

## A PARTICIPAÇÃO NA VOZ DE ALUNOS COM ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

### PARTICIPATION THROUGH THE VOICE OF STUDENTS WITH SIGNIFICANT CURRICULAR ADAPTATIONS

Elsa Barreiras<sup>1</sup> | Ana Artur<sup>2</sup>

**Resumo** Dar voz aos alunos é uma premissa inscrita em recomendações de organismos internacionais e nacionais, afirmando a necessidade de os professores promoverem a escuta atenta e cuidada das crianças na sala de aula e na escola. Significa o reconhecimento dos alunos como participantes ativos e competentes no seu processo de aprendizagem.

Neste artigo é relatada parte de uma investigação mais alargada de natureza qualitativa (Barreiras, 2022) que recolheu a perspetiva de quatro alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com adaptações curriculares significativas (ACS) sobre aprendizagem e participação em sala de aula e no recreio, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas a esses alunos.

Os resultados sugerem que, na escola, estes alunos vivenciam uma realidade onde predominam o ensino expositivo e ambientes educativos pouco inclusivos, o que parece fazê-los sentirem-se *à parte* e em desvantagem, relativamente aos pares.

**Palavras-chave** voz dos alunos, participação, inclusão, escola, adaptações curriculares significativas.

---

1 Universidade de Évora.

 <https://orcid.org/0000-0001-9778-8786>

2 Universidade de Évora.

 <https://orcid.org/0000-0002-4879-7966>

**Abstract** Giving a voice to students is a premise inscribed in recommendations from international and national organizations, affirming the need for teachers to promote attentive and careful listening to children in the classroom and at school. It means recognizing students as active and competent participants in their learning process.

This article reports part of a broader qualitative investigation (Barreiras, 2022) that collected the perspective of four pupils of middle school and lower secondary school, with significant curricular adaptations on learning and participation in the classroom. In this research we used some data collection instruments such as the semi-structured interview with students.

The results suggest that at school these students experience a reality where expository teaching, non-inclusive educational environments predominate, seeming to feel apart and at a disadvantage level when compared to others:

**Keywords** students' voice, participation, inclusion, school, significant curricular adaptations.

## 1. Introdução

### Sobre participação

A participação dos alunos no seu processo de aprendizagem é um requisito fundamental para a promoção de ambientes escolares inclusivos. Sabemos, no entanto, que a participação, apesar de necessária, nem sempre é promovida pelo ambiente educativo, seja ele a sala de aula, sejam outros espaços escolares. Alguns autores destacam que o conceito de participação implica uma interação social que favorece o bem-estar do sujeito e, como resultado dessa interação, surge a aprendizagem. No entanto, para que essas interações aconteçam, é necessário que as crianças sejam incluídas e participem nos vários contextos escolares (Almqvist *et al.*, 2007; Erickson *et al.*, 2007).

Aprender a agir sob o lema da solidariedade, da cooperação e da entreatajuda, principalmente com aqueles em situação de maior fragilidade, é o grande usufruto do direito à educação, a qual funciona como arma no combate à exclusão e às desigualdades: “um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória” (Freire, 1993, p. 22).

De acordo com Perrenoud (2002), essa cidadania, porém, aprende-se através do seu exercício e pela valorização da participação, tornando a escola uma comunidade democrática e os seus atores, responsáveis, autónomos e construtores de sentidos.

### **Enquadramento legal e conceptual da Educação Inclusiva em Portugal**

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alicerça-se no princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e que essa aprendizagem deve acontecer com os pares. Nesse pressuposto, é definido um conjunto de medidas que visam a estimulação da participação e inclusão de todos os alunos, organizadas por níveis de intervenção que se distinguem, gradualmente, de acordo com o tipo, intensidade e frequência com que ocorrem. Assim, num primeiro nível, as medidas universais (as que a Escola adota com vista à promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos) não justificam, por si, a elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), já que podem ser adotadas a qualquer altura do percurso escolar dos alunos (Pereira *et al.*, 2018). Num segundo nível, as medidas seletivas aplicam-se quando as medidas universais se revelaram insuficientes, implicando a elaboração de um RTP pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o qual fundamenta a tomada de decisão quando à necessidade de aplicação de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; define ainda a operacionalização das medidas, a intervenção, assim como os responsáveis, os recursos, as estratégias, os facilitadores e as barreiras que possam existir à participação e à aprendizagem (Pereira *et al.*, 2018), com a concordância expressa dos encarregados de educação. Estas medidas destinam-se a alunos em risco de insucesso escolar ou com necessidade de apoio complementar às medidas de nível um, das quais poderão igualmente, usufruir, cumulativamente. Finalmente, no terceiro nível, mais restritivo, as medidas adicionais previstas são as seguintes: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; adaptações curriculares significativas (ACS); plano individual de transição; desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Assim, as ACS implicam (para além de um RTP) a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI). É este documento que operacionaliza essas adaptações curriculares significativas, assim como as aprendizagens e competências a adquirir pelos alunos, as estratégias de ensino e as adaptações ao processo de avaliação.

Para os alunos com medidas adicionais, poderão ser adotadas, cumulativamente, medidas universais e/ou seletivas (Pereira *et al.*, 2018). A necessidade de aplicação de medidas adicionais surge quando se revelaram insuficientes as medidas universais e seletivas anteriormente aplicadas. As ACS constituem-se, assim, como “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho), o que leva à introdução de aprendizagens substitutivas e permite o alcance de objetivos “ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho). Leite (2011) defende, no entanto, que, mesmo assim, deve ser mantido como referencial, o currículo comum, uma vez que este integra o que a sociedade definiu como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens. Desta forma, a autora afirma que, independentemente das dificuldades evidenciadas pelos alunos, o referencial curricular é aquele que “legitima a intervenção profissional do professor” (p. 43); além disso, ao não ser respeitado, existe o risco de cairmos numa realidade de segregação camuflada, ou seja, de segregação curricular.

As medidas adicionais constituem, em suma, o vértice do triângulo de respostas à aprendizagem e à inclusão e exigem uma ponderação particular por parte da EMAEI, já que podem afetar o percurso escolar e a vida ativa do aluno. Todas estas medidas assumem, porém, como principal objetivo, o acesso ao currículo, o qual integra o conjunto dos conteúdos programáticos, a “organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros” (Pereira *et al.*, 2018, p. 20), no pressuposto da valorização da voz de cada aluno, assim como dos seus interesses e capacidades de modo a potenciar os seus níveis de participação, permitindo-lhe “experienciar efetivamente o seu sucesso educativo e pessoal” (*ibidem*).

Ao mesmo tempo que a legislação portuguesa define o caminho para a concretização de uma educação mais inclusiva, participada e democrática, a Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação a propósito da voz das crianças e dos jovens na educação escolar, reitera e sublinha o direito de estes exprimirem as suas ideias e opiniões durante o processo educativo, assim como o seu direito de participação. Nesta Recomendação, a aprendizagem é assumida como um processo interativo e dialógico, realizado entre pares e com o professor. É sublinhado o imperativo

da valorização e da escuta de TODAS as crianças de modo a que estas possam participar no processo de aprendizagem, mesmo as que manifestam constrangimentos, de ordem variada, à sua aprendizagem. Esta recomendação incentiva à escuta e à expressão dos alunos com deficiência ou com necessidades específicas, valorizando as diversas modalidades de expressão que promovam a participação. Urge, portanto, fazer ouvir a fala dos alunos, na medida em que esta se assume como uma poderosa ferramenta de mediação social, de participação e emancipação e de vivência democrática.

### **A participação de alunos com limitações significativas, na investigação**

Não obstante esta urgência na escuta da voz, no que respeita aos alunos com necessidades específicas, a literatura tem evidenciado escassez na recolha de informação a partir deste público. Walmsley (2001, citado em Boyden *et al.*, 2012) refere que é evidente o facto de as pessoas com dificuldades de aprendizagem serem, frequentemente, excluídas da investigação. As mesmas autoras reconhecem que algumas incapacidades cognitivas ou linguísticas podem constituir um entrave ao total envolvimento destas pessoas na investigação. No entanto, consideram que é importante que elas possam participar em investigações e pesquisas, dando os seus contributos; salientam ainda que indivíduos com limitação cognitiva leve a moderada podem ajudar na pesquisa, respondendo a questões em entrevistas (Sigelman *et al.*, 1983, citados em Boyden *et al.*, 2012). No entanto, o papel que estes alunos têm assumido na investigação tem sido o de mero observador de temas de que outros podem falar (Pernia, 2008). Pernia (2008) defende que a investigação tradicional parte da condição de desvantagem como circunstância individual e toma o sujeito como incapaz, não dispondo dos conhecimentos e capacidades necessárias para ser responsável no desenvolvimento do trabalho de investigação. Porém, a mesma autora sublinha que é fundamental insistir, de modo que a investigação sobre a incapacidade possa ser entendida como uma parte da luta das pessoas com deficiência, rompendo-se com a dependência ou submissão que estas sentem diariamente (Oliver, 1992; Barnes, 1992; Zarb, 1992, citados em Pernia, 2008); procura-se assim, apagar a imagem socialmente aceite de que se trata de pessoas das quais pouco se pode esperar (Pernia, 2008).

## A voz, a escuta e a inclusão

É urgente escutar a voz, de forma a dar ressonância ao que é dito e ouvido, promovendo-se assim o desenvolvimento, o respeito e a participação, num processo contínuo e ativo de comunicação, de construção de proximidades e, de horizontalidade (Costa & Sarmiento, 2018). No entanto, segundo Larrosa (2010, citado em Costa & Sarmiento, 2018) há que ter a consciência do risco de, repentinamente, pormos em causa a segurança das nossas crenças e das nossas práticas, abrindo um vazio no qual poderemos ver cair “o edifício bem construído das nossas instituições” (p. 75). É, de facto, necessário escutar o que estas crianças e jovens têm para dizer, para que possamos repensar e inovar os ambientes educativos e os espaços onde o trabalho e a aprendizagem acontecem. Trata-se, pois, da afirmação da voz do aluno e da escuta dessa pessoa que mora lá dentro (Alves, 2010, citado em Baptista & Alves, 2015, p. 307).

É incontestável que, em pedagogia, as escolhas do professor transportam sempre a conceção que este tem sobre o aluno (Niza, 2009), desvalorizando-se muitas vezes, como refere Reuter (2007, citado em Neves, 2011), o facto de que qualquer criança está, de forma inata, desejosa e capaz de aprender, desde que o ambiente que a rodeia lhe permita ou facilite essa aprendizagem. É, de facto, fundamental e urgente que sejam dadas todas as possibilidades e oportunidades para que todos participem em todas as atividades (Costa, 1996). Por sua vez, os docentes de Educação Especial (DEE) assumem, igualmente, um papel de corresponsabilização no trabalho colaborativo com os vários intervenientes no processo educativo dos alunos, “na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). De acordo com Pereira e Sanches (2013), a diferenciação surge como resposta à riqueza que constitui a diversidade, programando e agindo em resposta a essa heterogeneidade, indo ao encontro da ideia de Niza (2012) de que a todos deve ser dada a oportunidade de experienciar a aprendizagem cívica, no pressuposto de “uma participação direta e ativa do democrata aprendiz” (p. 361). Deste modo, é reforçada a noção de educação como um processo democrático que promove a efetiva participação dos alunos no seu processo educativo. Segundo Cândido (2011), os professores portugueses assumem que têm falta de formação para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e que os alunos sentem que não são escutados enquanto potenciais

parceiros nesse processo. No seio desta dicotomia reside a realidade experimentada e vivenciada nas escolas. Como referem Sánchez e González (1997), as escolas inclusivas caracterizam-se pelo desenvolvimento de relações de interdependência, respeito mútuo e responsabilidade entre professores e alunos. Para tal, é essencial valorizar a diversidade dos alunos, eliminando lugares à parte, promovendo ambientes educativos democráticos e participativos, em que predominem o trabalho cooperativo e o trabalho por projeto, nos quais os alunos possam aprender em interação com os pares (Niza, 2009; Rodrigues, 2019). Porém, o palco da educação inclusiva é território de conflitos, já que se enfrentam a “eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição [...] a inclusão ou a seleção” (Rodrigues, 2001, p. 20). Fundamental é, pois, dar voz aos protagonistas, procurando, a partir dela, compreender o cenário e identificar os facilitadores e os bloqueadores da participação, que ora fomentam, ora impedem os processos inclusivos, dando especial atenção à voz dos alunos com limitações no acesso ao currículo, invertendo aquela que é, segundo Baliza (2002), a tendência para o silenciamento “reduzindo-os [os alunos] a meros receptores de atendimento especializado” (p. 56).

## 2. Metodologia

Partindo do reconhecimento e da valorização da voz dos alunos como atores e coautores da sua aprendizagem, procurou-se, neste estudo, compreender de que forma estes alunos com ACS participam nas atividades escolares. Acima de tudo pretendeu-se conhecer o que dizem e o que sentem estes alunos na escola: o que os inclui ou exclui, o que fazem, como participam nas atividades na sala de aula/escola, o que os constrange, o que os motiva. O estudo foi realizado em 2021, numa escola básica inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), no Alentejo, que acolhe alunos desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. A voz dos alunos que participaram no estudo assume um papel fundamental, na medida em que constitui o leque de evidências para análise e interpretação.-

Neste estudo participaram quatro alunos, que, beneficiando de adaptações curriculares significativas (ACS), reuniam as competências linguísticas necessárias para poderem dar o seu contributo oralmente e de forma lúcida; foi esse o critério de seleção, uma vez que na escola existiam onze alunos com estas medidas. Três dos alunos beneficiavam de

medidas adicionais inscritas num Programa Educativo Individual, com ACS em todas ou na maior parte das disciplinas. O quarto aluno participante, apesar de ter deixado de usufruir de ACS poucos dias antes da realização da entrevista (por ter integrado outra resposta educativa – PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação), foi considerado um bom informante e por isso pertinente no estudo.

Trata-se de um conjunto de alunos a quem, a certa altura do seu percurso escolar, foi necessário aplicar medidas educativas mais restritivas, atendendo ao cada vez maior distanciamento entre as suas competências e o crescente grau de exigência do currículo regular.

**Tabela 1. Caracterização dos alunos**

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Idade	12	13	10	15
Ano de escolaridade	5.º	6.º	5.º	9.º
Género	F	M	F	M

Como indicado na Tabela 1, as idades dos quatro alunos envolvidos neste estudo variam entre os dez e os quinze anos, sendo que dois deles frequentavam o 5.º ano de escolaridade, um o 6.º ano e o outro o 9.º ano. Todos estavam inseridos em diferentes turmas.

Neste processo investigativo foram tidos em conta procedimentos éticos relativos à investigação com seres humanos, nomeadamente, e segundo Bogdan e Biklen (1994), assegurando que os envolvidos são tratados respeitosamente, que as suas identidades são protegidas e mantido o anonimato. Após efetuado o pedido formal de autorização para a realização deste estudo junto do Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas e do Conselho Pedagógico, foram estabelecidos contactos com os encarregados de educação, no sentido de os informar acerca do objeto e objetivos de estudo; foi-lhes dada a possibilidade de colocarem questões sobre o mesmo antes do preenchimento do documento referente ao Consentimento Informado. Após este processo, foram realizados, no ambiente escolar, encontros informais com os menores, no sentido de os esclarecer quanto aos objetivos do estudo e às condições

em que se desenvolveriam as entrevistas. Numa fase posterior, imediatamente antes de cada entrevista, procedeu-se à leitura do Consentimento Informado, em conjunto com os alunos, abrindo-se espaço à colocação de questões ou pedidos de esclarecimento por parte destes. Todos eles assinaram também o documento, consentindo a sua participação no estudo.

Scott (2000) identifica alguns procedimentos a ter em conta pelo investigador, nomeadamente em entrevistas semiestruturadas: dar instruções claras e concretas à criança no início da entrevista, entrevistá-la num ambiente considerado por esta como familiar. Ao longo de todo o processo, as crianças e jovens foram tratados com cuidado ético, num ambiente familiar e acolhedor, de modo a impedir que a investigação constituísse, de alguma forma, uma intrusão na vida de cada um. Tivemos ainda em linha de conta o defendido por Flewitt (2005, citado por Formosinho, 2008) que considera que os procedimentos éticos que envolvem crianças devem seguir algumas linhas de atuação, nomeadamente: existir um Consentimento Informado assinado pela criança e pelos pais ou responsáveis pela criança; considerar terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto por parte da criança, reassegurando, agradecendo ou reforçando-a, no sentido de promover a sua autoestima; garantir a privacidade da criança no que respeita à sua imagem física e psicológica, assim como na divulgação dos resultados da investigação. De facto, a recolha de informação a partir das crianças constitui um processo exigente e complexo, uma vez que há que ter em conta o contexto em que decorre a investigação e o papel do investigador (Clark & Moss, 2001), considerando-se o contexto familiar e o escolar como aqueles que ampliam a motivação e favorecem uma diminuição da ansiedade (Greig & Taylor, 2001). Por isso mesmo, o ambiente escolar foi o selecionado para a realização das entrevistas semiestruturadas aos alunos. Adicionalmente, houve uma preocupação com o espaço, o que incluiu a seleção de uma sala mais pequena e acolhedora (gabinete de trabalho), a retirada das poucas mesas e cadeiras para outro espaço e a distribuição de grandes almofadas pelo chão, de modo a criar um ambiente mais acolhedor e facilitador da prática da entrevista. Atendendo aos objetivos de parte do estudo que apresentamos, a opção metodológica ancora-se no paradigma interpretativo, com recurso à análise interpretativa da realidade estudada (Denzin & Lincoln, 2006) e das evidências recolhidas, assumindo a subjetividade da nossa interpretação. Privilegiou-se a abordagem qualitativa na

construção de uma realidade que foi sendo edificada à medida que se recolhiam e analisavam todas as evidências (Bogdan & Biklen, 1994). Para recolha de informação, utilizámos a entrevista exploratória semiestruturada, adotando a metodologia e as técnicas de análise mais adequadas para os objetivos do estudo. A entrevista semiestruturada desenvolveu-se a partir de um determinado guião que não foi aplicado de forma rígida, o que permitiu, ao entrevistador, fazer as adaptações necessárias. Nestas entrevistas houve a preocupação de ouvir, efetivamente, os alunos, aguardando de forma paciente pelas suas respostas. Antes das entrevistas aos alunos, foi realizada uma entrevista-piloto a um jovem de 14 anos, com o objetivo de ensaiar a aplicação desse instrumento de recolha de informação. O guião que serviu de base às entrevistas foi validado por uma especialista na área da educação especial, com vasta experiência profissional na área. Este guião permitiu-nos orientar as entrevistas com alguma liberdade, de forma a facilitar e a estabelecer a comunicação com as crianças e jovens, com vista ao alcance máximo de informação a partir dos entrevistados. Após a gravação áudio de todas as entrevistas, estas foram transcritas. Findo esse processo, toda a informação recolhida foi alvo de análise de conteúdo e discussão. No tratamento da informação transcrita das entrevistas, foi necessário agregar os grandes temas a tratar em tabela, para melhor organização e entendimento da informação recolhida. Deste modo, partindo do que nos diz Pereira (2011), a partir das grandes categorias, agregaram-se as subcategorias (também a partir do guião), assim como os fragmentos de texto considerados como indicativos de uma determinada realidade. Neste processo, o recorte das unidades de registo (os fragmentos de texto) constituiu um procedimento delicado, uma vez que era fundamental, como nos diz Esteves (2006), decidir qual o fragmento do discurso que teria um significado próprio. Neste processo, a cada participante foi atribuído um código (A, B, C ou D), tendo a informação sido organizada em categorias e subcategorias.

### **3. Resultados**

Os resultados obtidos decorrentes da análise efetuada permitiram organizar a informação em cinco blocos com as seguintes categorizações: perceções sobre a escola; perceções sobre as atividades escolares; perceções sobre a participação na sala de aula; perceções sobre o trabalho realizado com o DEE; perceções sobre a interação com pares. Após este processo, procedeu-se então a uma interpretação dos dados.

### Perceções sobre a escola

Os motivos apontados pelos alunos para frequentarem a escola estão associados à escola enquanto espaço de trabalho e de estudo - por exemplo, como referiu um aluno: “Prà gente estudar (...) prá gente ler muito e trabalhar com as professoras” (A) – mas também como condição para finalizar uma etapa académica: “Prà acabar o 12.º” (aluno D). Ao mesmo tempo, identificamos uma conceção de escola como o local onde os alunos ouvem o que o professor diz: “Pra ouvir os professores”; “Pra ver as aulas” (B). Ou seja, uma escola de matriz tradicional, na qual o papel do professor predomina, enquanto os alunos assumem uma presença mais passiva.

### Perceções sobre participação e atividades escolares

Relativamente a este tema da participação nas atividades, o aluno A envolvido neste estudo referiu: “Faço pinturas, cortar...”; “Eu gosto que me façam perguntas para eu responder”; “Acontece poucas vezes”; “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem. E os professores falam”; “Faço trabalhos diferentes”; “Estou sozinha numa mesa. Longe do quadro”. Assim, a informação recolhida sugere a predominância de um ensino expositivo, num ambiente que aparenta ser pouco promotor da participação. Os dados obtidos sugerem que o aluno se sente à margem, quer física, quer socialmente, das dinâmicas de trabalho.

O aluno B salienta: “Eu amo não ouvir a matéria”; “Há muitos trabalhos de grupo... Os meus colegas fazem... Fico ali sozinho...”; “Só fui uma vez para um grupo de trabalho. Na sala de aula prefiro trabalhar sozinho... É melhor trabalhar sozinho”. Nesta situação, os dados sugerem que, apesar de existirem dinâmicas de trabalho em grupo, o aluno parece não participar, preferindo realizar atividades individualmente.

O aluno C assume: “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos. Só faço desenhos”; “Eu não participo por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”; “Eu às vezes faço, só que só fico a ver e a aprender como se joga”; “Não, só fazem perguntas aos meus colegas. Eu fico só a ver”; “Fazemos outros trabalhos. Não têm nada a ver com o que os colegas estão a fazer”; “Não digo nada na sala de aula”; “Os professores quase não conseguem falar porque os meus colegas falam muito alto e os professores ralham com eles... porque eles estão lá à frente a dar a matéria”; “Nunca adormeci nas aulas. Eu fico assim [abre os olhos com os dedos]. Só que ninguém repara [que tem muito sono]”.

A informação obtida a partir deste aluno indica que ele não participa nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nem nas dinâmicas de trabalho. “Eu fico só a ver” aponta para uma realidade em que se assiste passivamente, sem fazer parte, sem se envolver, atribuindo a si próprio e à sua falta de competências (em comparação com os pares) a justificação para que tal aconteça: “por causa que eu não sei as coisas que eles aprendem”. Os dados obtidos parecem assim indicar que estes três alunos realizam atividades diferentes dos demais, não acompanhando aquelas que são realizadas pelos e/ou com os colegas, ficando à margem das atividades que decorrem naquele contexto. Dois alunos mencionam que, regularmente, realizam atividade de recorte ou pintura na sala de aula, sugerindo ainda que não participam nos trabalhos de grupo.

O aluno D refere: “Preferia estar no intervalo mil vezes”; “Fogo... Davam muita matéria”; “Não fazia nada nas aulas. Nadinha”; “Ali não fazia os trabalhos iguais”; “Na sala de aula não trabalhava”; “Não participava”; “Faziam perguntas, mas eu dizia que não respondia... Porque não gostava. Não gostava de ir às aulas”; “Preferia participar nas aulas”; “Mas não participava”; “Eles estavam numa matéria, eles já estavam noutra. Eu estava noutra, já eles estavam noutra. Eles já estavam a acabar, já estavam a passar pra outra”; “Era assim: o professor falava e os alunos ouviam”; “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado. Não sei porque é que ignoravam... Levantava-me e ia ter com eles”; “Mas tivessem-me respondido... Eu já os tinha chamado um montão de vezes...”; “Ou estavam sentados, ou estavam ao pé dos outros... Mas se eu os chamei primeiro, têm de vir à de mim primeiro, não é à dos outros”; “Nos trabalhos de grupo os colegas ouviam é como quem diz, né?... Ouviam, mas...”; “Não davam valor”. Esta informação veiculada pelo aluno D sugere, mais uma vez, a prevalência de um ensino expositivo e de uma dinâmica de trabalho em que todos realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, o que parece provocar frustração pessoal no aluno, dada a suposta consciência de não ser capaz de acompanhar o ritmo de trabalho, de precisar de ajuda e de não participar nas atividades. Ao mesmo tempo, segundo D, as tarefas que desenvolvia não eram idênticas às dos restantes elementos da turma, o que constituiria uma fonte de desagrado e desmotivação. Denota-se inclusivamente alguma revolta, devido a uma eventual sensação de desvalorização pelos pares ou professores, o que parece favorecer atitudes de desmotivação e até de indisciplina, provocando em D a necessidade de agir,

de forma a suprir as suas necessidades, nomeadamente levantando-se e dirigindo-se aos professores.

No que se refere às atividades ou disciplinas que promovem a participação, A salientou as seguintes: “Ginástica. [...] TIC, mexer nos computadores...”; contudo, “Não, nunca fiz trabalho de grupo com colegas”. Neste contexto, o aluno parece participar em disciplinas de cariz mais prático e, à partida, em tarefas consideradas menos intelectuais, em áreas como a Educação Física e TIC.

O aluno B identifica as seguintes disciplinas: “Português, Inglês... Porque eu gosto de ler”. Já o aluno C assume: “Todas... Todas, todas, todas... Eu gosto de todas as disciplinas”. Nesta situação, os dados recolhidos de C contrariam as afirmações anteriores em que dizia não participar e considerar que as aprendizagens são para os outros.

O aluno D menciona: “Era História. A que eu gostava mais era História”; “A professora às vezes fazia perguntas e às vezes [eu] participava”. D manifesta a sua preferência por uma disciplina em que a professora, por vezes, estimulava a participação do aluno e tal parece constituir a razão para a sua motivação.

Quanto às atividades ou disciplinas que os alunos consideram colocar entraves à participação, o aluno A refere: “Inglês e História. Porque eles trabalham muito”; “Escrita no caderno. Tipo isso... Coisas que não interessam”; “Ouvir. Só. Eu não sei dizer. Os meus colegas fazem leituras e fichas. Os alunos ouvem”; “Faço trabalhos diferentes”. Nas disciplinas de Inglês e História, enquanto os colegas aparentam “trabalhar muito”, este aluno assume que ora realiza trabalhos diferentes, ora ouve apenas, aparentando demarcar-se dos pares (“Os meus colegas fazem leituras e fichas”).

O aluno B identifica: “História. Não consigo fazer aquilo...”; “Sim faço os mesmos exercícios que os meus colegas”; “Trabalho sozinho”; “Não, a professora não pede para participar na aula ou responder a perguntas”. Este aluno parece sentir um maior constrangimento na disciplina de História. Refere que realiza os mesmos trabalhos que os colegas, apesar de não conseguir “fazer aquilo”. Acrescenta que trabalha sozinho e que o docente não promove a sua participação na sala de aula.

O aluno C afirma: “Escrever e ler e falar inglês”; “Há muitas coisas que eu ainda não entendi bem e os meus colegas, sim”; “Como eu não sei escrever nem ler, faço desenhos”. A informação recolhida a partir do testemunho deste aluno mostra que ele não participa nas aulas, uma vez que as suas competências são inferiores às dos restantes. Apesar

de, anteriormente, ter assumido que gostava de todas as disciplinas, desta vez assume que os obstáculos à sua participação são as suas próprias dificuldades. Assim sendo, a aparente consciência destes obstáculos serve para o aluno justificar o facto de se limitar a desenhar nas aulas.

Já o aluno D refere: “Sim, havia trabalhos de grupo, mas eu não fazia trabalhos de grupo; Estava naqueles grupos, mas não fazia nada”; “Era quando eu chamava os professores e eles não respondiam. Eu não gosto de ser ignorado”; “Ciências e Inglês”; “Não gostava nem das aulas, nem das professoras. E não gosto”; “Porque não gosto. Só sabem falar”; “E não deixavam fazer nada”; “Porque não, não estava lá a fazer nada. Não percebo nada de Inglês [*exaltado*]. Você estar a pôr-me Inglês ou a pôr-me à frente uma parede branca, é o mesmo”; “De Ciências também não percebo nada; Ficava a ver; Às vezes variava... Por causa das professoras”; “A judiar.” Este aluno identifica a existência de dinâmicas de trabalho de grupo. Contudo, acrescenta que “não fazia nada”. Os dados sugerem novamente, por outro lado, dinâmicas de ensino expositivo, sendo as disciplinas de Inglês e Ciências aquelas de que o aluno menos gostava porque, segundo ele, os professores “Só sabem falar” e “não deixavam fazer nada”; tal provocava nele a sensação de que apenas estava a assistir, o que o levava a “judiar” já que “às vezes variava”.

No que respeita aos facilitadores elencados pelos entrevistados, realçam-se as tarefas ou atividades mais práticas que estimulam a participação, assim como a própria atitude do professor na promoção da participação do aluno. Quanto aos entraves à participação, os alunos parecem salientar as suas dificuldades individuais, a posição afastada, a escassez de atenção e de apoio por parte de professores, o grau de dificuldade das tarefas e do ritmo de trabalho. Ao mesmo tempo, a maioria dos alunos refere que não realiza as mesmas atividades dos colegas na sala de aula (dois revelam que fazem desenhos). O aluno B manifesta, por outro lado, a dificuldade que sente na realização de exercícios semelhantes aos dos colegas, sem apoio por parte do professor.

### **Perceções sobre o trabalho realizado com o DEE**

No que concerne ao trabalho com o/a DEE em sala de aula, os alunos referem o seguinte: “Faço trabalhos com a professora...”; “No Centro faço plasticina”; “Prefiro trabalhar com a professora fora da sala. Para jogar” (A); “Sim, o professor ajuda a fazer os exercícios

na aula”; “Preferia trabalhar com o professor de Educação Especial fora da sala. P’ra ninguém me chatear” (B); “No CAA às vezes brinco, faço jogos e às vezes trabalho”; “Na aula, às vezes eu falo com a professora para pedir ajuda, quando não entendo nada”; “Fazemos outros trabalhos. Não têm nada a ver com o que os colegas estão a fazer”; “Não digo nada na sala de aula” (C); “Gostava de trabalhar com a professora dentro da sala de aula p’ra me ajudar”; “As atividades que fazíamos eram iguais” (D).

Assim, sobre o trabalho com estes professores, a maioria dos alunos sugere preferir trabalhar com o DEE num ambiente *à parte* da sala de aula, seja porque as atividades realizadas são mais do seu agrado, seja porque, de alguma forma, se sentem menos expostos. Os alunos reconhecem ainda a importância do apoio do DEE na realização de tarefas, na sala de aula. Porém, nem sempre isso significa que as atividades desenvolvidas com recurso a esse apoio, na sala, potenciem a participação, já que por vezes, existe um trabalho *à parte*. Tal leva-nos a colocar a possibilidade de estarmos perante situações de *segregação camuflada* (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p. 13), já que aparentemente não há metodologias de trabalho participado, nem gestão cooperada de trabalho curricular, que Santana (2000) considera promover a aprendizagem e a participação de todos.

### **Perceções sobre as interações com pares**

No que respeita às interações com os pares, pretendeu-se auscultar as perceções destes alunos relativamente às relações que estabelecem com aqueles dentro e fora da sala de aula, de forma a entender-se o cenário social em que estão inseridos. Assim sendo, este tópico divide-se em duas partes: interações na sala de aula e interações fora da sala de aula.

No que toca às interações com pares na sala de aula, todos os alunos envolvidos nesta investigação manifestam algum distanciamento relativamente aos colegas que integram a sua turma de referência. Se refletirmos sobre os dados obtidos a partir dos alunos, observamos um desfasamento entre o que os colegas fazem na sala de aula e o que estes alunos fazem, o que nos alerta para a ação desse currículo oculto apontado por Silva (2003), que, de forma implícita, poderá transmitir aos pares uma “aprendizagem social relevante” (p. 78), contribuindo para a desvalorização do seu papel no seio do grupo.

Quando questionados sobre as relações com os colegas da turma, as respostas obtidas foram as seguintes: “Posso dizer? Podes desligar isso?... Não gosto de conversar com ninguém da minha turma”; “Não gosto que eles não falem comigo” (A); “O T. da minha turma que me chateia... Chama-me nomes”; “Tenho medo deles. [...] Tenho medo que me batam” (B); “Na sala de aula peço ajuda só aos professores porque os meus colegas têm de aprender e têm de tomar muita atenção... Só às vezes é que peço ao meu amigo chamado T. É o único nome que eu sei de cor; T...o resto não sei”; “Ainda não sei muita coisa da vida deles”; “Não brincam comigo, nem fazem perguntas”; “Os meus colegas não ouvem a minha opinião. Pensam que eu só digo coisas que não têm nada a ver. Devem achar isso” (C); “O que era mais difícil era aturar aquela turma”; “Não era não gostar da turma... “Não me sentia bem”; “Nos trabalhos de grupo os colegas ouviam é como quem diz, né?... Ouviam, mas...”; “Pois, não davam valor” (D).

Entendemos que esta imagem construída socialmente dentro da sala de aula produz eco fora dela nas relações com os pares: “A A., de outra turma... Às vezes brinco com a... É de outra turma” (A); “Tenho medo deles... Tenho medo que me batam”; “Gosto de ir à Biblioteca ouvir música”; “Não gosto que gozem comigo”; “Sinto que não tenho amigos” (B); “Nos intervalos vou para o CAA. Às vezes vou lá p’ra fora, às vezes fico no CAA...Ainda não sei muita coisa da vida deles”; “Não brincam comigo nem fazem perguntas (...). Há duas garotas que me fazem *bullying*. São mais velhas do que eu... Mas agora, não sei porquê, já pararam de fazer. Chamavam-me nomes... “Olhà burra! Olhà feiosa! Olhà né” (C); “Não conversava com mais ninguém para além da... ou... (...) os outros falavam, mas não era assim (...). Tabaco, professora... Fumava com outros...”; “Preferia estar no intervalo mil vezes” (D).

Parece existir um alheamento relativamente aos colegas da turma e aos pares em geral, no exterior da sala de aula. É apontado um número bastante restrito de colegas com quem estes alunos interagem, denotando algum descontentamento e desconforto (por vezes medo) face a essa realidade. Tal remete para o estudo encetado por Mota (2013) que concluiu que, no que respeita às interações entre crianças com e sem necessidades específicas, os índices de brincadeira e conversa das primeiras são inferiores.

Lembrando, mais uma vez, Perrenoud (2002), a cidadania aprende-se através do seu exercício e pela valorização da participação, tornando a escola uma comunidade democrática. Não se trata de preparar para a vida... É, efetivamente, a própria vida a

acontecer, tal como Dewey (1979) defendia, consciente de que “as escolas desempenham, de facto, um papel – importante – na produção da mudança social” (Paraskeva, 2005, p. 17, citado por Rebelo, 2010, p. 50). Se essa mudança social não for vivida dentro da sala de aula, dificilmente será sentida e vivenciada no exterior.

#### 4. Conclusões

Com este estudo foi possível elencar algumas conclusões, a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas.

A análise e interpretação dos dados conseguidos sugerem uma escassez de metodologias de trabalho que envolvam a participação ativa de todos os alunos, incluindo os envolvidos neste estudo, os quais afirmam realizar muitas vezes atividades paralelamente ao trabalho que está a ser desenvolvido pelos colegas (quando não estão a ouvir o professor). Desta forma emerge um retrato da prevalência do ensino expositivo, da escassez de metodologias e práticas que estimulem a aprendizagem, a participação, a colaboração e as relações positivas entre alunos que são também cidadãos. Tudo isto parece indicar que estes alunos estão presentes, mas não envolvidos, o que, para muitos autores e defensores da causa inclusiva, poderá ser apanágio de exclusão. Na sala de aula, estes alunos evidenciam constrangimentos na relação com os pares, registando-se uma significativa escassez de relações entre eles. Até mesmo nos poucos momentos em que estão inseridos num grupo de trabalho, os restantes elementos mostram não valorizar a sua voz. De facto, os alunos com ACS demonstram saber e sentir isso. Primeiro, dentro da sala de aula e, depois, fora dela, já que, no recreio, de um modo geral, todos estes alunos manifestam um distanciamento relativamente aos colegas e alguns manifestam ainda receio pela sua segurança e integridade na escola. Assim, no recreio, existe um prolongamento ou até mesmo uma replicação do afastamento que ocorre dentro da sala de aula, o que nos parece espelhar o currículo oculto aprendido socialmente, fundado na baixa expectativa relativamente a estes alunos, que se materializa no escasso investimento nas aprendizagens e na participação, com impacto nas relações entre pares já descritas.

Consideramos ainda que os alunos com ACS se sentem em desvantagem relativamente aos pares. O que os distingue é a forma como convivem com isso. Uns aparentam estar já habituados a conviver com o facto de as aprendizagens na sala de aula serem para

outros; outros manifestam a sua revolta em comportamentos de alguma oposição ou de indisciplina.

Os dados sugerem ainda que os alunos valorizam a presença do DEE, no apoio à realização das atividades. Contudo, nem sempre essa presença estimula a participação dos alunos, sugerindo escassez ou inexistência de trabalho colaborativo prévio entre ambos os docentes (ensino regular e Educação Especial), com vista à estimulação da participação e aprendizagem dos alunos.

Relembrando o que nos diz Pennac (2009), algumas crianças consideram que “a escola não foi feita para mim... A escola afigura-se-lhes um clube muito fechado no qual se recusam a entrar” (p. 23). Este pressuposto é ampliado quando envolve crianças ou jovens com limitações significativas. Neste sentido, há que estimular o aprofundamento de estudos que promovam a escuta das vozes dos alunos (e destes em particular), já que, indo ao encontro do defendido na Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, os docentes têm o dever ético de fazer alguma coisa, pois o envolvimento dos alunos é primordial para a melhoria das aprendizagens, da Escola, da sociedade e da democracia. Entendemos que a Escola não se esgota apenas no processo de ensino e de aprendizagem; ela é também o palco das amizades para a vida, onde se estabelecem relações positivas entre pessoas, que se fundam no respeito, nos valores de uma sociedade mais justa e na igualdade de oportunidades. Por isso mesmo, entendemos que todos os que frequentam a Escola devem usufruir desse todo que esta proporciona: aprendizagem, participação, relação positiva entre pares e desenvolvimento pessoal e social harmonioso.

## Referências bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf)
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37 (7), 6-13. <http://hdl.handle.net/2263/6233>
- Baliza, E. (2002). *Os Alunos e a Escola Inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/328/1/DM%20BALI1.pdf>

- Baptista, C., & Alves, M. (2015). Um olhar dos alunos sobre a escola. [Comunicação livre]. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional*. Repositório da Universidade do Católica Portuguesa. Porto.
- Barreiras, E. (2022). *Professora, Eu Não Quero Ir p'ra Escola!* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora.] Repositório da Universidade de Évora. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/31786/1/Mestrado-Educacao\\_Especial\\_Dominio\\_Cognitivo\\_e\\_Motor-Elsa\\_Cristina\\_da\\_Silva\\_Barreiras.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/31786/1/Mestrado-Educacao_Especial_Dominio_Cognitivo_e_Motor-Elsa_Cristina_da_Silva_Barreiras.pdf)
- Boyden, P., Muniz, M., & Laxton-Kane, M. (2012). Listening to the views of children with learning disabilities: An evaluation of a learning disability. CAMHS service. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(1), 51-63. <https://doi.org/10.1177/1744629512469923>
- Cândido, M. (2011). *Educação Inclusiva, Percepções de uma Realidade: Perspetivas dos professores, dos pais e dos alunos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt>
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Ouvindo Crianças Pequenas: A abordagem mosaica*. National Children's Bureau para a Fundação Joseph Rowntree.
- Costa, A.M. (1996). *Currículos Funcionais – Sua caracterização*. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, C. L., & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. *Educação e Análise*, 2(3), 72-94. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60288/1/Escutar%20as%20crian%C3%A7as%20nos%20anos%20iniciais%20e%20afirmar%20a%20nossa%20identidade%20profissional.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Diário da República*: I Série, n.º 129/2018.
- Dewey, J. (1979). Democracia e educação. In J. Pena (org.), *Atualidades Pedagógicas* (4.ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. Gonçalves (eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262-267). Edições ASA.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez Editora.
- Greig, A., & Taylor, J. (2001). *Doing Research with Children*. Sage.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Universidade de Aveiro.
- Mendes, E., Almeida, M., & Toyoda, C. (2001). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93. <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>
- Neves, M. (2011). *Não os Desiludas, Histórias da Escola*. Livros Horizonte.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores-Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto Editora.

- Niza, S. (2012). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. do Ó (orgs.), *Sérgio Niza escritos sobre educação* (pp. 353-379). Tinta-da-China.
- Mota, N. (2013). *A Relação entre Pares, no Ensino Básico, com Alunos de Necessidades Educativas Especiais Integrados na Turma* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4085>
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da Escola*. Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). *Aprender com a Diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula* (pp. 118-139). <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.270>
- Pernia, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398. <https://www.researchgate.net/publication/28200116>
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Edições ASA.
- Rebello, M. (2010). *A Participação dos Alunos no Processo de Ensino Aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://core.ac.uk/download/pdf/187230221.pdf>
- Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, do Conselho Nacional de Educação (2021). *Diário da República*: II Série, n.º 135/2021. <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>.
- Rodrigues, D. (org.). (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2019, novembro 18). Casa onde não há inclusão... *Público*. <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opiniao/casa-onde-nao-ha-inclusao189312>
- Roldão, M. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: Políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 7(18), 230-241. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>
- Rose, R. (1998). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (eds.). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51-64). Instituto Piaget.
- Sánchez, A., & González, M. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In A. Palomino & J. González. *Educación Especial I. Una perspectiva curricular y profesional* (pp. 191-206). Ediciones Pirámide.
- Silva, T. (2003). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Schulman, L. (2007). *Keynote Lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans.

Scott, J. (2000). Crianças como respondentes: o desafio para métodos quantitativos. In P. Christensen & A. James (eds.), *Pesquisa com Crianças*. Falmer.

*Article received on 03/09/2022 and accepted on 27/10/2022.*

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.