender de Ghilione e Matalon (1997:115) poderá relacionar-se com “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos” entre outros, que apesar de correr o risco de não poder inferir a sua importância, poderá contudo, constatar a sua existência, e também, ajudar a interpretar certos resultados inesperados.

Presume-se, então, que o estudo em questão não pretende ser construído de uma suposição que deve ser verificada como é o caso da hipótese, definida por Quivy e Campenhoudt (2005:150) como “uma proposição que prevê uma relação entre dois termos” que podem ser conceitos ou fenómenos. Deduz-se deste facto, que construir uma hipótese não é somente imaginar uma relação entre duas variáveis ou dois termos isolados, uma vez que a maior parte das vezes é construído um corpo de hipóteses que teorizam a problemática. Ao tornar operacionais as hipóteses é determinante identificar as variáveis correspondentes a cada uma delas, assim como a ligação que a hipótese sugere entre elas.

No presente estudo as questões a investigar não se determinam mediante a operacionalização de variáveis, pelo que se pretende estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto ecológico. A nossa intenção não é partir de uma base de suposição, mas sim, analisar a interpretação das representações dos professores que lecionam os CEI, ou seja, pretendemos uma representatividade social, de uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos.

Deste modo iremos estabelecer as questões de investigação que serão norteadoras do nosso percurso de investigação:

1. Que aspetos são valorizados na estrutura curricular do CEI?
2. Que articulação existe entre as várias disciplinas da turma?
3. Que disciplinas são propostas e quais os fundamentos da escolha?
4. Quais os fundamentos para a construção do CEI?
5. Que estratégias de diferenciação existem ao nível das atividades e recursos?
6. Que lacunas existem para trabalhar com estes jovens?
7. Que critérios são usados para o aluno de CEI e quem são os decisores?
8. Qual o contributo dos CEI para a transição à vida adulta?

Ao colocarmos estas questões, surge a inquietação e, com esta, uma pesquisa assertiva com o intuito de fundamentar e definir como principais objetivos do estudo:

- i. Conhecer as linhas orientadoras em que se baseiam os professores do ensino regular para a construção do plano curricular dos alunos com CEI;
- ii. Identificar e classificar as estratégias e recursos adotados para a sua construção;
- iii. Perceber se existe a preocupação de ligar o plano curricular destes alunos com a transição à vida adulta;
- iv. Percecionar se a formação profissional enquanto professor do ensino regular corresponde à sua expectativa e motivação no trabalho diário com estes alunos.

Capítulo II – Constituição da amostra

II.1 – Aspetos gerais

Nesta etapa do processo de investigação deparamo-nos com a fase da amostragem e da construção da amostra. Corresponde a amostragem à operação que consiste em retirar determinados elementos de um conjunto mais alargado, que se pretende observar ou tratar. Neste sentido, a amostra “é o conjunto de elementos sobre os quais se recolhem efetivamente dados”, referencia Hainaut (1975, citado por Albarello, 1997:57), com a finalidade de permitir inferir acerca do seu conjunto.

No presente estudo, a amostra é constituída por elementos distintivos nas suas práticas educativas em diferentes escolas do mesmo concelho (Valongo). Corroborando da opinião de Patton (1990:169), não existem regras “quanto à dimensão da amostra nos estudos qualitativos”, esta deve ser definida tendo em conta o que se quer e porque se quer estudar, os fins e recursos disponíveis da investigação, ou seja, a amostra deve possibilitar informações válidas acerca das questões em estudo.

Sendo a nossa preocupação fundamental, a constatação de atitudes/representações dos professores do ensino regular na implementação do plano de estudos dos alunos do 2.º e 3.º ciclos a usufruir de CEI e a lecionarem neste concelho, partimos do princípio que nem todos os casos da população poderão ser estudados. Então, restringe-se a um universo em que é possível recolher e analisar casos passíveis de um estudo credível e baseado em contextos reais. A formulação desta ideia tem consistência descritiva em Hill e Hill (2002:43), quando afirma que a população ou universo define-se como “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”. Assim, são critérios de elegibilidade desta amostra:

- Lecionar em escolas do 2.º e 3.º ciclos do concelho de Valongo
- Ser professor do ensino regular a lecionar disciplinas curriculares comuns a alunos com a medida educativa CEI.
- Ou ser professor do ensino regular a lecionar disciplinas curriculares específicas a alunos com a medida educativa CEI.

A definição dos critérios surgiu da circunstância da presente atividade letiva efetuar-se no concelho de Valongo. Daí, a proximidade e vivência desta, com a preocupação de conhecer a forma como se estabelece a prática educativa. Numa análise desta evidência, a escolha versou sobre os professores do ensino regular que lecionam as disciplinas curriculares comuns, pela relação de imediação no contexto sala de aula e no grupo/turma, no sentido de apurar como se processa a metodologia de ação educativa e qual a adequação ao perfil de funcionalidade do aluno. Uma outra escolha incidiu sobre os professores do ensino regular, que poderão não constituir o conselho de turma destes alunos, mas que são propostos para lecionarem as áreas curriculares específicas. É neste sentido, que nos interrogamos sobre a forma e o método como são implementadas e desenvolvidas as competências específicas e gerais e toda a dinâmica que é necessário estruturar para obter sucesso na sua aplicabilidade. Certamente, reconhecemos que ao aluno, quando integrado numa turma com o seu grupo de pares, é-lhe atribuído um horário correspondente às diferentes disciplinas dos professores que as lecionam. Por outro lado, mesmo os docentes que realmente constituem o conselho de turma poderão não conhecer estes alunos, porque os mesmos não frequentam as suas disciplinas, daí não os incluímos nos critérios de elegibilidade. É um fator preponderante estabelecer um trabalho direto com o aluno e não apenas como parte organizativa de constituição de turma onde lhe é atribuído um número, sendo a maior parte das vezes, o único conhecimento real do aluno.

O conhecimento da realidade das práticas educativas conduziu-nos a referenciar os seguintes elementos representativos da amostra:

- Três escolas do concelho de Valongo;
- Um diretor de turma dos alunos com CEI, de cada escola;
- Um professor do ensino regular de cada escola a lecionar a disciplina curricular aos alunos com CEI, em contexto turma;
- Um professor do ensino regular de cada escola a lecionar a disciplina curricular específica aos alunos com CEI.

Procedemos à indagação dos diferentes elementos educativos e tentamos confrontar as suas práticas, uma vez que lecionam no mesmo concelho, mas

em agrupamentos diferenciados, com uma gestão e organização própria que em certa medida, poderá influenciar na determinação do plano curricular dos alunos com CEI. É fator comum, aos agrupamentos onde é colhida a amostra, o suporte legislativo emitido pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), nomeadamente numa versão mais recente o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, com a sua 1ª alteração traduzida no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário assim como, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças com NEE. Encontramos neste decreto, ainda no seu artigo vigésimo primeiro, a definição de CEI e algumas indicações da forma como deverão ser elaborados estes currículos, atendendo ao desenvolvimento das competências funcionais. Deparamo-nos assim, com um tronco comum de orientações superiores, mas com uma flexibilidade inerente à gestão da própria escola, numa referência à sua autonomia e, em função deste poder organizacional, a indagação de quem constrói estes currículos, baseados em que linhas orientadoras e que limitações se colocam na sua concretização.

Para a materialização deste estudo de natureza empírica, é imprescindível circunscrever o campo de pesquisa no espaço geográfico e social e no tempo (Quivy e Campenhoudt, 2005:157). Com base neste pressuposto, o nosso universo de análise enquadra-se num concelho da Grande Área Metropolitana do Porto, o concelho de Valongo. No domínio do território educativo escolar é edificado por seis agrupamentos de Escolas, entre os quais selecionamos três deles, assim como uma escola de cada um e localizada diferencialmente entre si, a nível geográfico, como serão certificadas seguidamente, neste estudo.

II.2 – Localização da amostra

O concelho de Valongo foi criado em 1836, com a desagregação do concelho da Maia e a transferência da Câmara Municipal da atual cidade de Alfena para a sede do concelho, cidade de Valongo, com uma área territorial de 75,13 km². Localiza-se num longo vale, situado entre as serras das Chãs, Sta. Justa e Pias e os montes do Susão. Trata-se de um concelho com um processo evolutivo no seu desenvolvimento industrial e comercial, mas ainda com uma forte componente agrícola, predominando o regime de minifúndio.

De acordo com os dados providos pelo Instituto Nacional de Estatística reportados ao Censos 2011, abrange uma população com 97 858 habitantes distribuídos pelas cidades de Alfena, Ermesinde e Valongo e pelas freguesias de Campo e Sobrado.

Com o processo de reordenamento da rede escolar emanado MEC com regime legal aplicável no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, referente ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas, foi proposta a criação dos Mega Agrupamentos. É com base neste suporte legislativo, que no seu artigo 6º denominado “Agrupamento de escolas” e no artigo sétimo “Agregação de agrupamentos”, foi considerado que pode a “administração educativa, por sua iniciativa, ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” na construção de percursos curriculares integrados; articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; proximidade geográfica e necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. A conclusão deste processo viu-se balizada com as orientações provindas da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, com indicações para a concretização definitiva até ao final do ano letivo 2010/2011. A visão organizativa aqui delineada conduziu a que as escolas e os agrupamentos do concelho de Valongo também suportassem um reordenamento da rede escolar, estabelecida com a constituição dos agrupamentos de escolas de Alfena, Campo, Ermesinde, São Lourenço, Vallis Longus e de escolas de Valongo, com descrição das escolas agrupadas no quadro seguinte:

Quadro 1 - Designação dos agrupamentos e escolas agrupadas

Designação do Agrupamento	Escolas agrupadas
Agrupamento de Escolas de Alfena	Escola Secundária de Alfena Escola Básica de Alfena Escola Básica de Barreiro Escola Básica de Cabeda Escola Básica de Codiceira Escola Básica de Lombelho Escola Básica de Xisto
Agrupamento de Escolas de Campo	Escola Básica e Secundária de Campo Escola Básica da Azenha Escola Básica de Balselhas Escola Básica de Moirais Escola Básica de Outeiro Escola Básica de Retorta
Agrupamento de Escolas de Ermesinde	Escola Secundária de Ermesinde Escola Básica D. António Ferreira Gomes Escola Básica de Bela Escola Básica de Gandra Escola Básica de Sampaio
Agrupamento de Escolas de S. Lourenço	Escola Básica de S. Lourenço Escola Básica de Carvalhal Escola Básica da Costa Escola Básica de Montes da Costa Escola Básica de Saibreiras Escola Básica Mirante dos Sonhos
Agrupamento de Escolas de VallisLongus	Escola Básica de VallisLongus Escola Básica de Boavista Escola Básica de Calvário Escola Básica de Ilha Escola Básica de Susão Escola Básica de Valado Escola Básica Nova de Valongo Jardim de Infância de Susão
Agrupamento de Escolas de Valongo	Escola Secundária de Valongo Escola Básica de Balsa Escola Básica de Fijós Escola Básica de Paço Escola Básica de S. João do Sobrado Escola Básica nº1 de Campelo

II.3 - Características específicas dos agrupamentos da amostra

A seleção desta amostra teve como fundamento a ligação estabelecida com a nossa atividade profissional exercida no concelho de Valongo e a preocupação de constatar e analisar as práticas educativas dirigidas aos alunos com CEI, num estudo centrado em três escolas de agrupamentos distintos.

Selecionadas as três escolas para referencial da nossa amostra, atribuímos à sua caracterização a designação de escolas A, B e C, pertencentes também aos agrupamentos com a mesma sigla. Este procedimento teve como objetivo manter o seu anonimato uma vez que não é significativo para a validade do nosso estudo.

Deve ainda, ter-se em consideração que os dados caracterizadores da amostra referem-se ao ano letivo de 2013/14, período em que o estudo foi realizado.

II.3.1 - Caracterização do agrupamento A

A consulta do PE do agrupamento A permite-nos constatar que uma parte significativa das famílias dos alunos evidencia carências económicas que se traduzem num elevado número de alunos subsidiados, especialmente nos primeiros ciclos do ensino básico. Por outro lado, verifica-se um número considerável de famílias desestruturadas, por motivos de desemprego, alcoolismo, divórcio e outros fenómenos paralelos. Para além disso, o nível de escolaridade dos encarregados de educação era, até há pouco tempo, muito baixo, situando-se entre o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, situação que tem vindo, no entanto, a alterar-se, com um número crescente de pais e encarregados de educação a procurar a sua valorização. Globalmente, as famílias não legitimam a escola e o saber, o que se traduz pela falta de acompanhamento da vida escolar dos respetivos educandos, pese embora o esforço da associação de pais e encarregados de educação do agrupamento que assume um papel bastante interventivo. No sentido de gerir esta situação, tem-se verificado um crescente número de alunos encaminhados para os serviços de psicologia e orientação ou para a comissão de proteção de crianças e jovens do concelho de Valongo. É também significativo, o número

de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, a receber apoio educativo, havendo a assinalar a crescente importância do grupo de docentes de educação especial e da unidade de apoio especializado do 2.º ciclo. Assinale-se que existe apenas uma psicóloga para todo o agrupamento, não havendo certezas quanto à sua continuidade ou à colocação de outros técnicos.

Na análise do PE do agrupamento, constatamos que o quadro de docentes é relativamente estável. Assinala-se ainda, o grande investimento dos docentes na sua formação contínua, realizada sempre em período pós-laboral, bem como o aumento do número de docentes com pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos, o que traduz uma aposta forte e solidificada na valorização profissional. O pessoal não docente, de que 76% detém experiência profissional superior a 10 anos, tem vindo, também, a apostar na sua formação, visível na procura de certificação de competências nas entidades locais para este efeito. Ao longo dos anos, têm sido estabelecidas parcerias com várias entidades, nomeadamente a Câmara Municipal de Valongo, na implementação das atividades de enriquecimento curricular e na componente de apoio à família. Além da Câmara Municipal, existe uma colaboração estreita com várias entidades locais e circundantes, numa parceria de atuação com a comunidade.

II.3.1.1 - Caraterização da escola A

A escola A iniciou o seu funcionamento em 1983 e comporta atualmente quatrocentos e sessenta e nove alunos. Na sua organização escolar, os alunos são distribuídos pelos seguintes anos de escolaridade: quinto ano, com cento e trinta e nove alunos, com a formação de cinco turmas; sexto ano, com cento e oitenta e dois alunos, com a formação de sete turmas e sétimo ano, cento e quarenta e oito alunos, com a formação de seis turmas. Os restantes anos de escolaridade encontram-se definidos na escola secundária, sede do Agrupamento.

A unidade letiva destes ciclos corresponde a cinquenta minutos e o seu horário de funcionamento decorre das 8h30m às 13h15m e das 13h25m às 18h10m.

Deste referencial de alunos, integram quatro turmas do quinto ano de escolaridade, alunos com NEE, sendo que apenas uma, detém um aluno com CEI. A nível do sexto ano de escolaridade, deparamo-nos com três turmas com os referidos alunos, com destaque para uma, que integra dois alunos com CEI. Nos sétimos anos de escolaridade, três turmas comportam cinco alunos com NEE, sem identificação de alunos com CEI. De referir que das dez turmas com alunos NEE, apenas uma é reduzida, tendo como base o Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho. Possui ainda, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Nas dezoito turmas organizadas na escola A, o número de alunos por turma varia entre vinte seis e vinte e nove, com exceção da turma reduzida mencionada anteriormente. O corpo docente desta escola é constituído por cinquenta e um professores dos diferentes grupos disciplinares, a lecionarem na mesma há mais de cinco anos e, a maioria, também exerce funções na escola sede.

Das instalações principais constam três pavilhões destinados a atividades escolares, nomeadamente as salas de aula e os laboratórios. Possui, ainda, um pavilhão gimnodesportivo, auditório e biblioteca. Em outros serviços complementares, relevamos o refeitório, o bufete dos alunos, a sala de convívio dos alunos, sala dos professores e a enfermaria. Acresce, ainda, os diferentes gabinetes e clubes tais como: gabinetes da psicóloga, do aluno e do apoio à saúde, os clubes de línguas, de tecnologias de informação e comunicação e o de desporto.

O seu espaço exterior é constituído por uma área coberta reduzida e por uma descoberta com dimensões adequadas, mas numa primeira abordagem, com carências notórias, ao nível do tratamento e manutenção.

II.3.2 - Caraterização do agrupamento B

A constituição do agrupamento B é recente, reporta-se a quatro de julho de 2012, funcionando a sede na escola do nosso estudo, com referência posterior. O agrupamento é constituído por três escolas de pré-escolar conjuntamente com o primeiro ciclo, uma de 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária.

A partir da consulta do PE do referido agrupamento, constatou-se que os docentes que aqui lecionam são quase na sua totalidade do quadro e exercem as suas funções há 10 ou mais anos. O mesmo sucede com a equipa de trabalhadores não docentes, pertencentes há largo tempo a um quadro de efetividade.

De referir, que abrange os serviços de psicologia e orientação com uma Psicóloga a exercer funções neste agrupamento, em parceria com outro do mesmo concelho. Esta divisão e sobrecarga de tarefas são condicionantes da execução de estratégias de ação em diferentes domínios, inerentes a esta escassez de recursos humanos. A interação do agrupamento com a comunidade envolve diferentes elementos, tais como os da associação de pais que desempenham um papel preponderante, não só no estabelecimento de comunicação dialogante com a direção, mas também na resolução de problemas pontuais e na criação de atividades que envolvem toda a comunidade educativa.

A comunidade educativa considera existirem vertentes que tornam o agrupamento reconhecido, destacando o número elevado de protocolos e parcerias, os estágios dos alunos dos cursos profissionais e cursos de educação e formação, cuja qualidade da formação é reconhecida pelos empregadores e, também, a sua participação em eventos e outros projetos das instituições do concelho.

II.3.2.1 - Caraterização da escola B

Iniciou o seu funcionamento em 1987, mas com a carência do pavilhão gimnodesportivo que não estava incluído no projeto, sendo construído posteriormente. Na altura da sua construção, sofreu várias críticas por considerarem ser uma escola demasiado grande para a população, e atualmente, tem a sua capacidade sobrelotada.

A escola B é constituída por cinco blocos independentes, de construção idêntica. O bloco situado junto à entrada da escola é designado por administrativo, pois é constituído pela secretaria, refeitório, polivalente, bar, papelaria, sala da direção, biblioteca, auditório, centro de recursos e PBX. Três

destes blocos destinam-se às salas de aulas e laboratórios e um outro à oficina de mecânica.

Possui, ainda, um salão polivalente, cantina, papelaria, bar, espaços destinados ao funcionamento de serviços como a associações de pais e de estudantes, ao funcionamento de projetos, sala dos diretores de turma para atendimento aos encarregados de educação por ciclo e sala dos professores.

Comporta, também, os gabinetes de psicologia escolar, educação especial, de acompanhamento ao aluno e à família e dos departamentos curriculares.

O corpo docente da escola abarca duzentos professores, maioritariamente do género feminino e pertencentes ao quadro de agrupamento, com tempo de serviço efetivo com dez ou mais anos. O pessoal não docente aposta na sua formação profissional e tem permanência nesta escola há cinco ou mais anos.

O horário de funcionamento da escola decorre das 8h15m às 13h15m e das 13h30m às 18h30m e a unidade letiva corresponde a quarenta e cinco minutos.

A organização escolar da escola B estrutura-se por cinco turmas do 2.º ciclo, apenas do quinto ano de escolaridade, sendo que uma delas é frequentada por alunos com NEE. De realçar que é o primeiro ano em que esta dinâmica é aplicada, daí a abertura apenas do quinto ano de escolaridade, passando a escola a determinar-se EB/Secundária. No sétimo ano de escolaridade existem cinco turmas, que na sua totalidade comportam cento e trinta alunos, sendo este número o mesmo, relativamente ao oitavo ano. Já no que refere ao nono ano de escolaridade, a sua distribuição estabelece-se em cento e noventa e oito alunos, organizados em oito turmas. Sendo uma escola com ensino secundário, esta abarca na sua totalidade, oitocentos e oitenta alunos. De realçar que das turmas de 2.º e 3.º ciclos, a frequência de alunos com NEE é de dois no sétimo ano, dois no oitavo e quatro no nono ano. Destes alunos, apenas é referido um com CEI, no sétimo ano de escolaridade e usufruem de redução de turma com base no Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, uma turma do oitavo ano e duas do nono ano. A média de alunos por turma prevalece entre os vinte e oito e trinta e dois, com exceção das turmas reduzidas acima referida, tornando-se uma escola sobrelotada.

O espaço exterior coberto da escola A é referente às passagens entre os pavilhões e o descoberto. Apesar da sua dimensão e alguma predominância verde, necessita de manutenção.

II.3.3 - Caraterização do agrupamento C

O agrupamento C foi criado no ano letivo 2003/2004 e integra seis estabelecimentos de educação e ensino distribuídos por cinco escolas básicas (do 1º ciclo e pré-escolar) e uma escola básica e secundária, onde reside a sua sede. A população escolar é, na sua totalidade, aproximadamente de mil e quinhentos alunos, ordenados pelos diferentes níveis de ensino e ciclos. Deste enquadramento, é mencionado no seu PE a frequência de três alunos de outras nacionalidades, com uma integração social e educativa bastante satisfatória.

Ainda na análise do seu PE, constata-se que educação é assegurada por cento e trinta e oito docentes, sendo que a maioria pertence ao quadro do agrupamento e leciona há 10 ou mais anos. Relativamente ao pessoal não docente, mantém um quadro estável de assistentes operacionais, assim como o trabalho de auxiliares colocados temporariamente, pelo centro de emprego.

O documento acima referido ressalva que o agrupamento tem procurado reforçar as relações de proximidade e colaboração com a comunidade, nomeadamente através do estabelecimento de parcerias com empresas, associações culturais, desportivas e recreativas, instituições de ensino superior e autarquia, o que tem permitido a superação de constrangimentos e o atenuar de algumas carências, bem como a inclusão de valores de cidadania.

II.3.3.1 - Caraterização da escola C

A escola C comporta um grupo de pessoal docente e não docente bastante estável e a maioria pertencente ao quadro do agrupamento, o que lhe permite um trabalho de continuidade e sensibilidade perante as mais diversas situações. Trata-se de uma escola adequada para estes alunos, uma vez que não existe sobrelotação.

Neste sentido, a sua população escolar é constituída por seiscentos e oitenta e sete alunos distribuídos pelo 2.º e 3.º ciclos, secundário e curso de educação e formação. A distribuição dos alunos na escola C é determinada da seguinte forma: cinco turmas de quinto ano e cinco de sexto, numa totalidade de duzentos e trinta e sete alunos; trezentos e noventa e dois alunos no 3.º ciclo; duas turmas no secundário que perfazem quarenta e sete alunos e onze alunos

no curso de educação e formação. Da população escolar mencionada, referenciamos cinco alunos com NEE no quinto ano; três no sexto ano; três no sétimo ano, um no oitavo ano e três no nono ano. Com enquadramento na medida educativa CEI, destacamos dois alunos no quinto ano, dois no sétimo; um no oitavo e três no nono. Na sua estrutura organizacional, a referida escola detém no presente ano letivo de uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. A sua unidade letiva corresponde a cinquenta minutos e o horário de funcionamento decorre das 8h15m às 17h20m.

Para responder às necessidades de aprendizagem estão criadas várias medidas de apoio, assim como projetos diferenciados e integradores (teatro escolar, educação para a saúde, entre outros), tutorias e gabinete de apoio ao aluno, que procuram contribuir para o seu sucesso educativo e pessoal. Numa sucessão destas medidas, existe uma ligação estreita com a associação de pais e de estudantes que fomenta com frequência atividades de conjunto e partilha de experiências.

No domínio da sua estrutura edificada, mostra uma escola bem cuidada e com os principais serviços da comunidade em funcionamento: bufete, cantina reprografia, secretaria, salas de aula, salas de projetos, biblioteca, salas de convívio, entre outras, destinadas ao reforço de aprendizagens específicas dos alunos. Tal como o espaço interior, também o exterior é bem cuidado num trabalho de parceria com os alunos, num processo de rotatividade bem definido.

II.4 - Caraterização dos sujeitos da amostra

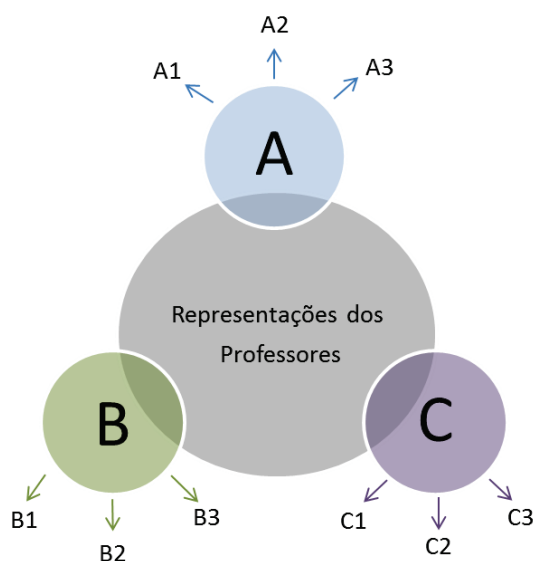
Situada a amostra no concelho de Valongo, em três dos seus agrupamentos, relembramos os critérios de elegibilidade selecionados para a sua validade:

- Lecionar em escolas do 2.º e 3.º ciclos do concelho de Valongo.
- Ser professor do ensino regular a lecionar disciplinas curriculares comuns a alunos com a medida educativa CEI.
- Ou ser professor do ensino regular a lecionar disciplinas curriculares específicas a alunos com a medida educativa CEI.

Com base nos critérios de elegibilidade apresentados, definimos a seguinte constelação de informantes, sendo que a sua denominação descritiva é apresentada na legenda do esquema 2.

Esquema 2 - Constelação dos informantes

Legenda: A, B e C escolas da amostra; A1,B1,C1 diretores de turma; A2,B2,C2 professores do ensino regular a lecionar a disciplina curricular; A3, B3, C3 professores do ensino regular a lecionar a disciplina específica



Com base no referido, caracterizamos cada um dos informantes relativamente a dados de identificação pessoal, situação profissional e recolha de elementos de envolvimento de emoções e valores, que consideramos que faça sentido e dê visibilidade à sua atividade diária com os CEI.

- **Entrevistado A1** – Do género feminino, tem quarenta e dois anos de idade e pertence ao quadro de agrupamento da escola A desde há quatro anos. Como formação académica possui uma licenciatura em humanidades, com habilitação profissionalizada para lecionar as disciplinas de português e latim e tem como tempo de serviço total dezassete anos. A sua atividade letiva nesta escola relaciona-se com a disciplina de português do grupo disciplinar 300, que ministra ao 2.º e 3.º ciclos.

Neste sentido, surge como a entrevistada referente ao papel de diretora de turma, em que a disciplina de contacto direto com os CEI é a área da cidadania, com a unidade curricular de cinquenta minutos, uma vez que estes alunos não frequentam a disciplina de português, em turma. Acompanha esta turma desde o ano letivo anterior como professora de português e diretora de turma, pelo que o contacto com os CEI surge desde esse tempo. A escolha desta função foi por nomeação dos órgãos de gestão sem consulta prévia de concordância. No entanto, ressalva que a sua postura perante estes alunos foi desde sempre de aceitação, curiosidade e alguma ansiedade inicial, que posteriormente foi-se dissipando. Talvez porque o tempo letivo partilhado é muito reduzido e também pelo facto de os dois alunos com CEI que frequentam a turma, apresentarem limitações cognitivas e de autonomia, mas não comportamentais, o que facilita a sua interação com os colegas, que demonstram para com eles bastante afetividade. No papel que exerce, revela preocupação para dar cumprimento às suas obrigações perante os alunos com CEI, mas ressalva a exigência desta atuação e a dualidade que esta obriga no tratamento, também, dos outros alunos da turma, que requerem muita atenção e disponibilidade. A atividade diária com estes alunos é condicionada pela ansiedade que mantém, principalmente pela dificuldade de comunicação e pelo receio de não conseguir corresponder às suas necessidades e, como tal, permitir-lhe um melhor desenvolvimento de competências. Reconhece, no entanto, que aprendeu a gostar de trabalhar com estes alunos e que de uma forma geral, a sua atividade de docente tornou-se numa experiência enriquecedora.

- **Entrevistado A2** – Quarenta e cinco anos de idade, do género feminino e pertence ao quadro de Agrupamento da escola, onde leciona há onze anos e tem como tempo total de serviço vinte e dois anos. Como formação académica de base possui a licenciatura em educação física e pertence ao grupo 260 da mesma área disciplinar que leciona, em turma e no 2.º ciclo. De outras formações complementares releva-se o mestrado em Ciências do Desporto, pós-graduação em Administração Escolar e pós-graduação Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. A sua atividade de docente com alunos com CEI divide-se em quatro anos em escolas anteriores e outros quatro na presente escola, onde leciona a disciplina de

tecnologias de informação e comunicação (TIC), num período bissemanal de cinquenta minutos cada unidade. A escolha da referida disciplina específica foi da iniciativa da equipa de educação especial, com a anuência da docente, que por opção considera que adora trabalhar com os alunos com CEI, exatamente na mesma proporção que com os outros alunos. Nesta contextualização, apesar de lecionar a sua disciplina de habilitação académica, leciona a disciplina específica a estes alunos e não pertence ao seu conselho de turma. A fragilidade que menciona no trabalho com estes alunos passa pela dúvida de encontrar a melhor estratégia ou a melhor forma de chegar até eles, ressaltando que toda a atividade é sempre pensada no interesse dos alunos e no seu desenvolvimento.

- **Entrevistado A3** – É um elemento do género feminino com quarenta e quatro anos de idade, pertencente ao quadro de agrupamento da escola A e tem como formação académica a licenciatura em ensino básico com variante de educação visual e tecnológica. Exerce para tal, funções de professora de educação visual no 2.º ciclo, do grupo disciplinar 240, e tem vinte anos de tempo total de serviço letivo. Leciona na presente escola desde há cinco anos com currículos regulares e CEI, sendo que com os últimos, também já tinha exercido estas funções durante um ano letivo, em outro agrupamento. Assim, leciona extra turma, aos CEI a disciplina de “manualidades”. A escolha desta nomenclatura foi selecionada pelas docentes de educação especial conjuntamente com a docente, por considerarem ser mais abrangente a nível das atividades a realizar e, também, de fácil captação auditiva e memória para a sua identificação pelo aluno. O seu trabalho com CEI surgiu inicialmente de uma proposta dos elementos de gestão da escola e posteriormente das docentes de educação especial, mas a concretização foi sempre com a sua concordância. O trabalho que efetua com os CEI é, na sua opinião, um desafio e uma experiência enriquecedora. Reforça, contudo, que no início deste desafio, ainda num período de adaptação, foi-lhe um pouco difícil fazer a gestão da atividade relativamente às características dos alunos, mas atualmente gosta muito do que faz e sente-se realizada.
- **Entrevistado B1** – Tem quarenta e oito anos de idade, é do género masculino e pertencente ao quadro de agrupamento. Na sua formação base consta a licenciatura em ciências físico-químicas e uma pós graduação, sem

especificação da temática. Exerce no grupo 510 pertencente à sua área disciplinar a nível do 3.º ciclo e ensino secundário, num total de serviço de aproximadamente vinte anos, oito dos quais na presente escola. A sua relação com os CEI a nível de atividade académica ocorre no presente ano como diretor de turma, sendo este um ano de experiências e de aquisição de novos conhecimentos. Considera, no entanto, não sentir nada em especial pelo facto de trabalhar com estes alunos. A disciplina que leciona com os CEI denomina-se área da cidadania, corresponde a quarenta e cinco minutos semanais, e como se trata de uma disciplina do currículo comum, o docente faz parte do conselho de turma. Manifesta alguma inquietação no contacto com estes alunos, considerando que a sua presença em sala de aula só se justifica por ser uma escolha da direção. Ao longo do discurso é perceptível alguma frustração, essencialmente pela falta de comunicação, definição de estratégias, formação especializada e ainda a antecipação desta angústia, sabendo que este quadro se vai repetir num processo de continuidade e semanalmente. Apesar de ser um ano piloto relativamente ao trabalho com os alunos de CEI, o entrevistado mantém a esperança de não voltar a ter casos destes, só se a direção assim decidir, e propõe ainda, o seu acolhimento numa instituição local.

- **Entrevistado B2** – É do género feminino, com cinquenta anos de idade e pertencente ao quadro de agrupamento. Como tempo de serviço total tem, aproximadamente quinze anos e há dez que leciona na presente escola a nível de 3.º ciclo, a disciplina de TIC, do grupo disciplinar 550. O entrevistado tem como formação de base a licenciatura em Informática, sendo este o primeiro ano que leciona a alunos com CEI num período semanal de noventa minutos, em contexto turma e pertence ao seu conselho de turma. No processo de diálogo, o entrevistado manifestou agrado no trabalho com os CEI, colocando como entrave a ausência de feedback por parte dos mesmos, relativamente ao gosto pela disciplina. Constata-se ainda a procura de um envolvimento destes alunos na disciplina, com a preocupação de reunir ferramentas úteis à sua aplicabilidade, assim como à construção do seu plano curricular. Mostrando, no entanto, desconhecimento das várias fases deste processo, pelo que as suas afirmações basearam-se

não no que pode efetivamente estar a ser feito, mas no que pensa que provavelmente já existe e é aplicado.

- **Entrevistado B3** – A sua idade situa-se nos quarenta e três anos, é do género feminino, encontra-se na situação de contratada e pertence ao grupo disciplinar 520. Possui a licenciatura em ciências naturais e como outra formação, um mestrado, sem identificar em que área. O tempo de serviço total corresponde a doze anos e leciona esta disciplina aos alunos do 3.º ciclo há um ano, na presente escola. O trabalho com os alunos com CEI divide-se entre um ano em escola anterior e outro ano na vigente, em que leciona a disciplina específica “mundo atual”, com cento e cinquenta minutos semanais. A escolha da referida disciplina partiu da equipa de educação especial, com a concordância da docente, e a sua indicação para a lecionar foi da direção do agrupamento. Por ser docente da disciplina curricular comum da turma que a aluna frequenta, pertence ao seu conselho de turma. Releva a gratificação por trabalhar com estes alunos, a determinação em considerá-los todos diferentes e o intento de os preparar para a vida ativa.
- **Entrevistado C1** – Tem quarenta e um anos de idade, é do género masculino e como formação académica possui a licenciatura em história, disciplina que leciona, pertencente ao grupo 400 e enquadrado na situação profissional de contratado. O seu tempo total de serviço letivo é de dezoito anos, sendo que nove, trabalhou com os currículos CEI em outra escola, e na presente trabalha com estes currículos a nível do 3.º ciclo há um ano. Atendendo à sua área profissionalizante em história e ao facto de desempenhar o papel de diretor de turma, pertence ao conselho de turma dos referidos alunos e a disciplina comum que leciona é a área da cidadania, num período de quarenta e cinco minutos semanais. O contacto diário com estes alunos e a envolvimento disciplinar que estabelece com eles, provoca no entrevistado o sentimento de frustração, acrescido ao excesso de trabalho que o cargo acarreta e a dificuldade em fazer esta gestão de forma a “trabalhar condignamente com estes meninos”.
- **Entrevistado C2** – É do género masculino, tem sessenta e três anos de idade e pertence ao quadro de agrupamento, ao grupo disciplinar 240. Possui licenciatura e pós graduação na área das artes e leciona as disciplinas curriculares de educação visual e educação tecnológica,

pertencendo, como tal, ao conselho de turma destes alunos. A sua atividade letiva total é de vinte e quatro anos, docente na presente escola há 10 anos e trabalha com os CEI há um ano. O seu contacto com os CEI estabelece-se não só através das disciplinas curriculares comuns que leciona num período de noventa minutos semanais para cada uma das disciplinas, mas também a específica, a que denominou de “expressões” e que abarca um período de quarente e cinco minutos semanais. Considera que exerce esta função por escolha da direção da escola, atendendo ao seu perfil e competência demonstrada e que efetivamente, o trabalho com estes alunos é para si um desafio. Menciona, ainda, que a sua orientação pedagógica é direcionada no sentido de “explorar o currículo” e que a forma como sente a escola está no valorizar o trabalho dos alunos e, acima de tudo, “gosta de ter liberdade de criar”.

- **Entrevistado C3** – É do género feminino, tem quarenta e dois anos de idade, pertence ao quadro de Agrupamento do grupo disciplinar 550 e leciona nesta escola há um ano. A licenciatura que possui é na área de Informática, dirigida aos alunos do 3.º ciclo e o tempo total de serviço letivo corresponde a quinze anos. Leciona com os alunos com CEI há oito anos, em escolas anteriores, e há um, na atual, num período de quarenta e cinco minutos semanais, não sendo, contudo, um elemento do seu conselho de turma. A escolha da disciplina designada de introdução às novas tecnologias partiu da direção, assim como a sua nomeação como docente para a sua aplicabilidade. Revelou, ainda, encontrar-se muito satisfeita por trabalhar com estes alunos, considera “gratificante”, essencialmente quando depara nem que seja com uma pequena conquista por parte deles, ao que afirma “é fantástico, conseguir que eles se envolvam um bocadinho e eles também dão muito valor”.

Numa análise síntese, constatamos que os entrevistados maioritariamente pertencem ao quadro do agrupamento, embora com alguma troca de nomenclatura ao mencionarem quadro de escola, são também do género feminino e as suas idades oscilam entre quarenta e um e sessenta e três anos. No prosseguimento deste estudo, e após a caracterização dos entrevistados, pretendemos descrever os aspetos operacionais a recorrer para a obtenção e tratamento de dados, assim como as formas de os analisar.

Capítulo III – Metodologia de investigação empírica

III.1 – Opções metodológicas gerais

A opção metodológica adotada neste estudo centra-se numa investigação sobre as práticas e pretende investigar e refletir sobre a atuação da escola e dos seus agentes educativos, na construção do plano curricular dos alunos com CEI do 2.º e 3.º ciclos.

Defende-se um cenário que permita uma abordagem real ao estudo e que simultaneamente propicie uma reflexão sobre as atitudes e forma de atuação dos diversos intervenientes no processo educativo dos alunos, com projeção na vida futura. Nesta abordagem, enquadrámos a nossa investigação num “estudo de caso”, considerando a observação pormenorizada do contexto onde se integram estes alunos, assim como a possibilidade de conhecer a organização e definição de toda a atividade curricular. Trata-se da realização de uma análise intensiva sobre esta amostra particular e selecionada de acordo com um determinado objetivo, de um fenómeno social, com a preocupação de ordenar os dados resultantes, por forma a preservar o carácter unitário e com o intuito de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.

Para tal, consideramos que a metodologia a aplicar passa pela organização crítica das práticas de investigação, com controlo interno e formal das pesquisas que com base numa formação científica constituem o método, retirando deles, a novidade produtiva (Almeida e Pinto, 1975:85).

A procura do melhor método que dê fundamento às nossas intenções de investigação, aliou-se a Patton (1990:169-184), ao considerar que nada põe tão bem “em evidência a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos como as diferentes lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem”, entre as quais as técnicas estatísticas disponíveis nas ciências sociais. Enquanto a investigação quantitativa tem por base amostras de maiores dimensões selecionadas aleatoriamente, a investigação qualitativa focaliza-se em amostras relativamente pequenas ou mesmo em casos únicos, selecionados intencionalmente. Corresponde então, à tentativa de desenvolver um estudo de natureza essencialmente qualitativa, o que permite que os dados

recolhidos sejam “ricos em pormenores descritivos e as questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis (...) mas sim, que tenham como objetivo investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

Importa assinalar que a metodologia utilizada no nosso estudo enquadra-se no paradigma da abordagem qualitativa e interpretativa, ao que Bogdan e Biklen (1994:47) consideram relevar como uma das suas características, o facto de o investigador “constituir o instrumento-chave na recolha de dados e, na sua análise indutiva e descritiva perseguir, fundamentalmente, o significado das coisas”. Na reunião desta ideologia de paradigma corrobora Flick (2009:9), ao determinar as seguintes características inerentes à pesquisa qualitativa: os investigadores privilegiam a interação em contexto natural e de uma forma geral, dão espaço às suas particularidades; abstêm-se de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las; partem da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda numa possível reformulação e desenvolvimento de novos métodos e novas abordagens, e os investigadores são uma parte importante do processo de pesquisa, atendendo à sua própria presença a nível pessoal e também como membro do campo que está a ser estudado.

Neste domínio, pretendemos descrever os aspetos operacionais que suportam a investigação empírica do nosso estudo, especificando as diferentes etapas percorridas na abordagem da pergunta de partida e na definição dos objetivos, ideia sintetizada e assente na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005:44) e que pretendemos reiterá-la com a presença de uma coerência entre os objetivos e as técnicas utilizadas, quer na recolha, quer no tratamento e análise dos dados em estudo.

III.2 - Métodos e técnicas de recolha de dados

A descrição dos aspetos operacionais que suportam a investigação empírica do nosso estudo, nomeadamente a conceitualização do modelo de análise adotado, as técnicas e a forma como os dados foram recolhidos e posteriormente analisados e interpretados, merecem o nosso interesse sobre a

determinação de alguns conceitos-chave primordiais para a compreensão do desenrolar deste processo.

Abordamos o termo “dados” e urge questionarmos sobre o seu significado no elemento representativo deste estudo. Constatamos para tal, que se refere aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base de análise, mas também, a maneira como as coisas aparecem, quando abordadas com um espírito de investigação (Bolgdan e Bilken, 1994:149). As interpretações que pretendemos efetuar junto do nosso instrumento de recolha de dados, são baseadas e fundamentadas na emergência destes mesmos dados.

Definir um instrumento de recolha que mais se adequasse à amostra selecionada, provocou uma análise ponderada sobre as diferentes técnicas de investigação, com evidência para o inquérito e a entrevista. Neste sentido observamos, por um lado, a opinião de Ferreira (2005:166), em que o inquérito é assumido “como a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental” e que usado de uma forma extensiva apresenta “uma natureza quantitativa e a capacidade de objetivar informação”. Acresce o facto de conter questões padronizadas, manter o anonimato, poder ser construído com fins específicos e o investigador não influenciar no momento de recolha de dados. Mas, também na opinião de Foddy (1999:14), o “fornecimento prévio de respostas pode conduzir os inquiridos a fornecerem respostas que não lhes teriam ocorrido se estivessem a responder livremente”, induzindo, assim, a uma inclusão de categorias de respostas opcionais. Encontramos, ainda, outro limite na execução dos inquéritos, que diz respeito ao facto de envolver um número elevado de pessoas a interrogar, provocando também uma amostra enorme e sendo este um instrumento de cariz estandardizado, induz a uma comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. Facto este, sem fundamento no nosso estudo, uma vez que não associamos a análise da nossa amostra a dados comparativos entre os sujeitos, mas sim à identificação das suas representações em contexto escolar. Por outro lado, a utilização da entrevista presume, na opinião de Ruquoy (1997:86), que o investigador “não dispõe de dados já existentes, mas que deve obtê-los”. Isto é, dispor de “dados próprios” e optar por determinadas condições metodológicas para a sua aplicação, tais como: uma relação verbal

entre o investigador e a pessoa interrogada; uma entrevista provocada pelo investigador; uma entrevista para fins de investigação cujo objetivo é levar a pessoa que se exprime a resolver o seu problema; uma entrevista baseada na utilização de um guião, colocando o entrevistado em condições de se exprimir seguindo o curso do seu pensamento e uma entrevista numa perspetiva intensiva, em que se trata essencialmente de conhecer em profundidade as reações da pessoa e detetar processos de uma forma geral de índole social.

É uma técnica muito rica em informação e atua como um instrumento para a obtenção de informação personalizada, atendendo ao contexto especial de relação direta entre o entrevistador e o entrevistado.

O seu nível de estruturação abarca segundo Zabalza (2000:252) e Ghiglione e Matalon (1997:34), dois níveis de estruturação: a estruturada e a semiestruturada, com identificação de nomenclatura atribuída de diretiva e semidiretiva por Ruquoy (1997:86). Na primeira situação, as perguntas, propósitos e formas de relação são previstos de antemão, com papéis rígidos atribuídos e até algum condicionamento na liberdade das perguntas e restrição das respostas, verificável no inquérito por questionário. Na segunda, a organização da entrevista semiestruturada (a selecionada para o nosso estudo), deparamo-nos com uma flexibilidade quanto ao desenvolvimento conjecturado, assinalam-se as linhas gerais, sem, contudo, concretizar ou precisar os aspetos a analisar. De uma forma sintetizada, permite o que Esteves e Azevedo (1998:36) indica “ter acesso a informação rica, complexa e profunda” considerando que ao entrevistado é-lhe dada plena liberdade para falar sobre os temas propostos.

A estas modalidades, Ruquoy (*ibid*:86) adiciona o “relato de vida” que combina a abordagem biográfica com a temática do objeto de estudo e a “não diretiva” exclusivamente articulada em torno de um tema geral, com o objetivo de que o entrevistado o explore.

Mas existem condições que de alguma forma restringem a validade da entrevista, como determina Zabalza (2000:253), “o desvio da expectativa”, presumindo que o entrevistado trata de comportar-se e responder àquilo que supõe ser o que o entrevistador espera dele, ainda que provavelmente de forma inconsciente. Uma outra restrição é apontada à “subjetividade” presente no frente a frente do entrevistador e entrevistado, sem garantia de que as

informações obtidas sejam idênticas noutra situação de interação (Ruquoy, 1997:85). Acresce, ainda, o “efeito de halo”, como condicionador da validade, visto que releva a impressão geral produzida pelo entrevistado no entrevistador, sujeito como tal, à impressão ou valorização positiva neste processo comunicativo. Neste aspeto, também os resultados da investigação podem ser condicionados pelas diferentes variáveis aquando da entrevista, aludidas por Morales (1981, citado por Zabalza, 2000:254) e relacionadas com “as verbalizações” (tom de voz, intensidade, modulação das palavras, tempo de verbalização, latência do tempo de reação, latência do tempo de iniciativa, número de pausas); as “motoras” relacionadas com o movimento dos olhos, da cara, participação de mãos e braços, modificações de postura; as “fisiológicas” que abarcam a transpiração, aceleração-desaceleração cardíaca, rubor, irregularidades relacionadas com a tensão). Outra configuração de ocorrência é o chamado “efeito de Greenspon”, também mencionado pelo mesmo autor, e corresponde à alteração da conduta verbal dos entrevistados perante o reforço verbal do entrevistador, traduzido em murmúrios verbais. De certa forma, estes reforços podem surgir como estímulos reforçadores das respostas do entrevistado e melhoram os resultados das entrevistas.

Ao utilizarmos esta técnica na nossa recolha de dados, pretende-se julgá-la como um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal e cuja informação recolhida é centrada na pessoa do entrevistado. Para Haguette (1997:86), é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Uma das características desta técnica resume-se à possibilidade de apurar o que não é observável diretamente, mas que nos pode conduzir à extração de elementos de reflexão que credibilizem a investigação.

O recurso à entrevista semiestruturada em detrimento da entrevista estruturada emerge da necessidade de colher informação junto dos diferentes elementos educativos acima mencionados, e das suas práticas, contemplando as suas representações, atitudes e limitações face à atividade letiva diária com os alunos com CEI. Do discurso verbalizado do entrevistado pretende-se retirar uma ideia, uma opinião, um conhecimento, com o que isso implica de contradições, incoerências ou lacunas, mas revelador da visão que a

individualidade tem do assunto a investigar. Em suma, são períodos de colheita de informação sobre os factos e entrevistados, constituindo uma ferramenta singular na ampliação e interpretação dos dados de estudo e determinantes para o sucesso da entrevista. Ruquoy (1997:88) reforça o cuidado a ter para a distinção entre o nível das representações e o das relações objetivas. Portanto, se o objetivo é compreender práticas, importa delimitar o modo como os atores as organizam subjetivamente e as valorizam, mas importa igualmente considerar relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos atores, numa “delimitação dos sistemas de representações, valores, de normas veiculadas por um indivíduo”.

III.3 - Procedimentos de recolha de dados

A realização deste estudo fundamenta-se na dimensão ética do próprio ato de investigação. Surge, assim, a necessidade de ultrapassar progressivamente determinadas etapas fundamentais para o desenvolvimento deste processo, no sentido de que a recolha de informação da amostra selecionada resulte o mais transparente possível e seja direcionada numa relação recíproca de definição de papéis: proteção básica dos entrevistados e a conduta adequada dos entrevistadores numa base de confidencialidade.

Indagamos os professores elegíveis da amostra, tentando constatar as suas representações face às respostas que a escola proporciona aos alunos com CEI e, também, qual o seu papel na determinação do plano curricular.

Para este efeito, e tal como referenciamos anteriormente, foram selecionadas três escolas diferenciadas do concelho de Valongo, o que permitiu uma análise comparativa, com destaque para o poder de gestão escolar, incluindo os seus decisores e decisões na dinâmica da sua organização escolar.

Recorremos à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, já referenciada neste estudo, essencialmente pelo facto de, tal como nos indica Manzini (1990:154), estar “focalizada num assunto sobre o qual elaboramos um guião com as principais perguntas” que serão completadas por outras que surjam de forma espontânea, no decorrer da entrevista. Percebe-se, assim, que o entrevistador tem uma lista de questões-guia, mas a entrevista em si permite uma flexibilidade, apenas controlada pelo entrevistador no

sentido de a reencaminhar para os objetivos pretendidos, sempre que o entrevistado mostre indícios de afastamento ou de diferenciação do momento mais apropriado e da forma mais natural.

Deparamo-nos nesta situação, com um guião de entrevista em que as perguntas poderão não seguir exatamente a ordem aqui prevista, mas também de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005:193), que o entrevistado tenha “alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada”, explorando de forma flexível e aprofundada os aspetos que julgue mais relevantes.

Nestas circunstâncias, procedemos à construção de um guião de entrevista (ver anexo I) que foi sujeito a uma análise experimental definida num pré-teste, com a colaboração de alguns professores, excluindo os da amostra, e o qual remetemos para anexo. O referido guião é modelo único para os sujeitos da amostra, mas a diversidade das questões permite-nos identificar a diferenciação dos papéis que desempenham, e como tal, a sua perceção face aos objetivos que pretendemos desenvolver.

Segundo Albarello (1997:57), este pré-teste é indispensável, no decurso do qual o próprio investigador verificará a “adequada compreensão das frases, das palavras, dos filtros, e se aperceberá pessoalmente da fundamentação desta ou daquela questão e das reações” das pessoas perante o teor das questões. Surge, assim, a validação como uma forma de treinar a condução das mesmas para a sua futura aplicação (Quivy e Campenhoudt, 2005:35).

Da sua discussão e análise, resultaram consequentes reajustamentos que nos permitiram validar definitivamente o guião da entrevista e garantir a sua aplicação em estrita consonância com as questões de investigação formuladas, numa alusão a Gihglione e Matalon (1997:155).

Cumpridos os procedimentos metodológicos, resultou a versão final do guião da entrevista, constituído pelas seguintes dimensões:

- A - organização do currículo;
- B - decisores e decisões;
- C - contributo do CEI para a vida adulta;
- D - formação do docente para trabalhar com os CEI.

O período de aplicação das entrevistas decorreu com prévio agendamento e explicação introdutória dos propósitos e procedimentos, com o intuito de facultar todas as informações necessárias para que a comunicação fosse perceptível para todos os intervenientes. Após este esclarecimento, procedeu-se à assinatura de uma declaração pelos intervenientes (consentimento informado), onde constam todos os procedimentos para a execução da entrevista, tais como: a adequada informação sobre o estudo, o consentimento para revelar dados da sua participação, mas com base no anonimato e a autorização para a sua gravação.

De referir que as entrevistas foram registadas em gravação áudio digital, recolheram a anuência dos entrevistados e foram transcritas na íntegra para o suporte informático para posterior registo, análise e interpretação da informação.

III.4 - Métodos e técnicas de tratamento de dados

O recurso à entrevista para recolha de informações, parece-nos condizente com o uso da análise de conteúdo como técnica de análise de dados na presente investigação qualitativa. Por este motivo, Vala (2005:105) considera que a análise de conteúdo “é mesmo uma técnica privilegiada para tratar o material recolhido”, essencialmente quando o investigador não dispõe de hipóteses de partida, porque nos oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Quivy e Campenhoudt, 2005:227), nem sempre harmoniosamente conciliável.

Sendo assim, a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...), com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Envolve, neste sentido, de acordo com Bogdan e Biklen (1994:205), “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”, que na especificidade do nosso estudo é particularmente interessante conhecer/identificar, a forma como os professores

do ensino regular se envolvem na construção do plano curricular dos alunos do 2.º e 3.º ciclos com CEI. A corroborar deste entendimento, Bardin (2004:42) refere que a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação), cujo objetivo é a sua manipulação, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. Enquanto esforço de interpretação, oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Refere, ainda, que o campo de aplicação desta técnica pode incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, o proveniente de entrevistas abertas ou semiestruturadas. Recolhida a informação através das entrevistas aos diferentes elementos, numa primeira fase de análise, fizemos a exploração dos vários discursos de cada uma, sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2004:113) chamou “leitura flutuante”. Esta leitura, tal como mencionou Esteves (2006:113), teve como finalidade que nos imbuíssemos da “natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”.

Após esta fase de visionamento, procedemos à construção do modelo de categorização, concebido como modelo teórico, a partir do qual se estruturam as dimensões de recolha de informação empírica (Guerra, 2006:36). Esta fase é fundamental na medida em que constitui a ligação entre a identificação do problema e o trabalho de investigação sobre um campo de análise, forçosamente restrito e preciso. Face à informação que pretendemos analisar, sistematizámo-la por ordenação de categorias decorrentes dos objetivos do nosso estudo. Avançamos este procedimento categorial *a priori* (Bogdan e Biklen, 1994:223), com o intuito de facultar uma análise tipo confirmatória do problema em análise e os dados empíricos alcançados. A sua elaboração comportou, ainda, aspetos técnicos (Bardin, 2004:113) de enorme importância para atestar a validade interna da análise, nomeadamente: a “exclusão mútua”, os mesmos elementos não deverão ser suscetíveis de classificação em duas ou mais categorias; a “pertinência das categorias” que devem enquadrar e refletir as questões da Investigação e a objetividade e fidelidade, diferentes codificadores identificam e classificam de modo idêntico os diversos elementos do conteúdo na mesma categoria, traduzindo objetivamente o grau de confiança ou exatidão que podemos depositar na informação obtida.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Analisadas as principais representações da organização, decisão e implementação do plano curricular dos alunos com CEI, de acordo com a análise dos dados das entrevistas realizadas aos sujeitos da nossa amostra, é nosso intento proceder à sua exposição baseada numa interpretação das práticas induzidas nas três escolas referenciadas, tendo por base a categorização adotada.

Decorrente desta ideia, prestamos ainda atenção às mensagens implícitas, já que com a leitura por nós efetuada acerca do conteúdo das comunicações, pretendemos o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano, corroborando com o que Bardin (2004:34) e Ghiglione e Bardin (1997:181) apelidam de “inferência”. Traduz-se este conceito da seguinte forma: se a descrição é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Este fator relembra-nos que a análise de conteúdo é, sobretudo, um procedimento de interpretação (Heinemann, 2003:147), atraindo o investigador para a tarefa de “desocultação”, que tipicamente consiste em extrair frases que pertencem a um certo tema, de um só documento ou de vários e, depois, justapor estas frases com base no conteúdo referencial, descontextualizado. Por isso, os detalhes específicos constituem, neste particular, pistas a não negligenciar já que, estamos num momento crucial de construção de conhecimento assente nas informações recolhidas.

Concordamos com Ghiglione e Bardin (1997:184) ao relevarem a importância de fazer “inferências pela identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem, nomeadamente a categorizar e construir a análise das relações da informação recolhida.

Face a esta sistematização de informação com o respetivo cruzamento de dados, construímos as seguintes categorias e subcategorias de análise:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A - Organização do currículo	A1 - Critérios de organização do CEI A2 - Articulação entre as disciplinas A3 - Base para a construção do CEI A4 - Diferenças individuais para a construção
B - Decisores e decisões	B1 - Critérios de elegibilidade para o CEI B2 - Intervenientes na definição e elaboração do currículo B3 - Papel da direção da escola B4 - Papel do diretor de turma B5 - Papel do professor de educação especial B6 - Entraves
C - Contributo do CEI para a vida adulta	C1 - Relação do currículo e a transição para a vida adulta C2 - Escolha do currículo por parte do aluno C3 - Contributo da escola neste processo C4 - Suporte legislativo C5 - Proposta de transição para a vida adulta
D - Formação do docente para trabalhar com CEI	D1 - Formação adequada D2 - Lacunas apresentadas D3 - Formação e formas de adquirir D4 - A importância da formação inicial

IV.1 - Definição de categorias analíticas

Ao definirmos as categorias e as subcategorias em função da informação recolhida dos entrevistados, pretendeu-se decompor o discurso e sectorizá-lo em diferentes itens, de forma a agrupar ideias e detalhes específicos que assentem numa construção de conhecimento, com base nesta recolha. Com apoio nesta referência, circunscrevemos quatro categorias e dezanove subcategorias que descrevermos da seguinte forma:

- Relativamente à categoria “Organização do currículo”, pretendemos conhecer de que forma este é construído, incluindo neste ponto a articulação entre as diferentes disciplinas, os valores considerados para a sua

construção, a carga horária atribuída e o seu fundamento, assim como as particularidades com que é construído, permitindo, assim, uma individualização do currículo.

- A categoria “Decisores e decisões” conduz-nos ao conhecimento dos critérios adotados para a construção de um CEI, fomentando o processo para a sua elegibilidade, construção e definição da equipa que elabora este currículo e o papel determinante dos decisores, entre eles a direção da escola, o diretor de turma, o professor da turma e o professor de educação especial. Ressalva-se, ainda, a informação pessoal que se pretende analisar ao colocar a questão “o que mudaria neste processo?”.
- Com a categoria “Contributo do CEI para a vida adulta”, a visão pretendida prende-se com a relação existente entre este currículo e, efetivamente, o “depois da escola”, numa integração em sociedade e que bases são estas, edificadas na escola, que permitam adequadamente essa transição. Abarca-se, ainda, o papel do aluno na escolha do seu projeto de vida e o conhecimento do suporte legislativo que define esta relação entre o currículo e a transição à vida adulta. Num carácter de envolvência do entrevistado para uma abordagem da sua perceção sobre esta relação, indagámo-lo sobre o que faria para que este processo fosse mais facilitado.
- A categoria “Formação do docente para trabalhar com CEI” é certamente a mais personalizada do ponto de vista da sua experiência, das suas atitudes, do seu conhecimento e forma de aplicá-lo. Subentende-se uma análise das suas práticas e das lacunas que surgem no contacto com estes alunos e a forma como procura estratégias para as superar e envolver-se na sua atividade letiva diária, construindo saberes com os alunos de CEI.

IV.2 - Análise categorial dos discursos

IV.2.1 - Organização do currículo

Sustentados nas categorias elegidas e nos dados recolhidos dos informantes, iniciamos a tarefa descritiva e interpretativa reportando-nos à análise de cada uma das entrevistas e da dinâmica de representatividade de cada um dos

entrevistados, de acordo com as siglas atribuídas às suas escolas e definido anteriormente no esquema 2.

No que refere à categoria “organização do currículo”, a decomposição do discurso dos entrevistados determina-se em cinco subcategorias: disciplinas propostas e fundamento, articulação entre as disciplinas, critérios de organização dos CEI, base para a construção dos CEI e dificuldades individuais.

Relativamente à subcategoria “**disciplinas propostas e fundamento**”, o entrevistado A1 considera existirem “*algumas disciplinas do currículo comum*”, sem especificar quais, e também “*disciplinas específicas de acordo com o nível de funcionalidade do aluno*”. Corrobora desta opinião o entrevistado B2, ao mencionar também, “*um conjunto de disciplinas definidas que vão ao encontro das necessidades da aluna*”, tal como o entrevistado C3 que refere “*haver as disciplinas base como o português, a matemática, as línguas*”, e posteriormente um “*conjunto de disciplinas específicas que devem estar adaptadas ao tipo de aluno*”.

Esta ideia é certificada pelo entrevistado B3 que considera as duas primeiras como disciplinas de base e depois o seu complemento com “*algumas ligadas às artes e neste caso (...) que dou o mundo atual*”. Acresce, em sentido concordante, o entrevistado A3 ao *mencionar também*, “*as disciplinas de caráter geral da turma em que o aluno pode estar integrado ou não*”, referindo-se às diferentes disciplinas que constituem o plano curricular de ensino regular e de “*caráter específico direcionadas para o mesmo aluno*”. Esta identificação é sintetizada pelo sujeito C1 ao clarificar “*as disciplinas do currículo, todas as disciplinas do currículo*”.

O entrevistado B1 manifestou algum desconhecimento das disciplinas na sua generalidade, mas apontou “*duas ou três de integração, ou de tentativa de integração no grupo turma*” em que acrescentou “*têm dois ou três professores ... de francês, formação cívica ...*”. Mencionou, ainda, que os alunos de CEI “*têm um currículo para todas as disciplinas exceto para formação cívica e francês quando estão junto com os outros colegas*”.

Mais perentório no desconhecimento deste quadro foi o entrevistado C2 ao referir “*isso aí eu não sei responder, como não sou diretor de turma, confesso que não sei, que não estou informado*”. Apresenta, contudo, uma definição do papel do diretor de turma na construção dos CEI e, de uma forma geral, incube-lhe a sua total responsabilidade neste processo. Visando a sua disciplina em particular, encontramos os entrevistados A2 que leciona “*educação visual*” e o C2 que

reforça “estou a trabalhar no campo das expressões, mas não sei quais as outras disciplinas que têm”.

De facto, os entrevistados apresentam um conhecimento divergente das disciplinas que compõem o plano curricular dos alunos com CEI, sem contudo, na sua totalidade, se perceber que disciplinas devem ou não constituir este plano.

No que concerne à subcategoria **“articulação entre as disciplinas”**, relevamos a opinião do entrevistado C1 ao afirmar:

“articulação é inexistente, porque há vários fatores. Não só devido à sobrecarga de turmas que os professores estão sujeitos neste momento com os alunos dito normal, mas também (...) torna-se difícil a articulação normal para os alunos com o currículo dito regular quanto mais para os de CEI (...) portanto, não há ... não existe”.

Efetivamente, tratou-se do entrevistado com uma resposta direta sem possíveis oscilações, facto que não se verificou nas restantes entrevistas. Existe, contudo, alguma variação discursiva, tal como acontece com os seguintes entrevistados, nomeadamente o A1 menciona “nem sempre se verifica uma articulação” e acresce ainda que “impõem-se várias condicionantes, nomeadamente a atuação do professor das disciplinas da turma e das específicas”.

Esta opinião é reforçada pelo entrevistado A2 ao comentar que “articulação é difícil de se fazer”, o entrevistado A3 ao mencionar “existe pouca articulação” e o entrevistado B3 que refere “não há grande articulação durante o ano”.

A particularidade das disciplinas lecionadas pelos entrevistados aflora no A2 ao referir que “são disciplinas bastante diferentes”, salvaguardando no entanto, “educação visual e tecnológica onde se pode articular um bocadinho”. A mesma situação é relatada pelo sujeito B2 ao pretender articular a sua disciplina de tecnologia de informação e comunicação (TIC) com outra disciplina da mesma área, nomeadamente quando indica: “alguns trabalhos que solicitei aos alunos que foram feitos parcialmente nessa mesma disciplina com a qual articulei”.

Na mesma linha encontramos o entrevistado C3 ao referir: “existem várias articulações que nós fazemos” e realça como exemplo “na minha disciplina de informática muitas vezes estou a articular com as colegas do ensino especial nas matérias que elas estão a lecionar. Considera, ainda, que esta é uma disciplina que lhes permite alguma autonomia e que “poderá proporcionar-lhes muitas áreas para poderem voar”.

Numa outra dimensão, encontramos em acordo os entrevistados B1 e C2 que atentam que tal como referencia o primeiro: “é feita no gabinete próprio e é a

professora de educação especial que faz a articulação entre os currículos e as disciplinas” e o segundo, acrescenta “aqui o nosso método de trabalho geralmente é a equipa de apoios que coordena”.

A realidade destes entrevistados, no que respeita à articulação entre as disciplinas, é pouco positiva. A maioria alega que esta não se aplica a maior parte das vezes, mas quando tal acontece é entre disciplinas da mesma área ou numa colaboração com a educação especial.

Numa outra subcategoria denominada “**critérios de organização dos CEI**”, os entrevistados A1 e A2 realçam que o currículo não é discutido entre os elementos do grupo que lecionam com estes alunos, mas por norma é “*pré-definido*”. O entrevistado C2 manifesta a sua opinião “*não podemos ter um currículo rígido*”, pelo facto de considerar que “*estamos a formar aquela pessoa de acordo com a sua faixa etária*” e o entrevistado B2 afirma que “*os currículos são definidos consoante o aluno*” e salienta a importância de “*fazer um plano de disciplinas que vá de encontro às suas necessidades*”, com o sentido de “*pelo menos aproveitar essas mesmas apetências que ele tem*”.

Nesta dimensão, surgem efetivamente opiniões diversificadas na atribuição da carga horária. Por um lado, considera-se que é da alçada da direção e por outro, que se deve ter em conta as características do aluno. Encontramos, assim, a explicitação do entrevistado A1: “*a carga horária depende da disponibilidade dos recursos humanos e deve estar atribuída de acordo com as necessidades específicas do aluno*”. Fator este, também concordante pelo entrevistado B3: “*cada aluno é um aluno, e depois em cada disciplina a carga horária é adaptada um bocadinho ao próprio aluno*”. O entrevistado A3 também pondera a existência de recursos da escola, mas acrescenta que esta, “*é muito burocrática e administrativa e muito pouco relacionada com as necessidades quer dos alunos com CEI quer da equipa de educação especial*”.

E numa visão sobre o poder da direção, o sujeito C3 desconhece como se estabelece a carga horária e arrisca com algum questionamento “*isto vem da parte da direção, portanto eu não faço ideia como é elaborada a carga horária*” e em forma de conclusão refere “*não sei, não faço ideia, mas deve ser com base em legislações penso eu*”. O sujeito C2 centra-se na sua especificidade e acresce que a carga horária é de 45m, porque lhe “*pediram para trabalhar com a aluna a sua motricidade fina e a sua motricidade em geral, também*”. Numa opinião contraditória, referenciamos o entrevistado B1 ao explicitar “*a carga horária é semelhante à dos outros alunos do*

currículo normal”, ao que acresce *“tem mais ou menos a mesma carga horária do que o que frequenta outro tipo de currículo”*. Por sua vez, o entrevistado B2 realça que *“a carga horária é bem inferior à normal do ensino regular”*, no sentido em que *“é direcionada justamente para os objetivos daquelas disciplinas que foram definidas”*.

Na diferenciação desta determinação, o sujeito C1 deduz o que deveria ser a carga horária *“em função das necessidades pormenorizadas destes meninos”* e adianta em *“estreita articulação entre as disciplinas, perfeitamente identificada e discriminada no horário dos docentes”*. Isto porque, em seu entender: *“são turmas com alunos de ensino especial, tem de haver uma salvaguarda no horário dos professores”* induzindo com este facto que faz sentido *“encontrar horas e espaços no horário para eles, trabalharem em conjunto”*.

Ainda dentro desta subcategoria, encontramos nos entrevistados A1 e A3 a unanimidade relativamente aos critérios de organização do CEI, que devem no seu entender *“contemplar e desenvolver as competências pessoais, sociais e de autonomia do aluno”*, assim como *“favorecer a socialização e integração na vida adulta”*. De uma forma sintetizada, o sujeito A1 reforça que o CEI *“deve ser estruturado a fim de permitir a transição para a vida ativa”*.

Existem também outras alusões aos critérios de organização do CEI que refletem: *“uma medida educativa que contempla alterações no currículo comum (...) deve ter em conta as alterações funcionais dos alunos”*, definida pelo entrevistado A1, em que pressupõe *“as aprendizagens e a procura de um saber”*, reiterada pelo entrevistado A3 e reforçada pelo sujeito B2 ao considerar poder existir o *“envolvimento em atividades que poderá haver com a turma na própria escola e que o aluno poderá participar”*.

Para que todo este processo se concretize, o entrevistado C1 explicita que é necessário aplicar *“disciplinas com adaptações e em função do grau necessário e esse aluno (...) fazemos uma adaptação curricular a mais aproximada possível às necessidades destes miúdos”*.

No sentido organizativo dos CEI, o informante A3 considera importante: *“não ficar limitado aos recursos disponíveis para aquele ano”*, assim como para ser viável *“fazer uma planificação mais a médio e longo prazo do que apenas um ano escolar”*, ao que o sujeito B1 reforça com *“as reuniões no início do ano letivo em que vão definindo e vão adaptando estratégias”*. Este argumento é corroborado pelo entrevistado C3 ao refletir que *“devem criar estratégias orientadas em função dos nossos alunos”*. Contudo, o sujeito C1 é perentório em considerar que devem ser contempladas: *“disciplinas com adaptações e em função do grau necessário a esse aluno”* e *“não há estratégias porque*

nós temos de lidar com tantos alunos e com tantas turmas e com tantas dificuldades dos alunos do dito regular”.

Em forma de síntese, reportamos a convicção apresentada pelos entrevistados B1 e B2, que de certa forma se completam. O primeiro descreve que *“há diferenças de currículos para os diferentes alunos”* e acrescenta que a forma de gerir o plano curricular é proceder da seguinte forma *“ao longo do ano vai-se adaptando o currículo”*, numa clara posição de permanecer na individualidade do aluno. O segundo entrevistado alude à possível reação da turma perante o aluno e considera que é necessário fazer *“essa articulação também com os encarregados de educação e fazer ajustes se necessários, e alguns esclarecimentos em relação à própria aluna”*.

Da análise efetuada, não surgem dúvidas quanto ao individualizar do currículo, que é identificado por todos os entrevistados, e definido como base na sua diferenciação. Porém, é visível a preocupação de dar cumprimento a esta individualização, com a carga horária e os afazeres que apresentam nas diferentes funções que lhes são conferidas.

Abordados os critérios de organização do CEI, julgamos essencial ponderar sobre uma outra subcategoria denominada **“base para a construção do CEI”** e toda a ideologia com que cada entrevistado a suporta e fundamenta.

Realçamos os valores determinados pelos diferentes entrevistados e que têm em comum a implicação no projeto de vida dos alunos. Assim, encontramos no entrevistado A1 a necessidade de uma *“análise rigorosa e ponderada que implica na vida futura do aluno”*. O referido entrevistado ainda ressalva: *“o currículo deve ter como propósito desenvolver competências pessoais, sociais e de autonomia (...) no sentido de dotar o aluno dessas competências a fim de permitir uma transição para a vida ativa (...) ainda que possam existir sempre vários constrangimentos”*. Esta explicitação, sobre as competências a desenvolver tendo como base a autonomia, é reforçada pelos sujeitos B3 e C3 e sequenciada da seguinte forma *“preparar os alunos para a vida ativa, mais do que os currículos em si”*. A concretização desta medida é reiterada pelo segundo entrevistado com algum juízo de dúvida *“penso que deve ser com base na autonomia destes meninos (...) tudo isto de forma a que eles se tornem no futuro muito mais autónomos, que é o que nós pretendemos”*.

Retomamos o entrevistado B3 para realçar a precisão com que afirma que para que a autonomia se estabeleça é necessário *“ferramentas para comunicar”*, numa referência à sua disciplina de TIC. Fundamenta, ainda, este propósito, com o

facto de ser preponderante que os alunos *“consigam preencher um formulário sozinhos, consigam fazer um currículo, entrar na vida do trabalho e que tenham ferramentas para isso”*.

Nesta área das tecnologias de informação e comunicação, também o entrevistado C3 corrobora e reforça: *“proporcionar-lhes autonomia nesta área dos computadores e das tecnologias”*. Dentro do mesmo pensamento, o entrevistado B1 indica a importância de *“construir aptidões, em fazer com que seja mais apto para a vida comum”*. Na verdade, o desenvolvimento de competências, de aptidões, tem na unanimidade destes entrevistados, o sentido de os preparar para uma vida em sociedade, o que é realçado de uma forma sintetizada pelo entrevistado C1, que não tem dúvidas em afirmar que *“o currículo deve preparar para a sua autonomia e desenvolver a socialização para que ele se possa enquadrar o melhor possível para ser um cidadão realizado e minimamente feliz”*.

Se de uma forma geral, a autonomia adquiriu um papel de relevo na opinião dos diferentes entrevistados, também a posse e utilização dos recursos humanos e físicos são essenciais para a construção do CEI. Salienta-se a partilha do entrevistado A1 que relembra as características muito particulares dos alunos em causa e, portanto, verbaliza que todo o trabalho a desenvolver com eles deve estar *“em conformidade com as suas especificidades e motivações (...)e também estão intimamente dependentes dos recursos humanos e físicos do meio escolar”*.

Num complemento desta atribuição de recursos, o entrevistado A3 particulariza a sua experiência e conclui *“procura-se adequar os recursos disponíveis com as atividades dos currículos para cada um dos alunos de acordo com a sua problemática”*.

Esta partilha de determinação de recursos é também sustentada pelo entrevistado C2, ao mencionar que para dar seguimento ao seu trabalho na área das expressões: *“deveria haver mais ateliês para que estes meninos pudessem trabalhar no seu espaço mas com condições (...) mas as escolas crescem e temos falta de espaço e portanto notamos que é difícil para cada tarefa ser desenvolvida com material específico”*.

Por sua vez, o entrevistado B2 evidencia a sua área de trabalho e reproduz: *“a visão que eu tenho é que há vários recursos que posso falar da minha disciplina, que é sites apelativos que o aluno pode utilizar (...) se calhar deveria haver mais pessoas, mais recursos para disponibilizar a estes alunos, com este perfil (...) a questão passa pelos recursos”*.

No decorrer da análise desta subcategoria, surgem entre as diferentes opiniões outros dados elucidativos que determinam a base para a construção do CEI,

sendo que para o entrevistado A2 assenta “a nível de atitudes e a nível de cumprimento de regras” e O “empenho do aluno nas atividades propostas”.

O entrevistado B2 pensa que esta base está dependente do perfil do aluno e ainda, das “facilidades, das dificuldades que ele tem, dos interesses do próprio aluno”, numa forma de atribuição de partes envolvidas: “ (...) do aconselhamento e orientação dos pais (...) consoante o feedback que os pais dão que já o conhecem, o que foi mostrando durante a vida, o que tem interesse, o que tem facilidade, o que pode motivar, o que poderá ainda desenvolver dentro das limitações que tem”.

Apesar de não especificar o teor da sua resposta, o entrevistado B3 comenta “eu acho que são os valores”. A integração dos CEI na turma, com o seu grupo de pares, foi mencionada ao longo das diferentes entrevistas e concordante entre os entrevistados C1, que considera uma mais-valia a integração destes alunos em turma e C3, que relewa a intensidade do conceito de integração. Do primeiro entrevistado, encontramos uma convicção acérrima relativamente à integração e que é descrita da seguinte forma:

“ a parte bem resolvida é estarem numa sala de currículo regular e a parte mal resolvida é a parte precisamente do currículo, porque a socialização está muito bem, está a ser bem feita, mas a parte teórica do currículo? Os meninos não estão numa sala à parte (...) é aqui que eles devem estar com os outros meninos porque em termos de socialização, isto se nós queremos que eles façam uma ligação positiva ao mundo de trabalho”.

Do segundo entrevistado, retiramos o seguinte apontamento confirmador da ideia anterior, “eles estão integrados na turma e convém que se sintam integrados” e intensifica o entrevistado B2 “em termos sociais e emotivos eu acho que está a resultar muito bem”. Ora, esta integração só é possível se tal como nos retrata o entrevistado B1 “souberem viver com as suas diferenças, saberem aceitá-las e conseguir viver com elas, já é muito bom”.

De facto, este processo de integração comporta várias fases já descritas e delineadas pelos entrevistados mencionados, mas que requer também uma diferenciação de currículo, assumida pelos entrevistados A2, B1, C1. Para este efeito, o entrevistado A2 comenta que existem “diferentes ritmos de andamentos nas próprias atividades que os alunos vão desenvolvendo (...) tem de fazer adaptações na disciplina”.

No sentido de conhecer melhor o aluno e promover a sua capacidade de resposta, o entrevistado B1 realça que o currículo é realizado de uma forma gradativa e que “podem vir a evoluir num currículo mais elaborado”, mas só posteriormente, numa fase mais tardia da sua vida escolar. Para este

entrevistado, faz sentido que *“o currículo se vá modificando de acordo com o conhecimento que vamos tendo dos alunos e com as necessidades que é preciso ter”*.

Numa fase de constatar o óbvio junto dos elementos que constituem o conselho de turma do aluno, o entrevistado C1 assegura: *“Em primeiro lugar temos de ter adaptações para estes meninos e posteriormente o trabalho mais próximo tem de ser consignado no horário dos professores desse conselho de turma, tem de haver horas”*.

No corolário deste processo de identificação de uma base para a construção do CEI, destacamos os entrevistados que relevam o interesse dos alunos assim como a sua envolvimento na construção da matéria curricular. Assim, o entrevistado A3 opina *“pensa-se sempre no interesse dos alunos e no seu desenvolvimento”*, corroborado pelo entrevistado C2 ao particularizar a sua situação e também a sua forma de atuar: *“ela tem sempre de dizer da palavra dela, portanto partindo dela (...) se lhe imponho uma tarefa não dá portanto, tenho sempre de descobrir isso”*.

Durante o período desta construção, pretendeu-se abarcar e conhecer a parte burocrática e legislativa deste processo. Daí, surgirem pareceres confiantes da articulação entre docentes de ciclos diferenciados, retratado pelo entrevistado C2 da seguinte forma:

“vem sinalizada desde o primeiro ciclo, já vem sempre um processo, as pessoas conhecem-na bem, nós temos as pessoas daqui que a conhecem da primária (...) nós temos as ideias base e os processos burocráticos estão bem feitos, os relatórios médicos, tudo (...) eu acho que não há uma rigidez, na burocracia está tudo no lugar, daqueles relatórios, está tudo no lugar”.

Neste entendimento, há o pressuposto do que poderá existir como base legislativa, ainda que com algumas reticências traçadas pelo entrevistado C3, *“eu acho que deve haver uma base legislativa e depois se calhar a própria experiência dos nossos docentes e dos professores de ensino especial”*. A par deste suporte legislativo, questiona-se o poder de atuação do professor, nomeadamente na definição e concretização de estratégias, perante o qual os entrevistados A1, A2, B1 e B2 concretizam as suas ideias ordenadamente:

“convém sempre ter sempre presente que estamos a falar de alunos com características muito particulares e portanto, as estratégias a implementar e a desenvolver (...) devem estar de acordo com a especificidade do aluno e das motivações (...) estão intimamente dependentes dos recursos humanos e físicos do meio escolar”.

O segundo entrevistado reforça, *“com um aluno de CEI inserido é muito complicado...conseguimos é às vezes utilizar, implementar determinadas estratégias mais direcionadas só para o aluno”*. Por sua vez, o entrevistado B1 comenta que *“cada*

professor vai desenvolvendo a estratégia por si (...) vai inventando à sua maneira para tentar uma estratégia”, e o entrevistado B2 adita que “muitas atividades têm características que vão ao encontro do perfil do aluno (...) fazer os ajustes se necessário e alguns esclarecimentos à própria aluna”.

Averiguamos, das respostas dadas nas entrevistas, que os entrevistados refletem como base os valores, embora não explicitem de que valores se tratam, mas destacam o propósito de lhes proporcionar autonomia. A noção de que o currículo deve ser adequado ao aluno, é também patente no seu discurso, mas a forma como deve ser aplicado, revela algum desinvestimento pessoal e de envolvimento no processo.

No desenrolar da subcategoria “**dificuldades individuais**”, nomeadamente na dificuldade da diferenciação entre os currículos, no sentido de os particularizar, todos os entrevistados foram unânimes em confirmar esta diferença, com o acréscimo do entrevistado C1: *“tem que haver, tem que haver diferenças, ela existe e nós preparamos os materiais em função das necessidades dos alunos (...) além desta preparação destes materiais ser deficiente a parte da avaliação e da adaptação ao longo do tempo no decorrer do ano é muito difícil”.*

Por seu lado, o entrevistado C2 valoriza a intervenção de todos os professores com os diferentes alunos e o seu papel ativo na promoção desta diferenciação: *“há de certeza diferenciação, porque são chamados vários professores a intervir (...) portanto quando sou chamado a intervir com os alunos, eu sei porque é que a escola me quer dar esses alunos, a equipa sabe das minhas competências, vê-me a trabalhar (...) aliás é como sinto a escola, gosto de ter liberdade, de poder criar”.*

Numa clara evidência da diferenciação a nível do currículo para os distintos alunos, o entrevistado A1 ressalva *“seria impensável que fosse de outra maneira”* e o entrevistado A2 sublinha *“claro que há diferenças entre currículos”.*

Aclaradas as diferenças sobre o currículo, surgem como dificuldades individuais para dar prosseguimento a esta diferenciação, alguns fatores, tais como, o número elevado de alunos por turma, a especificidade do aluno e o seu conhecimento para uma melhor intervenção, a sobrecarga de trabalho dirigido à ação diária do professor e os fatores económicos entre outros, descritos no desenrolar desta análise.

Considerando o primeiro fator, partilham da mesma opinião os entrevistados A1, que retrata com acentuada preocupação *“o elevado número de alunos por turma (...) dificulta muito o apoio a estes alunos (...) deveriam estar em turmas mais reduzidas”, sem*

todavia, revelar menos evidência relativamente ao elevado número de alunos por turma, sendo segundo o próprio, de *“vinte e oito alunos e ainda um CEI”* e o entrevistado A2 reforça esta ideia com algumas condições que poderiam ajudar a melhorar a intervenção com estes alunos: *“uma turma calma que respeitasse a diferença do outros (...) o par pedagógico facilitava a integração destes alunos (...) um só professor e o número elevado de alunos dificulta este processo (...) lecionar com base na sensibilidade e ter dois professores dentro da sala facilitou”*.

Alude, ainda, o entrevistado C1, numa concordância com os entrevistados anteriores, mas também numa posição de responsabilizar o MEC e de certa forma, apontar as razões pelas quais o trabalho com estes alunos não decorre da melhor maneira: *“o Ministério de Educação tem que assumir de uma vez por todas que as turmas têm alunos com este perfil (...) é um trabalho mais próximo e deve ser consignado no horário dos professores desse conselho de turma, tem que haver horas”*.

Em forma de síntese do discurso apresentado, reforça o que seria ideal relativamente ao que na realidade existe: *“os professores têm de ter menos turmas e mais horas para trabalhar articuladamente com estes alunos, e entre si (...) salvaguarda no horário dos professores no sentido de encontrar horas e espaços no horário para eles trabalharem em conjunto, caso contrário é um processo viciado à partida”*.

e acresce em modo de frustração e com alguma revolta dirigida à organização do sistema de ensino: *“é cru de se dizer, mas tenho turmas com muitos alunos para os quais tenho de ter a certeza que consigo trabalhar, são a maioria e esta minoria é discriminada sem dúvida alguma, não pela positiva como deveria de ser, mas é discriminada pela negativa”*.

Comprovando a ineficácia do sistema e a dificuldade em ser aplicado, até que de modo experimental, e se possível, aplicado *“numa lógica de ciclo”*, o entrevistado C1 utiliza uma expressão metafórica para rematar a sua ideia *“não se fazem omeletes sem ovos”*.

Na envolvência desta situação, surgem ainda outros fatores que se condicionam em cadeia. Isto é, envolve-se a parte afetiva no relacionamento com os alunos, o desconhecido quanto ao futuro e, de certa forma, a impotência que o professor tem em gerir todo este processo. Esta realidade é assinalada pelo entrevistado B2, ao mencionar o fator emotivo do envolvimento da aluna, em contexto escola: *“a questão emotiva desta aluna em particular (...) acho que teve muita sorte quer com os professores, quer com funcionários (...).I em termos sociais e emotivos eu acho que está a resultar muito bem (...) se calhar ainda se podia fazer mais um bocadinho”* e o entrevistado B3, que particulariza a sua preocupação na definição de estratégias com estes alunos, identificando não só a sua evidente diferença

entre eles, mas também um fator inerente a si:“ (...) eu acho que a idade...a maturidade...e a experiência nos faz...somos muito diferentes quando começamos a dar aulas, adaptamo-nos às circunstâncias (...) os alunos de ensino especial têm características muito peculiares”.

O entrevistado C2 refere que o seu trabalho é direcionado exclusivamente para os alunos que lhe são confiados, e que demonstra ser este o seu principal objetivo, colocando a parte de referenciação do aluno para uma equipa destinada ao seu reconhecimento *“no aspeto geral, numa filosofia...eu não sei, neste momento não tenho opinião, eu estou a trabalhar com estes meninos que me dão (...) eu preocupo-me de momento com a pessoa que tenho, é esta a minha preocupação”*.

Ao longo desta subcategoria, foram apresentadas as dificuldades mais prementes dos entrevistados, mas consideramos que o entrevistado C1 assumiu não só o papel de diretor de turma, francamente implícito e consciente das lacunas deste processo, mas também apontou uma solução para uma integração dos alunos com CEI nas salas do regular e a complexidade assumida no trabalho com os alunos por ele caracterizados, do *“dito currículo comum”*, em que ressalva:

“temos de atender às necessidades dos alunos do dito currículo regular mas com dificuldades também, fruto de dificuldades de aprendizagem (...) promovidas pelo insucesso escolar devido ao contexto familiar difícil (...) é sempre um trabalho difícil, muito difícil porque eles estão integrados e agora as famosas metas educativas em função das suas necessidades, mas é sempre um trabalho muito difícil”.

Ora, ao sumariar o parecer deste entrevistado que contemplou a redução de turma, o horário atribuído aos professores e também ao conselho de turma, numa lógica de que se funcionasse poder-se-ia perpetuar este trabalho a outros ciclos, este questiona o porquê de não haver financiamento, subtendendo-se mais uma vez, a atribuição de responsabilidade à Tutela:

“dizerem que não há financiamento, não há dinheiro, dificuldades económicas? Há situações para as quais não pode haver questões de orçamento (...) constrangimentos orçamentais, isto é do ponto mais básico do ponto de vista social e humano (...) e se quer poupar aqui, então desculpem lá, atingimos o grau zero da civilização”.

Mas, esta questão não fica sem solução, embora traduza de certa forma um circuito fechado. Isto é, se por um lado o entrevistado C1 julga ser um processo simples, por outro lado refuta que para obter o referido financiamento, a tarefa adquire alguns contornos: *“por muito que se tente, pretende teorizar as coisas, as coisas são bem mais simples que aquilo que parecem. A resolução deste problema é bem mais simples daquilo que parece, apenas necessita de investimento, que não é fácil”*.

Tal como podemos constatar, a organização do currículo requer uma ponderação de atitudes e medidas de atuação por parte dos docentes, com condicionamentos a maior parte das vezes, procedentes de decisões superiores. É, efetivamente, na diversidade destas decisões que surge a definição de papéis dos decisores, na implementação de medidas que fundamentem o currículo dos alunos com CEI.

IV.2.2 - Decisores e decisões

A presente categoria destaca sobretudo o papel a desempenhar pelos diferentes intervenientes no processo dos alunos com NEE e, de certa forma, os entraves que uma decisão, independentemente da sua assertividade, poderá condicionar o plano curricular destes alunos.

Neste sentido, esta categoria subdivide-se nas seguintes subcategorias: critérios de elegibilidade para o CEI; intervenientes na definição e elaboração do currículo; papel da direção da escola; papel do professor da turma; papel do professor da educação especial e entraves.

Da análise efetuada relativamente à subcategoria “**decisores e decisões**”, constata-se que nos entrevistados inquiridos, ocorre uma linha ténue de concordância em um ou outro ponto, mas destacamos o sujeito B1 pela justificação de alguma insegurança e desconhecimento com que fundamenta os critérios de elegibilidade: *“no meu ponto de vista, que não estou assim tão dentro do assunto, acho que tem a ver com as dificuldades que ele vai tendo ao longo... ao início da sua atividade escolar e depois tentar adaptar-se àquelas dificuldades”*.

Mas, esta forma simples de compreender o currículo e as sucessivas alterações que poderão advir, são completadas pelo entrevistado A1, ao mencionar *“em qualquer situação, a atuação de qualquer professor pauta-se pelo sucesso educativo dos alunos (...) muitas vezes urge ser implementado um currículo alternativo ao comum”*, ao que o entrevistado B2 não identifica quais são os critérios e inicia a conversa por transmitir que não tem muita informação nesta área, mas tem uma ideia que julga certa sobre o assunto e que declara: *“eu acho que esses critérios têm a ver na verdade com um conjunto de apetências que não vá ao encontro... ou seja, esses critérios, depois de serem aferidos, chegarem à conclusão de que na verdade o aluno tem um perfil que nunca poderia concluir o ensino regular dadas as suas limitações”*.

O entrevistado C1 que protagoniza uma ideologia curricular projetada no futuro, afirma *“o currículo tem de estar o mais pragmaticamente possível para o preparar para a vida ativa, para a autonomia”* e o entrevistado C3 sintetiza esta informação e acrescenta que *“o critério base é não conseguir aceder ao currículo (...) acho que é esse o critério mais importante”*, pressupondo-se aqui a sua referência ao denominado currículo comum.

Nesta evidência, os entrevistados acima referidos abordaram a noção de currículo, personalizando-a de acordo com a sua ideologia. Mas, surgiram outras opiniões, nomeadamente no que se refere à reunião de critérios de elegibilidade, em que a deficiência comprovada clinicamente ainda é um ponto conotativo de uma adequação curricular. Surge, assim, na opinião do entrevistado A2, a importância atribuída à prova clínica *“existir um atestado por um profissional de saúde a dizer das incapacidades do aluno para não ter um currículo comum”*.

Contudo, o critério “deficiência”, independentemente da sua comprovação médica, foi o mais referenciado pelos entrevistados, como podemos constatar com o sujeito B1, *“um grau de deficiência profunda (...) a avaliação do grau de deficiência que eles têm (...) é alguma coisa física ou mental que os diferencia dos outros”*, e por seu lado, o entrevistado C1 completa este raciocínio e acrescenta outras informações em que compara com outros alunos:

“o aluno tem de ter dificuldades, o grau de deficiência é que pode ser mais ou menos profundo em função do perfil do aluno (...) podemos estar a falar de deficiências cognitivas ligeiras que estão abaixo em termos de QI de um aluno dito normal (...) perdoem-me a expressão mas não pode ser um deficiente, não pode ser um aluno com deficiências muito profundas”.

Estes entrevistados consideram que a deficiência é um ponto-chave para um critério de elegibilidade e que condiciona a aprendizagem. Este ponto de vista é apresentado pelo entrevistado A1 da seguinte forma: *“ (...) porque há crianças e jovens que apresentam para além de outras problemáticas, limitações significativas a nível da aprendizagem (...) portanto, os critérios para um aluno ter CEI têm obviamente, de ter em conta as alterações funcionais dos mesmos”*.

Em forma de confirmação do que foi dito, o entrevistado B2 acrescenta e como se procede na sua escola perante a elegibilidade de um aluno para CEI:

“se chegasse à conclusão que na oferta formativa da escola como um curso de educação e formação, como um curso profissional, ou assim, continua-se a prever que o aluno não poderá concluir esse conjunto de disciplinas por limitações, então há que fazer um plano de disciplinas para pelo menos aproveitar essas mesmas apetências que ele tem”.

Se para estes entrevistados, a definição de critérios está subjacente à problemática dos alunos e às limitações funcionais, entre outras, que condicionam a sua aprendizagem, outros entrevistados como é o caso do A3 e do C2, reportam esta significação para a equipa de educação especial. Por essa razão, o entrevistado C2 afirma *“isso aí, eu não sei, a equipa ... porque temos uma equipa que faz esse papel e nós temos outra liberdade (...) poder-lhe-ei dar uma achega mas a responsabilidade é geralmente da equipa”*. Embora também concordante, mas de forma mais alargada, o entrevistado A3 associa dois pontos fundamentais para a definição dos critérios, sem contudo, defini-los: *“os critérios são definidos depois da avaliação da equipa de educação especial tendo em conta a legislação em vigor”*.

Na procura de sistematização de toda a informação referenciada, encontramos no entrevistado C1 o seu conceito conclusivo dos critérios fundamentais: *“esses são assim, digamos, os dois principais critérios: o aluno ter uma deficiência mas que não seja com um grau de profundidade a ponto de nós não conseguirmos trabalhar com ele e o currículo tem de estar organizado (...) para o preparar para a vida ativa”*.

Encontrados os possíveis critérios de elegibilidade, consideramos fundamental saber a opinião dos entrevistados quanto à importância que a CIF poderá ter para a elegibilidade destes alunos. Das respostas à questão formulada, apenas dois entrevistados demonstraram desconhecimento sobre este tema. Sendo assim, o entrevistado A2 verbaliza *“não sei, não sei”* e o entrevistado C2 adita *“não sei responder”*.

No decorrer das entrevistas, encontramos a abordagem à CIF como um instrumento. Esta opinião é manifestada pelos entrevistados A1 *“a CIF é um instrumento que permite fazer uma avaliação especializada”* e o entrevistado C1 que também considera a CIF como um instrumento, mas o seu objetivo é diferente do entrevistado A1. Neste caso, trata-se de um *“instrumento de parametrização”*.

Outras opiniões vão surgindo relativamente à sua contribuição na elegibilidade dos alunos com CEI e sugerem o conhecimento da CIF como uma classificação, ainda que com finalidades diferenciadas. Caso desta referência, é o discurso do entrevistado B3 que apresenta algumas incertezas, mas atenta *“acho que classifica os alunos...ou a sua integração, o currículo”*, e o entrevistado C3 que opina, com algumas dúvidas e sem justificação para a sua resposta, *“a CIF é muito importante, é a classificação interna da funcionalidade, acho que é, acho que é muito importante, não é?”*. Com uma resposta evasiva, o entrevistado B1 afirma *“a CIF é a única maneira de eles ... progredir um pouco mais intelectualmente”*.

Sendo que de uma forma ou de outra, a maioria dos entrevistados conhece a CIF, independentemente da aplicabilidade por eles elucidada. O entrevistado A3 explicita *“a CIF é que determina se eles são ou não alunos com CEI (...) esses parâmetros são definidos pela CIF e pela sua aplicação”*.

Acerca desta categoria, reconhece-se nos entrevistados a necessidade de um parecer clínico como critério de elegibilidade do aluno. Sobrepõe-se este ao conhecimento e aplicação da CIF, sendo-lhe atribuída várias práticas díspares entre si, quer na sua nomenclatura, quer na sua funcionalidade.

A abordagem desta subcategoria **“ intervenientes na definição e elaboração do currículo”** para os alunos com CEI, oscila entre quem na realidade é o principal indutor, apontado normalmente para a equipa de educação especial, e quem na realidade deveria ser, mas que neste momento não tem provimento. Categoricamente, cinco dos entrevistados consideraram como responsável por este processo, a educação especial. Esta situação é espelhada pelo entrevistado A2 ao afirmar: *“normalmente tem sido as colegas de educação especial que têm indicações dos professores dos anos anteriores (...) que realmente veem as necessidades que do aluno mediante as capacidades que realmente o aluno tem e elaboram esse currículo”*. É assumida pelo entrevistado A3 ao afirmar em função da sua conceção *“de uma maneira geral, eu penso que quem tem mesmo essa preocupação é a equipa de educação especial”*, e reforçada pela resposta direta do entrevistado B3 e dos entrevistados C1 e C2, evitando dúvidas e que asseguram ordenadamente: *“decidido em primeiro lugar pelo responsável, pelo professor de educação especial”* e *“é o ensino especial ... a equipa de ensino especial”*.

Transposta a individualização da responsabilidade atribuída na implementação destes currículos, surgem os entrevistados que consideram que existe uma parceria entre diferentes elementos. De facto, averigua-se que há intervenientes comuns nas suas respostas, mas não há uma uniformidade na constituição da sua equipa. Face a esta situação, o entrevistado B1 inicia por generalizar a atuação dos intervenientes, para posteriormente restringir apenas a um grupo, quando afirma *“é feito através do gabinete da coordenação, com a direção (...) o currículo é discutido pelo grupo de professores que vai lecionar as disciplinas”* e o entrevistado A1, que apesar de considerar o diretor de turma como responsável pela elaboração destes currículos, admite a parceria com outros intervenientes,

ao refletir que *“o diretor de turma é responsável pela elaboração com a colaboração de docentes especializados”*.

Esta linha discursiva surge com uma dúvida relativamente aos trâmites de desenvolvimento desta dinâmica, mas também com um acréscimo de outros elementos, por parte do entrevistado B2 que comenta *“não estou esclarecida (...) mas, a psicóloga e a professora que está a fazer o acompanhamento do ensino especial”*, e ainda, com alguma dúvida pendente, o entrevistado C3 evidencia *“eu penso que devem ser os professores do ensino especial em articulação com os elementos da direção (...) é discutido entre os elementos do grupo, penso que é discutido”*.

Esta realidade apresentada pelos diferentes entrevistados, adquire outros contornos e assume, na voz de outros entrevistados, o projeto não do que existe, mas sim do que deveria ser, mais propriamente dito, o conceito de ideal. Enquadra-se neste pensamento o entrevistado A1 ao referir que *“o fundamental seria que fosse elaborada por uma equipa, mas o responsável é o diretor de turma (...) com a colaboração de docentes especializados”*. Alega, ainda, a importância de contar com todos os elementos do grupo para a discussão do currículo, sendo este, pré-definido. Esta averiguação de quem realmente é interveniente na definição e elaboração do currículo dos alunos com CEI, provoca nos entrevistados alguma clareza na determinação de funções, como é o caso do entrevistado B2, que apesar de não se considerar esclarecida, conclui que *“deveria ser a psicóloga, alguém do ensino especial, com certeza os pais (...) alguém também da escola para ver até que ponto esses planos são possíveis de aplicar dentro da escola”*. O entrevistado C1, de certa forma, completa esta ideia, ao expor que *“à partida, tinha de haver um trabalho articulado, muito estreito entre o responsável do ensino especial e o conselho de turma com intermediação do diretor de turma”*. Ainda, sobre o efeito conclusivo e no decorrer da elocução, o entrevistado B2 recalca a ideia por ele anteriormente mencionada e acrescenta: *“alguém que estaria mais a par destes perfis dos alunos de CEI, definir um conjunto de perfis que varresse grande parte pelo menos dos alunos, caracterizá-los, dar a saber quais são os perfis e depois consoante isso, ser feito uma análise em termos dos recursos existentes”*.

O entrevistado A3, sublinha que *“quem deveria elaborar seria o pai (...) os encarregados de educação, os pais, os professores da turma e os professores de educação especial”*.

Se construíssemos uma trajetória a abarcar todos os intervenientes, poderíamos, de certa forma, criar uma equipa multidisciplinar, mas na reunião dos pareceres dos entrevistados, ainda ressalvamos uma outra opinião

declarada pelo entrevistado C2: *“eu não participei na construção do currículo (...) lá está, eu não sou pessoa que estou dentro do processo (...) eu confesso que não tenho responsabilidade no currículo, eu ponho em prática um currículo que exploro com a aluna, que vamos construindo”*. Seguindo esta linha, ainda que possivelmente ideológica, termina a sua versão atribuindo responsabilidades à escola, que julga conhecer os alunos e também as aptidões dos professores, ao lembrar *“nós somos convidados a entrar nesse currículo derivado, deduzo eu, que a escola sabe das nossas competências e aconselha-nos”*.

Sob esta ótica, encontramos no entrevistado B2, o desconhecimento do processo, mas gera, contudo, algumas sugestões de possíveis intervenientes, e o entrevistado C2 que indica não participar na elaboração do currículo, mas recua e alude, *“quer dizer, depois nós damos sempre um contributo”*.

A definição deste papel produz divergências entre os entrevistados, porém utilizam com frequência a expressão “o grande papel”, denotando-se a importância desta hierarquia. É nesta clivagem que o entrevistado C3, que anteriormente mencionou o seu parecer relativamente aos intervenientes na definição e elaboração dos currículos dos alunos com CEI, atribuindo-o ao trabalho de equipa dos professores de educação especial com os elementos da direção, assume agora a importância única da direção em orientar o percurso dos alunos: *“um papel de grande importância porque acaba por dar resposta a um grupo de alunos que precisa de decisões, precisam de que alguém os consiga orientar num percurso já que eles acabam por não conseguir aceder a um currículo normal”*.

Neste sentido, ingressamos na subcategoria **“papel da direção da escola”**, em que os entrevistados A1 e A3 consideram que este reduz-se à organização dos recursos humanos e físicos, atendendo também às suas limitações. Daí, o entrevistado A1 referir *“eu penso que compete à escola reunir condições para implementar os CEI (...) compete-lhe organizar os recursos físicos e humanos”*, e o entrevistado A3 explicitar que a gestão da escola deve distribuir os recursos disponíveis, assumindo a sua limitação, pelo que define como grande papel a desempenhar neste processo, o seguinte: *“tem a ver com a alocação dos recursos humanos e até físicos para depois se poder implementar as atividades com estes alunos”*.

Do ponto de vista de domínio e liderança, a maior parte dos entrevistados salientou que a direção é interventiva, tem o seu papel de supervisionar, mas deixa o docente agir e atuar, de forma a criar o seu espaço educativo, pelo que o entrevistado C2 descreve que a escola deu-lhe essa liberdade e o

entrevistado B1 relembra: *“a escola tem um papel liberal, deixa-nos fazer (...) os professores decidem o que vão fazer, pede contas mas deixa-nos fazer, não há intervenção (...) há intervenção fiscalizadora, digamos assim, mas, não há diretrizes, não impõem regras nestes currículos”*.

Persiste, no entanto, tal como em subcategorias anteriores, algum desconhecimento do papel da direção da escola, mas na base da atribuição de algumas tarefas à escola. Espelho desta situação é a apreciação do entrevistado B2: *“não sei, o papel assim não sei (...) penso que deveria ser um órgão regulador ou fazer o acompanhamento (...) se não me engano tem um dos elementos da direção nas reuniões de acompanhamento (...) eu penso, que vai regulando os resultados e isso tudo, e acho que também estão os encarregados de educação”*.

Esta análise é fortificada pela exposição do entrevistado C1, que rasga elevados elogios ao papel desempenhado pela direção da escola, ao transpor a ideologia da mesma, como instituição assente em regras uniformizadas, para uma entidade que dá o seu parecer e se envolve, na posição de diretor. Faz jus deste argumento com o seguinte depoimento: *“a escola tem um papel preponderante (...) tem um papel de charneira em todo o processo, deve ter um papel de charneira em todo este processo (...) debate-se com os problemas de implementação do currículo”*.

A provar este envolvimento da escola, situa-se o entrevistado C2, ao mostrar a cumplicidade e a admiração recíproca entre ambos, numa promoção de uma boa relação com a liderança: *“a escola aconselha-nos ou acha-nos que somos a pessoa ideal para desenvolver atividades (...) nós temos uma direção bastante dinâmica, aliás nós fazemos parte com a direção desta escola, sempre trabalhamos muito bem, no sentido de equipa”*, ao que o entrevistado B1 afirma que *“a direção decide o grupo de CEI a atribuir aos professores”* e o entrevistado B3 reproduz o seu pensamento na afirmação *“é no fundo quem vai dar o avale para que tudo funcione de acordo com aquilo que é suposto e recorre ao professor de educação especial sempre que tem dúvidas e sempre que precisa de ajuda”*. Potencializa, ainda, o entrevistado C2, *“se houver um problema, nós vamos à direção e a direção tenta resolvê-lo”*.

Apesar das várias referências, ao intensificarem o papel da direção da escola, surge um questionamento desta assertividade pelo entrevistado A2: *“a direção da escola por vezes não se apercebe muito bem da junção dos alunos, às vezes de determinados alunos numa turma, mesmo às vezes quando há alunos repetentes (...) e nem sempre as coisas funcionam bem, nem a turma é calma para receber este tipo de alunos (...) e que respeitasse a diferença do outro”*.

Ficou claramente demonstrada, a opinião dos entrevistados face ao papel desempenhado pela direção da escola e o pacto educativo estabelecido entre ambos. Pressupõe-se, de um lado, a faceta de gestor do organizacional e do outro lado, o de parceiro educativo com margem de liberdade para concretizar a prática pedagógica.

Ao referenciar-mos nesta subcategoria o **papel do professor da turma**, incluímos também o papel de diretor de turma, que embora as suas funções se cruzem, também assumem uma diferenciação nas atitudes e imposição de regras atribuídas ao estatuto que desempenham.

Analisadas as respostas dos entrevistados, constatamos que a palavra “integração” foi de facto a mais citada e fundamentada na sua aplicabilidade. São incluídos nesta expressão os entrevistados A2, A3, B2, B3 e B1. Desta abordagem do papel do diretor de turma, o entrevistado B2 realça que *“é muito importante, principalmente na vertente da integração do aluno na própria turma (...) aí falo eu, como uma disciplina em que está integrada toda a turma”*, e o entrevistado B3 formaliza esta conceção, sem todavia justificar em que sentido a dificuldade é sentida neste processo: *“eu acho que o grande papel do diretor de turma é tentar integrar o aluno na turma, que nem sempre é fácil”*.

Contra-pondo a esta situação, surge-nos o entrevistado B1 que considera que o papel do diretor de turma na implementação dos CEI é um processo muito fácil, embora também dependente de outros intervenientes e refere que *“é fácil, é fácil, com o grupo de colegas que temos é muito fácil (...) cada um faz o seu papel, portanto chega ao fim é só juntar e organizar”*. Além do mais, para este entrevistado, também é importante que esteja presente junto dos alunos e assume *“gostar de novos desafios”* aos quais *“adapta-se com facilidade às situações”*.

Ora, atribuído o papel de integrar os alunos, tal como referenciam os entrevistados mencionados anteriormente, também o entrevistado A3 corrobora com esta situação, mas justifica o sucesso da mesma: *“o diretor de turma seria a pessoa que faz a integração (...) para que estes alunos sejam bem recebidos nas turmas, nas disciplinas no currículo comum à turma, eles tenham os ganhos acrescidos possíveis”*.

O papel do diretor de turma ficou, assim, associado ao termo “integração”, como sendo o facilitador para que esta fosse viável. Mas, o entrevistado A2 faz outra leitura, isto é, o diretor de turma não é propriamente o que promove, mas sim, um agente passivo, ou seja, *“limita-se a receber os alunos dentro da sala de aula,*

integrados naquela turma”, embora admita que “se surgir qualquer problema, melhor ajudar o aluno na integração na turma, seja a desenvolver as suas capacidades e limitações”.

Um outro papel atribuído ao diretor de turma é o de “intermediário” entre os diferentes elementos que são influenciadores na determinação destes currículos. Desta forma, é repercutido pelo entrevistado C3 como *“um elemento que vai servir de intermediário entre a direção, entre os professores, entre os próprios alunos da turma”* e pelo entrevistado C1 que cita outros intervenientes como é o caso do *“professor de educação especial e o conselho de turma”*. A par do papel de intermediário, também reconhecemos a promoção de uma articulação entre os diferentes elementos, cujo objetivo é para o entrevistado A1, pautar-se pelo *“sucesso educativo do aluno”*, além de que *“é um papel exigente e importante”*. Esta visibilidade é descrita pelos entrevistados C1 que contempla os *“colegas, os professores de educação especial e a direção”*, pelo C3 que também concorda que a articulação seja estabelecida com o professor de educação especial, mas dirigida *“às matérias que eles estão a lecionar”* e pelo A3 que se mantém com a equipa de educação especial *“para que estes alunos sejam bem recebidos nas turmas”*, isto porque pretende *“tentar sempre o melhor para o aluno”* e também, porque *“confia nas colegas de educação especial para o suporte legislativo”*.

Com o entrevistado A2 é realçada a articulação com as *“colegas de educação especial e com os encarregados de educação”*, mas também com o aluno de CEI, porque o considera especial e dá importância ao *“diálogo constante”*, particularmente pelo facto de, em determinadas situações, o único contacto que o diretor de turma tem com estes alunos é estabelecido no tempo letivo correspondente à área de cidadania, o que faz com que o seu envolvimento seja mais aguçado e o leve a *“desenvolver algumas características para conseguir lidar com estes alunos, algumas estratégias”*.

A atribuição de diferentes funções para o mesmo cargo é evidenciada nos depoimentos anteriores, mas salvaguardada ainda, com o entrevistado C1, ao sugestionar que o papel do diretor de turma seria relevado com a seguinte atuação *“terem horas no horário para poderem efetivamente promoverem a tal articulação com todos os colegas”*.

Percebeu-se, assim, a importância atribuída à articulação entre os docentes, para que este processo possa ser eficaz para o aluno. E considerando que, tal como continua a referenciar o entrevistado C1, é *“um processo viciado à partida”* e

conclui em forma de imagem, que *“o papel do diretor de turma no meio desta história toda é um papel de navegador (...) com uma venda nos olhos”*, mostrando de certa forma, as dificuldades que sentem ao desempenhar um papel que é considerado como “grande, importante, exigente” pelos entrevistados já mencionados, mas difícil na sua orientação e diretrizes a seguir. Mas, além de diretor de turma, também é docente da turma, assim como os outros elementos do conselho de turma que atuam diretamente sobre a atividade educativa do aluno e que, na maior parte das vezes, não se sentem habilitados para trabalhar com estes alunos com CEI. Um motivo de análise pelos entrevistados B2, A3 e C2, que mencionam a necessidade de ter um perfil adequado. Ordenadamente, considera o primeiro entrevistado: *“os conselhos de turma têm professores que têm perfis que vão muito de encontro com o acompanhamento desses alunos (...) nós temos reuniões específicas para este aluno em que é feito o acompanhamento”*.

Por seu lado, o entrevistado A3 alega o critério a desempenhar pelo professor, para que o trabalho com estes alunos flua *“ter um perfil mais adequado para trabalhar com estes alunos no sentido de os valorizar”*, e o entrevistado C2 particulariza a sua situação e demonstra como este perfil é aplicado na sua prática educativa:

“nós temos uma predisposição, sabemos quem temos, sabemos das matérias, materiais, das técnicas, isso nós sabemos, eu sei e depois temos de adaptar, mas, importante é descobrir o ponto de interesse (...) eu muitas vezes sento-me com a aluna, saberei na minha cabeça a estratégia de aula, mas, parto sempre do princípio, pergunto à aluna o que vamos fazer, o que quer fazer e parto sempre da vontade dela”.

Depois de definido o perfil que os entrevistados consideraram essencial, justificando-o na sua ação diária, encontramos nos entrevistados C1 e no B3 a necessidade de maximizar o seu envolvimento junto dos alunos. E, se por um lado, o entrevistado C1 tenta *“otimizar ao máximo as metas, agora as famosas metas educativas em função das suas necessidades (...) preparamos material em função das necessidades dos alunos”*, por outro lado, o entrevistado B3 assume que *“tenta diversificar o máximo (...) uso o computador porque realmente é uma ferramenta absolutamente essencial, para os despertar para tudo o que existe”*. E, como forma de complemento destas ideias, o entrevistado C2 define a sua intervenção da seguinte forma:

“tenho de arranjar motivos, encontrar com ela motivos que a interessem na tarefa ... essa é a minha função, explorar essa área e torna-la uma aluna com método dentro das limitações que ela tem e métodos de trabalho, e tem resultado (...) quer dizer nós preparamos o caminho para que depois seja preparada a essa criança ... a melhor saída (...) temos de ter consciência de que temos... cada criança, é uma criança e fazer o nosso melhor papel, a minha influência é nesse sentido”.

Com efeito, há ainda outros fatores que influenciam no modo como os entrevistados intervêm com os alunos, como é o caso da experiência e da capacidade de se adaptar a várias situações, numa tentativa de contornar os possíveis problemas. É o registo apresentado pelo entrevistado B3 que assegura: *“eu acho que a idade e a maturidade e a experiência nos faz ... nós somos muito diferentes quando começamos a dar aulas (...) nós modificámo-nos e adaptámo-nos às circunstâncias”*.

Numa continuidade desta base de experimentação, o entrevistado C2 faz questão de relembrar, ao longo da conversação, que é professor e, de certa maneira, a sua experiência de largos anos lhe confere um estatuto baseado nas diretrizes de um movimento educacional. Neste sentido, exprime a sua atitude e partilha:

“nós, debatemos o ensino, ver se resultou, não resultou e se calhar resulta assim, vamos experimentar e a experimentação sempre no sentido que da inclusão e que o aluno é o centro da nossa, do nosso saber, da prática (...) eu muitas vezes desço ao nível do aluno para descobrir o que ele quer, para trabalhar com ele, isto é uma filosofia, isto agradeço ao movimento da escola (...)”.

Inspirado nesta ideologia, o mesmo entrevistado é perentório em afirmar *“eu sou professor ... eu acho que o professor deve dar o seu melhor, o seu exemplo, somos adultos, somos profissionais, somos professores”*.

Dos entrevistados auscultados, relativamente à subcategoria **“papel do professor de educação especial”**, todos partilham da opinião de que tem um papel importante a desempenhar, é o que melhor conhece o aluno, faz a articulação entre os diferentes intervenientes e entre outros fatores, funcionam em equipa.

A sistematização da informação visando o seu papel, é expressa pelos entrevistados A2, B1 ao assegurarem que *fazem “a coordenação de todo este projeto”*, B3, porque vai *“apoiar todos os outros professores que a maior parte das vezes não tem formação e (...) é essencial, absolutamente, essencial”*, C1 que o admira como *“central neste processo e debate-se com problemas terríveis”* e A1 que reforça como sendo *“o motor de todo este processo”*.

Em questão de articulação com os diferentes intervenientes, existe realmente uma ressalva para o papel do professor de educação especial, considerando-o a assumir um papel idêntico ao de diretor de turma, tal como nos indica o entrevistado A2 *“é outro diretor de turma (...) são dois focos fundamentais”*. Mas, a articulação também se estabelece com outros elementos e de diferentes

configurações. Assume a tarefa de coordenar e orientar, não só os docentes, mas também o conhecimento que tem do aluno, faz de si um interveniente de referência, definido pelo entrevistado A3, também numa parceria com o diretor de turma, com o *“intento de serem tomadas as decisões mais assertivas”*, como nos descreve o entrevistado A1 e o entrevistado B1 *“é a quem recorro em primeiro lugar”*. Ainda, nesta tarefa, o entrevistado A3 assegura que *“sensibiliza e procura amenizar as dificuldades que os professores têm (...) no caso da componente específica muitas vezes é (...) o ajudar, o estabelecer o programa e as competências que o aluno poderá melhorar (...) são o suporte para os professores que lecionam as disciplinas específicas”*.

Mas, existem outros elementos com os quais articula, seja porque pretende adquirir informações específicas sobre o aluno, referenciado pelo entrevistado A2 *“recebe indicações dos professores de anos anteriores”*, seja porque contacta continuamente com os professores que exercem a sua atividade letiva com os alunos de CEI: *“contacta com os professores onde os alunos estão presentes nas disciplinas”*, descrito pelo entrevistado A1, e segundo o entrevistado B1 *“para além do esclarecimento que é feito em conselho de turma, o pré-esclarecimento quando tenho dúvidas pontuais que o professor de educação especial esclarece”*, e por seu lado, o entrevistado C2 que releva este papel para a equipa de educação especial:

“a equipa funciona mesmo como equipa, mesmo... e essas coisas estão mais relacionadas com a coordenadora dos apoios educativos que ‘é quem tem a dinâmica, conhece as leis (...) a coordenação dos apoios vai à direção resolver algum problema por nós e a coisa fica resolvida, portanto há aqui uma boa coordenação”.

Sendo, assim, considerada a importância do papel do professor de educação especial como mediador com os diferentes intervenientes, surge também o seu peso frente à orientação dos alunos, não só no conhecimento que têm das suas capacidades e necessidades, mas também das diretrizes que pretendem direcionar num processo exterior à escola. Na primeira situação, deparamo-nos com os entrevistados A1, A3, B1 e o C2 que conclui: *“há sempre um professor mais responsável, depois haverá outros”*, ao que o entrevistado B1 explicita *“vive mais os problemas dos alunos (...) está 10 horas por dia junto dos alunos, está mais perto”* e o entrevistado A3 salienta *“valoriza a formação dos meninos no sentido do crescimento”*.

De certa maneira, o crescimento dos alunos significa, também, extrapor a escola, no sentido de os enquadrar na vida ativa e este é um dilema que os professores já referenciaram aquando da análise da categoria *“organização do currículo”* e que, de um modo muito restrito, tentam dar uma resposta nesta

subcategoria ou, de certa maneira, encontrar quem possa fazer este encaminhamento. Esta posição é visível na verbalização do entrevistado C1: *“os professores de educação especial fazem um trabalho excelente na prospeção fora do contexto escolar de empresas do mercado de trabalho (...) fazem um excelente trabalho nesta procura, mas não é fácil”*. E, corroborando o que já referenciou anteriormente relativamente à função da equipa, o entrevistado C2 reitera *“eu sei, eu tenho confiança a que a equipa fará o seu papel de orientar melhor (...) a equipa fala com os pais sempre e está mais atenta, algum problema, fala com os pais”*.

A decisão de formalizar um CEI acarreta a implicação de vários decisores, e também, a par das atitudes delineadas, surgem entraves que provocam a reformulação de medidas e assim sucessivamente, até que este processo possa ser o possível, atendendo aos diferentes obstáculos.

Na análise desta subcategoria designada de **“entraves”**, realçamos a preocupação dos entrevistados relativamente ao fator “turma”, em diferentes vertentes, e que são no seu entender condicionantes para a definição e elaboração do currículo destes alunos.

No que concerne ao entrevistado A1, a sua observação passa pelo facto de *“todos os elementos da turma precisam também de muita disponibilidade e atenção”*, ao que o A2 adita que *“nem sempre é fácil com o número de alunos por turma (...) há outros 27 alunos dentro da mesma turma (...) nem sempre funciona bem a junção de alunos com CEI numa turma com repetentes”*.

Não obstante este entrave, surgem ainda relacionados com a turma, agentes influenciadores na sua organização. Destaca o entrevistado B2, o efeito recíproco da turma/alunos e vice-versa e a sua repercussão em termos futuros, no trabalho com estes alunos. É sua preocupação perante a aluna *“como é que ela vai progredindo”* e como é que *“a turma vai reagir pelas tarefas que a aluna vai fazendo (...) como está a interação com os outros (...) até que ponto a turma reage bem ou não a ela própria”*. Algumas destas dúvidas são completadas com o discurso do entrevistado A2 ao considerar que *“nem sempre a turma é calma para receber este tipo de alunos”*. Por sua vez, ainda o sujeito A1 demonstra alguma angústia nesta interação com este grupo específico de alunos e assume que *“um professor julga que não vai ter este grupo no próximo ano ou noutra qualquer e (...) poderá vir mais uma dúzia deles no próximo ano”*. Informa, também, que existe uma instituição a nível local que *“manda embora rapazes de risco e está a recolher deficientes profundos”*, mas caso

esta medida não seja possível conforma-se e acrescenta” *nós, vamos ter de os acolher*”.

Uma vez concluída a abordagem, pelos entrevistados, respeitante ao número de alunos e a sua interação na vertente turma, surge uma outra relacionada com os horários dos professores, implicando a carga horária, o tempo atribuído à realização de tarefas e estratégias e os recursos existentes, contemplando os humanos e físicos. Trata-se de um prisma alargado de variáveis que condicionam a atuação dos intervenientes. Daí, a apreciação do entrevistado C1 incidir sobre: *“a carga horária discriminada nos docentes que trabalham com eles do grupo Mas também dos restantes professores é impossível (...) não há tempo nem há organização a montante que nos facilite o trabalho com tantos alunos*”. Partilha deste parecer o entrevistado A3 ao refletir sobre: *“o tempo sempre muito curto para abordar as componentes específicas (...) a forma como os horários às vezes são feitos (...) não é fácil gerir o horário do professor, quer depois a integração nas diferentes atividades*”.

A organização destes horários é, por sua vez, comprometida pela existência ou carência de recursos humanos e físicos, pelo que o interlocutor A1 considera *“ a escola precisa de mais recursos humanos*”, o A3 acrescenta *“há constrangimentos de recursos humanos*” e o B2 ainda discorre sobre o que poderia mudar *“algumas condições físicas da escola, a acessibilidade a novas tecnologias*”. Há, contudo, outros recursos humanos que são evidenciados como entraves, não só para a realização do trabalho, mas também para que a sua articulação decorra com êxito. Expõe esta preocupação o entrevistado A1 *“imprescindível a existência de reuniões de articulação de forma mais assídua*” e identificada pelo entrevistado B1 ao referir que *“deveria haver mais quantidade de colegas para tipo a professora A. dar informações (...) deveria haver mais pessoas do ensino especializado*” e o entrevistado B3 conclui: *“há falta de formação dos professores*”. Por sua vez, o entrevistado C1 relembra que *“além da preparação dos materiais ser deficiente, a parte da avaliação e da adaptação ao longo do tempo, no decorrer do ano é muito difícil*” e conclui com alguma preocupação: *“torna-se muito complicado obter um feedback dos resultados, isto é, conseguirmos fazer um trabalho de avaliação digno destes meninos e das suas necessidades, este feedback de avaliação é muito difícil de ser feito*”.

Outros condicionantes foram apontados pelos entrevistados, também com a suscitação de dúvidas no seu cumprimento. Passa-nos esta mensagem o entrevistado A3 com alguma reticência, provavelmente *“a legislação em vigor não*

ser a mais adequada”, segue-se a incerteza dos entrevistados B1 e B2 a opinarem sobre a elaboração do currículo, em que o primeiro indica *“teria de ser feito por alguém mais ... a análise do currículo que tem neste momento, ou se calhar já foi feito e, eu não sei”*, e foi com dificuldade *“em arranjar um currículo que melhor se adegue aquele aluno”*. A angústia do entrevistado B2 é retratada na definição de estratégias diferenciadas, que comenta *“nenhuma estratégia funcionou até agora (...) perde-se a criatividade para arranjar outras estratégias”* e também, o desconhecimento do instrumento da CIF que é, segundo o entrevistado C1, *“quase total entre os colegas do dito currículo regular”* e a dificuldade apresentada pelo entrevistado C3 para enquadrar estes alunos numa transição para a vida ativa, em que relata *“não é muito fácil numa área circunscrita à casa ou à escola encontrar para todos um local onde eles possam desenvolver as atividades de interesses deles”*.

Existe, ainda, uma frustração inerente ao desconhecido em termos de orientação de trabalho, em função do aluno. Esta situação é espelhada a título individual pelo entrevistado C2: *“eu já estou aqui há dez, onze anos, já trabalhei, já fiz coisas interessantes e (...) andei um ano frustrado, tinha a impressão que não fazia nada e ao fim de um, vi que estávamos a trabalhar e tivemos dois anos fantásticos”*.

Todos estes problemas são comuns aos diferentes elementos que compõem a escola e até a forma como pretendem solucioná-los está interligada. Situa-nos esta situação o entrevistado C1, ao reiterar que *“estes problemas são os mesmos da direção, do diretor de turma e do professor de educação especial”*. Neste discernimento, o entrevistado C3 aprecia a ideia de que *“se calhar haveria muita coisa a mudar”*, ao que o entrevistado A2 mantém a sua persistência e afirma que *“não teríamos que ser nós a mudar, as coisas tinham que vir ... as diretrizes ... mas termos de ser nós a identifica-los realmente para que em cima se consiga mudar”*.

Faz sentido, analisar os entraves subjacentes nos diálogos com os entrevistados e, nesta fase, findar com o mote reproduzido pelo entrevistado C2: *“é necessário otimizar o trabalho, enquanto isso não for feito estamos sinceramente a desenvolver um trabalho que peca pela insuficiência”*.

Há evidentes inquietações nestes discursos a vários níveis, mas também se observa um aclaramento de conhecimentos e impulsos espontâneos para agir. A dúvida e a incerteza são latentes na análise destas entrevistas, mas mantêm os ideais, denotam esforço para se adaptarem à situação e procuram questionar-se de forma a melhorar a sua prática educativa.

IV.2.3 - Contributo do CEI para a vida adulta

Na referida categoria enquadrámos as seguintes subcategorias: relação do currículo e transição para a vida adulta, escolha do currículo por parte do aluno, contributo da escola neste processo, suporte legislativo e proposta de transição para a vida adulta.

No decorrer das entrevistas realizadas, constatamos que numa das escolas, era o primeiro ano de funcionamento de turmas com alunos de CEI, e que também para alguns docentes, era a primeira vez que exerciam componente letiva com estes alunos. Abordada, assim, a subcategoria **“relação do currículo e transição para a vida adulta”**, o entrevistado B2 acusou o seu desconhecimento em relação a anos anteriores, o B1 verbalizou de uma forma geral que *“têm alunos com CEI há pouco tempo e não sabem como vão fazer a transição à vida adulta”* e o entrevistado C2 considerou que neste processo *“a equipa trabalha ... eles vão ser integrados ou encaminhados (...) não passa por mim”*.

Indagados sobre a viabilidade de estabelecer a relação do currículo e a transição para a vida adulta, os entrevistados A1, A2 assumiram ser difícil e o primeiro modelou o discurso ao afirmar *“não quero ser utópica”*, demonstrando a incerteza relativamente a este assunto. Relativamente ao segundo entrevistado, reforçou a dificuldade em se estabelecer esta relação e aponta uma razão: *“(...) acaba por não existir uma transição porque é aí que falha muito o sistema, na medida em que os alunos, os alunos estão na presença de ouvir matérias que à partida não vão aplicar ao longo da vida (...) não têm capacidade para tal”*.

Estas conceções, incitam-nos a saber como se estabelece esta relação a nível de currículo, uma vez que tal como foi referenciado pelo entrevistado anterior, há uma culpabilização do sistema em termos organizacionais. De uma forma global, os entrevistados conduziram o seu discurso para a ideia de um currículo associado à sua vida em sociedade. São exemplo desta visão, o entrevistado C1 ao afirmar *“que seja possível trabalhando com este aluno prepará-lo para a vida ativa e para o futuro mercado de trabalho adequado às suas capacidades”*, o entrevistado B2 que corrobora e acrescenta: *“eu penso que este currículo tenta, ou deveria tentar direccionar para as necessidades futuras da aluna (...) atendendo ao currículo que tem no momento e ver até que ponto na vida adulta em que áreas ela poderia atuar”*.

Em acordo, também se encontra o entrevistado B3 que salienta *“eu penso que o currículo tenta preparar os alunos exatamente para o futuro (...) um dia mais tarde conseguem integrar na vida ativa, trabalharem, serem autônomos”*.

Reconhecemos que os entrevistados apesar de trabalharem com alunos de CEI, baseiam as suas informações naquilo que pensam que deveria ser, mais do que na realidade da sua atuação. Face a esta perspetiva, também encontramos entrevistados que nos indicam que áreas devem ser abrangidas, para que estes currículos favoreçam a transição para a vida adulta. Neste contexto, evidenciam-se os entrevistados C1 e A2, que fazem o seu julgamento sobre este assunto, ordenadamente, do seguinte modo: *“estes meninos não estão numa sala à parte (...) é aqui que eles devem estar com os outros meninos porque em termos de socialização, se nós queremos que estes meninos façam uma ligação positiva ao mundo de trabalho, eles têm de estar no currículo regular, isso é fundamental”*.

O entrevistado A2 adita como deve ocorrer este processo de socialização, no sentido de *“desenvolver a nível da socialização (...) nem sempre dentro da sala de aula, pode ser extra aula, pode ser um núcleo mais pequeno”*.

Também o entrevistado A1 reitera ao considerar que *“o currículo deveria integrar atividades e desenvolver competências que contribuam para a plena integração na vida adulta”*.

A conclusão destas áreas, abarca ainda o conceito de autonomia e o que esta pode facilitar o aluno na sua transição para a vida adulta. É encarada pelo entrevistado A3 ao afirmar *“os currículos são construídos no sentido de favorecer a sua autonomia (...) construção de um saber que permita de uma forma autónoma enquadrar na sociedade”* e pelo entrevistado A2 que concorda com o entrevistado anterior e verbaliza: *“transição para a vida adulta, para o mundo exterior”*, corroborado pelo entrevistado B1 que remata *“pô-los a viver em sociedade”*.

De facto, é visível a concordância de todos os entrevistados sobre a conceção de que o currículo deve prepará-los para a vida adulta, tal como nos lembra o entrevistado B3 *“o currículo visa que entrem na vida ativa e na vida adulta e que tenham sucesso (...) os currículos estão adaptados à vida ativa, no fundo é isso que se pretende”*. E, se de facto assim acontece, o entrevistado B1 descreve o que significa *“preparar”*: *“tipo, coisas que ela vai adaptando na vida prática (...) ensiná-la a fazer algumas coisas ... coisas fundamentais, coisas que ela possa usar na vida prática, no dia a dia (...) sintirem-se úteis, produtivos para a sociedade”*.

Ainda, no seguimento desta apreciação sobre a transição, o entrevistado C3 expõe a sua realidade escolar: *“nós aqui temos o PIT que é exatamente essa transição a partir dos 14 anos, normalmente, eles entram na vida ativa (...) nós aqui já temos essa transição, eles já estão normalmente duas vezes por semana, portanto essa transição vai sendo progressiva”*.

Na continuidade da sua explicitação, abarca as ofertas a nível local, onde os alunos estão efetivamente a realizar pequenas tarefas, e que segundo o entrevistado *“é exatamente isso, é uma transição à vida adulta”*. Esta preocupação é assumida pelo entrevistado C1, dentro do contexto da sua integração no mercado de trabalho, e requer algumas condições de organização curricular: *“o currículo deve estar o mais organizado, o mais pragmaticamente possível para o preparar para a vida ativa, para a sua autonomia e para um futuro mercado de trabalho (...) para um nicho de mercado de trabalho”*.

Abordados os diferentes passos em que o currículo assenta, de forma a facilitar esta transição para a vida adulta, consideramos interessante o parecer do entrevistado B1, que apesar de ao longo da sua conversação ter emitido algumas considerações sobre este tema, desfecha o seu pensamento com a seguinte indicação: *“mesmo que não haja currículos, mesmo que não haja nada, o relacionamento com os outros e a aceitação pelo grupo dos outros é importante”*.

Nesta fase de abordagem, destacamos dois interlocutores que reconheceram o seu desconhecimento sobre a forma como os alunos de CEI poderão ou não escolher o seu currículo. O entrevistado B2, apesar de colocar alguma dúvida que comprovasse esta escolha, de seguida mencionou *“tanto pode acontecer e eu não tenho conhecimento, como não acontecer, e eu também não ter conhecimento”*. Por sua vez, o entrevistado C2 refere que esses conceitos relativos à escolha não são de facto do seu conhecimento e assegura *“não sei, isso aí, os conceitos, os conceitos, não estou muito por dentro”*.

Neste processo, o entrevistado B3 aponta *“não sei se a possibilidade passa muito por eles (...) não passa tanto por eles, a escolha”*, embora no desenrolar do discurso indique algumas sugestões de como pode ocorrer esta escolha. Esta opinião é também traduzida pelo entrevistado B1 como *“pouca, muito pouca”* e num estado ainda mais incidente pelo entrevistado A3 como *“possibilidade muito remota”*, o que permite reconhecer neste panorama de opiniões, a dificuldade que o aluno e a escola têm em se orientarem nestas diretrizes.

Surge a análise da subcategoria **“escolha do currículo por parte do aluno”**, que é fundamentada pelos interlocutores com associação a diferentes fatores, entre os quais as limitações, capacidades, interesses entre outros, que de algum modo influenciam na sua determinação.

Para o entrevistado A3 esta hipótese passa pelas capacidades e limitações do aluno e *“alguns têm algumas capacidades, entre ásperas, para isso (...) alguns a limitação é tantas que não têm capacidade de escolher seja o que for”*.

Sendo assim, os entrevistados A1, B3 e C3 são unânimes em sinalizar os interesses dos alunos. O primeiro admite que o currículo deve ser *“norteado de acordo com os interesses do aluno (...) desenvolver competências, interesses e realização pessoal”*, o segundo entrevistado comenta *“se calhar ter em atenção os interesses da própria aluna”*, e o terceiro entrevistado reitera: *“é preciso ver a área de interesse do aluno e conjugar tudo isso (...) se não for a atividade mias, aquele que mais interesse pode revelar poderá escolher outras com um nível intermédio de interesses mas que os prepare para essa transição na vida adulta”*.

Destes fatores da escolha do currículo por parte do aluno, o entrevistado A1 ressalva o facto de *“os alunos terem um papel mais ativo”* nesta decisão, o entrevistado B2 partilha que *“tem lógica e é uma das estratégias normalmente desta escola ter sempre uma projeção para a frente, agora se acontece?”* e coloca algumas dúvidas na sua aplicação. Por sua vez, o entrevistado C1 considera que *“depende do perfil do aluno de ensino especial”*.

Outro aspeto ponderado como influenciador desta escolha é o referenciado pelo entrevistado C1, em que *“há alunos do ensino especial com maior grau de autonomia e outros com um grau de autonomia reduzido e com situações familiares muito complicadas”*.

Sendo a autonomia um ponto-chave que tem como propósito tornar o aluno com CEI independente tanto quanto possível, numa transição para a vida adulta, também para os entrevistados C2 e C3 apontam como prováveis barreiras por posição ordenada, o seguinte: *“de tudo que tenho visto há conceitos familiares, o grupo, o sítio de onde vêm, a família sofre mais e não tem grande apetência para soluções (...) a família também deveria ter um contributo de procurar saídas ou até associações”*, e o segundo entrevistado realça um possível entrave a esta escolha *“a possibilidade acaba por ser de alguma forma limitada perante as escolhas que a localidade lhe dá”*.

Atendendo às razões apresentadas, uma outra opinião partilhada pelos entrevistados A2, B1 e B3 surgiu no sentido de dar resposta a esta tomada de decisão, que se o aluno apresenta limitações na sua escolha terá necessariamente de procurar ajuda. É, efetivamente, este suporte que os referidos entrevistados valorizam e expressam da seguinte forma: *“têm de ser orientados pelos professores de educação especial (...) os professores de educação especial conhecem as características e podendo direcionar para aquilo que o aluno demonstrou ao longo dos anos mais apetência”* comenta o entrevistado A2, com reforço do entrevistado B1, em que *“terá de ser sempre alguém que o acompanha”* e a conclusão do entrevistado B3 ao mencionar *“acho que aí, eles são um bocadinho orientados ... orientados pelos professores, pela escola”*.

Da análise da subcategoria **“contributo da escola neste processo”**, reconhecemos na elocução dos entrevistados, a alusão ao contributo da escola nas aprendizagens que pode oferecer ao aluno para se integrar na vida ativa. São exemplo desta visão os entrevistados A1, ao atentar que a escola procura *“proporcionar diferentes experiências, práticas, dia a dia”*, o entrevistado A3 que realça os *“conhecimentos que o aluno pode adquirir fora na escola (...) o papel de socialização fora da família”*, o entrevistado B1 que entende ser *“fundamental que eles aprendam, que tenham mais ferramentas para se desenrascar (...) aprender coisas básicas”* e o entrevistado B3 que salienta que a *“escola é que os prepara, ou a função da escola é essa, prepará-los”*.

Na condução deste contributo, entrevistados com o A2 releva o papel da família com a atribuição de *“muito importante o contributo da escola e da família (...) a escola tem temporariamente os alunos e a família, sem dúvida os tem pela vida fora (...) a escola é fundamental (...) os pais depositam toda a expectativa na escola”*, assim como o entrevistado C2 ao particularizar *“do que me apercebo se a escola descursa a família às vezes já não sabe o que fazer”*, e o entrevistado C2 substancia: *“eu acho que muitas vezes os pais delegam ou nós habituamos os pais a confiar muito na escola e depois por vezes não levam isso a peito e às vezes é um problema que mais tarde vão encontrar”*.

É patente, contudo, ao longo da conversação, o consenso por parte dos entrevistados para a realização de protocolos com o exterior. Esta organização é, em seu entender, aplicada pela escola como instituição, mas também pela equipa de educação especial. O que significa que, para que tal aconteça, é necessário *“estabelecer protocolos com instituições e outros serviços”*, como nos descreve o entrevistado A1 e admite o entrevistado B1, *“deve ser uma coisa*

semelhante com o que fazem com os cursos profissionais ... um protocolo com uma empresa que os possa acolher ... que lhes possa dar um estágio, ou coisa do género”. A definição destes protocolos com as empresas da área local, preferencialmente, são importantes para desenvolver a autonomia já anteriormente mencionada, e tal como reforça o entrevistado A3 “*pô-los a viver em sociedade, se não for mais nada, isto já é importante*”. Mas, esta importância é ainda realçada pelo mesmo entrevistado ao fundamentá-la “*não estão sempre dependentes do familiar, da autorização para mexer, sair, andar*”.

A forma como os protocolos são estabelecidos requer alguns requisitos, nomeadamente da supervisão por parte da escola, perante a atividade diária dos alunos. Daí que o interlocutor C3 reforce o propósito de que “*o contributo da escola é muito importante porque é necessário ver quais as empresas disponíveis à volta da escola, do concelho que estejam disponíveis para colaborar com a escola*” e, mais adianta, relativamente à supervisão que a escola exerce sobre estes alunos, num processo de transição para a vida ativa: “*eles vão mas estão sempre a ser controlados pelos professores de ensino especial, pela escola (...) nós sabemos a que horas é que eles vão, a que horas é que eles entram, portanto tudo está a ser muito gerido por nós*”.

É neste processo de transição, nomeadamente na articulação com as entidades locais, que a escola apresenta um contributo primordial, que no entender dos entrevistados C1 e C2, é atribuído à equipa de educação especial e, em certa medida, ao professor de educação especial.

Reforça esta situação, o entrevistado C1 ao considerar: “*os professores de ensino especial fazem um trabalho excelente na prospeção fora do contexto escolar, empresas do mercado de trabalho, portanto poderem colocar estes miúdos após este ciclo de estudos a trabalhar (...) e no trabalho que ele desenvolve dentro de portas e fora de portas, na escola*”.

Por seu lado, o sujeito C2 adiciona o seu parecer relativamente ao encaminhamento realizado pela equipa de educação especial ao referir “*esses é que trabalham esses encaminhamentos mas pelo que me apercebo a família às vezes também sofre ou não tem soluções e confia na escola*”.

No decurso deste encaminhamento, o sujeito B1 expõe a sua conceção no sentido de que “*têm CEI há dois ou três anos, não temos transição (...) não fizemos nada porque eles são de sétimos e oitavos e ainda não estão numa fase de transição à vida adulta*”. Este parecer é, de certa forma, complementado pelo mesmo sujeito em verbalizações precedentes, em que faz uma aproximação do que julga adequado para que esta transição seja viável.

Dos sujeitos inquiridos relativamente à abordagem à subcategoria “**suporte legislativo**” que fundamenta o atendimento aos alunos com NEE, apenas o entrevistado C3 afirmou “é o 3/2008”.

Por seu turno, os entrevistados A1, A2, B3 e C2 assumem que não sabem responder a esta questão relacionada com o apoio legislativo.

No desenrolar do diálogo não surge dúvida da existência da legislação, mas sim do conhecimento do seu conteúdo e aplicação por parte dos entrevistados A3, B1 e B2.

Neste sentido, o primeiro sujeito afirma “*penso que existe mas deixo ao critério das colegas de educação especial (...) não a conheço de todo*”. Num outro sentido, o entrevistado B1 confirma “*há vários decretos-lei não sei de cor (...) andam aqui na pasta*”, e o entrevistado B2 remata “*sei que existe porque é referenciado em várias alturas do ano, mas eu não conheço*”. Sendo este um parâmetro pouco conhecido dos interlocutores, relevamos o entrevistado C1 que afirma “*é a legislação que decorre das emanações do Ministério da Educação ... é a legislação existente no momento*”.

Efetivamente, após esta asseveração, o mesmo entrevistado inverte os papéis e interpretando a pergunta feita, prossegue o seu discurso e questiona: “*agora se me pergunta se a legislação está bem formulada ou não está bem formulada? Ela poderia ser a melhor legislação do mundo (...) a questão é a diferença entre a teoria e a prática, prende-se com os problemas mais uma vez que enunciei há pouco, da organização do sistema escolar*”.

Em função deste discurso e de forma surpreendente, o sujeito C1 conclui assim, o seu raciocínio “*aliás em termos de legislação não aponto grande coisa*”.

Perante a subcategoria “**proposta de transição para a vida adulta**”, num processo facilitado, o entrevistado A3 foi categórico em afirmar “*é uma pergunta difícil*” e após uma pausa de ponderação acrescentou “*eu acho que tínhamos de pensar no aluno ainda mais individualmente (...) pensar nas necessidades que vai ter na vida adulta*”.

Para além desta apreciação, o entrevistado A2 traduz a sua proposta no sentido de considerar que “*os alunos deveriam ser mais trabalhados, desenvolver mais as capacidades que eles têm, a vertente onde eles se sentem mais à vontade*”. Esta apreciação é intensificada pelo entrevistado A1 que alerta no sentido de “*não descuidar os interesses dos jovens para assegurar algum tipo de realização pessoal*”.

Os entrevistados A3, B2 e C3 completam estes pareceres de forma a proporem outro tipo de ferramentas que levem estes alunos, como induz o entrevistado B1 *“a sentirem-se produtivos para a sociedade”*.

Neste sentido, o entrevistado A3 considera pertinente em todo este processo, que a escola possa *“construir outro tipo de atividades que facilitem a autonomia e a integração na vida adulta”*. Facto este, consolidado pelo entrevistado C3 na procura de um ideal traduzido da seguinte forma: *“o ideal é que depois eles consigam criar autonomia para que possam fazer dessa transição um estilo de vida, profissão (...) que eles depois comecem a fazer isso de forma completamente autónoma”*, e ainda mais explicitado pelo entrevistado B2: *“nada que fosse muito ligado ao momento mas que ela poderá criar ferramentas para mais tarde poder trabalhar com elas e aplicá-las na vida adulta (...) até em termos de trabalho, de intervenção humana, de voluntariado, de várias coisas”*.

Em suma, todas estas ideias poderão ser concentradas no parecer do sujeito B3 que sugere *“adaptar ao máximo o currículo para a sua vida prática (...) tentar que o currículo se adapte a tudo que eles precisam no futuro”*.

O futuro é, sem dúvida, um ponto-chave de destaque no discurso dos diferentes sujeitos indagados, mas a forma como deve ser preparado esse futuro requer a determinação de critérios essenciais para o seu sucesso. Sendo assim, o entrevistado A1 menciona a importância de *“delinear mais medidas, avaliar situações, preparar o plano de transição à vida ativa”*. Para o entrevistado A2, a relevância passa pelo *“convívio destes alunos com miúdos que não têm qualquer problema ... é fundamental o convívio”*. De uma outra forma, o entrevistado C1 procura tornar evidente a sua afirmação e divide-a em duas partes:

“a parte bem resolvida do problema (...) porque em termos de socialização se nós queremos que estes meninos façam uma ligação positiva ao mundo de trabalho, eles têm de estar com os meninos aqui ... do currículo regular (...) agora a parte que está mal resolvida é a parte precisamente do currículo, porque a socialização muito bem, está a ser feita mas a parte teórica do currículo?”.

O referido entrevistado sobrepõe a sua resposta com uma pergunta que, em parte, obtém algum sentido na resposta do entrevistado C2 ao aludir *“eu defendo, a escola deveria ensinar até certa altura (...) a nossa escola vai agora até ao 12º ano mas deveria haver organizações que dessem continuidade a estes meninos”*.

Abordado o tema organização, e embora no conceito do que julgaria necessário e não no que na realidade existe, o sujeito B1 demonstra o seu objetivo ao referir *“criava uma instituição de acolhimento (...) instituição onde pudessem*

trabalhar e sentirem-se úteis ... não uma instituição tradicional, mas sim com o seu próprio emprego”.

Enquadrar estes alunos numa transição para a vida ativa, como já foi referido, implica também fazer, na apreciação do entrevistado A1, um *“levantamento das ofertas de mercado”*. Para tal, é necessário manter uma articulação da teoria com a prática do currículo em que o entrevistado C1 reforça: *“não podemos começar a casa pelo telhado, só se pode falar em vida adulta quando as bases são sólidas, e neste momento, não são, em termos de socialização no meio escolar, em contexto escolar com os outros meninos, mas não em termos curriculares, ou são, deficientemente”*.

Perante as respostas mencionadas, percebe-se que é comum a todos os entrevistados, a procura de um encaminhamento para a vida adulta, de forma adequada e individualizada para os alunos de CEI. Repara-se, no entanto, a incerteza por parte dos entrevistados, referente à forma como podem definir a articulação entre o conteúdo curricular e a prática fora da escola, proporcionando um só plano de estudos. Esta evidência motiva inquietudes nos diferentes intervenientes neste processo e, de certa forma também, uma atuação dos órgãos de gestão, no estabelecimento de parcerias.

IV.2.4 - Formação do docente para trabalhar com CEI

A presente categoria subdivide-se nas seguintes subcategorias: formação adequada, lacunas apresentadas, formação e formas de adquirir e a importância da formação inicial.

Neste sentido, na subcategoria **“formação adequada”**, estruturamos o discurso dos entrevistados e reconhecemos a perceção que tiveram desta questão e que conduziu a duas vertentes de interpretação: uma, considerando a sua formação de base para a disciplina de um currículo comum, e a outra para a formação específica, aplicado aquando o processo de lecionar aos alunos com CEI. Face a esta dicotomia, transcrevemos a elocução dos entrevistados A1 e B1 que afirmam não possuírem formação, sendo que o segundo completa *“nem de perto, nem de longe”*.

Contornada esta situação de interpretação, os entrevistados A2, A3, C1 e C2 partilham da mesma opinião, dirigida para o facto de terem formação adequada. Assim, o entrevistado A2 adita *“eu tenho a minha formação”* e explicita a sua base *“é mais a nível de sensibilidade ao longo dos tempos, à medida que trabalhando*

com estes alunos fui desenvolvendo características". Por sua vez, o entrevistado A3 reforça com convicção *"enquanto a disciplina que leciono é suficiente"*. O entrevistado C1 intensifica a característica "sensibilidade" já referenciada pelo entrevistado A2 e assegura: *"depende muito, a minha formação de base é adequada como é óbvio (...) a minha formação em termos de cultura geral e de sensibilidade, em termos de ser humano, também acho que é pessoalmente adequada"*.

Por seu lado, o entrevistado C2 também assume a sua habilitação, mas particulariza-a da seguinte forma: *"eu sou do campo das áreas das artes, das expressões, quer dizer eu tenho essa habilitação"*. Mas, o entrevistado C3 foi, de facto, o que referenciou a falta de formação específica e transferiu a seguinte justificação: *"eu dou informática e acabei sempre mesmo nos meus primeiros anos de docente por ter meninos de ensino especial (...) nestes últimos anos tenho tido sempre alunos do ensino especial, embora não possua nenhuma formação específica para estes meninos"*.

No decorrer desta subcategoria, evidenciamos a comunicação do entrevistado C1 que instiga *"gosto de trabalhar com estes meninos mas deparo-me com as mesmas dificuldades dos outros colegas quer tenham formação adequada ou não tenham, com estas dificuldades que já sobejamente mencionei essa quase parece ser uma não questão"*.

Ao observar esta comunicação na sua totalidade, subentende-se que os recursos mencionados são os relacionados com a organização das turmas, os físicos e humanos. Contudo, o facto de o entrevistado mencionar a "formação", leva-nos a ponderar a possibilidade de se estar a considerar sobre a aplicação de estratégias mais diferenciadas, alusivas a uma formação mais específica, mas que perante este quadro organizacional é comum a todos os professores que lecionam com estes alunos, independentemente da sua formação.

A subcategoria "**lacunas apresentadas**" na formação foi associada com frequência às dificuldades sentidas. E estas foram as mais diversas, como poderemos constatar seguidamente.

Para o entrevistado A1 prenderam-se com dificuldades: *"numa fase inicial de trabalhar com estes alunos (...) a nível da comunicação (...) ansiedade e receio por não responder às necessidades (...) em desempenhar um papel para o qual não se tem formação"*.

Outra das dificuldades apontada pelo entrevistado B1 tem a ver com o seu caso em particular, em que manifesta alguma frustração em *"não se sentir especializado para tratar, para estar uma hora com mutismo"* e é nesta sequência que expressa que *"se calhar precisava de outro curso superior (...) a nível de psicologia, a nível de medicina"*, para conseguir trabalhar com os alunos de CEI. No entanto, o

entrevistado C2 apresenta uma forma diferente de compreender as lacunas que surgem por efeito da falta de formação e comenta *“muitas vezes com esses meninos nós temos de nos despir de todas, de tudo o que sabemos para aprender muito, para adaptarmo-nos a estes meninos e depois aplicarmos o que sabemos”*.

Neste contexto, importa saber o que os entrevistados sugerem como possível realizar para superar estas lacunas. Surge o entrevistado A1 perentório nas suas palavras: *“a necessidade de mais formação a quem trabalha com estes alunos”*.

O entrevistado A3 manifesta determinação ao comprovar: *“falta formação tendo em conta as problemáticas específicas de cada aluno dos CEI (...) formação com todos os professores, para estabelecer estratégias direcionadas para estes alunos”*. De uma forma mais passiva, o entrevistado B2 deduz *“provavelmente existem coisas que por vezes não temos acesso, ou não temos formação (...) agora não sei, de houvesse mais informação, se calhar ainda se podia fazer mais um bocadinho”*.

No desenrolar destas ideias, o sujeito B3, ainda que de forma intuitiva, esclarece: *“o que sinto é falta de formação na área da educação especial, não na disciplina que leciono”*. Este conceito é também defendido pelo entrevistado C2 que define bem a sua posição: *“eu tenho um papel, eu não sou professor de apoio, de ensino especial, eu não tenho formação em ensino especial”*. No entanto, o entrevistado C3 realça as lacunas que apresenta e generaliza-as *“nós achamos que temos sempre lacunas, sobretudo quando não nos preparamos pelo menos a nível académico para trabalhar com estes meninos”*.

A sequência da formação é também abordada pelos diferentes entrevistados, nomeadamente na determinação a quem se aplica e a forma de o fazer. Esta evidência é constatada pela verbalização do entrevistado C1, que sugere a formação para um número elevado de professores, mais concretamente o conselho de turma: *“se houver conselhos de turma especializados em trabalhar com estes meninos mas com o devido reconhecimento em termos de carga horária do professor ... com o tempo estes conselhos de turma também se vão ver obrigados a especializar no conhecimento, sobre como trabalhar com este tipo de alunos”*.

Sendo esta a ideia apresentada pelo entrevistado C1, considerou ainda necessário resumir o seu discurso e reforçou *“portanto, criar conselhos de turma especializados para trabalhar com estes meninos, com horas atribuídas no horário, para o efeito, para a respetiva articulação”*. De uma forma concordante, embora sem precisar se a sua escolha poderia recair sobre o conselho de turma, o entrevistado B3 argumenta que em *“qualquer fase da carreira poderá dar aulas a estes*

alunos” e então, o melhor seria *“a formação para os outros professores (...) ou então dar-nos formação nesta área”*. Ora, na linha de ideias apresentadas pelos entrevistados C1 e B3, de que a formação deve ser alargada a todos os professores, também o entrevistado C3 apresenta a sua opinião *“eu acho, muito sinceramente que as escolas deveriam estar mais dotadas de professores mais vocacionados, mais orientados para a ajuda a estes meninos”*.

Efetivamente, este parecer releva o conceito de vocação do docente, não sendo contudo explícito se o mesmo se refere à especialização, e é nesta variação que o entrevistado A3 interpreta *“mudaria a especialização das pessoas (...) as pessoas são colocadas aqui e não se sentem especializadas”*.

Provavelmente por este motivo, o sujeito A1 deixa transparecer *“não recebi formação nenhuma a nível de educação especial (...) formação que às vezes para lidar com os ditos normais, às vezes não conseguimos fazer o melhor”*.

De uma forma geral, os entrevistados sentem necessidade de usufruírem de formação, quer seja na sua área de habilitação, quer seja no trabalho com os alunos de CEI. Mas, em ambas, há condicionamentos à sua aplicação, nomeadamente pela falta de disponibilidade a nível de tempo e a nível económico.

Enquadra-se, nesta visão, a subcategoria **“formação e formas de a adquirir”**, em que o entrevistado A2 reproduz que sempre que é possível procura formação, no entanto acrescenta: *“nem sempre há disponibilidade, seja minha, seja mesmo formação adequada”*. Nesta tendência, também o entrevistado B3 apresenta o seu ensejo *“ainda não consegui fazer ações de formação apesar de gostar de vir a fazer”*, sem contudo fundamentar o motivo deste impedimento.

Por seu lado, o entrevistado B2 manifesta o seu desalento, quando afirma *“normalmente a formação é paga e, neste momento não tenho disponibilidade (...) por esta razão não procuro formação”*. Em reforço desta expressão, e de forma a justificar a sua atitude, o mesmo entrevistado aditou *“o que eu sugeria é que se não vai Maomé à montanha, vai a montanha a Maomé”*, e desdobrou a sua mensagem com propostas de cumprimento da formação: *“divulgação nas escolas, e se os professores não têm disponibilidade ou não têm dinheiro para pagar essa formação, essa formação ser dada na escola para as pessoas que estão justamente com esses currículos”*.

Existem, contudo, outros fatores que influenciam na procura de formação e que são espelho de alguma insegurança em trabalhar com estes alunos. São exemplo desta situação, a revelação apresentada pelo entrevistado A1:

“aprender a gostar de trabalhar com estes alunos (...) construir uma experiência enriquecedora”, e que o entrevistado A2 particulariza “ter conhecimento das características dos alunos para depois conseguir trabalhar com eles”, por sua vez o entrevistado A3 ressalva o que procura na formação: “formação mais contextualizada, formação orientada para a problemática em questão (...) ter uma ideia daquilo que é mais positivo para estes alunos”.

Por seu turno, o entrevistado B2 comenta a necessidade de *“saberem o que era (problemática) para saberem como proceder”,* também condizente com o parecer do entrevistado B2 em que individualiza: *“no meu caso que é a área de informática, uma formação que fosse apresentada nestes termos ... perfis de alunos diferentes com dificuldades em áreas diferentes”.* O entrevistado B3 determina a sua área pretendida para formação: *“na área de educação especial”* e o entrevistado C3 considera relevante *“fazer formações sobretudo na área das novas tecnologias para poder me preparar para dar o melhor”.* Não obstante as apreciações descritas, encontramos nos entrevistados C3 e B1, a sua justificação na procura de formação. Assim, o primeiro entrevistado elucida: *“está sempre na base da intuição e do gosto trabalhar com eles, do tentar aprender, do ir fazendo e formação aprendendo coisas novas”,* e o segundo entrevistado, numa faceta um pouco insatisfeita, acrescenta: *“formação a nível psicológico, a nível de psicologia infantil ou coisa do género (...) se calhar precisava de ir novamente para a faculdade de psicologia ou outra coisa do género (...) pelo menos apanhar algumas cadeiras”.*

Se a procura de formação recai sobre determinados assuntos do seu interesse, como vimos anteriormente, também a forma como essa formação é obtida é assinalada de forma diferenciada pelos diferentes sujeitos. Existe, contudo, consenso na exposição apresentada pelos entrevistados A2 e C3, traduzida em *“contacto e apoio dos colegas de educação especial”* pelo primeiro entrevistado, e *“em conversa, muita conversa com as colegas do ensino especial e aprende-se com elas”,* partilhada pelo segundo entrevistado. O entrevistado B2 alude existirem conselhos de turma que *“muitas vezes têm professores que às vezes têm formação nesta área de NEEs”.*

Uma outra forma de adquirir saberes é assinalada pelo entrevistado A1 ao *“frequentar ações de formação e partilhas, experiências ...”,* pelo entrevistado C2 ao referir-se ao seu percurso na área da formação: *“já fiz formação com o Dr..... da DREN aqui há uns anos e com gente ligada aos apoios”,* assim como o entrevistado B1 que prefere a *“conversa com profissionais que tivessem formação de cada um desses*

alunos nessa problemática” OU a “formação tipo de grupo de todas as pessoas, de todos os professores que lidam com estes alunos”.

Consequentemente, esta procura nem sempre passa por outros, mas sim no cultivo da sua própria formação. Reveem-se nesta posição, os entrevistados A3 e C1. Enquanto o primeiro considera necessário fazer formação, mas *“não a padronizada de mestrado, de pós graduação (...) seria uma autoformação um bocadinho egoísta”*, o segundo corrobora, mas justifica-se *“autodidata e por uma questão de sensibilidade e de humanismo pessoal”*.

Outros há, como é o caso dos entrevistados C2 e C3, que comprovam a sua formação com a aplicação das formações acreditadas. O entrevistado C2 persiste de que procura formação ao longo da sua carreira *“já tenho aquela que se faz das 50 horas, não sei, mais neste campo dos apoios educativos”* e o entrevistado C3 intensifica *“nós quando temos aquelas ações de formação acreditadas, acaba por haver muito pouca ou quase nenhuma formação relativamente a este respeito”*.

Uma outra forma é revista pelos entrevistados B1e C2, com a sua aplicação em debates e palestras. Neste contexto, o entrevistado C2 salienta o facto de ter feito *“alguma formação nesta área”* e reforça *“(…) já fiz uma formação neste campo há uma dúzia de anos, já fui a alguns encontros em que se debate estes assuntos mesmo a nível oficial que antigamente tinham o bom gosto de convidar os professores a refletir”*. Por sua vez, o entrevistado B2 recorda o seu percurso na área da formação e admite *“aqui há uns anos fui a uma palestra sobre ensino especial e na verdade havia coisas que nós às vezes não temos conhecimento, nem tempo para nos inteirarmos delas”*.

A procura de formação alarga-se a outros domínios, tal como nos indica o entrevistado A3, que elege a leitura de diversos artigos, o entrevistado B3 que inclui na sua escolha a pesquisa na internet e o entrevistado C3 que, de facto, envolve as duas versões e admite: *“há tantos anos que faço formações (...) e neste momento, até estou a fazer uma formação sobre ensino especial na internet, não é acreditada, portanto é apenas por gosto pessoal, por tentar aprender e melhorar as minhas estratégias de trabalho com eles sempre na base da minha intuição”*.

Relativamente ao entrevistado A3, o seu registo demonstra a sua procura, também, nas *“leituras de alguns artigos e a leitura de alguns livros sobre essa temática”*, O entrevistado B3 revela a sua procura na *“internet, essencialmente”*.

Abordadas estas questões de procura de formação, transcrevemos a experiência do entrevistado C1 que faz questão de informar *“procuro formação para trabalhar com os alunos do ensino regular”*, deduzindo-se que para este grupo de

alunos, procura efetivamente uma formação mais concisa e adequada à sua área disciplinar. E, neste acréscimo, ainda instiga que *“a formação para trabalhar com os CEI, essa motivação que o professor possa sentir eventualmente para trabalhar com os CEI chegaria com (...) atribuição de horário, articulação ... para resolver o problema”*.

A par desta visão, o entrevistado C2 reflete a sua apreciação não só na persistência de obter formação necessária ao desenvolvimento da sua profissão, mas também aponta o motivo por que falha, por vezes, essa formação. Sendo assim, o entrevistado referido inicia a sua conversação por declarar: *“eu tenho várias formações nessa área porque achei necessidade, lido com vários meninos e gostaria de ter para a minha formação própria (...) fiz formação por interesse, também, mas digamos não tenho nenhuma formação específica, não tenho diploma, e modaliza o discurso ao pronunciar-se “eu acredito no ensino cooperado, cooperativo, aliás sou professor da escola M.. Nós juntamos-mos para debater o ensino, não há receitas, não há mesinhas, nós debatemos o ensino”*. Sendo este um procedimento assertivo do ponto de vista do entrevistado C2, recorda *“aqui há uns anos, no tempo do M.L. ainda houve um grande debate, depois deixou de haver, é só formação específica e por vezes falha, falha essa formação específica, agora, nestes miúdos”*.

Do ponto de vista conclusivo das diferentes partilhas, destacam-se os entrevistados B1 e B3 que asseguram não procurar formação, ainda que por razões diferentes. Enquanto o primeiro entrevistado declara *“não procuro formação porque julgo que não vou ter por muito tempo este grupo”*, embora compense esta situação ao comunicar *“mas, procurei informar-me o mais possível, para informar os meus colegas na direção de turma”*, o segundo entrevistado atribui a sua inexistência ao seguinte facto *“comecei há pouco a dar aulas a estes alunos e ainda não fiz formação”*.

Neste prisma, atentamos que os entrevistados mencionados procuram efetivamente alargar os seus conhecimentos, ainda que a maior parte deles, apenas na sua área. Na área respeitante à educação especial, julgamos que procuram enriquecer os seus saberes de uma forma mais simplista e mais informativa.

Encontramos na subcategoria **“a importância da formação inicial”**, a maior concordância pelos entrevistados, relativamente à obtenção de conhecimentos na área da educação especial, tal como serão referenciados seguidamente.

Neste contexto, o entrevistado A1 manifestou a sua importância, sem qualquer justificação. No entanto, o entrevistado A2, apesar de concordar, apresentou a sua razão *“seria importante quando comecei a dar aulas, senti-me um bocado perdida”*. Por

seu lado, o entrevistado A3 corrobora dos entrevistados atrás mencionados e relembra que teve *“na formação inicial a cadeira de ensino especial e não educação especial”*. A mesma importância é assimilada pelo entrevistado B2 à medida que acrescenta: *“acho que é uma área já um bocado especializada e essa formação inicial depende do tamanho da formação inicial ... se é uma formação de três anos, acho que não há tempo, então há outras coisas mais importantes (...) isso já é uma área muito especializada”*.

Outro entrevistado que concorda que esta área seja abordada na formação inicial é o B3, que considera que deveria acontecer esta situação *“cada vez mais”*, porque segundo o seu parecer *“os alunos do ensino especial têm características mais peculiares e acho que era importante nós no fundo termos essa formação”*.

O entrevistado C3 também concorda com a referida formação inicial e emite a sua opinião: *“eu acho que provavelmente em todos os cursos que saem via ensino deveria haver uma componente desta formação de ensino especial (...) todos nós no nosso percurso acabamos por encontrar alunos destes e portanto, acabamos, temos de ter formação para eles”*.

De uma forma geral, a formação inicial é bem aceite pelos entrevistados e, numa posição diferenciada de todos, o entrevistado C2 destaca *“aí, eu sou suspeito, como pessoa democrática, um bom cidadão, pois julgo ser e procurei sempre junto da minha formação (...) procurei sempre estar profissionalmente enquadrado”*.

Realçamos, ainda, a informação do entrevistado C1 ao expor que *“a formação inicial a nível universitário, não existe”* e acrescenta, particularizando *“eu sou professor de história, licenciatura a nível educacional e, por aquilo que tenho conhecimento na minha altura, nem agora existe essa formação inicial”*.

Os diferentes entrevistados não interiorizaram a importância da educação especial na sua formação inicial, no entanto a sua pertinência é citada pelos entrevistados A3, B3, C1 e C3 de forma sintetizada. No que diz respeito ao primeiro entrevistado, a sua aplicação *“serve para sensibilizar para a existência destes alunos (...) direcionada para os alunos que temos à frente”*, e para o segundo entrevistado, a referida formação tem como propósito *“conseguir gerar até eventuais conflitos que às vezes possam surgir, como lidar com as situações a esse nível, é mais aí”*.

Face a esta situação, o entrevistado C1 argumenta *“é fundamental porque lá está, a montante, estaria a sensibilizar para um futuro docente para uma circunstância para o qual ele poderia vir a deparar no decorrer da sua carreira”*.

A linha de raciocínio até agora desenvolvida requer da parte dos entrevistados B1 e B2 uma ressalva sobre a forma como adquirem a formação,

nomeadamente como nos transmite o primeiro entrevistado: *“deveria haver uma escola mais especializada para este tipo de casos (...) os professores que terminam estes cursos ... é importante mas não para todos (...) se toda a gente fosse formada em CEI, todos tivessem uma especialização (...) não para todos...”*.

O segundo entrevistado é mais categórico a abordar a referida formação inicial e adapta a sua ideia *“senão, vamos dar se calhar uma prioridade a uma coisa em que há outras, se calhar mais importantes, no âmbito de base”*.

Há, de certa maneira, uma ambivalência entre o considerar adequado estes alunos frequentarem o ensino regular e, como tal, adquirir alguma formação que lhes permita conhecer e trabalhar com eles, mas por outro lado, existir uma formação inicial que induza antecipadamente a uma especialização, não obteve a concordância dos entrevistados. Deduzem que a sua formação académica não contempla estes alunos, para estes casos existem os professores especializados, mediadores neste processo.

Constituída a análise categorial e respetivas subcategorias, procedemos à síntese dos resultados em função do discurso dos entrevistados, de forma a relacioná-las com as questões de investigação do nosso estudo.

IV.3 – Síntese dos resultados

Na análise global da estrutura empírica do nosso estudo, foi visível constatar que as nossas escolas, tal como a sociedade portuguesa, estão longe de serem uma amostra homogénea. Ora, afastada esta ideia de homogeneidade, a escola ficou recetiva à implementação de uma heterogeneidade, condicionada por vários fatores, entre eles a escolaridade obrigatória e o seu alargamento e, conseqüentemente, a captação de alunos, apelando a uma diversidade de educações informais familiares e de valorização escolar.

De facto, foi nosso propósito constatar até que ponto esta heterogeneidade é controlada e tem preocupações de homogeneidade, nomeadamente na forma como a escola se organiza para dar respostas a um grupo de alunos com CEI, como se de um se tratasse. Isto é, a homogeneidade aplicada a nível do tempo, do espaço, dos saberes, dos valores, dos ritmos, em suma, a adequação da escola e do trabalho do professor num padrão organizativo.

Desta forma, tentamos responder às nossas inquietações, tendo como recurso a entrevista semiestruturada, tal como já foi referenciado no capítulo anterior.

Procedemos, assim, a uma tarefa descritiva e interpretativa, reportando-nos à análise de cada uma das entrevistas realizadas em três agrupamentos do concelho de Valongo e tendo por base as categorias: “organização do currículo”, “decisores e decisões”, “contributo do CEI para a vida adulta” e “formação do docente para trabalhar com os CEI”.

Pretendemos, seguidamente, confrontar os dados recolhidos e tratados com as nossas questões de investigação.

1 - Que aspetos são valorizados na estrutura curricular do CEI?

Ao efetuarmos a análise de conteúdo das entrevistas dos diferentes sujeitos, constatamos que nesta dimensão, os docentes foram concordantes na sua maioria, em que há diferenças de currículo para os diferentes alunos, chegando mesmo a expressarem que seria impensável não ser este o procedimento mais correto. No entanto, no desenrolar do discurso, verificamos que se uma turma comporta mais que um aluno com CEI, as atividades das disciplinas propostas são comuns a estes alunos, o que induz numa contradição da elocução relativamente à ação educativa praticada diariamente.

Um outro aspeto abordado identificou-se com a flexibilidade do currículo, nomeadamente ao considerarem que se vai adaptando ao longo do ano, realizam adaptações curriculares, promovem os interesses dos alunos e, de uma forma geral, são unânimes em afirmarem que este não pode ser rígido.

Sendo assim, identificados estes princípios alusivos ao currículo, surge a conceitualização atribuída à estrutura curricular, ao salientar aspetos como a autonomia, socialização e valorização das competências pessoais e sociais. Concretamente, o CEI deve, no entender dos entrevistados, ser estruturado a fim de permitir a transição para a vida ativa. De referir que um dos entrevistados usou a seguinte expressão metafórica “dá-lhe asas para poder voar” quando se referiu à autonomia e à sua importância em contexto de aprendizagem.

A par desta constatação, relevamos também a exposição apresentada pelos entrevistados relativamente à forma como estes valores poderão ser

transmitidos aos alunos com CEI, mas de forma justa e equitativa. Ressalvam a atribuição da carga horária adequada e salvaguardada no horário do professor, assim como a redução do número de alunos por turma, evitando que esta minoria de alunos com CEI por turma, seja discriminada não pela positiva, como consideram que deveria ser, mas sim pela negativa, como de facto acontece. Mencionam também que esta estrutura curricular com os valores já referidos, deve constituir um plano de disciplinas, que o diferencie da turma em que está inserido.

De facto, denota-se uma procura de adaptar o currículo aos interesses do aluno e a considerá-lo na sua individualização, mas quando abordados para especificar este procedimento, as palavras-chave restringem-se à autonomia e socialização, limitando de certa forma o conceito de que estes alunos vivem em sociedade e que esta, naturalmente, exige e dá-lhes outras experiências com valores mais alargados, tal como aos seus pares que constituem a turma.

2 - Que articulação existe entre as várias disciplinas da turma?

Relativamente a esta questão, reportamo-nos à análise das entrevistas e reconhecemos uma tricromia na verbalização dos entrevistados. Por um lado, os perentórios em afirmar que não existe articulação, que simplesmente não se verifica, e por outro, os que consideram ser muito difícil esta articulação atendendo a vários fatores de organização da própria escola, também mencionados na questão anterior, e por fim, os que amenizam as suas afirmações e de forma particular aludem às disciplinas que lecionam numa correlação com outras da turma, como é o caso de educação visual com educação tecnológica.

Os entrevistados apresentaram, ainda, a sua faceta de contornar a questão, e sendo o entrevistador da área de educação especial, dirigiram a sua conversação para a articulação que de facto realizam com os docentes de educação especial, como um prolongar dos conteúdos iniciados e posteriormente agrupados, formando uma só atividade. Deduz-se então, que o conceito articulação não é interpretado nem aplicado da mesma forma pelos sujeitos entrevistados, o que induz a pareceres diferenciados do mesmo termo.

Ressalva-se, ainda, a referência à articulação, no sentido de que estes alunos com CEI estão na sua turma, e são também concordantes que este é o procedimento correto: permanecer na turma com o seu grupo de pares e nesta situação, e que segundo os entrevistados, estão a articular nas disciplinas comuns da sua turma. Diríamos que se trata de uma articulação presencial e definida não na base do que o aluno poderá desenvolver em função da sua especificidade, dos seus interesses, mas sim do que o professor homogeneizou para a turma, em termos de conteúdos de aprendizagem, em que o aluno é mais um, que consta na sua estrutura numérica.

No entanto, consideram que há articulação, até com as outras turmas nas atividades de conjunto e, neste caso, sempre que possível, os alunos de CEI também participam.

Salienta-se a importância atribuída por um entrevistado ao conselho de turma, que apesar de admitir ser muito difícil a concretização desta articulação, também expôs que é neste órgão, que se analisa como está a proceder esta articulação, ou seja, como decorre a disciplina da turma perante o plano de um aluno com CEI.

Conclui-se, desta explanação, que este termo é muito abrangente, usado de certa forma sem contextualização, mas apenas como encaixe de diferentes disciplinas que aleatoriamente poderão em algum conteúdo curricular, desencadear uma articulação entre si, sem intencionalidade de estruturar um plano curricular.

3 - Que disciplinas são propostas e quais os fundamentos da escolha?

Com base na análise efetuada, verificámos que os entrevistados detêm informação suficiente, para afirmarem que os alunos com CEI têm no seu plano curricular disciplinas do currículo comum e disciplinas específicas.

Esta constatação é atribuída, em partes semelhantes, aos diretores de turma, aos professores do ensino regular e aos professores que lecionam as componentes específicas.

Por seu lado, a definição das disciplinas é identificada pela maioria dos entrevistados em duas situações: dentro da sala de aula com o seu grupo/turma e são as denominadas de “práticas” e as realizadas fora da sala

de aula que são denominadas de “específicas”. Ainda nesta diferenciação, há entrevistados que consideram que as disciplinas de português e matemática são as de base e que devem fazer parte do currículo do aluno e depois “mais algumas”, que intitulam apenas para “integração na turma”, em que o aluno tem este currículo para “estar junto dos colegas da turma”. Explicitam como “práticas” as seguintes disciplinas: educação visual, educação tecnológica, educação física, tecnologia de informação e educação, educação musical, área de cidadania, e outras de oferta de escola.

De facto, há uma preocupação na ligação da denominada “prática” à “teoria”, apenas porque é induzido o cumprimento das “metas curriculares”, como foi designado por um diretor de turma. E é nesta discrepância que julgam estar mal definido o currículo, porque a parte prática está, em sua opinião, “bem resolvida”, pelo facto de os alunos permanecerem em turma e socializarem, assim como “são bem recebidos”, e a parte teórica é a “mal resolvida”, porque indagam como é que estes alunos estando neste ano de escolaridade com o seu grupo de pares, não têm um acompanhamento teórico equiparado ao currículo comum. Por outro lado, assumem que devem ter disciplinas de componentes práticas e específicas fora da sala de aula e fundamentam a sua escolha: adequar o currículo para quando estão junto dos colegas; fazer um plano de disciplinas que vá ao encontro das necessidades do aluno, para pelo menos “aproveitar essas mesmas apetências”; atuar de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno; adaptar as disciplinas ao tipo de aluno (referindo-se à sua problemática) e propor um currículo para preparar a sua autonomia e desenvolver a socialização.

A visão apresentada pelos entrevistados, conduz-nos a concluir que apesar da determinação inequívoca da divisão do currículo em “prática” e “teórica”, não há efetivamente um conhecimento preciso do plano curricular dos alunos com CEI, o que nos leva a colocar algumas reticências quanto ao seu envolvimento na construção do referido plano, independentemente da função educativa que desempenha.

4 - Quais os fundamentos para a construção do CEI?

Ressalta da análise efetuada, o facto de os entrevistados afiançarem que os alunos quando frequentam a sua disciplina, “já vêm com CEI (...) já vêm referenciados (...) alguém os sinaliza”. Este reconhecimento dificulta o conhecimento dos fundamentos para a construção dos CEI. No entanto, alguns sujeitos asseguram algumas condições para a sua construção, tais como: uma análise rigorosa da vida do aluno; determinar as aprendizagens e a procura de um saber; construir aptidões para que seja apto para a vida comum; contemplar as alterações funcionais dos alunos; manter um diálogo constante com o aluno; porque “é um aluno especial”, orientar os alunos para uma transição para a vida adulta, conhecer as características dos alunos e direccionar para o que tem mais apetência e o currículo estar o mais “pragmaticamente possível para o preparar para a vida adulta”. Contudo, alguns dos entrevistados consideraram que a construção deste currículo passa também pelo facto de esgotadas outras medidas inerentes à oferta educativa, como é o caso de um curso profissional ou um curso de educação e formação, se constatar que o aluno “nunca” poderia concluir o ensino regular dadas as suas limitações, pelo que o CEI seria a solução para o aluno obter sucesso.

No complemento da determinação destas bases, foi possível durante a análise, comprovar que os entrevistados dos três agrupamentos, ajustaram a sua fundamentação ao suporte legislativo. No entanto, parece-nos uma situação contraditória, porque mostraram que conhecem a existência de uma lei que define as diretrizes orientadoras para aplicação do CEI, mas não sabem qual é, não a têm para consulta e delegam esta ação para outros docentes. Dos nove entrevistados, apenas um mencionou conhecer a legislação, nomeadamente ao referir o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Tomando o conjunto de informação recolhida, extraímos da opinião dos entrevistados a sua preocupação perante os fundamentos mais adequados para um aluno com CEI numa transição à vida ativa, mas que necessariamente dirigem ao próprio, por aquilo que o aluno tem de específico, nomeadamente as apetências, ou não tem, por não conseguir acompanhar o currículo comum. Existe, no entanto, algum desfasamento da realidade, no sentido de descurar também o que a escola tem para lhe oferecer e que facilite essa transição para

a vida adulta. Face ao desconhecimento maioritário dos entrevistados perante o suporte legislativo, urge-nos induzir que o processo destes alunos é conduzido, de forma pessoal ou numa melhoria de opinião, pelo docente de educação especial, uma vez que ao longo do discurso foi apresentado como o “motor” de toda esta dinâmica.

5 - Que estratégias de diferenciação existem ao nível das atividades e recursos?

A análise que efetuamos das respostas obtidas, leva-nos a supor que os professores conhecem a necessidade de diligenciar estratégias diferenciadas para os alunos com CEI e a maior parte dos entrevistados infere como efetuam este processo: devem ser adaptadas às necessidades dos alunos; o professor assume que “até tenho na cabeça as estratégias de aula, mas parto do princípio perguntar à aluna o que vamos fazer e seguir a vontade dela”; cada professor vai desenvolvendo a sua estratégia por si e “vai inventando à sua maneira, para tentar uma estratégia”, promover atividades que vão ao encontro do perfil do aluno e fazer uma adaptação curricular o mais aproximado possível das necessidades do aluno.

Um dos entrevistados foi mais perentório a explicitar que “não há estratégias”, porque a quantidade de tarefas educativas e administrativas a realizar, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de turmas e o desfasamento do horário do professor sem horas atribuídas a um trabalho mais intensivo para estes alunos com CEI, torna a elaboração de estratégias sem fundamento e interfere na “integração” destes alunos nas diferentes atividades. Atividades estas citadas pelos entrevistados, em contexto turma, como por exemplo na disciplina de tecnologias de informação e comunicação, em que os professores que lecionam esta disciplina consideram utilizar como estratégias, *sites* “muito apelativos” e depois, nas restantes disciplinas, sempre que é possível, a sua participação nas atividades propostas para a turma ou para a escola.

Do discurso analisado, podemos inferir que os professores mantêm alguma dificuldade em definir estratégias, assumindo que ao planificarem para a turma, está por si só realizado o trabalho fundamental, e para este grupo de alunos

com CEI, a estratégia planejada não é aplicada, porque não há tempo, não há disponibilidade e está cumprida a questão essencial, “o convívio”, a socialização.

Formada uma visão sobre as estratégias, os inquiridos levantaram sérias críticas à alocação dos recursos humanos e físicos, nomeadamente pelo constrangimento que acarreta para dar cumprimento às atividades. Acrescentam, ainda, que a atribuição dos recursos é realizada após a avaliação feita ao aluno, em que é determinado o seu perfil de funcionalidade, e que a construção do seu plano de estudos depende deles.

De facto, fazem transparecer que este problema é comum a todos os alunos e também uma inquietação para os órgãos de gestão, que apesar de lhes atribuir um “papel liberal” na sua ação educativa, depara-se com situações de incumprimento de medidas.

Um outro recurso utilizado para classificar o perfil de funcionalidade dos alunos, e pouco conhecido pela maioria dos entrevistados, é a Classificação Internacional de Saúde e Incapacidade (CIF). Efetivamente, foi referenciada por alguns entrevistados com significados diferentes e que apesar de apenas uma minoria ter conhecimento, consideraram relevante para diferenciar o ensino e atribuíram-lhe a nomenclatura de “instrumento de parametrização”.

Partindo deste conjunto de opiniões, leva-nos a concluir que, efetivamente, os professores atuam um pouco de improviso, na atividade diária com os alunos de CEI. Esta situação pode ter como motivo o elevado número de tarefas a realizar, dando prioridade a estas, ou em certa medida, a pouca frequência destes alunos em contexto turma pode originar uma ausência de estratégias, condicionando a socialização correspondendo esta ao “estar com os colegas da turma”.

6 - Que lacunas existem para trabalhar com estes jovens?

Numa análise global, identificamos as seguintes lacunas apresentadas pelos entrevistados no trabalho com os alunos com CEI: carência de recursos humanos e físicos; organização logística; organização de horários, escola demasiado burocrática e administrativa e a falta de formação dos professores. Do ponto de vista emocional, os entrevistados alertaram para a dificuldade em

encontrar ferramentas para comunicar com estes alunos, em descobrir os seus pontos de interesse, considerando, por vezes, o seu papel “inglório”.

No que se refere à carência de recursos humanos e físicos, também já referenciados, parece-nos que a sua preocupação passa pela carência dos mesmos, e também pela dificuldade de gestão por parte da escola, encontrando-se esta limitada na sua distribuição. A par desta distribuição, as questões de falta de espaço para concretizar as atividades, nomeadamente a construção de ateliês e a falta de material específico, torna, segundo os entrevistados, “a tarefa mais difícil”.

Um ponto a considerar nesta situação, foi o referenciado pelos professores que lecionam a disciplina de educação visual, ao retratarem a dificuldade em prestar um melhor atendimento aos alunos com CEI, referindo-se à ausência do “par pedagógico”. Atendendo à especificidade da disciplina, no seu relato, mostraram desagrado e asseguraram tratar-se de um impedimento à melhoria da sua atividade em contexto sala de aula.

Numa outra vertente, mas de algum modo também lacunar, surgem as dificuldades económicas e falta de financiamento para concretizar as medidas previstas para os alunos e que, segundo os entrevistados, quando esta situação acontece, a nível da educação, então “estamos no grau zero da civilização”.

Na abordagem à organização logística, os inquiridos referiram, efetivamente, o número elevado de alunos por turma e o número elevado de turmas por professor, sendo uma barreira ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Esta conclusão torna-se familiar a todos os entrevistados dos três agrupamentos e é um dos ponto-chave de preocupação, se atendermos ao cumprimento das normas da tutela, em que o facto de os alunos de CEI frequentarem a turma, não é um critério de redução de turma. Perante esta constatação, o número elevado de alunos na turma poderá surgir como uma lacuna ao desenvolvimento do trabalho com estes alunos.

Relativamente à organização dos horários, os entrevistados foram acérrimos defensores da atribuição de tempo discriminado no horário dos professores, para uma realização mais precisa da atividade letiva com estes alunos. Ainda mais, considerando o lado burocrático e administrativo da escola, em que os professores são impelidos a realizar tarefas descontextualizadas da sua função

de docente. De referir, que no que respeita à burocracia associada aos processos dos alunos com CEI, os entrevistados ressaltaram o papel desempenhado pela equipa de educação especial no desbloquear deste processo.

A formação foi tema de destaque pela unanimidade dos entrevistados, ao atribuir-lhe muita importância. A frustração que apresentam no trabalho com os alunos com CEI, julgam os sujeitos inquiridos, pode ser colmatada com a formação nesta área específica. Comentam, ainda, que existem “pessoas colocadas e não especializadas” e apesar de considerarem que na sua área disciplinar estão informados, na área de educação especial têm de procurar formação. A forma como procuram esta formação, distribui-se no diálogo com os professores de educação especial, nas palestras realizadas há algum tempo, na internet e na leitura de revistas alusivas a temas desta área.

Sendo a formação considerada importante, os entrevistados garantem que são “autodidáticos”, apostam na sua autoformação espontânea, porque o investimento é elevado e dão prioridade a outras temáticas. Um dos entrevistados dá como solução a formação vir à escola e para todos os professores, assumida numa ideia metafórica “se Maomé não vem à montanha, vai a montanha a Maomé”.

Da observação das entrevistas aos inquiridos com enquadramento nesta questão, ajuizámos a predominância de um alerta para uma carência de organização e gestão, representada ao longo do discurso. Denota-se que excluem o papel depreciativo da gestão e organização da escola neste processo, dando esta adjetivação à gestão da tutela. Este aspeto coloca, em certa medida, uma outra discussão sobre a aplicação da autonomia da escola frente a uma autonomia tutelar. Por outro lado, os professores procuram superar as suas lacunas com um investimento na sua formação, também ele condicionado por fatores pessoais, nomeadamente de tempo e económicos. Mas, se esta situação de procura pessoal parece a mais adequada, no entender dos inquiridos, não deixamos de refletir sobre a nova dinâmica dos centros de formação em propor às escolas que realizem um plano de ação sobre as suas necessidades de formação, para ser posteriormente sujeito por ele a aprovação. Ora, neste sentido, mais uma vez, a escola deixa de lado a sua autonomia, perante um centro que apesar de se documentar e certificar

das suas necessidades, ainda vai ponderar o seu deferimento e que também está dependente de auxílios económicos. Parece-nos um desajuste de práticas que condicionam, de certa forma, a formação dos professores.

7 - Que critérios são usados para o aluno de CEI e quem são os decisores?

A definição dos critérios para um aluno ter CEI, é apresentada pelos entrevistados, basicamente com a atribuição a dois fatores: o aluno não conseguir aceder ao currículo comum e apresentar uma “incapacidade física ou mental que o diferencia dos outros”, comprovada por atestado médico.

Determinados estes critérios, os entrevistados pronunciaram-se sobre os intervenientes no currículo destes alunos, atribuindo a possibilidade de constituir uma equipa multidisciplinar: os pais, o diretor de turma, o professor de educação especial e a psicóloga. Sendo esta a equipa definida, a maioria dos entrevistados apontou como decisor principal “o professor de educação especial”. Mencionam que este conhece melhor o aluno, sendo “o professor de referência” e serve de “mediador” entre o órgão de gestão e todos os professores. Os entrevistados, além de atribuírem o papel de mediação ao professor de educação especial, também lhe imputam a responsabilidade de pré-definirem o CEI. Salvaguarda-se um entrevistado que levantou algumas dúvidas, mas acrescentou “acho que é discutido”. Um outro entrevistado, apesar de afirmar que era “pré-definido”, completou o seu discurso “mas sempre damos uma contribuição”. O curioso desta situação é o mesmo entrevistado mencionar posteriormente, “eu sou um professor que não tem responsabilidade no currículo, só o ponho em prática”. Neste sentido, deduz-se que a contribuição descrita pelo entrevistado corresponde apenas à sua recetividade para o fazer fluir, e não em assumir um papel de decisor.

À parte este comentário, os professores do ensino regular são mencionados no decorrer da análise efetuada, como um professor de partilha, de cooperação e também de superação de obstáculos, já mencionados anteriormente e relacionados com a organização da escola.

Ainda na tomada de decisões, surge o papel do diretor de turma, sempre presente, mas com um efeito limitado, se atendermos que depende da

disciplina que leciona, poderá apenas contactar com os alunos de CEI, na disciplina de área de cidadania. Acresce a quantidade de afazeres, descrita pelos entrevistados e retratado em sentido figurado como “um navegador com uma venda nos olhos”. É visto pelos outros professores como um “motor” fundamental em todo este processo, em parceria com o professor de educação especial.

Ao órgão de gestão foi atribuído o papel de “regulador” e para alguns sujeitos de “fiscalizador”. Esclarecem, contudo, que este papel é correspondente à sua função diretiva e não de controlador das ações.

À medida que fomos descrevendo estes pareceres, fomos rececionando informação que nos conduziu a esta reflexão crítica: foram clarificados os papéis atribuídos aos decisores e, de certa forma, os entrevistados não mencionaram a importância do papel do órgão de gestão, sendo este que decide se reúne condições para aplicar as medidas educativas e a distribuição dos recursos humanos e físicos perante um aluno com CEI. O aluno pode ser elegível para um CEI, mas a decisão da sua implementação em função dos recursos existentes, cabe ao órgão de gestão.

8 - Qual o contributo dos CEI para a transição à vida adulta?

Tomando o conjunto de informações recolhidas, verificamos que os entrevistados têm como visão geral, nesta questão, a preparação para o futuro, “mais para a vida ativa do que o currículo em si”. Subentende-se esta expressão, como valorização da sua vida prática comparativamente à parte curricular, sem identificação de experiências de vida.

Das opiniões apresentadas quanto ao contributo do CEI para a transição para a vida adulta, especificaram como “preparação para o futuro”: o saber preencher um formulário sozinho, criar autonomia, realizar atividades de acordo com as necessidades que vai ter na vida adulta, ensinar a fazer coisas de casa, pô-los a viver em sociedade, criar ferramentas para mais tarde poder trabalhar com elas e aplicá-las no mercado de trabalho. Apenas um informante referiu o PIT aplicado a estes alunos, e que pelo seu esclarecimento, funciona adequadamente em parceria com as empresas locais.

O constrangimento a esta situação surge, segundo os entrevistados, na colocação destes alunos nas referidas empresas, uma vez que o meio é pequeno e, como tal, a possibilidade de escolha que oferece também é limitada. São de opinião que esta transição é favorável ao aluno, nomeadamente permite-lhe fazer dela “um estilo de vida, uma profissão”, deve, contudo, ser supervisionada pela escola.

Esta supervisão, tal como o estabelecer parcerias com as empresas locais, é atribuída à escola, no papel do professor de educação especial, em quem “depositam muita confiança” e reforçam “fazem um trabalho excelente na prospeção fora do contexto escolar de empresas do mercado de trabalho”.

Apresentam-se concordantes quanto à escolha do currículo, no sentido em que admitem que o aluno dificilmente tem capacidades para efetuar esta escolha e, sendo assim, é orientado pelos professores de educação especial. Sublinham, no entanto, que esta escolha deve ser norteada de acordo com os interesses dos alunos, para assegurar “algum tipo de realização pessoal”.

Neste contexto, podemos inferir que os professores do ensino regular reconhecem a importância da transição para a vida adulta, centralizam o seu fundamento no conceito de autonomia e delegam as funções deste encaminhamento para o professor de educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentados no enquadramento teórico e no processo categorial elegido, consideramos pertinente produzir as seguintes reflexões finais, com o intento de que a pergunta de partida elaborada no início do nosso estudo seja equacionada e diversificada nas suas respostas. Encontramo-nos numa posição de dualidade neste estudo, por um lado a de investigar e por outro, a de envolvimento na nossa prática educativa com alunos de DID. Numa percepção das características específicas que apresentam e das condições educativas que é necessário adequar, para que o seu processo de ensino e aprendizagem se processe de forma equitativa, estes alunos frequentam um CEI. A forma como este CEI é elaborado e os constrangimentos à sua aplicação, foram percebidos pelos professores do ensino regular e submetidos à nossa apreciação.

Sendo assim, em função da análise efetuada no nosso estudo, constatamos que a uniformidade do ato de ensinar, nomeadamente “o quê?” e “como?”, transparece frequentemente na análise das representações dos professores, ao longo do discurso. Há uma certa resistência por parte da escola em lidar com a diversidade deste público educativo, nomeadamente os alunos com CEI, verificável pela persistência em expor os mesmos produtos de aprendizagem, num modelo padronizado de oferta da escola.

Este processo não é mais do que uma hegemonia da homogeneização, traduzida num plano de estudos igual para todos os alunos, independentemente do seu perfil de funcionalidade, das suas características específicas e dos seus interesses num projeto de vida. A realidade é que a escola, no seu sentido global, ainda não tomou consciência da diversidade e da heterogeneidade da sua população, de forma a encará-la como “um recurso e não como um problema”. Esta visão é brilhantemente retratada por Barroso (1993:14), tendo já sido abordada por Cortesão e Torres (1981:14) e que reúne um ponto-chave da nossa análise, traduzida da seguinte forma “a escola tem de promover todos e cada um (...) tem de valorizar as diferenças, com que depara nos seus alunos, utilizando-as como fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático”.

A nosso ver, esta democratização do ensino induz a várias interpretações, porque, se por um lado, os professores do ensino regular consideram e apoiam intensamente, como direito constitucional, o aluno com CEI frequentar uma escola de ensino regular com o seu grupo de pares, por outro lado, não sabem como diferenciar a sua atuação educativa, como individualizar o ensino e evitar o modelo da escola tradicionalista. A maior parte das vezes, encontramos, ainda, nas nossas escolas, o vértice da trilogia: aluno, conteúdos, professores. Parece que, da nossa análise efetuada, a preocupação de cumprir metas estabelecidas pela Tutela, é premente e antítese à verdadeira democratização do ensino. Isto, porque conceitos como individualização e diferenciação, não combinam com um modelo transmissivo, em que os alunos são induzidos a aprender aquilo que se considerou útil que aprendessem, sendo a submissão às autoridades instituídas, sobreposta às necessidades e liberdades individuais. Neste seguimento, um problema se coloca e prende-se com a oferta que a escola dá em termos de respostas para estes alunos. Reconhecemos nos seus diálogos, que o plano curricular do aluno com CEI é igual para quase todos os alunos nas mesmas condições, e o mesmo para os alunos de CEI que frequentam a mesma turma. A nossa visão crítica leva-nos a refletir nas contradições acima referidas e a indagar a razão por que se pretende referenciar, classificar, avaliar, intervir com alunos com CEI, se efetivamente o que os professores do ensino regular têm como preocupação é: a turma reduzida se reunir critérios para tal; se o aluno tem uma autonomia suficiente para permanecer em sala de aula sem proporcionar conflitos, se a planificação é um pouco de improvisado, se tem horas contempladas no horário para trabalhar com estes alunos e se a parte burocrática do processo educativo do aluno está, de facto, definida e elaborada pelo professor de educação especial. Estas reflexões têm razão de ser e motivo de preocupação para um professor, a quem ninguém o preparou para a possibilidade de na sua vida profissional, ter de se ajustar a estas turmas tão diferenciadas. Este aspeto é mais evidente nos professores com uma carreira de antiguidade e que a reforma do ensino, embora de forma lenta, lhes traz maiores desafios no que respeita a uma reorganização de mentalidades. Uma das apreensões verificáveis na nossa análise, prende-se com a organização da escola em termos de horários dos professores, constituição de turmas e o cumprimento de

programas. De facto, existe uma exigência acrescida que a reorganização curricular trouxe ao professor do ensino regular, e particularmente ao diretor de turma, em que é premente o aumento das exigências específicas do cargo e a orientação do seu trabalho, como docente da disciplina. Neste sentido, e independentemente do seu grupo disciplinar, o diretor de turma pode contactar com o aluno com CEI apenas um tempo semanal, na área da cidadania. Razão associada a esta angústia têm estes docentes, perante a sua responsabilidade de intervir na construção do CEI para estes alunos, sem uma aproximação que lhes permita, sequer, identificar as suas expectativas futuras. Os efeitos das condições em que se processa este ensino, impõem constrangimentos à diferenciação pedagógica que passa, tal como nos refere Perrenoud (1978:103), pelas “exigências dos horários uniformes, o número de alunos, o programa que é preciso seguir (...) os professores que não estão preparados para dar um ensino individualizado”, em suma, a condução ao foco central de que os professores “recebem” os alunos.

O interessante nesta perspectiva é que os professores do ensino regular colocam algumas dúvidas quanto à sua atitude, frente a quem deve mudar. Certo é que a palavra “mudança” faz parte do vocabulário dos professores, no entanto o sujeito da mudança é que suscita dúvidas. Existem os que admitem que como docentes devem mudar, mas também existe o grupo da indeterminação e que colocam esta mutação na Tutela. No nosso parecer, ambos devem mudar, e diríamos de uma forma simplificada, ao dissimular a pretensa autonomia, hoje atribuída à escola, mas que mantém um controle legislativo e de atuação, no emanar de diretrizes pelo poder central, controlador de toda a ação educativa.

Um outro ponto de relevo destacado neste estudo, é atribuído ao suporte legislativo. Era expectável e confirmou-se que os professores tivessem conhecimento da existência de uma lei que exala princípios orientadores à organização destes currículos, e também às funções que são atribuídas aos diferentes intervenientes neste processo, mas, de uma forma geral, surge a inquietação de não a consultarem e, como tal, não a aplicam. Pensamos que os professores estão divididos entre o que se opera por decreto e o que efetivamente se passa nas suas práticas docentes, transparecendo uma assimetria entre a normatividade e a prática pedagógica. Face a esta situação,

o professor do ensino regular, nomeadamente o diretor de turma, não se assume como coordenador de todo este processo, tal como acontece com os alunos do ensino regular. Diríamos que delega funções no professor de educação especial e assume que estes alunos com CEI são da sua alçada. Induz-se a conceber um juízo da situação, e do que já foi mencionado anteriormente, pretende-se uma igualdade de oportunidades, apela-se à diferenciação, promove-se um trabalho em equipa, mas depois os fundamentos que suportam esta dinâmica não está estruturada, falta “quem faz o quê, e como”, falta o cumprimento de funções e atribuição de responsabilidades. Contudo, seria de todo desajustado, se não questionássemos o papel do professor de educação especial, considerado maioritariamente como essencial no encaminhamento deste processo e, predominantemente, burocrático. O que nos leva a ponderar, se também da parte do professor de educação especial não há este envolvimento espontâneo, ao pretender agilizar o processo e assumir este papel como seu. Sendo assim, conduz a maior parte das vezes, ao que o diretor de turma menciona como “os alunos da turma” e os “alunos de educação especial”, numa atribuição de responsabilidade ao professor de educação especial.

Neste estudo, surgiram, como temos constatado, situações diversificadas, previsíveis ou não, mas que enriquecem a investigação em curso. Poderemos então, proferir que não era expectável a visão que os professores têm da noção do currículo. Esta evidência é comparativamente semelhante entre os alunos do ensino regular e os alunos com CEI. Contudo, se de certa maneira em relação aos primeiros, os professores assumem o cumprimento de uma estrutura curricular pré-definida, metas de ciclo e o programa emanado pelo MEC, relativamente aos segundos, apenas existe um suporte legislativo que como vimos anteriormente, os docentes não o utilizam como consulta, nem como norma. Diríamos que há uma certa propensão para um currículo hegemónico, construído preferencialmente para os alunos do ensino regular. Neste sentido, a aprendizagens dos alunos com CEI não são tidas como de teor curricular, o que as desvaloriza. Outra situação que nos suscita uma reflexão ponderada, prende-se com o encaminhamento para uma transição para a vida adulta e que era expectável, tal como se confirmou, que este processo seja atribuído, unicamente, aos professores de educação especial, o

que distancia ainda mais o conhecimento do aluno, que o diretor de turma necessita, para realizar uma adaptação individual e ser um elemento ativo na construção do seu CEI. Face a este encaminhamento, o órgão de gestão da escola não surge como intermediário nas parcerias com as empresas locais, mas sim como tomadora de conhecimento e homologação do seu Plano Individual de Transição. Ainda na análise das respostas, confirmou-se a probabilidade que atribuímos à falta de formação. Efetivamente, é bem visível a lacuna apresentada pelos professores nesta área, e embora a sua formação de base tenha um processo de continuidade que pretendem manter, o mesmo já não se verifica com a formação específica a nível de educação especial, que divide os professores sobre a sua necessidade, uma vez que existe, segundo eles, o professor de educação especial, que já é especializado. Face a esta situação, Afonso (2008:41) afirma que “uma boa formação inicial para alguém trabalhar com alunos com deficiência passa muito por um processo de construção enquanto “bom professor” para qualquer criança, até porque estamos a falar de “uma escola que tende a ser inclusiva”.

Numa retrospectiva do nosso poder crítico de argumentar, sugeríamos que na prática, a formação inicial dos professores contemplasse a área de educação especial e fosse parte integrante do seu plano de estudos. São sobejamente conhecidas as alterações que vão surgindo a nível da educação especial, nomeadamente na inclusão destes alunos nas escolas do ensino regular, com a sua diferenciação curricular. Ora, não se trata de uma situação ocasional, mas sim de uma realidade baseada num direito, daí o professor do ensino regular incutir e apresentar uma atitude de mudança.

A constituição de uma equipa multidisciplinar parece-nos um outro fator de mudança a aplicar, com a devida atribuição de papéis, evitando a separação de posse do aluno. É sentida a necessidade da composição de um corpo docente estável, com definição de um perfil adequado para trabalhar com estes alunos, evitando a frustração experimentada pela maior parte dos docentes, cuja colocação é realizada em função do seu horário e não dos interesses e necessidades dos alunos. Esta perspetiva permite um plano de intervenção para os alunos com CEI, a longo prazo, e evita a precaridade anual de mudança de docentes e reinício do processo. Entende-se ainda como essencial, que a administração do sistema educativo mude as suas políticas

educativas e, ao permitir aos órgãos de gestão uma autonomia relativa nas decisões, que fomente também um contrato de parceria com a sociedade local, nomeadamente com as autarquias. Daqui depende o sucesso da transição para a vida adulta dos alunos com CEI, que só tem uma resposta adequada, se as empresas locais em que os alunos vão desenvolver o seu projeto, usufruírem de incentivos e não apenas do seu impulso voluntário, com um acréscimo de responsabilidades de supervisão.

Em fase conclusiva, estamos cientes que o nosso estudo pode acrescentar valor ao conhecimento científico, mas também temos a perceção da limitação da amostra e das questões representativas, que pode refletir, apenas, uma parte da realidade. Mais propriamente dito, à escala local, dirigida a três agrupamentos do mesmo concelho, sendo necessário efetuar estudos a nível geográfico mais alargado, para consolidar esta análise.

Apesar das respostas obtidas neste trabalho, há ainda um enorme esforço de investigação a prosseguir, até porque a temática é infundável, a heterogeneidade latente nas nossas escolas é crescente e a multiplicidade de papéis atribuídos aos docentes é diversificada.

Como futuras investigações, tendo como base o estudo realizado, apontamos a procura de saberes relacionada com o conhecimento dos fatores motivacionais e de frustração que os docentes que trabalham com alunos de CEI apresentam. Em suma, conjeturar as vivências dos professores de ensino regular e a forma como definem estratégias para se motivarem ou tentarem superar a sua frustração.

Uma outra proposta alusiva a uma investigação futura, relaciona-se com a indagação da necessidade ou não de uma matriz curricular adaptada aos alunos de CEI dos 2.º e 3.º ciclos, comparativamente ao que se encontra legislado para o ensino secundário para este grupo de alunos.

Tentamos superar mais um desafio, mas colocamos em dúvida se o concluímos definitivamente, provavelmente também é esta a essência de quem investiga, deixar sempre motivos de procura de conhecimentos.

Manifestamos, contudo, a nossa opinião, de que o longo percurso de continuidade será perspetivar a educação para os alunos de CEI, numa atitude de vigilância crítica perante a heterogeneidade, na promoção de (des)igualdades face às aprendizagens.

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, C. (1997). “E... o depois da Escola? Formação de professores para a educação de bilingue da surdez”. *Saber (e) Educar*, n.º 2, 63-75.
- AFONSO, C. (2004). “Formação de professores para a(s) diferença(s)”. *Saber (e) Educar*, n.º 9, . 33-46.
- AFONSO, C. (2005). “Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE”. *Saber (e) Educar*, n.º 10, 53-65.
- AFONSO, C. (2008). “Formação de professores para a educação bilingue da surdez”. *Saber (e) Educar*, n.º 13, 59-69.
- ALARCÃO, I. (1999). “Prefácio”, in ROLDÃO, M. C. (coord). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?”, in CAMPOS, B. (org). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 21-30.
- ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1975). *A Investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALONSO, L. (2001). *Parecer sobre o projecto de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALTET, M. (2011). “A formação inicial dos professores nos IUFM integrados na universidade em França”, in ALVES, P. e De Ketele, J. M. (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1993). *Escolas, projetos, redes e territórios. Educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o séc. XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- BARROSO, J. (2006). “A autonomia das escolas. Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política”, in LIMA, L. et al. *A autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 23-48.

- BARROSO, J. e AFONSO, N. (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BAUTISTA, P. e VALENCIA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BELO, C., CARIDADE, H., CABRAL, L. e SOUSA, R. (2008). “Deficiência Intelectual: terminologia e concetualização”. *Revista Diversidades*, n.º 22 (out-dez), 4-9.
- BOGDAN R. e BIKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma abordagem à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- CARDÓRIO, L. e VEIGA SIMÃO, A. (2010). “A investigação-ação na formação de professores: um caso de auto-regulação da aprendizagem”, in ALVES, P. e FLORES, A. (orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago.
- CARRAPIÇO, F. e MIRANDA, R. (2012). Educação em tempo de crise. *Saber (e) Educar*, n.º 17, 52-61.
- CARRULA, L. e MELLADO, M.J. (1995). *Evaluación psicossocial del retrasado mental*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- CARVALHO, E. e MACIEL D. (2003). “Nova conceção de deficiência mental segundo a American association on mental retardation”. *Temas em psicologia da SBP*, vol.11, n.º 2, 147-156.
- COLL, C. (1987). *Psicologia e Curriculum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- CONNELL, R. (1999). *Escuelas Y justicia social*. Madrid: Morata, S.L.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2008). *Educação e necessidades educativas especiais. Guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. (1996). “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”. *Inovação*, vol.9, n.º 1 e 2, 35-51.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M. (1981). *Avaliação pedagógica I – Insucesso escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- CORTESÃO, L. (2001). “Escola em crise”. *Perspetivar Educação*, n.º 7, 61-63.
- COSTA, J. (1994). *Gestão escolar – participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, A. B. et al. (1996). *Currículos funcionais. Sua caracterização*. Vol.1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, A. B. (2000). *Currículos funcionais. Manual para a formação de docentes. Sua caracterização*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DIAS, M. (2008). *Participação e poder na escola pública*. Lisboa: Edições Colibri.
- ESTEVES, A. e AZEVEDO, J. (1998). *Metodologias quantitativas para as ciências sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.
- ESTEVES, M. (2006). “A análise de conteúdo” in LIMA, J. e PACHECO, J. (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- FERNANDES, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, R. (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, V. (2005). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in SILVA, A. e MADUREIRA, J. (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 165-196.
- FLICK, U. (2009). *Resenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- FODDY, W. (1999). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONSECA, V. (1989). *Educação especial. Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FORMOSINHO, J. (1987). “Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, in MACHADO, F. e GONÇALVES, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspetivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. (1988). “A avaliação dos professores numa perspetiva organizacional”, in *Ser professor: contributos para um debate*. Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- FORMOSINHO, J. (1991a). “Prefácio”, in MACHADO, F. e GONÇALVES, M. (orgs). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspetivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. (1991b). *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- FORMOSINHO, J. (1997). “A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores”. *Saber (e) Educar*, n.º 2, 7-20.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). *Equipas e0ducativas: para uma nova organização de escola*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- FRANÇA, A., NUNES, C., ALVES, F. (2008). “Perspetivas evolutivas do conceito de deficiência mental”. *Revista Diversidades*, n.º 22, out-dez, 9-11.
- FREIRE, P. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1987). *Cuidado Escola*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- GARCIA, C. (1995). “A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”, in NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GHILIONE, R. e MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO, S. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- GOODSON, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Príncípia.
- GUERRA, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. Porto: ASA Editores, S.A.
- HAGUETTE, F. (1997). *Metodologias Qualitativas na sociologia*. Petrópolis: R.J. Vozes.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- HEGARTY, S., HODGONSON, A., CLUNIES, L. (1988). *Aprender Juntos. La integracion escolar*. Madrid: Morata.
- HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodologia de la investigación empírica*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- HILL, M. M. e HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.
- KELLY, A. V. (1980). *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo. Harper & Row.
- KIRK, S. A., GALLAGHER J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

- LANDÍVAR, J. e HERNÁNDEZ, R. (1999). *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE, S.L.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Edições.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, F., GONÇALVES, M. e FORMOSINHO, J. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto: Edições Asa
- MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MANZINI, E. J. (1990). *A entrevista na pesquisa social*. São Paulo. Didática.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Educação Especial. Manual de apoio a prática*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MOLINA, S. (1995). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- MORATO, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORATO, P. e SANTOS, S. (2007). “A mudança de paradigma na conceção da deficiência mental. Dificuldade intelectual e desenvolvimental”. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.14, s.4, 51-56.
- MUÑOZ, F. (2011). “A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo”, in SACRISTÁN, G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora.
- NIELSEN, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA A. (1991). *Um tempo de ser professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- PACHECO, P. (1995). *Educação para todos. Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. (2005). *Estudos curriculares para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2009). “Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contexto de globalização”. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 21, 105-143.

- PACHECO, J. e PACHECO, M. J. (2013). *A escola da Ponte sobre múltiplos olhares*. Porto Alegre: Penso Editora.
- PACHECO, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (1978). “Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensaio diferenciado”. *Revista Análise Psicológica*, n.º 1, vol. II, outubro, 133-155.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, J. e PEIXOTO, L. (1999). *A deficiência mental. Causas. Características. Intervenção*. Braga: APPACDM Braga.
- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRÍGUES, V. (2007). “Los cambios políticos en educación y el fracaso escolar desde la óptica de la comprensividad”. *Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades*. Año VI. n.º 52, 8- 16.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO; M.C. e MARQUES, R. (2001). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Asa Edições.
- RUQUOY, D. (1997). “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”, in ALBARELLO, L. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SACRISTÁN, G. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya 2.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: Ed. Horsori.
- SANTOS, S. e MORATO, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, S. e SANTOS, S. (2007). “Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental”. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.14, s.4, 57-68.
- SASSAKI, R.K. (2007). “Deficiência intelectual e inclusão”. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n.º 55, 8-10.
- SOFIA, S. e MORATO, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, L. (1994). *A criança deficiente mental – contributo ao estudo do pensamento lógico*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SOUSA, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- VALA, J. (2005). “A análise de conteúdo” in SILVA, A. e PINTO, J. (orgs), *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VERDUGO, A. e BERMEJO, G. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw – Hill.
- VIEIRA, F. e PEREIRA, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Gráfica de Coimbra Lda.
- VILELA, H., SPALA, F. e ORLANDINI, D. (2013). “Formação inicial e formação continuada: a questão da formação em serviço”, in LOPES, A. et al. (orgs). *Trabalho docente e formação – políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Encontro Brasileiro 2. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- WANG, M. (1997). *Atendendo os alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro - Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - Aprova o regime de apoio dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de ensino regular.

Decreto-Lei n.º 249/91, de 9 de novembro - Regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 4848/97, (2ª série), de 30 de julho – Regulamenta o desenvolvimento do projeto de gestão flexível do currículo.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio – Gestão flexível do currículo do ensino básico. Revoga o Despacho n.º 4848/97 (2ª série), de 30 de julho.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro - Regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico.

Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho - Estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição das turmas.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 12 de maio - Proceda à retificação de algumas inexatidões do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – Proceda à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho - Estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar (escolaridade de 12 anos para todos os alunos, promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono e favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos).

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril – Define as metas curriculares.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Proceda à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual em processo de transição para a vida pós-escolar.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - Proceda à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

BALLONE, G. (2007). *Sexualidade das Pessoas Portadoras de Deficiência Mental*, in www.psiqweb.med.br – consultado em 21/06/2013

BARROSO, J. e MENITRA, C. (2009). *Conhecimento e ação pública. Autonomia e gestão escolar em Portugal (1986-2009)*, in Relatório da orientação do Projeto Knowandpol, in <http://www.Knowandpol.eu> – consultado em 28/05/2014

Declaração de Salamanca (1994). http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf - consultado em 12/03/2014.

UNESCO, (2005). *Orientações para a Inclusão*, in http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf. – consultado em 12/03/2014