



RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Mónica Paula Sousa Apolinário

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2015



RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Mónica Paula Sousa Apolinário

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientador: Prof. Doutor Francisco Vaz da Silva

Coorientador: Professora Doutora Clarisse Nunes

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Francisco Vaz da Silva, meu orientador neste trabalho, pelos ensinamentos que me transmitiu. Agradeço também à professora Clarisse Nunes, minha coorientadora, pela extrema dedicação e por todo o apoio que me prestou ao longo do tempo que dediquei à elaboração deste trabalho. Obrigado por tudo o que me ensinou e obrigado por me fazer acreditar em mim própria.

Quero agradecer ao diretor do agrupamento e à coordenadora da escola onde decorreu este estudo, por terem permitido a sua concretização.

Agradeço à professora Teresa por tudo o que me ensinou através da sua experiência e pela disponibilidade que sempre demonstrou. Obrigado aos professores titulares por permitirem que conhecesse o seu trabalho. Muito obrigado às famílias dos alunos, em especial às mães, por me deixarem conhecer os seus filhos.

Um agradecimento também aos meus pais que sempre me apoiaram e que acreditaram em mim.

Agradeço ao João, meu marido e companheiro, por todo o apoio que sempre me deu e pela compreensão de todos os momentos em que precisei estar ausente.

Por fim, faço um agradecimento muito especial à Madalena, ao Vicente e ao Tomé por manterem os seus lindos sorrisos, mesmo quando a mãe não podia estar com eles para brincarmos juntos, para conversarmos, para estarmos...

RESUMO

As limitações apresentadas pelas crianças e os jovens com multideficiência (MD) influenciam o seu desenvolvimento, a aprendizagem e as interações que estabelecem com o meio, levando-as a manifestar necessidades muito particulares e a precisar de um apoio permanente e específico. Exigem ainda a implementação de práticas educativas adequadas às suas características e capazes de responder às suas necessidades e às preocupações das respetivas famílias.

Este estudo, realizado numa escola do 1.º Ciclo com uma Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM), pretendeu investigar em que medida as preocupações e necessidades das famílias são integradas nos objetivos e práticas educativas da escola. Para tal considerámos três objetivos.

O primeiro objetivo consistiu em conhecer as conceções e as práticas desenvolvidas por cinco docentes de ensino regular (ER) e um professor de educação especial (EE) com cinco alunos com MD. Os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nas observações realizadas revelam que os alunos frequentavam a sala da UAM e a sala do ensino regular da turma de referência uma parte do tempo e que o professor de EE tem conceções favoráveis à educação de alunos com MD no ensino regular, sendo estas mais afirmativas do que as dos docentes do ER.

Com o segundo objetivo pretendeu-se conhecer as necessidades e as preocupações das famílias dos alunos com MD com quem os seis docentes trabalhavam, bem como a sua opinião sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores que trabalham com os seus filhos. Para o efeito realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos pais. Os resultados indicam que as necessidades e preocupações dos pais relacionam-se essencialmente com o investimento na comunicação; o desenvolvimento da mobilidade e da motricidade; da capacidade de memorização e da autonomia.

O terceiro objetivo procurou perceber de que modo as conceções e as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes se articulam com as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais nas entrevistas. Os resultados revelam que as práticas educativas do professor de EE parecem satisfazer, em parte, estas necessidades, contrariamente às práticas dos docentes de ER, com exceção da prática de uma docente. Percebemos ainda que os pais têm uma participação pouco ativa no processo escolar dos seus filhos, sendo que a comunicação estabelecida entre a escola e a família ocorre essencialmente nos momentos de avaliação.

Palavras-chave: concepções e práticas educativas, envolvimento parental, inclusão e multideficiência.

ABSTRACT

The limitations presented by children and youth with multiple disabilities (MD) influence their development, their learning capacities and the interactions they establish with their environment, causing very particular needs and requiring permanent and specific support. These limitations also demand for appropriate educational practices adequate to their needs and to the main concerns of their families.

This study was conducted in an elementary school with a Multiple Disabilities Unit (MDU), aiming to explore how far the main concerns and needs of students families are embedded in the objectives and educational practices of the school. We have considered three goals.

The first goal was to understand the conceptions and practices developed by five regular education teachers (RET) and one special education teacher (SET) teaching five MD students. The results of semi-structured interviews and observations in their classrooms reveals that students spend most of their time in the MDU and only a part in the regular classroom. Also that the SET had more positive conceptions about the inclusion of MD students than RET.

The second goal intended to understand the needs and concerns of MD students' families with whom all six teachers worked, as well as their views on the teachers educational practices. For this purpose semi-structured interviews were carried out to parents. Results indicate that the needs and concerns of parents relate mainly to communication; the development of mobility and motor skills; the memorization capacity and autonomy.

The third goal sought to understand how the conceptions and educational practices developed by teachers are linked with the needs and concerns raised by parents during the interviews. The results revealed that SET educational practices seem to satisfy, in part, these needs, contrary to the practices of RET except in the case of one of the teachers. Results also showed that parents have a little participation in the educational process of their children, and that communication between school and family essentially occurs in evaluation periods.

Keywords: conceptions and educational practices, parental involvement, inclusion and multiple disabilities.

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1.	Características das crianças/jovens com MD	Pág. 6
-----------	--	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Descrição dos Estádios de reação parental a um filho com NEE	19
Tabela 2. Necessidades das famílias de alunos com NEE	23
Tabela 3. Evolução temporal dos modelos de parceria entre a escola e a família	24
Tabela 4. Tipologias de envolvimento e participação parental	29
Tabela 5. Barreiras à participação parental	33
Tabela 6. Fases do desenho do estudo	41
Tabela 7. Dados da estrutura dos alunos participantes no estudo	44
Tabela 8. Perfil de funcionalidade dos alunos a nível das funções e estruturas do corpo	45
Tabela 9. Perfil de funcionalidade dos alunos a nível das atividades e participação	45
Tabela 10. Idades dos docentes participantes no estudo	47
Tabela 11. Formação dos docentes de ER participantes no estudo	47
Tabela 12. Experiência profissional dos docentes participantes no estudo	48
Tabela 13. Dados sociodemográficos das mães participantes no estudo	48
Tabela 14. Técnicas utilizadas e descrição dos seus objetivos e instrumentos usados	49
Tabela 15. Número de observações realizadas na 1.ª fase do estudo em função dos contextos	53
Tabela 16. Indicação do número de observações realizadas com cada aluno participante	53
Tabela 17. Perceções dos docentes face à inclusão de alunos com MD	62
Tabela 18. Vantagens da inclusão de alunos com MD no ensino regular segundo os docentes	62
Tabela 19. Opiniões dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	63
Tabela 20. Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	64
Tabela 21. Objetivos relacionados com o desenvolvimento	65
Tabela 22. Objetivos relacionados com os contextos	65
Tabela 23. Dificuldades das professoras no desenvolvimento de práticas junto de alunos com MD	66
Tabela 24. Conceções sobre as práticas desenvolvidas entre profissionais	67
Tabela 25. Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias	68
Tabela 26. Perceções da docente de EE sobre respostas educativas para alunos com MD	70
Tabela 27. Perceções da docente de EE sobre as práticas educativas com alunos com MD	72
Tabela 28. Necessidades e preocupações das famílias	77
Tabela 29. Expectativas das famílias face ao futuro dos filhos	78
Tabela 30. Sonhos das famílias face ao futuro dos filhos	79
Tabela 31. Envolvimento das famílias no processo escolar dos seus filhos	80
Tabela 32. Opiniões das famílias sobre o contexto educativo	82
Tabela 33. Opiniões das famílias sobre as práticas desenvolvidas junto	85

	de alunos com MD	
Tabela 34.	Atividades observadas em sala de aula	87
Tabela 35.	Estratégias utilizadas pelos docentes de ER	89
Tabela 36.	Síntese das atividades observadas em sala de aula e respectivas estratégias utilizadas pelas docentes e comportamentos dos alunos com MD	92
Tabela 37.	Atividades de grupo observadas em contexto de UAM	93
Tabela 38.	Estratégias utilizadas pela docente de EE	95
Tabela 39.	Atividades do mapa de rotinas	97
Tabela 40.	Articulação entre as práticas observadas e o mapa de rotinas da UAM	98
Tabela 41.	Reflexão sobre as atividades desenvolvidas em contexto de UAM	100
Tabela 42.	Convergência entre as práticas educativas e as necessidades e preocupações dos pais	101

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APPT21	Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21
CEI	Currículo Específico Individual
CONFAP	Confederação Nacional das Associações de Pais
EE	Educação Especial
EP	Envolvimento Parental
ER	Ensino Regular
F	Fisioterapia
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MD	Multideficiência
MDVI	<i>Multiple Disabilities and Visual Impairment</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEcp	Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
ONGPD	Organização Não Governamental para Pessoas com Deficiência
PEI	Programa Educativo Individual
PIMD	<i>Profound Intellectual and Multiple Disabilities</i>
PMLD	<i>Profound and Multiple Learning Disabilities</i>
TF	Terapia da Fala
TO	Terapia Ocupacional
UAM	Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Respostas educativas para alunos com multideficiência.....	4
1.1. Explicitação do conceito de multideficiência.....	4
1.2. Características e necessidades da criança/jovem com multideficiência.....	6
1.3. Organização dos ambientes de aprendizagem.....	8
1.4. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.....	12
1.5. Conceções dos professores face à inclusão de alunos com NEE.....	16
2. Papel das famílias no processo educativo de crianças/jovens com NEE.....	17
2.1. Características das famílias com crianças com NEE.....	17
2.2. Necessidades e preocupações de pais com crianças/jovens com NEE.....	21
2.3. Relação entre a escola e as famílias de crianças/jovens com NEE.....	24
2.4. Participação e envolvimento das famílias na educação de crianças/jovens com NEE.....	26
2.5. Barreiras ao envolvimento das famílias.....	33
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	36
1. Definição do problema e justificação do estudo.....	36
2. Questões orientadoras do estudo e objetivos definidos.....	38
3. Metodologia utilizada.....	38
4. Desenho do estudo.....	40
5. Caracterização do contexto.....	41
6. Participantes no estudo.....	43
6.1. Caracterização dos alunos.....	44
6.2. Caracterização dos professores.....	47
6.3. Caracterização das mães.....	48
7. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	48
7.1. Pesquisa documental.....	50
7.2. Observação não participante.....	51

7.3.	Questionários.....	54
7.4.	Entrevistas semiestruturadas.....	55
8.	Fiabilidade e validade.....	59
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		61
1.	Concepções dos docentes face à educação de alunos com MD.....	61
1.1.	Perceção dos docentes de ensino regular.....	61
1.1.1.	Inclusão de alunos com MD.....	61
1.1.2.	Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD.....	64
1.1.3.	Práticas desenvolvidas entre profissionais.....	67
1.1.4.	Práticas desenvolvidas com as famílias.....	68
1.2.	Perceção do docente de educação especial.....	70
1.2.1.	Respostas educativas para alunos com MD.....	70
1.2.2.	Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD.....	71
2.	Concepções das famílias face à educação dos filhos com MD.....	76
2.1.	Necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias.....	76
2.2.	Expectativas das famílias face ao futuro dos filhos.....	78
2.3.	Concepções das famílias sobre o contexto educativo e as práticas desenvolvidas pelos docentes.....	80
2.3.1.	Envolvimento das famílias no processo escolar.....	80
2.3.2.	Perceção das famílias sobre o contexto educativo.....	82
2.3.3.	Perceção sobre as práticas desenvolvidas junto dos alunos com MD.....	85
3.	Práticas educativas desenvolvidas pelos docentes.....	86
3.1.	Práticas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular.....	87
3.1.1.	Atividades observadas e descrição dos seus objetivos.....	87
3.1.2.	Estratégias usadas pelo adulto durante as atividades.....	89
3.1.3.	Comportamentos dos alunos no decorrer das atividades.....	90
3.2.	Práticas desenvolvidas pelo docente de educação especial.....	93
3.2.1.	Atividades observadas e descrição dos seus objetivos.....	93
3.2.2.	Estratégias usadas pelo adulto durante as atividades.....	95
3.2.3.	Comportamentos dos alunos no decorrer das atividades.....	97
3.2.4.	Análise das rotinas dos alunos no espaço da UAM.....	97
4.	Convergência entre as práticas desenvolvidas pelos docentes e as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais.....	100
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		103
1.	Concepções dos docentes face à educação dos alunos com MD.....	103

1.1. Conceções sobre a inclusão dos alunos com MD.....	103
1.2. Conceções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais.....	104
1.3. Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias.....	105
2. Práticas educativas desenvolvidas junto dos alunos com MD.....	107
3. Conceções das famílias sobre a educação dos seus filhos.....	108
3.1. Necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias.....	108
3.2. Envolvimento das famílias no processo escolar.....	109
3.3. Conceções sobre o contexto educativo.....	109
3.4. Conceções sobre as práticas desenvolvidas.....	110
4. Convergência entre as práticas educativas e as necessidades e preocupações das famílias.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	119
Anexo A. Caracterização dos alunos.....	120
Anexo B. Guião de recolha de dados do PEI.....	125
Anexo C. Guião de recolha de dados do CEI.....	127
Anexo D. Mapa de rotinas da UAM.....	129
Anexo E. Guião de observações.....	132
Anexo F. Guião da entrevista ao docente de EE.....	133
Anexo G. Guião da entrevista aos docentes de ER.....	135
Anexo H. Guião da entrevista aos pais.....	137
Anexo I. Grelha de análise dos dados do PEI.....	139
Anexo J. Grelha de análise dos dados do CEI.....	142
Anexo K. Grelha de análise dos dados das observações.....	149
Anexo L. Questionário ao docente de EE.....	170
Anexo M. Questionário aos docentes de ER.....	171
Anexo N. Questionário aos pais.....	172
Anexo O. Análise de conteúdo da entrevista ao docente de EE.....	173
Anexo P. Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de ER.....	179
Anexo Q. Análise de conteúdo das entrevistas aos pais.....	182
Anexo R. Síntese da análise de conteúdo da entrevista ao docente de EE.....	186
Anexo S. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de ER.....	189
Anexo T. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos pais.....	194
Anexo U e U1. Planta das salas de aula de ER e respetiva legenda.....	201

INTRODUÇÃO

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro refere ser desígnio do Governo Constitucional Português “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”. Para assegurar estes desígnios é mencionado ser fundamental que a escola seja “democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” e responda “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos”, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEcp), como é o caso dos que apresentam multideficiência (MD), procurando o sucesso educativo de todos os alunos.

A escola inclusiva “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” (Decreto-Lei 3/2008) tem vindo a ser discutida pelos profissionais, bem como pela comunidade científica em todo o mundo, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994). A este respeito o Decreto-Lei 3/2008 afirma que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Para que a equidade educativa possa concretizar-se é importante que o sistema e as práticas educativas assegurem “a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”. Consequentemente, a escola inclusiva pressupõe, frequentemente, a “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei 3/2008).

Face à especificidade de alguns alunos com características mais particulares é necessário ativar apoios especializados e medidas educativas singulares, como é o caso das Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAM). Estes apoios procuram responder às necessidades de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, “resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Ou seja, as características particulares dos alunos com MD exigem ações positivas em diferentes graus de intensidade e de especialização (Decreto-Lei 3/2008) nos diversos contextos que frequentam. A nossa experiência pessoal diz-nos que com a publicação deste documento legislativo o número de crianças e jovens com MD a frequentar escolas de ensino regular aumentou

substancialmente. Para responder às características destes alunos, muitas escolas criaram UAM nos seus estabelecimentos de ensino, sobretudo nos do 1.º Ciclo de escolaridade.

Face a esta nova realidade, os professores de ER e de EE começaram a ter de se relacionar com pais com outro tipo de necessidades e preocupações. Ou seja, a inclusão de alunos com MD induziu os docentes a estabelecer relações de parceria e de colaboração com estas famílias, no sentido de desenvolverem respostas capazes de satisfazer as necessidades particulares destes alunos e das respetivas famílias. Como afirmam Chen e Miles (2004, p.13) “Apenas com colaboração entre famílias e professores de crianças com NEE cp estas podem receber experiências educativas significativas”.

A necessidade de se envolver estas famílias no processo educativo do/a seu/sua filho/a está presente também no Decreto-lei n.º3/2008, o qual reconhece que os pais têm o direito e o dever de “... participar ativamente exercendo o poder paternal nos termos da lei em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho”, “... a aceder a toda a informação constante do processo educativo” do seu educando, e que “... podem recorrer quando não concordem com as medidas educativas propostas”. Por sua vez, quando os pais não exercem este direito de participação cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas ao caso. O artigo 10.º do capítulo III deste documento legislativo afirma ainda que os pais participam na elaboração conjunta do Programa Educativo Individual.

A investigação também assinala a importância do Envolvimento Parental (EP) na educação especial, realçando que é essencial para uma educação eficaz de crianças com incapacidades ou dificuldades de aprendizagem. Todavia, continua a haver pouca compreensão sobre como se pode efetivamente desenvolver a cooperação entre a escola e estas famílias. Por outro lado, parece existir muitas áreas de desacordo entre escolas e famílias, as quais podem constituir barreiras a um EP eficaz (Hornby & Lafaele, 2011). Alguns pais também não sabem como podem ser envolvidos ou nem sempre se sentem bem-vindos na escola (Young, Austin & Growe, 2013). A nossa experiência induz-nos a pensar que as necessidades específicas apresentadas pelas famílias de alunos com MD, nem sempre são consideradas aquando a organização das respostas educativas para estes alunos, o que nos inquieta.

Perante este contexto realizámos um estudo que procura identificar as conceções dos docentes de ensino regular e de educação especial sobre as necessidades dos seus alunos com MD e suas famílias; caracterizar as práticas educativas destes docentes em contexto de UAM e em contexto de sala de aula;

conhecer as necessidades e as preocupações manifestadas pelas famílias das crianças e dos jovens que frequentam a UAM e perceber de que modo é que as práticas educativas desenvolvidas pelos professores se articulam com as necessidades e preocupações dos pais dos alunos com MD.

A conceção do plano do estudo decorreu do enquadramento da nossa investigação, da definição do problema considerado importante pesquisar e dos objetivos traçados. Em termos metodológicos a opção recaiu sobre a realização de um estudo de caso centrado nos alunos que frequentavam uma UAM de uma escola de 1.º Ciclo, tendo-se para o efeito recorrido a diversas técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes.

Quanto à estrutura do presente trabalho, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e encontra-se organizado em dois tópicos: respostas educativas para alunos com MD e o papel das famílias no processo educativo de crianças/jovens com NEE. Desta forma, pretendemos clarificar alguns conceitos que considerámos importantes para os propósitos desta investigação. No segundo capítulo descrevemos o enquadramento metodológico do estudo, em que apresentamos a definição do problema e a justificação do estudo, bem como as questões orientadoras do mesmo e os objetivos definidos. Explicitamos ainda a natureza do estudo, a caracterização do contexto estudado, a caracterização dos participantes e os procedimentos metodológicos utilizados na sua seleção, e os métodos de recolha e análise dos dados. No terceiro capítulo dedicamo-nos à apresentação e discussão dos dados obtidos. No quarto capítulo apresentamos as considerações finais que resultam do trabalho de investigação realizado, seguindo-se as referências utilizadas ao longo do estudo. No final deste trabalho serão apresentados documentos em anexo que considerámos necessários para melhor explicitar o presente estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta informação considerada importante para fundamentar teoricamente o presente estudo. Começa-se por analisar informação relativa à educação de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular, explicitando-se o conceito de MD, as características e necessidades destes alunos, e as possíveis respostas educativas existentes no ensino regular, focando conteúdos relativos à organização de Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM). Posteriormente analisa-se o papel das famílias no processo educativo destas crianças/jovens, nomeadamente as suas conceções, preocupações e expectativas no que à inclusão diz respeito. Salientam-se ainda questões relativas ao envolvimento parental das famílias nas escolas.

1. Respostas Educativas para alunos com Multideficiência

1.1. Delimitação do conceito de multideficiência

O conceito de multideficiência (MD) não parece ser unânime entre os autores consultados, embora seja consensual que as pessoas com MD manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito particulares, precisando de apoio permanente (Nunes, 2001). Nunes (2001) realça que estas necessidades resultam em parte da combinação das limitações que podem apresentar, salientando que esta condição "é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si" (p. 16). Esta autora refere ainda que as interações estabelecidas entre as diferentes limitações que as pessoas com esta condição apresentam podem influenciar não apenas o seu desenvolvimento, mas também a forma como funcionam nos diferentes ambientes e o modo como aprendem.

Contreras e Valência (1997) caracterizam a MD como "um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial" (p. 378), o que quer dizer que pode não existir limitações no funcionamento intelectual. Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte e Amaral (2004) parecem não concordar em absoluto com esta descrição, pois consideram que as crianças com MD apresentam "acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição)", sendo que "podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos" (p. 213). Portanto, para estes autores

estas crianças manifestam graves problemas no processamento e tratamento da informação, o que não coincide exatamente com Contreras e Valência (1997).

Todavia, os autores citados, bem como Chen e Dote-Kwan (1995, citados por Nunes, 2012) e Saramago e seus colaboradores (2004) concordam que a interação entre as incapacidades que os alunos com MD apresentam e as experiências de vida de cada indivíduo causa dificuldades e necessidades muito particulares a nível de aprendizagem, ou seja “impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem” (Saramago et al., 2004, p. 213). Contreras e Valência (1997) salientam que na delimitação do conceito de MD o mais relevante é considerar “a descrição detalhada de todas as limitações e necessidades educativas do aluno, bem como das suas possibilidades” (p. 377). Estes autores destacam que esta problemática vai para além da adição de limitações.

Face às dificuldades em encontrar consenso na delimitação do conceito de MD, alguns autores (Pawlyn & Carnaby, 2009; Vlaskamp & Van der Putten, 2009, citados por Nunes, 2012) sentiram necessidade de especificar um pouco mais o conceito. Para estes autores as crianças com MD apresentam um desenvolvimento mental igual ou inferior a 24 meses e revelam acentuadas dificuldades a nível da comunicação, a nível físico/motor e a nível sensorial. Para discriminar com maior rigor e particularidade as características das pessoas com MD, estes autores referenciam a existência de três subgrupos: *Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (PIMD); *Profound and Multiple Learning Disabilities* (PMLD); *Multiple Disabilities and Visual Impairment* (MDVI). O último subgrupo surge devido à frequente manifestação de limitações visuais nas pessoas com MD, associadas a outro tipo de limitações (cognitivas e/ou motoras). Como alguns investigadores sentiram particular interesse por este tipo de limitações, foi criado este terceiro subgrupo. (Nunes, 2012).

Diante do exposto, conclui-se que o conceito de MD refere-se a indivíduos com deficiências graves que precisam de mais recursos capazes de responder às suas necessidades. Esta exigência de apoios mais específicos deve-se à complexidade das problemáticas manifestadas por estes indivíduos (Bairrão et al., 1998, cit. por Nunes, 2012).

Perante a diversidade de limitações que uma criança/jovem com MD pode apresentar, Nunes (2008) refere que estas constituem um grupo heterogéneo, apesar de se observarem algumas características comuns, nomeadamente limitações a nível cognitivo, a nível da comunicação e linguagem e a nível do desenvolvimento motor. Para além disso, estas crianças podem manifestar deficiências visuais ou auditivas, podendo ainda estar associados outros problemas de saúde, como a epilepsia e problemas respiratórios.

A MD pode surgir devido a causas genéticas, a doenças, a problemas que podem ocorrer durante a gravidez, ou a problemas durante e pós parto. Em alguns casos, as causas chegam mesmo a ser desconhecidas (Smith, 2008).

1.2. Características e necessidades da criança/jovem com multideficiência

As crianças/jovens com MD apresentam limitações que podem comprometer o seu acesso à informação, a sua interação social e interação com o meio envolvente, assim como a sua participação em atividades educativas e comunitárias. Estes fatores podem condicionar as experiências a nível do desenvolvimento e da aprendizagem destas crianças (Almeida, 2011; Amaral, 2011). Ou seja, as suas características e necessidades, e o seu nível de atividade e de participação são resultantes das interações “entre as condições de saúde, a nível das funções e das estruturas físicas e mentais (...), e os fatores ambientais relacionadas com os elementos físicos, sociais e psicológicos (...) e as experiências vivenciadas nos diversos ambientes” (Nunes, 2012, p. 26). Será então o conjunto de limitações manifestadas por estas crianças, a interação entre essas limitações e a interação destas com as experiências individuais que permitirão caracterizar cada criança e caracterizar as suas necessidades.

Este é um grupo de pessoas com características muito diversas, as quais resultam da “combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas” (Nunes, 2008, p. 9). Nunes (2008) menciona que constituem um grupo muito heterogéneo, tal como explícita a Figura 1.



Figura 1. Características das crianças/jovens com MD (Nunes, 2008, p. 10)

Esta figura indica que as crianças/jovens com MD apresentam acentuadas limitações cognitivas que, podendo estar associadas a limitações visuais, motoras e auditivas, causam dificuldades a nível da participação e intervenção em diferentes contextos; influenciam a forma como estas crianças aprendem; e dificultam o acesso à comunicação, mais concretamente o acesso à linguagem oral. Devido a estas

características, os alunos com MD necessitam de apoio constante na concretização de diversas tarefas diárias (e.g.: tarefas relacionadas com alimentação, higiene, mobilidade, vestir, despir) e de atividades escolares/educativas, comprometendo assim o seu desenvolvimento e o seu processo de aprendizagem. (Nunes, 2008).

Dada a complexidade das problemáticas associadas à MD, Nunes (2008) indica que as dificuldades manifestadas por estes alunos podem relacionar-se com as interações ambientais (pessoas e objetos); a compreensão do meio envolvente; a seleção de estímulos; a compreensão e interpretação de informações; a aquisição de competências; a capacitação do pensamento, da concentração e da atenção; a capacitação da tomada de decisões; e a resolução de problemas. Deste modo, é fundamental proporcionar a estes alunos aprendizagens significativas e organizadas, em que ocorram interações comunicativas.

Uma outra característica descrita por Saramago e seus colaboradores (2004) refere-se ao processo de aprendizagem. É referido que nestas crianças este processo não ocorre de forma espontânea, como acontece com as crianças sem NEE, sendo necessário haver um ensino direto de competências, ou seja, “tudo o que uma criança/jovem com multideficiência aprende tem de lhe ser ensinado” (Saramago et al., 2004, p. 32). Gil (2006) salienta ainda que é importante considerar que as características destas crianças/jovens “dependem da combinação e severidade das áreas em défice e da idade cronológica” (p.18), embora algumas possam ser comuns entre indivíduos com MD.

Face ao exposto, verifica-se que as crianças com MD têm características muito particulares, devido à complexidade das suas problemáticas, as quais fazem com que manifestem determinadas necessidades. As suas necessidades devem ser consideradas no que diz respeito à sua inclusão em contexto social e educativo. Como forma de promover o respeito destas crianças/jovens e o seu acesso à educação e à saúde, é fundamental conhecer e compreender essas necessidades. Orelove e Sobsey (2000), mencionados por Nunes (2002) referem que estas crianças/jovens podem apresentar necessidades em três categorias diferentes: necessidades físicas e médicas, necessidades educativas e necessidades emocionais.

As necessidades físicas e médicas ocorrem com frequência e referem-se a dificuldades de locomoção e de movimentação de membros, problemas respiratórios, convulsões, limitações sensoriais, entre outros problemas de saúde. Sendo a paralisia cerebral uma condição frequentemente presente nas crianças e jovens com MD, são comuns as dificuldades de postura e de mobilidade que as crianças com MD manifestam (Orelove & Sobsey, 2000, citado por Nunes, 2002). Por isso é importante ajudar a desenvolver nestas crianças capacidades que lhes permitam melhorar a sua

qualidade de vida, através da adoção de posturas e posicionamentos corretos e adequados às suas características. As dificuldades respiratórias nestas crianças também são frequentes, devido aos problemas esqueléticos e musculares. A mastigação e a deglutição também podem ficar comprometidas, sendo necessário apoio nos momentos de refeição (Orelove & Sobsey, 2000). É de salientar ainda que muitas crianças/jovens com MD apresentam fragilidades a nível de saúde e a nível físico, podendo ficar doentes com frequência, pelo que a sua condição física requer cuidados especiais (Orelove & Sobsey, 2000).

Relativamente às necessidades educativas, estas crianças/jovens precisam que se lhes ensine tudo, porque dificilmente conseguem fazer aprendizagens incidentais (Nunes & Amaral, 2008), o que exige um maior investimento na área da comunicação, da mobilidade e a nível sensorial, pois são estas as áreas que constituem as suas principais limitações e dificuldades. Para Orelove e Sobsey (2000) a sua educação deve incidir na estimulação sensorial, no treino da mobilidade e interação social. No ponto relativo à organização da intervenção analisaremos com mais pormenor os aspetos relativos à sua educação.

Por fim, apresentam-se as necessidades emocionais, as quais se relacionam com relações interpessoais que as crianças com MD desenvolvem com as pessoas que as rodeiam. Como qualquer um de nós, estas crianças necessitam de viver situações que lhes permitam sentir afeto, atenção e carinho (Orelove & Sobsey, 2000).

1.3. Organização da intervenção a desenvolver com crianças com multideficiência

Para desenvolver práticas que respondam às necessidades e características das crianças e jovens com MD é preciso antes de mais compreender a criança/jovem com quem se está a trabalhar. Assim, é importante no processo de avaliação ter em atenção três dimensões: i) Criança: conhecer os seus interesses, problemáticas, capacidades, necessidades e formas de comunicação; ii) Família: conhecer os seus interesses e necessidades, bem como as suas expectativas face ao futuro; e iii) Atividade: perceber como funciona a criança nos seus contextos e o modo como estes se organizam (Saramago et al., 2004). Face ao exposto é essencial que o processo de avaliação da criança/jovem com MD se baseie na recolha de informação sobre as suas capacidades e necessidades, bem como as necessidades das suas famílias. Só dessa forma é possível compreender como é que a criança interage nos diversos contextos, como é que os contextos se organizam para responder às suas

necessidades e, com base nessa informação, planificar e organizar a intervenção mais adequada (Saramago et al., 2004).

Neste processo de avaliação é fundamental o trabalho em equipa e em parceria entre os diversos profissionais (e.g.: professores, psicólogos, terapeutas, médicos) envolvidos no processo educativo da criança/jovem com MD. É igualmente imprescindível a participação da família, na medida em que esta poderá dar o seu contributo para se conhecer as necessidades e os interesses da criança/jovem, bem como as necessidades da família. Esta partilha de informação é muito importante para ajudar a construir respostas educativas adequadas ao perfil das crianças/jovens.

Almeida (2011) refere ainda ser útil proceder-se a uma avaliação funcional, mencionando que esta “deve ser realizada de forma contínua e pelo conjunto dos profissionais intervenientes” (p. 19). O modo como a criança funciona nos seus contextos e o modo como estes se organizam também são fatores a considerar nestes processos de avaliação.

Concluído o processo de avaliação é essencial planificar-se a intervenção a desenvolver, a qual deve atender: i) à definição de objetivos e estratégias individuais; ii) ao envolvimento da família no processo; iii) à organização de atividades e experiências significativas centradas na vida real e iv) à participação na dinâmica da comunidade educativa (Saramago et. al., 2004). Nunes (2008) afirma ser igualmente necessário ter em atenção alguns pressupostos básicos e princípios orientadores, dos quais se destacam: criar uma relação de confiança e de segurança com a criança/jovem; organizar e estruturar ambientes de aprendizagem, considerando a perspetiva da criança e da família; e promover oportunidades de aprendizagens significativas para a criança, as quais podem passar pelo seu envolvimento em atividades da vida real. Neste caso a planificação da intervenção deve definir os intervenientes dessas atividades, a sua rotina, o tipo de participação que o aluno irá ter, as adequações necessárias, as estratégias a utilizar pelo adulto e o processo de comunicação a utilizar (Nunes, 2008).

Porque a complexidade das problemáticas apresentadas pelas crianças/jovens com MD condicionam a sua capacidade de participação nas atividades que realizam nos diversos contextos de vida precisam também de ambientes de aprendizagem estruturados, que facilitem o conhecimento do mundo que as rodeia. É igualmente importante que a organização do ambiente educativo facilite a comunicação e proporcione oportunidades de aprendizagem que sejam significativas para a criança/jovem. Para que tal aconteça, há, na perspetiva de Saramago e seus colaboradores (2004), quatro dimensões a ter em consideração: o espaço, as pessoas, as atividades e o tempo. Ou seja, é útil considerar na organização dos

ambientes de aprendizagem o espaço físico onde se promovem as experiências, as pessoas que interagem com a criança/jovem com MD, as atividades em que se inserem as rotinas diárias e o tempo, através do recurso ao sistema de calendário para ajudar a criança a antecipar as situações de aprendizagem (Saramago et al., 2004).

A nível da organização do espaço Nunes (2001) afirma que estas crianças e jovens necessitam que se atenda à quantidade e qualidade dos estímulos sensoriais presentes no espaço, nomeadamente à quantidade de luz (natural e artificial) e de sons existentes no meio ambiente, os quais por vezes condicionam a participação da criança e jovens nas situações de aprendizagem. Saramago e seus colaboradores (2004) afirmam ainda ser necessário ter um espaço organizado e estruturado.

Quanto às pessoas é fundamental que estas se organizem de modo a promover o desenvolvimento de capacidades comunicativas e de interação entre adultos e pares, nos diferentes ambientes, por exemplo que permitam que estas crianças e jovens possam expressar sentimentos, gostos, necessidades e preferências. É responsabilidade dos adultos proporcionar-lhes situações que as ajudem a sentirem-se mais seguras e confiantes (Nunes, 2001) para explorar o mundo à sua volta.

No que à organização das atividades diz respeito é fundamental estabelecer rotinas, ou seja, “acontecimentos/atividades que se repetem com frequência, que ocorrem com regularidade e geralmente têm um resultado previsível” (Saramago et al., 2004, p. 121). Essas rotinas criam oportunidades para os alunos poderem compreender o que se passa à sua volta, antecipar o que vai acontecer, desenvolver competências comunicativas e sentirem-se seguras. Na rotina há que considerar ainda a sequência de atividades a desenvolver com as crianças/jovens com MD. Segundo Saramago e outros (2004) é fundamental que os alunos compreendam as atividades que vão desenvolver ao longo do dia, possam fazer escolhas e que sejam ajudados a antecipar acontecimentos, a envolver-se totalmente nas atividades e a comunicar sobre o que fazem. Ou seja, a organização das atividades deve possibilitar às crianças que estas possam “compreender melhor o mundo onde se encontram [e] desenvolver competências específicas, nomeadamente comunicativas e de orientação e mobilidade” (Nunes, 2008, p. 36).

Vários autores (Amaral et al., 2006; Nunes, 2008) destacam a importância de se realizarem atividades da vida real. Consideram estes autores que a intervenção centrada em atividades naturais permite definir objetivos individuais, tendo em consideração a realidade específica de cada criança/jovem. Este tipo de intervenção proporciona aprendizagens significativas em contextos naturais, isto é, em contextos relacionados com a vida particular, familiar e comunitária da criança. Estes autores

argumentam que as “atividades da vida real acontecem com frequência na vida das crianças, providenciando um bom potencial de aprendizagem através de repetições em ambientes naturais” (Amaral et al., 2006, p. 11). Como este tipo de atividades se relaciona com as suas necessidades, as crianças/jovens poderão compreender melhor o significado das mesmas e antecipar situações, o que contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais previsíveis e seguros para a criança/jovem e promotores do envolvimento destas crianças e jovens nas atividades. Como nos diz Nunes (2008, p. 22) é essencial “considerar o nível de participação dos alunos nessas situações, ou seja o seu grau de envolvimento em todos os passos que as constituem”, mesmo sendo necessário o apoio direto de um adulto.

Nunes (2001) realça ainda a importância de se desenvolverem atividades lúdicas, pois o envolvimento destas crianças neste tipo de atividades pode criar momentos de diversão, os quais promovem experiências divertidas, possibilitam a comunicação e a interação com outros parceiros e proporcionam uma melhor compreensão do mundo onde se encontram.

A intervenção deve então centrar-se na organização de atividades promotoras de situações de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses, necessidades e características destas crianças/jovens, e das necessidades e desejos das suas famílias, e constituam oportunidades significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em suma, na organização da intervenção há que considerar o processo de avaliação das crianças/jovens com MD, sendo este um processo dinâmico, que envolve o trabalho de parceria entre os diversos intervenientes, tomando como ponto de partida a criança. A partir do conhecimento da sua individualidade e das suas necessidades particulares e familiares, é possível planificar atividades promotoras de oportunidades do conhecimento do meio envolvente. Em termos curriculares a principal área curricular a considerar deve ser a comunicação, no sentido de ajudar a desenvolver competências comunicativas, a aprender conceitos, a interagir com o meio envolvente, a relacionar-se com os seus pares e a manifestar sentimentos, gostos e preferências (Nunes, 2008).

É importante também ensinar-lhes conteúdos funcionais que respondam às suas necessidades individuais, aos seus interesses e desejos (bem como das suas famílias). É igualmente relevante promover a sua autonomia, nomeadamente na realização das atividades da vida diária, assim como proporcionar oportunidades para que estes possam apropriar-se de informação que lhes possa ser útil no presente e no futuro, aproveitando as situações reais e naturais e as oportunidades de interação social que essas situações podem proporcionar (Saramago et al., 2004).

É ainda fundamental que os adultos que convivem com estas crianças/jovens nos diversos contextos em que estão inseridas interajam com elas, considerando as suas particularidades e as suas necessidades. Consequentemente é importante que esses adultos estejam despertos e sensibilizados para conhecer e compreender o melhor possível as características e necessidades destas crianças/jovens, bem como a dinâmica dos diversos contextos que frequenta. É portanto da responsabilidade dos profissionais que trabalham com estas crianças/jovens desenvolver estratégias e metodologias adequadas às características, especificidades e necessidades de cada aluno. Desta forma será possível proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem e experiências significativas, que lhes permitam ser felizes e viver com qualidade.

1.4. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular

Atendendo à particularidade das características dos alunos com MD, a sua educação apresenta-se como um desafio para os profissionais que com eles trabalham (Nunes & Amaral, 2008), nomeadamente quando frequentam contextos regulares de ensino. Independentemente das características específicas de cada um, todos têm os mesmos direitos, sendo responsabilidade dos intervenientes no seu processo educativo encontrar formas de os poder instruir e educar, de acordo com as suas necessidades, num ambiente de aprendizagem estruturado, que lhes possibilite uma vida de qualidade. O grande desafio é contribuir para a sua inclusão nos diversos contextos de vida.

A inclusão pressupõe o acesso aos contextos regulares de ensino por parte de alunos com NEE e a sua participação ativa nesses contextos (Nunes & Madureira, 2015), mesmo os que apresentam dificuldades severas. Esta inclusão deve procurar fazer-se sempre que possível, atendendo à individualidade desses alunos e facultando-lhes os apoios necessários, de modo proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Como afirma Nunes (2008) “a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todos os seres humanos” (p. 19).

Em contrapartida, alguns investigadores apresentaram opiniões diferentes relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, especialmente de alunos com problemas graves. Correia (2013) refere Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove e Nelson (1988) como exemplos de autores que “argumentavam que a investigação existente não apoiava claramente a ideia de que todo o aluno pode ser ensinado com sucesso na classe regular” (p. 8). Segundo estes autores seria muito difícil que os alunos com NEE severas conseguissem atingir os objetivos defendidos pela *Regular Education Initiative* (REI). Para além disso, consideram que ainda

persistem muitas dúvidas quanto à forma mais adequada de responder às necessidades destes alunos.

O princípio da inclusão deve assentar no acesso e na participação de alunos com NEE em classes regulares (Nunes & Madureira, 2015), sempre que possível, tendo em consideração as suas características e necessidades individuais. A inclusão deve acontecer nos espaços escolares, mas também nos espaços comunitários, apoiando os alunos em diversas áreas (por ex.: na área educativa, área social e área terapêutica), contando com a parceria entre professores, técnicos, terapeutas, médicos, comunidade educativa e famílias (Correia & Cabral, 1999).

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular tem sido uma preocupação constante no meio educativo, sendo por isso objeto de estudo de vários investigadores. Vaz (2012) na revista *Da Investigação às Práticas* apresenta uma compilação de alguns desses estudos. Vaz refere que os resultados do estudo de Nunes (2010) revelam que os profissionais entrevistados estão essencialmente “preocupados com a identificação das necessidades educativas específicas dos alunos” (Vaz, 2012, p. 6), principalmente a nível da comunicação, “mas também em relação à sua grande dependência funcional e problemas de saúde, e com a adaptação do currículo para responder a estas necessidades” (idem). As dificuldades sentidas aumentam de acordo com as idades dos alunos, sendo de destacar as dificuldades na organização e no desenvolvimento de atividades adequadas a alunos mais velhos.

Vaz (2012) faz referência ainda a outros estudos sobre as perspetivas dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE em diferentes níveis de ensino: “pré-escolar (Joaquim, 2011); 1º Ciclo (Frias, 2011) e 2º e 3º Ciclo (Rebelo, 2011). Outras investigações estudaram as perspetivas dos pares sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Rosa, 2010)” (Vaz, 2012, p. 6). De um modo geral, estes estudos analisam práticas educativas que procuram promover a participação desses alunos em diversas atividades, em contexto de UAM e de unidades de ensino estruturado. Embora também tenham estudado as dinâmicas educativas dos alunos com NEE em contexto de sala de aula regular, estes autores focaram-se mais nas práticas educativas em contextos específicos.

Os resultados destes estudos salientam ainda que as preocupações dos docentes relacionam-se com as limitações manifestadas pelos alunos a nível da comunicação e da autonomia, e como nos diz Vaz estes profissionais não sabem: “como promover eficazmente o desenvolvimento da comunicação e a autonomia” (Vaz, 2012, p. 7).

Ainda relativamente à inclusão de alunos com MD, Oliveira (2012), com base em Ladeira e Amaral (1999), refere no seu estudo que a inclusão de alunos com problemas graves ainda parece ser um desafio para as escolas. Os professores e técnicos debatem-se com um esforço adicional e com necessidades difíceis de conciliar com a sua organização tradicional. Estes autores consideram que a inclusão de alunos com problemáticas mais complexas, como é o caso dos que apresentam MD, exige alterações e adaptações muito próprias, ao nível do currículo e do tipo de apoio prestado.

Ladeira e Amaral (1999) consideram que a inclusão de crianças/jovens com MD é um processo que ocorre ao longo da vida e que deve prever a melhoria da sua qualidade de vida. Estas autoras referem que “Este processo tem, entre outros, o objectivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, a em actividades de recreio e na família” (p.8). Ladeira e Amaral afirmam também que estes alunos devem ter o direito de frequentar a escola regular, participando em diversas actividades, como qualquer criança. Por sua vez, Nunes (2008) reforça a ideia de inclusão destas crianças/jovens ao defender que a organização das respostas educativas

não difere, no essencial, da desenvolvida com todos os outros alunos, na medida em que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objectivos comuns a todos os seres humanos. Assim, na educação destes alunos devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, de acordo com as suas potencialidades e faça aprendizagens significativas (Nunes, 2008, p. 19).

Sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular Ladeira e Amaral (1999) valorizam o trabalho em equipa, mencionando que este é fundamental para o desenvolvimento de interações positivas entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos com MD (e.g. pais, professores, terapeutas, psicólogos). As autoras destacam a importância do papel dos professores de educação especial, não só no trabalho direto que desenvolvem com os alunos, mas também no trabalho que podem desenvolver junto dos colegas de ensino regular. Os professores de apoio devem promover uma relação de confiança, de partilha de saberes e de experiências com os seus colegas, no sentido de facilitarem a aquisição de competências de aceitação e de interação com alunos com MD. Madureira e Leite (2003) destacam também a importância do trabalho em equipa, a colaboração e a comunicação entres os profissionais, bem como com as famílias (Saramago et al.,

2004). Ainda sobre o trabalho de parceria entre os agentes educativos envolvidos no processo de educação dos alunos com NEE, Vaz (1995) aponta este tipo de trabalho como sendo uma mais-valia na promoção do sucesso educativo destes alunos.

Analisando a inclusão de alunos com MD no contexto nacional, verifica-se que atualmente estes frequentam estabelecimentos de ensino regular. No sentido de tentar criar condições para que possam frequentar estes contextos escolares, a legislação em vigor referente à Educação Especial (Decreto-lei n.º 3/2008) cria a possibilidade de a sua educação se poder processar em Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAM), constituindo-se estas como “uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escola” (Decreto-lei n.º 3/2008, p.162). Estas UAM foram criadas com o objetivo de promover a participação de alunos com MD e surdocegueira congénita nas atividades educativas realizadas em contexto de ensino regular (artigo 26.º do DL 3/2008). A criação deste tipo de resposta educativa visa: criar ambientes educativos estruturados e significativos; promover a comunicação e interação entre as crianças com MD e os seus pares; proporcionar experiências a partir de situações reais; implementar estratégias e metodologias pedagógicas adequadas às especificidades de cada criança, a partir da parceria entre profissionais e famílias; assegurar apoios específicos a nível de terapias; e preparar as crianças para a vida futura (Nunes, 2005). Como nos diz Lopes (2012) no seu estudo sobre contextos educativos, o nosso sistema de ensino tem procurado desenvolver e criar condições para que os alunos com MD possam frequentar a escola regular. Assim, sobretudo a partir de 2008, as respostas educativas a estes alunos têm passado pela organização de UAM, permitindo desta forma adequar recursos humanos e materiais que correspondam às suas necessidades nos contextos regulares de ensino.

Em síntese, a legislação vigente prevê a inclusão de alunos com MD no ensino regular, sendo que para tal propõe a criação de UAM em contextos regulares de ensino. Apesar de a legislação portuguesa definir esta possibilidade, a inclusão de alunos com MD continua a apresentar-se como um desafio para muitos profissionais, nomeadamente para os que não possuem formação em MD.

Os docentes manifestam ter dificuldades na organização e gestão de metodologias e estratégias adequadas à individualidade desses alunos, quando frequentam as classes regulares.

1.5. Concepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE

Na opinião de Zabalza (1994) e Teixeira (2004) as concepções dos docentes, resultam de fatores: "... pessoais, institucionais, sociais, cognitivos e afectivos..." (Teixeira, 2004, p. 68), portanto o professor age de acordo com os seus pensamentos, crenças e influências sociais e culturais. Estes autores consideram que estes fatores orientam a prática pedagógica do professor, ou seja, o seu trabalho em sala de aula é orientado pelos seus pensamentos e crenças, mas também pela capacidade de reflexão e pelo sentido racional que deve conseguir aplicar durante a sua prática com crianças com desenvolvimento típico, mas também com NEE. Segundo Oliveira (2012) estas "crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com necessidades especiais" (p. 11). Perante este paradigma as atitudes e os comportamentos do professor face à inclusão de alunos com NEE irão influenciar as aprendizagens, bem como a interação destes alunos com o meio, com os pares e com os agentes educativos.

Os professores de alunos com MD terão também as suas concepções face à inclusão de crianças/jovens com MD no ensino regular. Dois estudos empíricos (Barroso, 2013; Oliveira, 2012) reportam-nos que os docentes apresentam concepções favoráveis à inclusão de alunos com MD no ensino regular e acreditam que a inclusão poderá trazer benefícios a nível social, pois "permite igualdade de oportunidades nas respostas educativas, no desenvolvimento de competências sociais, na tomada de consciência da diferença do outro e ainda na promoção de um desenvolvimento social junto da comunidade educativa" (Oliveira, 2012, p. 47). Consideram ainda que inserção social poderá facultar modelos de normalização, o que também será positivo no processo educativo desses alunos (Oliveira, 2012). Porém, há também alguns docentes que entende haver necessidade de haver mais condições para que a inclusão seja possível, nomeadamente "assistentes operacionais e técnicos especializados, pois segundo os professores são facilitadores do sucesso de aprendizagem e promotores da inclusão" (Oliveira, 2012, p. 47).

Apesar da relevância que as concepções de cada professor possam ter na sua dinâmica educativa, cada um deverá ter a capacidade de refletir sobre as suas dificuldades, necessidades de formação e práticas pedagógicas. Só assim será possível procurar formas mais adequadas de trabalhar com crianças com NEE. Para além disso, a reflexão e a procura de novas soluções poderá também motivar o professor para uma prática educativa mais diferenciada e individualizada, de acordo com uma perspetiva de inclusão (Correia, 2013).

2. Papel das famílias no processo educativo de crianças/jovens com NEE

2.1. Características das famílias com crianças com NEE

Para conhecer as necessidades das famílias com filhos com NEE entendemos ser útil abordar dois aspetos: a família enquanto contexto de desenvolvimento da criança e o “choque” vivido pelas famílias face ao diagnóstico da presença de uma incapacidade no seu filho.

A família é considerada, segundo a Abordagem Sistémica da Família, um sistema com uma dinâmica entre os diversos elementos que interagem entre si (Correia, 2013). Quer dizer que as ações e as modificações que acontecem entre estes elementos geram influências, isto é, “modificações que ocorrem num dos elementos podem afectar os restantes, e a interação entre estes cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente” (Correia & Serrano, 1996, citados por Correia, 2003, p. 156). Assim, a família apresenta-se como uma estrutura na qual ocorrem interações entre os seus elementos, assumindo-se assim como um Sistema Interacional. Portanto, situações e acontecimentos que possam afetar um dos elementos da família poderão criar um impacto nos outros elementos (Carter & McGoldrick, 1984).

De acordo com Bronfenbrenner (1975), o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano considera as experiências individuais subsistemas pertencentes a sistemas mais gerais, ou seja, estas experiências são como pequenas estruturas que se vão encaixando em outras estruturas maiores e mais abrangentes.

Considerando o funcionamento da estrutura familiar, Sameroff e Chandler (1975) citados por Correia e Serrano (1999) apresentam ainda o Modelo Transacional que explícita a importância do envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos. De acordo com este modelo, a família é envolvida em toda a dinâmica de crescimento e desenvolvimento da criança, fazendo gerar influências na própria criança e também em si mesma. Este modelo valoriza a troca de “estímulos” e respostas entre indivíduos, sendo por isso que as influências recebidas por cada um, a nível social, sentimental e cultural, poderão afetar atitudes e os comportamentos, não só a nível pessoal, como também a nível da estrutura familiar. As diferentes teorias apresentadas têm em comum o facto de considerarem a família e as interações que ocorrem no seu seio como o contexto desenvolvimental da criança e, por isso, influenciam o seu desenvolvimento.

Neste sentido, Correia e Serrano (1999) reforçam a ideia de que o conhecimento e compreensão do funcionamento dos sistemas familiares “são

fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as famílias das crianças com NEE” (p. 146). As abordagens ecológica e sistêmicas relativas aos sistemas familiares “realçam a importância de não nos centrarmos exclusivamente na criança com NEE, mas também examiná-la no seu contexto familiar e ambiental” (Correia & Serrano, 1999, p. 146).

Para melhor compreender o funcionamento dos sistemas familiares parece-nos importante salientar alguns aspetos relativos ao modelo de desenvolvimento Pessoa-Processo-Contexto-Tempo de Bronfenbrenner. Este modelo denominado de Modelo Bioecológico Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT) apresenta-se como uma junção de dois modelos sobre desenvolvimento humano. Um primeiro modelo (que surge em 1983) procura compreender as interações possíveis entre pessoa-processo-modelo e cronossistema. Posteriormente este modelo passa também a contemplar aspetos relacionados com o tempo (micro, meso e macrotempo). Alguns anos mais tarde, em 1995, Bronfenbrenner liga estes modelos, surgindo então o modelo Bioecológico PPCT. Este modelo baseia-se nas interações entre indivíduos, objetos e símbolos que ocorrem no microsistema da criança, isto é, no seu ambiente mais próximo (Bronfenbrenner, 2005).

Face ao exposto, pode afirmar-se que qualquer família que receba a chegada de um novo membro vive diferentes sentimentos que podem ser: alegria, felicidade, mas também stresse, ansiedade e medo. Se numa família, cujo novo membro é saudável, pode haver dificuldades de adaptação, numa família em que o novo elemento revela algum tipo de deficiência, a adaptação será ainda mais complexa. A este respeito, Pereira (1998) refere que a chegada de uma criança com deficiência leva à vivência de diversas reações no seio familiar, sendo que quanto maior for a gravidade da problemática, maior angústia sofrerá a família, especialmente os pais. Sequeira et al. (1981), mencionado por Pereira (1998), acrescenta ainda que é frequente os pais de crianças com deficiência sentirem culpa, vergonha, angústia, irritação, rejeição e desapontamento.

Sendo a família uma estrutura e um sistema que funciona em interação, as vivências de um membro irão influenciar as experiências dos outros. Neste sentido, a vinda de uma criança com NEE ao seio familiar irá ter impacto na vida de todos os membros. Gil (2006) salienta o facto de “o nascimento, a suspeição de existência de deficiência, o diagnóstico e todo o processo educativo de uma criança com deficiência confrontar a família com determinadas questões que, à partida, esta não estava preparada para as enfrentar” (p. 27). De acordo com Turnbull e Turnbull (1990, citados por Gil, 2006), os pais de crianças com NEE confrontam-se com diversas problemáticas aquando da suspeição ou descoberta da deficiência, salientando três

aspectos que se relacionam entre si: i) a descoberta da deficiência e o tempo de espera pelo diagnóstico; ii) o estabelecimento dos primeiros contactos a nível médico, educativo e de serviços sociais; e iii) as expectativas criadas pelos pais ao longo desta primeira fase.

As reações dos pais à notícia de que o seu filho tem NEE têm sido comparadas a processos de luto, pois os pais vivem sensações de perda de alguém muito amado (O'Hara & Levy, 1984, cit. por Correia, 2013). Neste tipo de processo, os pais vivem sentimentos que vão desde o “choque inicial à aceitação da realidade” (Correia, 2013, p.159). Apresenta-se seguidamente a Tabela 1 que explícita uma sequência de estádios deste processo de luto.

Tabela 1

Descrição dos Estádios de reação parental a um filho com NEE (Correia, 2013, p.159)

Comportamentos / Sintomas	Sentimentos	Comportamentos do professor
<ul style="list-style-type: none"> - Vergonha - Culpa - Desmotivação - Sobrecompensação - Saltar de médico em médico 	<ul style="list-style-type: none"> - Choque - Negação - Pânico 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar aceitando - Escutar ativo - Trabalhar em conjunto
<ul style="list-style-type: none"> - Projeção da revolta na escola, nos familiares ou parentes - Abuso verbal para com os profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Raiva - Ressentimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar tolerância - Ocupar o pai/mãe - Providenciar tarefas em que a criança tenha sucesso
<ul style="list-style-type: none"> - Adiar a aceitação racional do inevitável - Trabalhar com determinação 	<ul style="list-style-type: none"> - Negociação - Exigência 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão empática - Ajudar os pais a aceitar os sentimentos como normais
<ul style="list-style-type: none"> - “Que adianta esforçar-me!” - Incapacidade - Tristeza pela perda do filho idealizado 	<ul style="list-style-type: none"> - Depressão - Desânimo 	<ul style="list-style-type: none"> - Focar os aspetos positivos - Assegurar o sucesso nos momentos educativos - Referir aconselhamento profissional
<ul style="list-style-type: none"> - Perceção de que se fazer algo - Adaptações do estilo de vida - Vontade de envolvimento ativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio por parte de outros pais - Ensinar novas estratégias - Elogiar os pais

A informação apresentada na Tabela 1 sugere existir uma grande variedade de comportamentos ou sintomas que os pais de crianças com NEE podem manifestar aquando da suspeição ou do diagnóstico de uma deficiência. Descreve também os sentimentos que os pais vivem, que vão desde o choque, a negação e o pânico, até à aceitação, já numa fase final do todo o processo. Esta sequência de estádios ocorre de forma gradual e sequencial, podendo os docentes de educação especial assumirem um papel fulcral. Destacam-se ainda os comportamentos que o professor deve assumir com os pais de alunos com NEE. Uma vez mais é referida a importância

de a escola e a família terem uma relação saudável de proximidade, em que professores e pais trabalham em parceria, procurando o sucesso educativo da criança/jovem, através da organização de respostas adequadas à especificidade e necessidades de cada aluno e da respetiva família.

Estas famílias confrontam-se ainda com um conjunto de dificuldades, logo desde o momento em que recebem a notícia de que o/a seu/sua filho/a sofre de algum tipo de deficiência. As dificuldades que estas famílias sentem, particularmente os pais, prendem-se substancialmente com a aceitação da deficiência dos seus filhos (Nunes, 2012). Amaral e Gil (2008), no seu estudo sobre necessidades das famílias de crianças com MD e deficiência visual, concluíram que as dificuldades das mães participantes são “relativas à informação que receberam sobre a problemática da criança, uma vez que os dados apontam para uma informação quase nula, inconclusiva, muito técnica e muito pouco precisa” (p. 14). Estas mães referiram ainda que, apesar de insistência da sua parte em obter mais informações, estas não lhes foram facultadas. Por estes motivos, as mães manifestaram sentimentos negativos para com os profissionais, dos quais se destacam: “medo e falta de vontade, indiferença, injustiça, desilusão, insensibilidade, desconfiança e angústia” (p. 14).

Relativamente aos sentimentos que estes pais podem sentir com mais frequência, Nunes (2012) também realça no seu estudo a prevalência de sentimentos negativos, mais concretamente os que se relacionam com a instabilidade emocional, os que se associam ao cansaço, à insegurança, ao medo, ao desespero, à aflição, ao abandono, à ansiedade, ao nervosismo, à indignação e ao sofrimento. Houve apenas um pequeno grupo de pais que fizeram referência a sentimentos positivos, como “a satisfação do contexto educativo frequentado pelo filho e a confiança na equipa que com ele trabalhava” (p. 246).

Nunes (2012) diz-nos ainda que estas dificuldades sentidas pelos pais podem estar associadas a cinco dimensões:

- i) Falta de apoios (apoio financeiro, apoio familiar e acesso a apoios sociais);
- ii) Dificuldades ligadas à comunidade, causadas pela falta de preparação da escola e pela falta de condições de acessibilidade na comunidade;
- iii) Dificuldades relacionadas com o filho, provocadas pelas dificuldades em compreendê-lo, em lidar com a sua condição física, em perceber as suas capacidades e em aceitar a sua deficiência;
- iv) Dificuldades de acesso à informação, causadas pelas dificuldades em fazer valer os seus direitos, em aceder às informações sobre os seus direitos, ao acesso à informação sobre tecnologias de apoio e de acesso à informação sobre o futuro;

- v) Outras dificuldades (dificuldades de partilha de experiências com outras pessoas, em confiar o seu filho a outros e em falar sobre alguns assuntos, devido à heterogeneidade de situações a que estão sujeitos).

Portanto, o nascimento de uma criança com NEE pode criar inúmeras dificuldades no seio da sua família, decorrentes das exigências e responsabilidades educativas, sociais e económicas a que esta está sujeita, podendo fazer surgir sentimentos negativos e causar situações de stresse. O facto de estas crianças necessitarem de cuidados mais complexos e exigentes do que uma criança sem NEE agrava as mudanças e alterações a que família terá de se sujeitar (Creekmore, 1988, cit., por Correia, 2013). De acordo com Correia (2013), baseado em Allen (1992), estas famílias poderão ser afetadas por diversas situações de stresse, as quais podem ser originadas pelos seguintes fatores: i) tratamentos médicos demasiado caros e dolorosos para a criança, as constantes situações de hospitalização e algumas cirurgias que implicam risco de vida para a criança; ii) aumento de encargos familiares e complicações financeiras, que advêm da necessidade da aquisição de recursos especiais (ex.: alimentação e equipamentos); iii) preocupação constante e excessiva, devido aos constantes problemas respiratórios, ou convulsões da criança; iv) dificuldades em adquirir transporte, em encontrar alguém capaz de tomar do/a filho/a, em conciliar um emprego com a necessidade de frequentes ausências e em encontrar uma escola adequada às características e necessidades da criança; v) exigência de algumas rotinas que implicam uma dedicação diurna e noturna; vi) cansaço constante, falta de sono, pouco tempo livre para as atividades recreativas ou de lazer com os amigos e a família; vii) sentimentos de ciúme ou rejeição por parte dos irmãos, por sentirem que a atenção da família é quase toda dirigida à criança com NEE; e viii) problemas conjugais que podem decorrer de complicações financeiras; do cansaço extremo; de sentimentos de rejeição por parte de um dos cônjuges, por sentirem que a criança recebe mais atenção do que os próprios; entre outros motivos.

Desta forma, pode concluir-se que a chegada de uma criança com NEE no seio de uma família influencia o seu funcionamento e a sua dinâmica a diversos níveis: económico, domésticos, de saúde, educativo, lúdico, social, sentimental, afetivo. (Turnbull & Turnbull, 1986, citado por Correia, 2013).

2.2. Necessidades e preocupações de pais com crianças/jovens com NEE

As famílias com crianças com NEE, assim como qualquer outra, procuram dar respostas às suas necessidades (Turnbull & Turnbull, 1990, citado por Amaral & Gil,

2008) e preocupam-se com o desenvolvimento dos seus filhos, procurando desenvolver tarefas/atividades que os estimulem (Gallimore, Cots, Weisner, Garnier & Gutrie, 1996, citado por Amaral & Gil, 2008). No entanto, estas famílias sentem-se mais afetadas por este tipo de responsabilidades, pois desde cedo vêm-se obrigadas a gerir o seu quotidiano de forma mais complexa e diversificada. As suas dinâmicas exigem rotinas complexas, para responder de forma mais adequada às suas necessidades e às dos seus filhos (Gallimore et al. 1996, citado por Amaral & Gil, 2008).

No seio de uma família, os seus membros tentam então responder às necessidades individuais ou coletivas deste sistema (Caplan, 1976; Leslie, 1979, citado por Pereira, 1998), com o objetivo de “resolver essas mesmas necessidades” (Pereira, 1998, p. 36). De um modo geral, as necessidades de uma família podem agrupar-se em sete categorias (Turnbull & Turnbull, 1990): i) necessidades económicas (relacionam-se com a capacidade financeira da família e a capacidade de gerir os recursos económicos); ii) necessidades de cuidados diários (referem-se às situações do dia a dia que se relacionam com alimentação, higiene, vestuário, segurança, deslocação, transporte); iii) necessidades recreativas (relacionam-se com atividades lúdicas e de lazer); iv) necessidades de socialização (dizem respeito às interações sociais e ao envolvimento em situações sociais); v) necessidades de auto-identidade (referem-se ao desenvolvimento de capacidades de autoconfiança); vi) necessidades de afeto (remetem para a expressão de sentimentos e emoções e para a construção de relações próximas); e vii) necessidades de atendimento educativo (referem-se a escolhas, opções e interesses a nível profissional e vocacional).

Por sua vez, Nunes (2012) descreve as necessidades sentidas pelos pais participantes no seu estudo de doutoramento, agrupando-as em quatro categorias: i) Necessidades de acesso à informação (conhecer os seus direitos, saber mais sobre o diagnóstico e ter acesso a informações sobre tecnologias de apoio); ii) Necessidades de apoio (no início do diagnóstico; no posicionamento adequado do filho; em lidar com o filho e com possíveis comportamentos agressivos do mesmo; na partilha de experiências com outros pais; apoio psicológico; em ter alguém para conversar; e apoios interfamílias); iii) Necessidades de acesso a recursos (acesso a tecnologias de apoio, a terapias e reutilização de equipamentos); e iv) outras necessidades (ter um trabalho, apoio nas tarefas domésticos e necessidades de sentir segurança nos serviços de apoio).

Correia (2013) também apresenta uma listagem de necessidades que as famílias com filhos com NEE podem manifestar, as quais foram organizadas em três categorias, para uma melhor compreensão, como se descreve na Tabela 2.

Tabela 2

Necessidades de famílias de alunos com NEE (baseado em Correia, 2013, p.163)

Tipo de necessidade	Descrição das necessidades
Relacionadas com apoios à família	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos financeiros; - Recursos materiais; - Encontros com outras famílias com crianças com NEE; - Interações sociais intra e interfamiliares e com amigos.
Relacionadas com o funcionamento familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio de papéis no seio da família; - Comunicar a problemática da criança aos outros (avós, irmãos, outros familiares e amigos);
Relacionadas com o/a filho/a	<ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> - A problemática do/a filho/a; - O crescimento e desenvolvimento do/a filho/a; - O atendimento específico do/a filho/a: presente e futuro; - Os serviços de atendimento comunitário para a problemática do/a filho/a. - A interação entre os pais e o/a filho/a; - O tomar conta do/a filho/a.

Segundo Correia (2013) o conhecimento das necessidades apresentadas na Tabela 2 por parte dos profissionais da educação pode auxiliar o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças com NEE, mas também a estabelecer uma relação mais positiva com os pais destas crianças/jovens.

Amaral e Gil (2008), através do seu estudo sobre as necessidades das famílias de crianças com MD e deficiência visual, apresentam resultados que demonstram que algumas necessidades dessas famílias são coincidentes com as referidas pelos autores anteriores. As famílias estudadas mencionam ter necessidades a nível de informação e de apoios, salientando que não sentem que estas sejam satisfeitas. É referido que as famílias sentem necessidade de informação sobre as problemáticas dos filhos, pois não são devidamente esclarecidas sobre esse assunto. Para além disso, sentem necessidades de apoio institucional, uma vez que existem poucos apoios do Estado para o financiamento de terapias ou recursos materiais necessários; de apoio técnico às mães e às crianças; de apoio de serviços a nível médico, terapêutico e educativo; e de informação relativa a legislação e a formas de lidar com a situação.

Será então fundamental construir uma relação com base na comunicação, confiança e respeito. É importante ainda que o professor e os pais da criança/jovem com NEE possam comunicar/conversar acerca de vários tópicos. Uma comunicação positiva entre pais e professores é a base de uma relação saudável entre escola e família. Quando esta relação se dá é possível trabalhar em parceria e assim construir um processo educativo capaz de promover o sucesso da criança e de responder às necessidades familiares.

2.3. Relação entre a escola e as famílias de crianças/jovens com NEE

Tendo por base os conteúdos apresentados nos dois tópicos anteriores e os princípios básicos inerentes à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, os quais nos remetem para o direito à igualdade de oportunidades a nível da educação, e conseqüente frequência destes alunos nas escolas regulares (Ladeira & Amaral, 1999), parece-nos importante analisar agora a relação estabelecida entre a escola e as famílias de crianças com NEE.

Relativamente à relação entre a escola e a família, alguns investigadores como Turnbull, Turbiville e Turnbull (2000) destacam quatro modelos de parceria entre profissionais e família. Estes modelos, que envolvem a área da Educação Especial, mais propriamente a Intervenção Precoce, são designados de: Modelo de Aconselhamento de Pais/Psicoterapia; Modelo de Envolvimento de Pais na Formação; Modelo de Serviços Centrados na Família; e Modelo de Capacitação Coletiva. Estes modelos foram surgindo ao longo dos tempos. Gil (2006), no seu estudo empírico, apresenta uma tabela baseada nas teorias destes autores que demonstra bem esta evolução temporal (ver Tabela 3).

Tabela 3

Evolução temporal dos modelos de parceria entre a escola e a família (Gil, 2006, p.53)

Tempo	1950-1960	1960-1970	1980	1990 até séc. XXI
Modelos	Aconselhamento /Psicoterapêutico	Envolvimento de Pais na Formação	Serviços Centrados na Família	Capacitação Colectiva

Segundo as teorias defendidas por Turnbull et al. (2000), as interações entre os diversos intervenientes na relação entre escola e família ocorrem de acordo com uma evolução contínua de *poder*. Para estes autores, esse *poder* define-se como uma capacidade e tendência para influenciar o comportamento, a maneira de pensar e a integridade física e emocional dos outros (Claus & Baily, 1977, citado por Turnbull et al., 2000). Estes autores referem que nos modelos de Aconselhamento/Psicoterapêutico e de Envolvimento de Pais em Formação, os primeiros modelos a surgir, aplicava-se um tipo de *poder-sobre*. Ou seja, era notório o controlo que os profissionais exerciam sobre os pais na tomada de decisões relativas aos seus filhos, através do recurso a uma linguagem muito técnica e pouco acessível. A propósito deste tipo de interações, Gil (2006), com base em Turnbull et al. (2000), diz-nos que estas “relações de poder eram tradicionais e autoritárias” (p. 52).

Relativamente ao modelo de Serviços Centrados na Família, desenvolvido alguns anos mais tarde, como indica a Tabela 3, a relação entre os profissionais e as famílias ocorre de acordo com um tipo de *poder-com*. Neste caso, as decisões passam

a ser tomadas de forma partilhada e conjunta, sendo visível uma participação mais ativa por parte das famílias. Estas começam a ser ouvidas pelos profissionais, passando estes a conhecer e a valorizar as suas necessidades, possibilitando a existência de uma relação de troca e partilha de informações.

No que diz respeito ao modelo mais recente, o Modelo de Capacitação Coletiva, mais utilizado nos serviços de Intervenção Precoce, destacam-se as interações escola-família mediante o *poder-atraves*. Para melhor definir as características deste modelo, Turnbull et al. (2000) citam Wagner (1992), ao mencionarem que neste tipo de relação os intervenientes não exercem poder uns sobre os outros. Os mesmos autores também citam Katz (1984), Kieffer (1984) e Natiello (1990) para reforçarem a ideia de que neste Modelo prevalecem as interações entre os intervenientes responsáveis pela educação de crianças com NEE (as famílias, os profissionais de educação, amigos, elementos da comunidade), através da comunicação e partilha de saberes, experiências, recursos, entre outros.

Ainda relativamente a este último modelo apresentado, Amaral e Gil (2008), com base em Turnbull et al. (2000), consideram que este Modelo é “promissor no campo da educação especial para a infância, tanto ao nível das crianças, das suas famílias, como ao nível dos profissionais, promovendo e desencadeando sinergias entre as partes” (p. 8). As autoras dizem-nos que quando se promovem relações positivas entre estes intervenientes, através da valorização e do respeito pelo papel que cada um assume, é possível que todos se sintam satisfeitos, o que pode contribuir para o sucesso educativo das crianças com NEE. Porém, estas autoras (Amaral & Gil, 2008) concluem através do seu estudo que “as relações de parceria estabelecidas entre as mães e os educadores” permitem “afirmar que nenhum dos aspectos referenciados pelos participantes se pode enquadrar no tipo de relações veiculadas” (p. 25) pelo Modelo de Capacitação Coletiva. De acordo com os resultados deste estudo destas autoras (Amaral & Gil, 2008), as relações estabelecidas entre as mães e os educadores cingem-se apenas à troca de informações sobre trabalhos de casa e sobre o desempenho das mães na passagem de informações entre escola e casa. Por sua vez, a relação entre as mães e os profissionais de saúde resume-se à troca de informações sobre orientações a seguir para lidar com os problemas das crianças. Neste tipo de relações não se observa a existência de “uma responsabilização conjunta, nem uma troca efectiva de conhecimento entre as partes envolvidas” (Amaral & Gil, 2008, p. 24).

2.4. Participação e envolvimento das famílias na educação de crianças/jovens com NEE

As mudanças a que se tem assistido no sistema educativo demonstram uma maior valorização do envolvimento parental na educação das crianças. Têm sido notórias as mudanças no sentido de promover uma maior participação e envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. Exemplificando, vários autores (Madureira & Leite, 2003; Silva, 2004) referem que na antiguidade as crianças com deficiência eram escondidas pela própria família, porque tinha “vergonha” de mostrá-las à sociedade, sendo estas segregadas e vivendo da caridade de algumas instituições que lhes davam assistência. Em meados do século XX os pais começam a ter um papel mais ativo na educação dos seus filhos, ganhando visibilidade no contexto social. Com o surgir do período de «normalização» começam a aparecer, de uma forma tímida, as primeiras legislações sobre o envolvimento dos pais na vida da escola (Silva, 1994).

Em Portugal realça-se o Decreto-lei nº 319/91, o qual reconhece e facilita o envolvimento parental e a sua colaboração com a escola e profissionais, salientando que os pais têm direitos face ao seu papel na educação de filhos com NEE e definindo um conjunto de medidas que regulamentam o acesso ao ensino destas crianças na escola regular. Por sua vez, o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (no art.º 40º) diz-nos que “aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola”. Atualmente o Decreto-lei n.º3/2008 reconhece que os pais têm o direito e o dever de “... participar ativamente exercendo o poder paternal nos termos da lei em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho”, “... a aceder a toda a informação constante do processo educativo” do seu educando, e que “... podem recorrer quando não concordem com as medidas educativas propostas”. O artigo 10º do capítulo III deste documento legislativo afirma ainda que os pais participam na elaboração conjunta do Programa Educativo Individual.

Face ao exposto considera-se que ao longo dos tempos se registaram alterações positivas no sentido de promover a relação entre a escola e as famílias, ou seja, no sentido de proporcionarem uma maior participação parental. Mas na opinião de Costa (2014) o sistema português apresenta ainda lacunas a este nível, sendo necessário continuar a investir em políticas educativas que valorizem o envolvimento e a participação das famílias na dinâmica das escolas.

A investigação também assinala a importância do EP na educação especial, realçando ser este importante para uma educação eficaz de crianças com incapacidades ou dificuldades de aprendizagem. Todavia, continua a haver pouca compreensão sobre como se pode efetivamente desenvolver a cooperação entre a

escola e estas famílias. Por outro lado, parece existir muitas áreas de desacordo entre escolas e famílias, as quais podem constituir barreiras a um EP eficaz (Hornby & Lafaele, 2011). Alguns pais também não sabem como podem ser envolvidos ou nem sempre se sentem bem-vindos na escola (Young et al., 2013).

Na análise do conceito de envolvimento parental Costa (2014) destaca a importância de se distinguir os conceitos de envolvimento e participação das famílias. Segundo este autor a expressão «participação da família» é habitualmente utilizada para descrever “actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola” (p. 122) e o «envolvimento das famílias» pressupõe que estas se envolvam em atividades relacionadas com a comunicação escola/casa, o que envolve a troca de informações entre escola e família acerca das atividades letivas, bem como com a ajuda nas atividades de trabalho de casa. Portanto, na perspetiva deste autor a “participação” parece ter um carácter mais abrangente e formal, estando legalmente enquadrada, enquanto o “envolvimento” pode ter um carácter mais particular, informal e próximo da vivência da criança, ou seja está mais diretamente relacionado com o processo educativo do aluno.

Analisando um pouco mais esta ideia, Ribeiro (1989, citado por Costa, 2014), refere que a participação e o envolvimento das famílias podem ocorrer em três níveis diferentes: i) nível nacional ou sociopolítico (grupos sociais, culturais e económicos que debatem orientações de políticas educativas); ii) nível institucional ou de administração da educação (serviços centrais e regionais do Ministério da Educação que definem medidas educativas, de acordo com a participação das famílias, pais e encarregados de educação); e iii) nível local ou do estabelecimento de ensino (os órgãos de gestão e administração das escolas devem conhecer a opinião dos pais acerca das necessidades e interesses das famílias e dos alunos, através da sua participação na organização de atividades letivas e no acompanhamento educativo dos seus educandos). Este último nível de envolvimento é aquele em que o presente trabalho se foca.

Relativamente ao envolvimento parental a nível local é de salientar que a Lei de Bases do Sistema Educativo português (LBSE) prevê a participação dos pais na administração e gestão dos processos educativos dos seus filhos. Os pais têm o direito político, social e democrático de participar na dinâmica educativa das escolas. (Costa, 2014). Contudo, existe um antagonismo na relação escola/família, pois o que está previsto na lei pode diferir do que acontece na realidade, ou seja, apesar de estar contemplada na LBSE a participação dos pais, sabe-se que nem todos são envolvidos. (Silva, 2002, citado por Costa, 2014). É um facto que esta relação “constitui uma relação entre culturas: entre uma cultura escolar cujos contornos são definidos:

urbana, letrada, de classe média – e as restantes culturas” (Costa, 2014, p. 89). Costa afirma que, se por um lado é defendida a participação de todos os pais, por outro lado, esta participação acaba por ser dirigida a uma classe social dominante.

A participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na dinâmica da escola é um direito consignado na lei, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e está patente na Constituição da República Portuguesa. No ponto 3 do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos podemos ler que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”. O ponto 5 do artigo 36.º da Constituição da República Portuguesa esclarece que “os pais têm o direito e o dever de educação (...) dos filhos” e a alínea c) do n.º 2 do artigo 67.º refere que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”. Por conseguinte, verificamos que, de acordo com o direito português, a família tem uma função importante no que diz respeito à educação dos seus filhos.

A participação das famílias na vida da escola é reforçada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e com o Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de novembro, sendo que este último definiu os direitos e deveres das associações de pais e dos encarregados de educação na dinâmica da escola. A última atualização relativa à lei de participação parental surgiu com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a partir do qual foi reconhecido aos pais e encarregados de educação o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Esta participação pode assumir várias formas: em momentos de avaliação, em reuniões de atendimento de encarregados de educação, na dinamização e integração de associações de pais nas escolas dos filhos, entre outras.

Embora existam documentos legislativos que descrevem os direitos dos pais a nível da participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, esse envolvimento parece ser difícil. Oliveira (2013) diz-nos que existem fatores culturais e económicos que condicionam a participação de pais e encarregados de educação na escola. Esta autora destaca os fatores culturais, porque considera que muitas famílias não se identificam com a cultura da escola e com o tipo de linguagem a que esta recorre. Os fatores económicos prendem-se com o facto de muitos encarregados de educação afirmarem que não lhes é permitido usufruir da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas e do Código do Trabalho, a qual prevê a justificação das faltas para os responsáveis pela educação se deslocarem à escola até quatro horas por trimestre, por cada menor.

Analisando alguns dos resultados da investigação nesta área, um estudo de Alves (2011) acerca do EP numa escola básica integrada, assinala que “os encarregados de educação percebem um elevado envolvimento contrariamente à

opinião dos docentes que referem o pouco envolvimento parental sugerindo um maior envolvimento” (p. 5). Alves (2011) menciona que a opinião dos encarregados de educação participantes no seu estudo difere bastante da opinião dos docentes. Embora tenha verificado a existência de algum EP, Alves considera que não foi o desejável e conclui que os professores se sentem desvalorizados e que os encarregados de educação sentem-se incapazes de intervir, por considerarem que não dominam a linguagem da escola. Para Alves há um longo caminho a percorrer para melhorar a participação e o envolvimento das famílias na escola, sendo necessário estabelecer-se uma parceria entre ambos os sistemas dado que “a escola e a família são dois sistemas importantes” para as crianças, “e para a sua integração na sociedade” (Alves, 2011, p. 31).

Na opinião de Costa (2014) o EP na vida escolar dos filhos, Independentemente do tipo de participação e envolvimento que os pais podem adotar, contribui para que os pais aumentem “as suas expectativas educacionais” e valorizem “mais a sua importância” (p.122), apresentando-se como vantajoso para alunos, pais, docentes e escolas.

Se considerarmos a heterogeneidade de alunos, de pais e de famílias das nossas escolas, compreenderemos que devem ser desenvolvidas práticas diversificadas que promovam o EP e que, simultaneamente, se ajustem às características e necessidades das famílias (Costa, 2014). Para tal, Costa evidencia a necessidade de se conhecerem as tipologias de envolvimento e participação parental abordadas por outros autores (e.g. Henderson, Joyce Epstein Davies) citados por Marques (1997). Estas tipologias e as respetivas atividades que podem ser desenvolvidas para promover a parceria entre escola e família apresentam-se seguidamente na Tabela 4.

Tabela 4

Tipologias de envolvimento e participação parental (baseado em Costa, 2014)

Tipos	Atividades a desenvolver
Obrigações básicas da família	Atividades relacionadas com: saúde, alimentação, higiene, conforto, segurança, afeto, habitação.
Obrigações básicas da escola	Atividades de troca de informação sobre as atividades letivas, dificuldades e progressos dos alunos.
Envolvimento da família em atividades de aprendizagem (a)	Envolvimento em atividades voluntárias na escola (ex.: festas, visitas de estudo).
Envolvimento da família em atividades de aprendizagem (b)	Envolvimento nas atividades relacionadas com os trabalhos de casa, com a criação de hábitos de estudo.

(cont.)

Tabela 4

Tipologias de envolvimento e participação parental (baseado em Costa, 2014)(cont.)

Tipos	Atividades a desenvolver
Envolvimento da família na gestão da escola	Tomada de decisões através de organismos próprios (ex.: associações de pais).

Segundo Simeonsson et al. (1996, citado por Amaral & Gil, 2008), a participação dos pais na dinâmica educativa dos seus filhos deve ser constante, sendo por isso importante na intervenção ter-se em atenção o envolvimento e participação da família, bem como de todos os profissionais que intervêm com os alunos. Costa (2014) também refere que o envolvimento e a participação das famílias são fundamentais no desenvolvimento do processo educativo dos alunos, mas é necessário um entendimento entre os diversos intervenientes (pais e professores), uma vez que esta relação entre escola e família exige interações constantes.

Gil (2006), no seu estudo empírico, menciona quatro categorias que caracterizam este tipo de intervenção: i) partilha de responsabilidades de trabalho colaborativo entre os responsáveis pelo processo educativo dos alunos (famílias e profissionais), em vez da intervenção individual de cada um dos intervenientes; ii) trabalho conjunto e de parceria entre estes responsáveis, de modo a auxiliar o funcionamento e a dinâmica das famílias (por ex.: apoiar a família na gestão do tempo para a vida familiar e social); iii) prevalência de práticas individualizadas, para assim responder de forma mais adequada às necessidades das crianças e das suas famílias; e iv) práticas promotoras de sucesso, através da valorização dos aspetos positivos das crianças e das suas famílias (interesses, capacidades, gostos...). Esta autora (Gil, 2006) conclui que a intervenção educativa deve contemplar as necessidades e interesses das famílias, pois permite que os profissionais reflitam sobre as suas práticas e conheçam melhor as características e as necessidades das crianças/jovens. Desta forma, é possível desenvolver um trabalho mais adequado ao perfil destas crianças e das respetivas famílias.

Embora tenham ocorrido mudanças no nosso sistema educativo face à participação e ao envolvimento das famílias na educação dos seus filhos e, como alguns autores referiram, seja importante valorizar e reforçar o seu papel nas dinâmicas das escolas, ainda há muitos trilhos para percorrer na direção de uma participação mais ativa. Correia (2013) afirma ser necessário consciencializar muitos profissionais de educação e até mesmo alguns pais (os menos participativos) da importância da participação destes na educação dos seus filhos com e sem NEE. É urgente compreender a importância da sua participação na “planificação, execução e avaliação de programas de intervenção” (Correia, 2013, p. 157) pois, sendo os pais as

peessoas que melhor conhecem os seus filhos, estarão com certeza aptos a colaborar no processo educativo dos seus educandos.

Sobre esta necessidade urgente em mudar o envolvimento parental nas dinâmicas educativas, Costa (2014) salienta o facto de, com o aumento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, a participação dos pais tem de ser forçosamente mais prolongada. Por isso, é fundamental promover a criação de estruturas sociais e educativas capazes de desenvolver um clima positivo e saudável entre escola e família.

Correia e Serrano (1999) também são da opinião de que os pais e professores ainda não têm uma relação facilitadora do processo educativo das crianças/jovens com NEE, referindo que estes parecem estar em campos opostos. De um lado estão os pais que carregam consigo um conjunto de responsabilidades, angústias e frustrações; e do outro lado estão os professores que nem sempre conseguem responder às necessidades dessas crianças e das respetivas famílias, muitas vezes devido à falta de formação na área da educação especial.

Fonseca (1995) considera que os pais devem ser envolvidos no processo educativo dos seus filhos desde precocemente. O autor refere que, se possível, os pais devem colaborar na intervenção dos seus educandos com NEE logo nos primeiros anos de vida. Contreras e Valencia (1997) consideram igualmente que a participação dos pais na dinâmica educativa das crianças com NEE deve iniciar-se desde cedo, idealmente logo quando começam as suspeitas da existência de algum tipo de dificuldade. Para tal, deve existir trabalho de parceria entre técnicos de saúde e de educação e entre os pais.

Perante uma realidade educativa, na qual reside cada vez mais a diversidade de alunos que frequentam a escola regular, parece fundamental o envolvimento dos pais na dinâmica escolar. A articulação entre a escola e a família tem consequências positivas no percurso académico dos alunos e, para além disso, permite um maior conhecimento, compreensão e orientação da escola em relação às necessidades sociais e familiares dos mesmos (Madureira & Leite, 2003).

Quanto à parceria entre escola e família, Correia (2013) refere que as estratégias a aplicar no estabelecimento desta relação devem basear-se numa comunicação de confiança e de respeito. Nielsen (1999) também defende que uma comunicação saudável entre a família e a escola é um fator relevante no processo educativo dos alunos com NEE. A autora acrescenta ainda que só é possível promover experiências educativas compensadoras para estes alunos se os pais também forem envolvidos no processo de inclusão.

Para além disso, Nielsen (1999) considera que o “envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar” (pp. 25-26). De uma forma pertinente e cuidadosa, o professor pode apoiar os pais dando sugestões de formas de interagir com o seu filho e encorajando-os a manifestar os seus sentimentos face a novas aquisições e conquistas por parte dos seus educandos (Nielsen, 1999). Se existir este envolvimento entre pais e professores, os alunos com NEE poderão evoluir a nível pessoal, emocional, social e educativo.

Contreras e Valencia (1997) acrescentam ainda que a intervenção junto de crianças com NEE deve contemplar as suas particularidades e necessidades, assim como as da sua família. Desta forma será possível compreender melhor as dificuldades, preocupações e necessidades familiares, disponibilizando assim apoios mais adequados às crianças e respetivas famílias.

Outros autores, como Ladeira e Amaral (1999), também referem que o papel das famílias de crianças com NEE, em particular dos pais, é fundamental no desenvolvimento do seu processo educativo. As autoras mencionam a importância da opinião dos pais sobre as dinâmicas educativas e a importância da sua participação na as atividades letivas e no acompanhamento dos seus educandos.

Quanto à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos salienta-se que alguns estudos (Carter, 2002; Erlendsdóttir, 2010) reportam que esse tipo de envolvimento influencia significativamente o desempenho académico das crianças.

Embora ainda haja muito por fazer para melhorar a participação dos pais e encarregados de educação na escola, Carter (2002) destaca que a resolução dos problemas académicos, sociais e culturais que surgem devem ser resolvidos numa parceria entre a escola e a família. É fundamental o contributo e a colaboração de ambos, de modo a promover um desenvolvimento e aprendizagem harmoniosos para as crianças e jovens com e sem NEE. Os resultados do estudo de Erlendsdóttir (2010) sugerem ainda que o trabalho conjunto entre a escola e a família melhora não só a prestação académica dos alunos, como também o seu comportamento, assiduidade, as suas atitudes na escola e as suas competências sociais. O autor afirma mesmo “aceita-se presentemente que para os alunos terem sucesso na escola eles necessitam de apoio e encorajamento dos seus pais” (Erlendsdóttir, 2010, p. 38). Para que a relação pais e escola se estabeleça, o autor assinala ser fundamental que os pais se sintam bem-vindos e respeitados na escola. Neste sentido é importante que o clima da escola seja convidativo, que os pais sejam frequentemente convidados a ir ao espaço educativo e que se estabeleça uma relação de confiança entre ambos, de modo a que os pais sintam que são parceiros no processo educativo dos seus filhos.

2.5. Barreiras ao envolvimento das famílias na escola

O envolvimento parental no sistema educativo ainda é uma realidade pouco comum em algumas escolas. No nosso país, verifica-se a existência de muitas escolas que não têm presente uma cultura de envolvimento parental, sendo frequente os professores afirmarem ser os pais os responsáveis pela ocorrência desta situação. (Costa, 2014). Com base em Davis (1993) Costa (2014) destaca a existência das seguintes barreiras: ausência de espaços próprios destinados a receber as famílias; existência de horários de atendimento pouco adequados aos horários laborais dos pais; utilização, por parte dos professores, de uma linguagem muito técnica e pouco acessível; fraca frequência na deslocação dos pais à escola e quando vão limitam-se a ouvir o professor; e falta de formação de professores para comunicar com os pais. Costa (2014), com base na informação de Marques (1992), referencia ainda o facto de a escola portuguesa mais tradicionalista considerar que o papel das famílias é passivo e a existência de barreiras sociais e culturais que afastam os pais de baixos recursos e baixos níveis de escolaridade, como barreiras ao envolvimento das famílias.

Devido a condicionalismos na relação estabelecida entre a escola e a família, Fonseca (1995) assinala que os pais “queixam-se da forma pouco clara e explícita com que são informados acerca da deficiência dos seus filhos” (p. 213), chegando mesmo a sentir-se confusos e inseguros com algumas informações pouco específicas transmitidas pelos profissionais de saúde e de educação. Sobre este aspeto, Marques (1991) destaca também o facto de alguns professores não saberem comunicar com os pais, pois utilizam um tipo de linguagem que pode ser pouco acessível, marcam reuniões em horários pouco acessíveis e, na maioria dos encontros marcados, limitam-se a destacar aspetos negativos relativos aos alunos.

Procurando sistematizar algumas das barreiras existentes à participação das famílias na escola apresenta-se na Tabela 5, uma listagem de barreiras e a respetiva descrição das mesmas, tendo por base a informação disponibilizada por Costa (2014).

Tabela 5

Barreiras à participação parental (Baseado em Costa, 2014, p. 123)

Barreiras	Descrição
Separação entre a escola e a família	Os pais depositam na escola toda a responsabilidade da função educativa, demitindo-se do seu papel participante e ativo nas dinâmicas letivas. Os professores aceitam esta atitude e esperam que os pais dêem continuidade ao seu trabalho em casa.

(Cont.)

Tabela 5

Barreiras à participação parental (Baseado em Costa, 2014, p. 123)(cont.)

Barreiras	Descrição
Culpabilização dos pais pelas dificuldades dos filhos	Os professores assumem que os problemas dos alunos advêm de problemas familiares, não se preocupando em encontrar formas de superar as situações mais complexas.
Barreiras sociais	A exigência laboral a que muitas famílias estão sujeitas dificulta a sua ida frequente à escola.
Cultura de organismos escolares muito burocráticos e técnicos	A escola é um organismo muito burocrático e os seus agentes utilizam uma linguagem muito técnica, acabando por dificultar o envolvimento das famílias menos escolarizadas. Para além disso, geralmente só são chamados à escola os encarregados de educação cujos educandos manifestam mais problemas e/ou dificuldades. Esta situação, por um lado desmotiva estes pais porque não recebem notícias animadoras e, por outro lado, faz com que os pais dos alunos sem problemas (que não são chamados com frequência) percam o interesse em participar na escola.

As tipologias descritas evidenciam a diversidade de princípios que envolvem os conceitos de envolvimento e participação parental e, simultaneamente, descrevem algumas situações que podem ser vividas pelos pais e pelos professores, quer em contexto de escola, quer em contexto de casa.

Face às inúmeras barreiras que as famílias podem encontrar no seu envolvimento na educação dos seus filhos, cabe à escola, em especial aos professores, uma mudança de atitude e de postura, capaz de ajudá-los a aceitar as exigências destes novos tempos. É fulcral ter as famílias como um dos colaboradores do processo educativo dos alunos, para assim melhor definir e orientar o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

O percurso para melhorar e valorizar o envolvimento dos pais e encarregados de educação tem passado pela necessidade de estes criarem associações e organizações, possibilitando assim que as famílias assumam um papel mais ativo na educação dos seus educandos. No nosso país existem diversas associações que incluem esta função e que integram a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), a qual “é uma estrutura confederada das Associações de Pais e Encarregados de Educação e das suas estruturas federadas, sem fins lucrativos” (www.confap.pt). Os seus objetivos prendem-se com a representação do movimento associativo de pais a nível nacional, de modo a fazer cumprir os direitos e deveres consagrados no Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de março, que apresenta “normas e procedimentos que permitem aos Pais e Encarregados de Educação exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados no campo profissional” (www.confap.pt).

Acerca das associações de pais importa referir que as famílias e os pais das crianças e jovens com NEE sentiram necessidade de criar associações, cujos objetivos se prendiam com algumas respostas às suas preocupações e às necessidades dos seus filhos. Fazemos referência à associação Pais em Rede, a qual tem o estatuto de “Organização Não Governamental para Pessoas com Deficiência” (paisemrede.pt) (ONGPD) a nível nacional. Esta associação foi criada, em 2008, por um grupo de mães que tencionava lutar pela inclusão dos seus filhos com deficiência. É “constituída por uma rede de núcleos, e tem como objectivo promover a inclusão social das pessoas com deficiência e suas famílias, centrando-se na Cidadania Ativa” (www.paisemrede.pt).

Também em 2008 um outro grupo de pais, técnicos e amigos decide formar a Associação Pais21, com o intuito de partilhar vivências acerca da Trissomia 21. Este grupo recebe apoio técnico e científico da Associação Portuguesa de Portadores de trissomia 21 (APPT21), mas funciona de forma autónoma, trabalhando com várias famílias por todo o país e mantendo o contacto com outras associações nacionais e internacionais ligadas à Trissomia 21.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentam-se os aspetos relacionados com o enquadramento metodológico deste estudo empírico. Para tal, serão apresentadas a justificação do estudo, a definição do problema; bem como as questões que orientaram o estudo e os objetivos do mesmo. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada para a concretização do estudo, bem como a justificação da sua aplicação e o desenho da investigação. Descrevem-se ainda o contexto estudado, os participantes envolvidos no estudo e as técnicas de recolha e tratamento dos dados recolhidos, usadas no presente estudo.

1. Definição do problema e justificação do estudo

Face às atuais políticas educativas relativas à educação especial é cada vez mais comum a presença de alunos com MD nas escolas do ensino regular. Todavia, as singularidades destes alunos exigem que a sua educação tenha em consideração as dificuldades que frequentemente apresentam ao nível da aprendizagem e da atividade e participação, as quais resultam, em parte, das suas limitações no funcionamento cognitivo, motor, comunicativo e sensorial (Nunes, 2002). Perante a complexidade e as particularidades apresentadas pelos alunos com MD a sua educação constitui, frequentemente, um repto para os profissionais que com eles lidam. Especificando, os docentes do ensino regular e da educação especial sentem, frequentemente, dificuldades em implementar práticas educativas capazes de responder às características e necessidades destes alunos nos contextos regulares de ensino. Neste contexto considera-se importante que os profissionais desenvolvam práticas pedagógicas que facilitem a inclusão destes alunos nos contextos escolares comuns e os ajudem a desenvolver-se e a ter sucesso. Para tal, entende-se ser necessário os docentes do ensino regular e da educação especial aplicarem, nos diversos contextos educativos, metodologias e estratégias pedagógicas capazes de responder às necessidades desses alunos, o que nem sempre parece ser fácil de concretizar.

As conceções e atitudes menos favoráveis à inclusão destes alunos no ensino regular, por parte de alguns docentes, também pode constituir constrangimentos à educação de alunos com MD no ensino regular. Embora atualmente exista informação empírica que nos relata que os docentes concordam com a inclusão de alunos com

MD no ensino regular, nem sempre as suas práticas educativas correspondem às suas concepções, não respondendo às necessidades destes alunos.

Sintetizando, a educação de alunos com MD no ensino regular coloca inúmeros desafios aos docentes, nomeadamente aos do ensino regular, sentindo estes dificuldades em responder à singularidade e necessidades destes alunos, bem como em promover a sua inclusão no ensino regular, o que na nossa perspetiva corresponde a uma situação problemática.

Mas, a educação de crianças e jovens com MD exige ainda que se atenda às necessidades e preocupações apresentadas pelas suas famílias, o que não parece ser frequente observar-se. Este aspeto constitui também uma situação que consideramos ser problemática na educação destes alunos. Assim, a relação entre a escola e as suas famílias constitui outro aspeto importante a atender na educação destas crianças e jovens. Entende-se que esta deve ser positiva, o que implica, entre outros aspetos, que os docentes do ensino regular e da educação especial consigam estabelecer uma comunicação eficaz e pertinente com as famílias, no sentido de conhecer as suas principais necessidades e preocupações relativamente à educação dos seus filhos. Contudo, esta realidade parece ser ainda pouco frequente nas escolas, pois a participação e o envolvimento parental no nosso sistema educativo continuam a apresentar algumas lacunas (Costa, 2014).

Parece-nos que se os professores destas crianças e jovens tiverem um melhor conhecimento do que é importante para as suas famílias, é possível integrar esse conhecimento nas práticas desenvolvidas junto dos alunos. Ou seja, os docentes do ensino regular e da educação especial podem implementar práticas que respondem efetivamente às necessidades e expectativas das famílias desses alunos, tornando mais pertinente o processo educativo dos alunos com MD no contexto de sala de aula e no espaço da UAM.

Resumindo, por se ter observado algumas das situações enumeradas ao longo da prática profissional pessoal, e por se acreditar ser possível melhorar a qualidade das respostas educativas disponibilizadas a crianças/jovens com MD e às suas famílias, inquietou-nos procurar conhecer melhor as respostas educativas existentes para estas crianças/jovens, especificamente em dois contextos do 1.º Ciclo: sala de aula e UAM. Especificando, pareceu-nos pertinente compreender se as concepções e práticas desenvolvidas pelos profissionais vão ao encontro das preocupações e necessidades das famílias dos alunos com MD. Escolheu-se refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas por professores de ER e EE numa escola de 1.º Ciclo, uma vez que foi neste nível de ensino que se obteve a formação inicial e como tal a experiência profissional situa-se nesse mesmo nível de ensino.

2. Questões orientadoras do estudo e objetivos definidos

Face à problemática apresentada formularam-se as seguintes questões orientadoras deste estudo:

- Como se caracterizam as práticas educativas desenvolvidas pelos professores de alunos com MD (de ensino regular e pelos professores de educação especial), em contexto de sala de aula e em contexto de UAM?
- Quais são as necessidades e as preocupações manifestadas pelos pais de crianças e jovens que frequentam UAM?
- Em que medida é que as conceções e práticas educativas desenvolvidas por estes professores correspondem às necessidades e preocupações dos pais face à educação de seus filhos com MD?

Tendo como referência as questões de investigação descritas definiram-se os seguintes objetivos para este estudo:

- Conhecer as conceções que os docentes de ensino regular e de educação especial têm sobre as necessidades dos seus alunos com MD.
- Caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular e de educação especial com os alunos que frequentam a UAM.
- Conhecer as necessidades e as preocupações manifestadas pelos pais das crianças e dos jovens que frequentam a UAM.
- Descrever a articulação entre as necessidades e preocupações dos pais e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores.

3. Metodologia utilizada

Atendendo às questões de investigação descritas e aos objetivos que nortearam o nosso estudo, compreende-se que a pesquisa efetuada implicou o recurso a uma metodologia de natureza descritiva. Considerou-se mais adequada a utilização de métodos científicos de carácter qualitativo, os quais implicam a existência de uma interação entre o investigador e os participantes do estudo nos ambientes naturais e de forma discreta (Carmo & Ferreira, 2008). Quanto ao papel do investigador, Vasconcelos (2013) diz-nos que este “assume-se como o principal instrumento de recolha, organização e tratamento da informação, assim como na sua análise e interpretação” (p. 16). Neste sentido, o investigador assume o papel “central da investigação, da recolha, da organização e da análise dos dados” (Vasconcelos, 2013, p. 16), pois é ele o responsável pela adoção de técnicas de recolha e de tratamento da informação, através de processos de classificação e sistematização.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação, a principal preocupação não é saber se os resultados podem ser generalizados, mas sim se a interpretação dos dados recolhidos é capaz de expressar o conhecimento sobre a realidade dos participantes e dos contextos em que decorre a investigação.

A investigação qualitativa recorre a uma diversidade de métodos de obtenção de dados, os quais proporcionam a compreensão, a explicação e a interpretação das dinâmicas das diferentes situações que podem ocorrer a nível político, social, educativo, cultural e artístico. A ideia central neste tipo de investigação é o facto de uma determinada realidade ser construída mediante a interação entre indivíduos e o meio que os rodeia, constituindo-se este aspeto como o principal ponto de interesse do investigador. Este preocupa-se em compreender as interações que ocorrem, através da sua análise e interpretação, para assim obter dados conclusivos sobre os fenómenos que pretende estudar. (Friedberg, 1995, citado por Vasconcelos, 2013).

A escolha de uma metodologia de acordo com o paradigma interpretativo teve em consideração o facto de este tipo de método permitir descrever situações, categorizar os dados recolhidos e interpretá-los de acordo com fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador (Wolcott, 1994, citado por Creswell, 2002). Sobre este aspeto, Glaser e Strauss (1997, citado por Carmo & Ferreira, 2008) acrescentam que através de uma metodologia qualitativa, o investigador desenvolve conceitos e consegue compreender acontecimentos a partir de padrões procedentes da recolha de dados, pelo que se entende ser ajustada ao nosso estudo.

Especificando-se um pouco mais, esta investigação enquadra-se no estudo de caso, pois baseia-se na análise de uma situação e realidade concretas, com todas “as suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p. 13). A propósito das características do estudo de caso, Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008), refere que o mesmo pretende investigar um fenómeno atual no seu contexto natural. Este autor afirma que o estudo de caso surge numa abordagem empírica que pretende responder às questões “como” ou “porquê”, salientando que o investigador não deve exercer controlo sobre os acontecimentos. Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que o estudo de caso pressupõe a observação pormenorizada do contexto em análise e dos indivíduos que nele interagem, sendo da responsabilidade do investigador a tomada de decisões sobre os aspetos mais pertinentes para serem aprofundados. O investigador orienta assim a sua linha investigação.

Coutinho (2013) considera que o estudo de caso é um método muito utilizado na pesquisa da multiplicidade de problemas com os quais o investigador social se depara. Com este tipo de método pretende-se compreender os fenómenos em

contexto natural, de forma detalhada e minuciosa. A mesma autora salienta ainda que o objetivo do estudo de caso é compreender a particularidade e complexidade de uma situação, sem contudo intervir na dinâmica da mesma. Este tipo de método de estudo implica a pesquisa intensiva e pormenorizada de uma situação particular, adequando-se por isso à finalidade deste estudo, que é fundamentalmente conhecer a realidade educativa de uma UAM, inserida numa escola de 1.º Ciclo, considerando as dinâmicas inerentes aos agentes que com ela interagem: uma professora de EE, cinco professores de ER, cinco alunos com MD e cinco pais destes alunos, como explicitaremos de forma mais precisa no tópico referente à descrição dos participantes no estudo.

Relativamente às características do estudo de caso, importa também referir que, segundo Coutinho (2013) devem ser considerados cinco aspetos: i) o caso ser um sistema restrito; ii) o caso ser sobre algo; iii) o caso ser único, específico e particular; iv) o caso decorrer em contexto natural; e v) o caso utilizar diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Com base na mesma autora, podem definir-se seis categorias para classificar os diferentes tipos de caso: “indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações, atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades” (p. 335). Por conseguinte, o estudo de caso pode organizar-se em “Caso Único” ou “Estudo de Caso Múltiplo ou Comparativo”, mediante o interesse da situação que o investigador pretende analisar e de acordo com os objetivos definidos para a concretização desse estudo. A tipologia escolhida para este trabalho de investigação foi o estudo do “Caso Único”, pois a realidade educativa analisada decorreu no contexto específico de uma UAM, inserida numa escola de 1.º Ciclo do distrito de Santarém, considerando as interações entre os diferentes agentes envolvidos nas dinâmicas educativas.

4. Desenho do estudo

O desenho da presente investigação atendeu à problemática definida; às questões que orientaram a pesquisa; aos objetivos que se desejou alcançar e às características da metodologia utilizada. Considerando estes fatores desenhou-se uma pesquisa que se desenvolveu em três fases, ao longo das quais se realizaram diversas atividades, as quais se encontram documentadas na Tabela 6.

Tabela 6

Fases do desenho do estudo

1. ^a Fase Recolha de dados	2. ^a Fase Análise de dados	3. ^a Fase Redação do trabalho final
<ul style="list-style-type: none"> - Seleção do caso a estudar - Recolha de dados tendo em vista caracterizar: <ul style="list-style-type: none"> o o contexto educativo a estudar; o os alunos que frequentam a UAM o as conceções dos professores e as suas práticas educativas com alunos com MD o as necessidades e preocupações das famílias dos alunos com MD 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados recolhidos através do recurso a diversas técnicas: <ul style="list-style-type: none"> o pesquisa documental dos PEI e CEI dos alunos o observações (preenchimento de grelhas). o entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura. - Redação da dissertação.
Dezembro de 2013 a maio de 2014	Maio de 2014 a julho de 2015	Julho de 2015 a setembro de 2015
Revisão da literatura		

5. Caracterização do contexto estudado

O Agrupamento de Escolas, no qual se integra a escola de 1.º Ciclo onde foi realizado este estudo, localiza-se no distrito de Santarém e pertence à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. A análise do Projeto Educativo do Agrupamento permitiu-nos saber que a unidade orgânica de gestão deste agrupamento é constituída por seis estabelecimentos de ensino: uma escola secundária (escola sede), uma escola de 2.º e 3.º Ciclos, duas escolas de 1.º Ciclo e dois Jardins de Infância.

A escola de 1.º Ciclo onde se realizou o presente estudo foi construída em 1984 e é um edifício do tipo P3, constituído por dois blocos. A escola possui 11 salas de aula; uma Unidade de Ensino Estruturado (Sala TEACCH); uma UAM; uma biblioteca integrada na rede de Bibliotecas Escolares; um espaço polivalente que é utilizado como ginásio; um gabinete de coordenação; uma sala de professores; e um refeitório. Possui ainda um espaço exterior com árvores e um parque infantil com pavimento em tartan, onde existem baloiços, escorrega, entre outros equipamentos. É de salientar que existem rampas de acesso ao rés-do-chão dos blocos, mas não existem elevadores ou outros sistemas que permitam aceder ao 1.º andar.

Para além destes dados mais gerais, consideramos útil caracterizar o contexto da UAM, mais especificamente o seu espaço e a sua organização, bem como os

contextos de sala de aula observados. Esta caracterização decorre das observações realizadas em contexto de UAM.

Em termos espaciais a UAM é constituída por um espaço amplo dividido em seis áreas diferenciadas: zona de acolhimento, com cabides dos alunos e placar com informações gerais (listagem dos alunos e respetivos horários do tempo letivo e das terapias; calendarização do ano letivo); zona de trabalho coletivo, onde se encontra um quadro preto e um placar com os mapas do tempo e de presenças e o calendário, uma mesa de trabalho de grupo e armários com jogos e materiais diversos; área com uma piscina de bolas; área de trabalho para os profissionais com mesas e cadeiras; zona com o quadro interativo e computador; e área para as terapias, com uma mesa e cadeiras. Em nossa opinião esta forma de organização permitia desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos, recorrendo a diferentes estratégias e recursos materiais, proporcionando também flexibilidade na dinâmica do dia-a-dia em contexto de UAM. Explicitando melhor, enquanto a professora trabalhava com um grupo de alunos, a terapeuta da fala podia trabalhar individualmente com um aluno e a assistente operacional apoiar outro aluno na realização de uma determinada tarefa (e.g. caminhar com o andarilho). Apesar desta flexibilidade, o trabalho individualizado com diversos alunos em simultâneo no mesmo espaço poderia interferir no trabalho de cada um.

Relativamente à caracterização das salas de aula do ensino regular, verificámos que a sua organização a nível do espaço era muito semelhante em todas as salas. Estas estavam equipadas com um quadro preto, um quadro interativo e um computador. As secretárias das professoras encontravam-se junto ao quadro preto. Existiam também diversos armários com os materiais dos alunos (manuais, cadernos, lápis, canetas, tesouras, entre outros), com a documentação relativa às turmas e com os materiais das professoras. Em termos de iluminação no espaço havia bastante luz natural, pois em todas existiam várias janelas. Em relação à disposição das mesas, verificámos que estavam organizadas em filas. Nos anexos U e U1 ilustramos a organização das salas de aula. Apesar de termos realizado observações em quatro salas, aqui apresentamos apenas a estrutura de duas dessas salas, uma vez que a organização de cada uma era semelhante.

De um modo geral, consideramos que a organização espacial da UAM e a diversidade de recursos materiais existentes adequam-se às necessidades e características dos alunos que frequentam este contexto. A organização do espaço permite a acessibilidade dos alunos às diferentes áreas, com exceção de alguns recursos, como os mapas de presenças e de tarefas e calendário.

A organização do espaço físico das salas de aula em que realizámos as observações pareceu-nos relativamente adequada às características dos alunos, sendo que alguns alunos com MD têm um lugar reservado para si. Geralmente estes lugares localizavam-se junto às portas de entrada das salas no sentido de facilitar a acessibilidade dos alunos com cadeiras de rodas. No caso da aluna que possuía mobilidade autónoma verificámos que esta se sentava numa mesa junto à secretária da professora (ver anexos U e U1). Apenas em duas das cinco salas existiam lugares marcados para os alunos com MD (referimo-nos às salas que apresentamos nos anexos U e U1). Nas outras três salas não existiam lugares reservados para os alunos com MD, sendo que estes eram colocados junto a uma mesa onde se encontravam colegas sem NEE, perto da porta de entrada.

6. Participantes no estudo

Participaram no presente estudo 16 participantes: seis professores (um de EE e cinco de ER), cinco alunos com MD que frequentavam uma UAM pertencente à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, no ano letivo 2013/2014, e cinco mães desses alunos.

Estes participantes foram selecionados na 1.^a fase do estudo, entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014. A seleção da amostra foi de conveniência, procurou-se escolher um Agrupamento de Escolas (AE) com UAM perto da área de residência da autora do estudo. Através da consulta da localização de UAM disponíveis na plataforma do Ministério da Educação efetuaram-se contactos iniciais (via correio eletrónico) com os AE mais favoráveis a nível geográfico. Após este primeiro passo, selecionou-se o AE cujo Diretor facultou resposta mais favorável e disponibilizou o contacto eletrónico da professora de EE responsável pelo funcionamento da respetiva UAM. Esse Diretor autorizou a realização do estudo e considerou que seria mais benéfico o contacto com a professora, uma vez que esta estaria mais apta a apoiar a realização deste estudo. Após este procedimento contactou-se a professora de EE que trabalhava na UAM selecionada, o qual decorreu de forma bastante positiva, pois a professora disponibilizou-se para agendar uma primeira reunião. Neste primeiro encontro deu-se a conhecer a experiência profissional da autora deste trabalho, apresentaram-se os objetivos do presente estudo e os métodos e técnicas de recolha de dados a que iria recorrer. A professora de EE demonstrou interesse pelo estudo, tendo aceite participar no mesmo e manifestou disponibilidade em apoiar no estabelecimento de contacto com os restantes participantes. Tendo por base as informações da professora da UAM, ficou-se a saber que frequentavam a UAM cinco alunos com MD.

Quanto à seleção dos participantes adultos teve-se em consideração a sua importância na dinâmica educativa dos alunos com MD, mais concretamente no desempenho do papel destes na adequação de respostas educativas para esses alunos. Face a esta situação foram então selecionados a professora de EE da UAM, os professores de ER que trabalhavam com os alunos com MD e um dos seus progenitores que, neste caso, foram apenas mães. Este facto deveu-se à maior frequência das mães na escola e ao seu contacto frequente com os professores dos seus filhos.

Seguidamente apresentam-se as características dos alunos, de acordo com os dados recolhidos através da pesquisa documental dos seus PEI e através de informações recolhidas nas entrevistas às mães. Posteriormente apresenta-se a caracterização dos professores e das mães dos alunos, de acordo com os dados recolhidos através da aplicação dos questionários.

6.1. Caracterização dos alunos

Participaram no estudo cinco alunos: dois do género feminino e três do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos¹, frequentavam o 1.º ciclo, estando matriculados em diversos anos de escolaridade, frequentavam o contexto da UAM e tinham diversos apoios técnicos: terapia da fala (TF), terapia ocupacional (TO) e fisioterapia (F), como se descreve na Tabela que se segue.

Tabela 7

Dados de estrutura dos alunos participantes no estudo

Alunos	Idades	Género	Ano escolaridade	Diagnóstico	Apoios
D.	10 anos	M	2.º	Assimetria dimensional do cerebrelo e epilepsia	TF, TO, F.
C.	9 anos	F	3.º	Tetraparésia espástica e holoprosencefalia semilobar, microcefalia	TF, TO
V.	11 anos	M	3.º	Traumatismo craniano e hidrocefalia	TF, TO, F,
B.	11 anos	F	4.º	Etiologia não esclarecida	TF, TO, F.
F.	15 anos	M	4.º	Tetraparésia espástica e epilepsia	TF, F.

A nível das funções e estruturas do corpo, considerando a análise feita aos dados constantes do PEI dos alunos, estes evidenciavam acentuadas dificuldades a nível cognitivo e psicomotor, como se descreve na Tabela 8.

¹ Data de referência: dezembro de 2014

Tabela 8

Perfil de funcionalidade dos alunos a nível das Funções e Estruturas do Corpo (dados retirados do PEI dos alunos)

Alunos	Funções cognitivas	Funções psicomotoras
D.	Apresenta dificuldades cognitivas, dificuldades de concentração e atenção	Graves dificuldades no controlo psicomotor; não consegue mudar a posição do corpo, nem deslocar-se sozinho.
C.	Apresenta dificuldades cognitivas graves, dificuldades de atenção e concentração a objetos	Apresenta dificuldades no controlo psicomotor; tem retrações musculares e alteração do tónus muscular (hipertonía); não tem marcha autónoma; tem dificuldade no controlo cervical.
V.	Apresenta dificuldades cognitivas grave	Apresenta dificuldades no controlo psicomotor; não tem aquisição da marcha; tem dificuldade na manipulação de objetos.
B.	Apresenta dificuldades cognitivas; tem dificuldades de concentração e atenção dirigida a objetos	Apresenta dificuldades no controlo psicomotor, mas consegue deslocar-se com segurança no espaço escolar, apesar de alguma descoordenação; consegue agarrar e manipular objetos.
F.	Apresenta dificuldades cognitivas	Apresenta dificuldades no controlo psicomotor, com agitação dos membros superiores; não tem aquisição da marcha.

Em relação ao seu perfil de funcionalidade a nível das atividades e participação, a análise documental aos PEI indicam que os alunos manifestavam dificuldades de comunicação e de autonomia na realização de tarefas diárias relacionadas com a higiene pessoal, a alimentação e o vestuário (ver Tabela 9).

Tabela 9

Perfil de funcionalidade dos alunos a nível das Atividades e Participação

Alunos	Comunicação recetiva e expressiva	Autonomia pessoal
D.	Utiliza comunicação não-verbal, manifesta sentimentos e agrado ou desagrado; utiliza alguns Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) para indicar Sim e Não.	Depende do adulto para se vestir, alimentar-se e fazer a sua higiene pessoal. Precisa de ajuda para se deslocar no espaço.
C.	Manifesta-se usando formas de comunicação não-verbal, revela dificuldades em transmitir mensagens com significado, utiliza algumas vocalizações para expressar contentamento, usa a expressão facial para transmitir ou indicar acordo e desacordo. Responde à voz humana com o olhar.	Não controla esfíncteres, depende do adulto para realizar atividades relativas à higiene e cuidado pessoal.

(cont.)

Tabela 9

Perfil de funcionalidade dos alunos a nível das Atividades e Participação (cont.)

Alunos	Comunicação recetiva e expressiva	Autonomia pessoal
V.	Reage à voz humana quando é chamado pelo seu nome, utiliza gestos, símbolos e expressão facial para comunicar, vocaliza alguns sons e faz movimentos corporais para expressar as suas intenções. Tenta dizer o seu nome.	Não controla esfíncteres, depende do adulto para realizar atividades relativas à higiene e cuidado pessoal.
B.	Compreende a linguagem oral, faz perguntas simples, usa a fala para comunicar (através de palavras) e utiliza SPC.	Não controla esfíncteres, depende do adulto para realizar atividades relativas à higiene e cuidado pessoal.
F.	Evidencia comprometimento nas áreas relacionadas com a interação e relação entre pares, tem dificuldades em transmitir mensagens com significado, expressando-se apenas em situações de entusiasmo ou zanga, sorri em resposta a situações agradáveis e baixa a cabeça ou desvia o olhar perante as desagradáveis, utiliza expressões faciais ou o olhar para SPC, como forma de transmitir mensagens., confirma ou nega com o olhar para indicar acordo ou desacordo.	Não controla esfíncteres, depende do adulto para realizar atividades relativas à higiene e cuidado pessoal.

Relativamente aos fatores ambientais, estes apresentavam-se como facilitadores, salientando-se o empenho da participação das famílias, a interação entre pares e o recurso a tecnologias de apoio à comunicação e à mobilidade.

Face às características destes alunos no seu processo de ensino e aprendizagem são descritas as adequações e as medidas educativas implementadas. De acordo com as informações existentes nos PEI todos os alunos usufruem de apoio pedagógico personalizado disponibilizado pelos professores de ER e de EE, tendo como medidas: i) o reforço de estratégias utilizadas na turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; ii) o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; iii) e a antecipação e reforço da aprendizagem no seio da turma. Em relação ao apoio pedagógico personalizado desenvolvido somente pela professora de EE há a referir a seguinte medida: o reforço e desenvolvimento de competências específicas (comunicação, socialização, cognição, autonomia, motricidade global e final). Apenas uma aluna teve adequações no processo de matrícula pois, apesar de a sua área de residência não ser abrangida pela escola, a mãe fez o pedido de frequência da mesma devido à existência da UAM. Deve ser ainda referido que estes participantes usufruem do apoio de terapia da fala e

terapia ocupacional, no espaço da UAM com os técnicos do Agrupamento. Todos os alunos têm um Currículo Específico Individual (CEI).

Para se conhecer melhor as características particulares de cada um dos cinco alunos participantes no estudo pode-se consultar o anexo A, o qual pretende especificar de forma mais detalhada e pormenorizada a sua história clínica e o seu percurso escolar. Os nomes dos alunos são fictícios, de modo a garantir o anonimato dos dados recolhidos. Essa caracterização baseia-se nas informações recolhidas no PEI de cada aluno e nas informações recolhidas nas entrevistas às mães destes alunos.

6.2. Caracterização dos professores

O grupo de professores participantes neste estudo é constituído por seis elementos do género feminino, com idades compreendidas entre os 36 anos e mais de 45 anos, como se observa na Tabela que se segue.

Tabela 10

Idades dos docentes participantes no estudo

Docente	Idades dos docentes			Total
	36-40 anos	41-45 anos	+ 45 anos	
ER	1	2	2	5
EE			1	1

Os dados dos questionários preenchidos pelos docentes permitiram-nos ficar a saber que a professora de EE pertence ao grupo 910 (problemas cognitivos e motores), possui formação especializada em problemas intelectuais e motores de dificuldades múltiplas, trabalha na área da EE há mais de 21 anos e tem seis anos de experiência com alunos com MD.

Quanto aos professores de ER a sua formação era um pouco diversificada como se descreve na Tabela que se segue.

Tabela 11

Formação dos docentes de ER participantes no estudo

1.º Ciclo	Formação inicial	
	1.º e 2.º Ciclo	Formação especializada
4	1 - Variante de Matemática e Ciências da Natureza	1 - Português como segunda língua 1- Apoio educativo a alunos com NEE

Quanto ao tempo de serviço de docência dos professores (ER e EE) verificou-se que estes eram profissionais experientes, na medida em que a maioria tinha mais de 15 anos de serviço docente, quer com crianças com desenvolvimento típico, quer com alunos com NEE, como se pode observar na Tabela seguinte.

Tabela 12

Experiência profissional dos docentes participantes no estudo

Experiência profissional	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Mais de 21 anos
Tempo de serviço de docência	1	2	3
Experiência com alunos com NEE	1	2	3

6.3. Caracterização das mães

Mediante a análise dos questionários efetuados às mães dos alunos participantes neste estudo foi possível conhecer o seu estado civil, o número de filhos que tinham e as suas idades. Esses dados estão descritos na Tabela 13. Todas as mães trabalhavam, há exceção de uma que se encontrava desempregada.

Tabela 13

Dados sociodemográficos das mães participantes no estudo

Idades	Nº	Estado Civil	N.º	N.º filhos	N.º
36-40 anos	1	Casada	2	2 filhos	1
41-45 anos	2	Divorciada	2	Filho único	4
+ 45 anos	2	União de facto	1		

7. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

As técnicas de recolha e tratamento de dados usadas nesta investigação são as comumente observadas nos estudos enquadrados no paradigma qualitativo. Essas técnicas implicaram o contacto direto com o ambiente natural, ou seja, que o investigador observasse os fenómenos que pretendia estudar no contexto natural em que as mesmas ocorrem. Face às questões que nos inquietaram e aos objetivos traçados para este estudo, considerou-se pertinente recorrer à utilização das seguintes técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, observação não participante de tipo sistemático, questionários e entrevistas semiestruturadas. O uso destas técnicas permitiu a triangulação de dados e dar mais consistência ao presente estudo.

Como nos explicita Flick (2005), a triangulação de dados resulta da “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (p. 231). Através da triangulação pretende-se melhorar o desenvolvimento dos estudos qualitativos, pois é possível aprofundar e confirmar os resultados obtidos e, conseqüentemente melhorar a sua validade (Flick, 2005). Existem quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação teórica e triangulação metodológica (Denzin, 1989, citado por Flick, 2005). Neste trabalho

considerou-se que o recurso à triangulação de dados seria o mais adequado às características do estudo, pois poderia proporcionar uma maior consistência e validade ao mesmo. Na triangulação de dados pretende-se “envolver sistemática e intencionalmente no estudo pessoas e grupos, enquadramentos locais e temporais” (Flick, 2005, p. 231). No caso particular deste estudo, o recurso à triangulação de dados teve como principal objetivo o cruzamento dos dados recolhidos e analisados através da pesquisa documental, da observação e das entrevistas. Desta forma, seria possível clarificar melhor as informações obtidas acerca das práticas desenvolvidas pelos professores e compreender se estas estão de acordo com as preocupações e necessidades das famílias dos alunos participantes deste estudo.

No sentido de explicitar os objetivos com que cada uma das técnicas descritas foi usada no nosso estudo, seguidamente apresenta-se a Tabela 14, que indica a técnica usada, os objetivos da sua utilização e ainda os instrumentos usados durante o processo de recolha de dados.

Tabela 14

Técnicas utilizadas e descrição dos seus objetivos e instrumentos usados

Objetivos da sua utilização	Técnica usada	Instrumentos usados
<ul style="list-style-type: none"> - Descrever as características dos alunos que participaram no estudo, a sua história clínica, o seu percurso escolar e as medidas educativas implementadas pelos profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa Documental dos seguintes documentos: - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde o estudo se desenvolveu, - Programa Educativo Individual (PEI, inclui o CEI) de cada aluno participante no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de análise documental de Programas Educativos Individuais (PEI) (Anexo B) - Grelha de análise documental de Currículos Específicos Individuais (CEI) (Anexo C) - Mapa de rotinas na UAM (Anexo D)
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes de ER e de EE com os alunos que frequentam a UAM. - Descrever de que modo é que as práticas educativas desenvolvidas pelos professores se articulam com as necessidades e preocupações dos pais de alunos com MD 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação não participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Registo de Observação (Anexo E)
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os participantes no estudo a nível sociodemográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionários 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de caracterização sociodemográfica das mães

(cont.)

Tabela 14

Técnicas utilizadas e descrição dos seus objetivos e instrumentos usados (cont.)

Objetivos da sua utilização	Técnica usada	Instrumentos usados
- Caracterizar os participantes no estudo a nível sociodemográfico	- Questionários	- Questionário de caracterização sociodemográfica dos docentes
- Caracterizar as conceções que os docentes de ER e de EE têm sobre as necessidades dos seus alunos com MD.	- Entrevistas semiestruturadas	- Guião de entrevista aos docentes do ER (Anexo F)
- Conhecer as perceções dos docentes quanto às necessidades e preocupações manifestadas pelos pais dos alunos com MD.		- Guião de Entrevista ao docente de EE (Anexo G)
- Caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes de ER e de EE com os alunos que frequentam a UAM.		- Guião de entrevista às famílias (Anexo H)

Seguidamente descreve-se cada uma das técnicas usadas no estudo, explicitando-se em que consiste, os procedimentos utilizados na sua aplicação e a descrição do tratamento dos dados obtidos.

7.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo a sua principal diferença a proveniência das fontes. No que concerne à pesquisa documental, o investigador utiliza documentos que ainda não foram analisados e tratados, ou que ainda podem ser reestruturados de acordo com os objetivos da investigação (Gil, 1995). Sobre esta técnica, Marconi e Lakatos (1996) referem que a característica principal...“ é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (p. 57).

No que diz respeito ao presente trabalho investigativo, esta técnica foi utilizada através da pesquisa e consulta de documentos considerados essenciais ao desenvolvimento do processo de caracterização do contexto em que decorreu este estudo e de alguns dos seus participantes. Especificando, foram consultados o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde o estudo se desenvolveu, o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI) de cada aluno com MD que frequentava o contexto da UAM em estudo. A consulta a estes documentos decorreu durante a 1.^a fase do desenho deste estudo.

No primeiro momento foram consultados os PEI e CEI de cada aluno, de modo a retirar as informações mais importantes que nos permitiu obter dados sobre as suas características, a sua história clínica, o seu percurso escolar e as medidas educativas implementadas pelos profissionais. Previamente à consulta a estes documentos procedeu-se à elaboração de duas grelhas: uma para a recolha de dados dos PEI (anexo B) e outra para a recolha de dados dos CEI (anexo C). A criação destas grelhas baseou-se no conhecimento proveniente da experiência profissional da autora acerca destes documentos. As grelhas foram preenchidas manualmente mediante a consulta dos documentos no espaço da UAM, durante a primeira fase deste estudo, mais concretamente entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014.

É de salientar que a consulta a estes documentos foi autorizada pela professora de EE e pelos encarregados de educação dos alunos. Com o apoio da professora de EE foi possível agendar reuniões informais com os encarregados de educação, na UAM durante o horário de entrada dos alunos, por ser mais favorável aos pais. Nestes encontros, a autora deste estudo deu a conhecer a sua experiência profissional, apresentou os objetivos do presente estudo e os métodos e técnicas de recolha de dados a que iria recorrer. Deste modo, aproveitou para proceder ao pedido de autorização para se consultar os documentos constantes dos processos dos alunos (pesquisa documental) ao que imediatamente obteve resposta positiva.

Durante a 1.^a fase deste estudo considerou-se ainda útil recolher documentos relativos aos horários dos alunos na UAM, ou seja, informação sobre as rotinas dos alunos neste contexto educativo. Recolheu-se este tipo de dados de modo a poder conhecer o tipo de atividades desenvolvidas pela professora de EE, em contexto de UAM. Estes dados foram depois analisados através da elaboração de um mapa de rotinas (anexo D), o qual possibilitou a triangulação dos dados recolhidos através das observações em contexto de UAM e da entrevista aplicada à professora de EE.

Posteriormente, na 2.^a fase de desenvolvimento deste estudo, procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos, o qual resultou de uma leitura atenta e crítica das informações recolhidas, tendo-se optado por realizar uma análise ao conteúdo dessa informação, no sentido de tornar a informação mais clara. Para o efeito foi necessário rever as grelhas elaboradas no sentido de se adequarem aos objetivos do estudo (ver anexos I e J).

7.2. Observação não participante

O presente estudo recorreu também à técnica de observação, a qual consiste numa técnica de recolha de dados “metodologicamente sistematizada e aplicada na

investigação qualitativa” (Flick, 2005, p.138). Como indica Gil (1995) esta técnica ajuda a adquirir conhecimentos sobre a realidade a estudar, recorrendo a vários órgãos dos sentidos, particularmente da visão e da audição. Desta forma, os factos observados são compreendidos em contexto natural e de forma direta, contudo é de salientar que podem existir inconvenientes no uso desta técnica, mais concretamente o facto de os indivíduos sentirem que estão a ser observados, o que pode provocar alterações nos seus comportamentos, podendo comprometer os resultados de uma investigação.

No que diz respeito a este trabalho de investigação, recorreu-se à observação não participante, justamente para influenciar o menos possível o comportamento dos sujeitos observados no seu ambiente natural. Como afirma Marconi e Lakatos (1996, p. 81) o observador deve procurar “eliminar a influência sobre o que vê ou recolhe”, pelo que o observador deve assumir o papel de espetador, não participando nas situações, nem se envolvendo nas mesmas (Marconi & Lakatos, 1996). Por conseguinte, o pesquisador assume, neste caso, uma função passiva perante as situações que observa, contactando apenas com a realidade, mas sem interagir com a mesma.

Quanto ao grau de estruturação da observação optou-se pela observação do tipo estruturado, tendo-se predefinido algumas dimensões ou itens a observar, no sentido de orientar o nosso olhar aquando a realização das observações (Marconi & Lakatos, 1996). Ou seja, como nos diz Coutinho (2013) seguiu-se para o terreno com um conjunto de critérios predefinidos aos quais se recorreu para proceder ao registo das situações específicas que se pretendia analisar. Para o efeito foi elaborado uma grelha de registo da observação (anexo E) centrada em atividades, estruturada em sete dimensões: identificação da atividade, descrição da atividade, objetivos da atividade, comportamentos do aluno e dos pares, nomeadamente a sua interação com pares e com o adulto, participação do aluno na atividade, estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade, e, por fim, um espaço para se fazer um juízo sobre a atividade observada, focando a sua adequação e objetivos. Esta grelha foi elaborada durante a 1.^a fase do desenho deste estudo, após a concretização da pesquisa documental. De acordo com as informações recolhidas nos PEI e CEI dos alunos e tendo em conta os objetivos definidos para este estudo, definiram-se os domínios que deveriam constar nos guiões de observação.

O recurso a esta técnica permitiu observar as práticas educativas em dois contextos: i) a UAM, observando-se a professora de EE a trabalhar com os alunos que frequentavam este espaço e ii) a sala de ER, observando-se a professoras do ER a trabalhar com os alunos com MD e os alunos com desenvolvimento típico. Os momentos de observação foram agendados mediante a disponibilidade das docentes,

ainda durante a 1.^a fase do desenvolvimento deste estudo. Ou seja, em conversas informais entre as professoras e a autora do estudo foi possível marcar datas e horários de acordo com a organização do seu trabalho com os alunos das turmas, e de acordo com o horário estabelecido para cada aluno com MD relativamente à sua permanência em contexto de sala de ER. A organização das observações em contexto de UAM foi bastante simples, pois a professora de EE revelou sempre disponibilidade para a autora realizar esse trabalho sempre que quisesse. Desta forma, foi possível observar os alunos neste contexto, de acordo com a disponibilidade da própria autora.

Depois de elaborada a grelha de observação procedeu-se à realização das observações que decorreram entre março e maio de 2014. No total foram realizadas 14 observações nos dois contextos, como se descreve na Tabela 15. Cada observação teve uma duração variável, consoante a atividade observada, sendo que o tempo oscilou entre 10 e 30 minutos. No total observaram-se 4 horas e 30 minutos de práticas.

Tabela 15

Número de observações realizadas na 1.^a fase do estudo em função dos contextos

Tipo de observação	Contexto em que ocorreu a observação		Total de observações
	UAM	Sala de ER	
Em grupo	2 (Obs. N.º1 e n.º2)	-	2
Individual	8 (Obs. N.º 3 a 10)	4 (Obs. N.º 11 a 14)	12
Total	10	4	14

Na Tabela 16 descreve-se o número de vezes que cada aluno foi observado. Saliendam-se dois aspetos: i) alguns alunos tiveram um pequeno número de observações e ii) verifica-se desigualdade no número de observações por contexto devido à irregularidade da presença dos alunos por motivos de saúde.

Tabela 16

Indicação do número de observações realizadas com cada aluno participante

Nº	Participante Nome fictício	Tipo de observação		Total
		Grupo	Individual	
1	Carlota	2	3	5
2	Daniel	-	1	1
3	Bianca	1	3	4
4	Válter	2	3	5
5	Frederico	-	2	2

Quanto aos procedimentos utilizados considera-se útil indicar que enquanto se observava as diversas situações de aprendizagem registavam-se esses dados na grelha de observação. Durante os momentos de observação, a autora do estudo encontrava-se sentada, geralmente, junto a uma mesa livre, num dos cantos das salas, que não estivesse a ser utilizado pelos alunos ou pelas professoras, de modo a interferir o menos possível nas rotinas diárias das turmas e dos alunos.

Relativamente à seleção das atividades a observar em contexto de UAM, optou-se por observar atividades individuais e de grupo. A realização das observações neste contexto decorreu de forma regular, sendo que a professora de EE demonstrou sempre disponibilidade para receber a autora deste estudo, não sendo necessário agendar com muito rigor as visitas à UAM. Em contrapartida, as observações em contexto de sala de aula, careceram de maior rigor a nível da organização de horários e datas. Foi necessário que estas observações decorressem nos horários em que os alunos envolvidos no estudo frequentavam a sala de aula e em momentos em que a presença da observadora não prejudicasse muito as dinâmicas de sala de aula das turmas. Especificando, as professoras titulares preferiram agendar os momentos de observação nos dias em que as turmas iriam trabalhar em conjunto determinados conteúdos de uma das disciplinas curriculares, em vez de optarem pelos momentos de avaliação, ou de trabalho de grupo, o que nos pareceu natural.

7.3. Questionários

Os questionários, mais concretamente as fichas de recolha de dados dos participantes (pais e professores), que utilizámos no nosso estudo foram aplicados à professora de EE (anexo L), aos professores de ER (anexo M) e aos pais (anexo N) participantes no estudo. Os questionários foram preenchidos pelos participantes antes da realização das entrevistas, com o objetivo de proceder à caracterização dos participantes deste estudo. É de salientar que a identificação dos inquiridos foi codificada, garantindo assim a total garantia de confidencialidade dos inquiridos. Os questionários aplicados aos professores apresentavam um conjunto de quatro questões que procurava recolher dados sobre o género, idade, situação profissional e experiência profissional. Por sua vez, os questionários aplicados aos pais apresentavam um conjunto de cinco questões sobre género, idade, estado civil, composição do agregado familiar e situação profissional.

Sendo questionários com um número reduzido de questões, o seu preenchimento decorreu de forma rápida e sem manifestação de quaisquer dúvidas por parte dos inquiridos.

O tratamento das questões destes questionários implicou uma análise descritiva, não comparativa das respostas, com o propósito de caracterizar os professores e as mães participantes neste estudo. Com esta análise foi possível descrever as características dos professores a nível de género, idade, bem como a nível da sua experiência profissional como docentes e a sua experiência com alunos com NEE. Por sua vez, os questionários às mães permitiram fazer a sua caracterização a nível de género, idade, estado civil, números de filhos e situação profissional.

7.4. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma técnica que pressupõe um encontro entre duas ou mais pessoas, em que o entrevistador formula questões, com o objetivo de obtenção de dados pertinentes à sua investigação (Gil, 1995). Acerca desta técnica, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a entrevista permite recolher dados descritos na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver ideias intuitivas acerca do modo como o indivíduo interpreta o mundo. Desta forma, é possível estabelecer “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime a suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy, 2005, p. 192).

Para Coutinho (2013) a entrevista constitui uma técnica vantajosa na avaliação de atitudes e de outras variáveis de carácter socioafetivo, permitindo fornecer informações em profundidade sobre os fenómenos a investigar. Para além disso, permite que o “investigador ajuste as questões no decurso do processo” (p. 145). Contudo, a entrevista pode apresentar algumas desvantagens, sendo de destacar o facto de a sua aplicação exigir muito tempo e a sua análise de conteúdo constituir-se como um processo complexo e moroso. (Coutinho, 2013).

No que diz respeito a este estudo, procedeu-se à utilização da entrevista semiestruturada, pois considerou-se que seria uma técnica de recolha de dados adequada à recolha de dados que nos permitissem responder aos objetivos propostos. Segundo Flick (2005) a entrevista semiestruturada é muito semelhante a um diálogo, a uma conversa entre pelo menos duas pessoas. Especificando, na entrevista semiestruturada, o investigador segue um guião com perguntas de carácter aberto, com o intuito de obter uma resposta por parte do entrevistado. Contudo, este guião não tem de ser seguido de forma rígida, quer seja pela ordem das perguntas, quer seja pela forma como estas estão redigidas. Por vezes é necessário permitir que o entrevistado fale abertamente, com as suas próprias palavras, da forma como melhor se sentir.

Neste caso, o entrevistador deve apenas orientar a entrevista no seguimento dos objetivos que definiu, para que não ocorra uma situação de afastamento dos mesmos. (Quivy, 2005). Face ao conteúdo anteriormente descrito e aos objetivos e finalidades deste estudo em particular, considerou-se que a entrevista semiestruturada seria a mais adequada a usar com os professores e pais. Pretendia-se que estes se sentissem confortáveis para responder às questões orientadas, de modo a apresentarem claramente as suas opiniões e os seus pontos de vista acerca da temática em investigação.

Ao optar por este tipo de entrevista foi fundamental garantir o sucesso da recolha das informações pertinentes para a concretização dos objetivos do estudo. Para isso foi necessário considerar alguns aspetos, tais como o contacto prévio com os entrevistados, de forma a garantir a sua disponibilidade; o fornecimento de informações sobre os assuntos a tratar na entrevista; e agendar os horários e datas mais adequados à realização da mesma (Carmo & Ferreira, 2008). Para além disso, a autora deste estudo procurou que o entrevistado se sentisse confortável, confiante e sem inibições, para que pudesse falar abertamente sobre os assuntos a abordar.

Especificando os procedimentos usados no caso particular desta investigação, começou-se por contactar a professora de EE a qual facilitou o contacto com os professores do ER, posteriormente foram agendados encontros na escola de 1.º Ciclo onde se localizava a UAM, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Antes de iniciar as entrevistas aos docentes e às mães, foram lembrados os objetivos da mesma e também foi feita uma breve descrição do percurso académico e profissional da autora do estudo, como forma de lembrar o seu interesse pelo tema em estudo e descrito o procedimento a adotar na recolha dos dados, isto é, a gravação áudio da entrevista, à qual não houve oposições. É de salientar que as entrevistas decorreram sem incidentes e que, o facto de terem sido gravadas, não influenciou a prestação dos participantes. Foi ainda garantida a confidencialidade e o anonimato de instituições e pessoas, sendo todos os nomes dos participantes codificados.

Antes de se realizarem as entrevistas foram elaborados três guiões de entrevistas, identificados da seguinte forma: E1 – Entrevista à professora de EE (anexo F); E2 – Entrevista às professoras de ER (anexo G); e E3 – Entrevista às mães dos alunos com MD (anexo H). Para cada grupo de entrevista foram definidos objetivos gerais com ligeiras diferenças entre si, especialmente entre os guiões a aplicar aos professores e aquele a aplicar aos pais, tendo em consideração os objetivos propostos para este estudo. Os objetivos gerais das entrevistas aos professores foram os seguintes:

- Conhecer as concepções e as práticas dos professores (EE e ER), no que respeita à organização das respostas educativas para alunos com MD;
- Conhecer as perceções desses professores quanto às necessidades e preocupações manifestadas pelos pais dos alunos com MD;
- Compreender de que modo é que as práticas educativas desenvolvidas por estes professores se articulam com as necessidades e preocupações dos pais. Para as entrevistas aos pais definiram-se dois objetivos gerais:
- Conhecer as necessidades e as preocupações manifestadas pelos pais das crianças e dos jovens que frequentam a UAM;
- Procurar saber se, na opinião dos pais, as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras que trabalham com os seus filhos se articulam com as suas necessidades e preocupações.

Os guiões que serviram de base para a concretização das E1 e E2 foram constituídos por três blocos: i) legitimação da entrevista; ii) concepções e práticas educativas em MD; iii) finalização da entrevista), tendo sido atribuído um objetivo específico para cada bloco. O guião que foi utilizado para a realização da E3 foi constituído por três blocos: i) legitimação da entrevista; ii) necessidades e preocupações dos pais dos alunos com MD; iii) finalização da entrevista, tendo sido também atribuído um objetivo específico para cada bloco.

No total foram realizadas 11 entrevistas: cinco aos docentes de ER, cinco às mães dos alunos e uma à docente da EE, as quais se concretizaram durante os meses de abril e maio de 2014. As entrevistas foram registadas em áudio.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas, sem procedermos a qualquer tipo de alteração, correção ou mesmo supressão das repetições inerentes ao discurso oral. Coutinho (2013) menciona que as entrevistas transcritas devem ser devolvidas aos entrevistados, de forma a confirmar a exatidão das informações recolhidas. Remetendo para este trabalho de investigação, todas as entrevistas transcritas foram enviadas para os respetivos entrevistados por correio eletrónico, tendo sido obtida a confirmação das informações recolhidas. É de salientar que a transcrição das entrevistas constituiu um processo muito moroso, só tendo sido possível o envio das mesmas durante o mês de junho de 2014. Este processo aconteceu na 2.ª fase do desenho deste estudo.

Concluída a transcrição das entrevistas e recebido o *feedback* dos participantes, procedemos à análise do seu conteúdo. Segundo Coutinho (2013) este processo permite a análise e interpretação das informações recolhidas nas entrevistas. Esta técnica constitui um dos procedimentos de análise do conteúdo escrito, apresentando como traços principais “a utilização de categorias, derivadas

frequentemente de modelos teóricos” (Flick, 2005, p. 193). O objetivo da elaboração destas categorias é reduzir e condensar o material escrito recolhido (Flick, 2005). O recurso a esta técnica na análise às entrevistas dos participantes deste estudo (professores e pais) facilitou a análise sistemática do corpo do texto concebido pelos testemunhos dos entrevistados (Coutinho, 2013).

Nesta investigação optámos por seguir os procedimentos propostos por Carmo e Ferreira (2008) para se efetuar a análise dos dados, especificamente a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; a constituição de um *corpus* (que nesta investigação é constituído pelos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e aos pais); a definição de categorias e de unidades de análise; a quantificação e, por fim a interpretação dos resultados obtidos. Definidos estes procedimentos, seguiu-se a leitura atenta das transcrições das entrevistas, possibilitando a identificação da repetição de ideias, palavras ou frases que posteriormente iriam orientar a construção de tópicos. Estes procedimentos serviriam o processo de categorização dos dados, como nos sugerem Bogdan e Biklen (1994). O processo de definição das categorias constitui uma fase importante, que se caracteriza, segundo Carmo e Ferreira (2008), como sendo uma fase exaustiva (todo o conteúdo a classificar deve estar incluído nas categorias); exclusiva (os mesmos elementos devem pertencer a uma única categoria); objetiva (não deve existir ambiguidades na classificação categorial); e pertinente (devem estar de acordo com os objetivos definidos para a concretização da investigação).

No caso específico desta investigação procedeu-se à organização dos discursos dos entrevistados, com o intuito de reorganizá-los de acordo com as diferentes categorias e subcategorias. Fez-se o levantamento das unidades de registo, através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras desta investigação. Quanto às unidades de registo, Carmo e Ferreira (2008) dizem-nos que estas são a parte mínima de conteúdo considerada necessária para realizar a análise, devendo situar-se numa determinada categoria.

A organização de todo este processo consistiu, numa primeira etapa, na elaboração de grelhas de análise de acordo com seis domínios (ver anexos O, P e Q): i) Tema – o qual se baseou nos blocos temáticos das entrevistas; ii) categorias – conjunto coerente de ideias apresentadas pelo entrevistado; iii) subcategorias – conteúdo específico das informações dadas pelo entrevistado; iv) Indicadores – conteúdo mais específico e detalhado das informações dadas pelo entrevistado; v) Unidades de registo – palavras, frases ou expressões transmitidas pelo entrevistado e

vii) frequência – contagem da transmissão de unidades de registo consideradas mais relevantes.

É de salientar que nesta primeira etapa foi realizada a análise individual de cada entrevista, tendo-se constituído 11 grelhas de análise com os seis itens referidos, o correspondente ao número total de entrevistas realizadas.

Na etapa seguinte procedeu-se à análise dos dados de forma mais detalhada e codificada, o que designamos de síntese de conteúdo das entrevistas. Com base nas grelhas de análise de conteúdo elaboraram-se três grelhas de síntese para cada grupo de entrevistas, ou seja, foi feita a síntese geral entrevista à professora de EE (anexo R), síntese geral das cinco entrevistas às professoras (anexo S) e a síntese geral das cinco entrevistas às mães (anexo T). Estas grelhas incluem cinco domínios: i) Bloco (equivalente ao tema da análise das entrevistas); ii) Categoria e iii) Subcategoria - idênticas às ideias apresentadas nas grelhas de análise; iv) apresentação dos entrevistados de forma codificada e respetiva contagem da frequência das suas ideias correspondentes às categorias; e v) frequência final das ideias de todos os entrevistados. O processo de análise descrito anteriormente possibilitou a redução dos dados, a sua apresentação e interpretação, ou seja, os dados recolhidos nas entrevistas foram selecionados e condensados, de modo a facilitar a estruturação e a comparação das informações. Como a análise de conteúdo permite o tratamento minucioso de dados, a interpretação dos mesmos facilitará a obtenção de conclusões acerca dos fenómenos em estudo (Hébert et al. 2005).

8. Fiabilidade e validade

No presente estudo foi necessário recorrer a critérios de validação que incidiram na fiabilidade e na validade da análise dos dados recolhidos (Flick, 2005). No que concerne à recolha de dados procedeu-se à realização de entrevistas com gravação áudio que, de acordo com Flick (2005), permite a verificação das informações recolhidas sempre que necessário. O mesmo autor diz-nos ainda que o “registo de dados e a qualidade da gravação é a base fundamental em que assenta a fiabilidade e as interpretações subsequentes” (Flick, 200, p. 225). Esta ideia também serviu de base para a verificação da fiabilidade das notas de campo efetuadas durante a realização das observações. Depois de redigidas as notas de campo, seguiu-se a leitura atenta e crítica das mesmas, para assim se proceder à sua padronização, tendo em consideração o guião que orientou as observações nos diversos contextos. (Flick, 2005). É de salientar que foi possível realizar a autoverificação das entrevistas, através da leitura das mesmas, depois da sua transcrição, pelos próprios entrevistados

que aferiram o conteúdo em suporte de escrita. Posteriormente, após o processo de categorização das entrevistas, recorreu-se a sujeitos externos considerados experientes no uso desta técnica no sentido de estes aferirem a categorização utilizada. Procedeu-se seguidamente às retificações necessárias, como nos sugere Flick (2005). Por outro lado, durante a realização deste estudo procurou-se descrever de forma pormenorizada, coerente e consistente o modo como o processo investigativo foi conduzido, designadamente os processos de recolha de dados e respetivos procedimentos de análise e tratamento, como lembram Carmo e Ferreira (2008). Para além disso, houve a preocupação de considerar sempre os objetivos e as questões orientadoras deste estudo, bem como o enquadramento teórico que os envolvem. O recurso à triangulação de dados foi outro procedimento utilizado como se explicitou anteriormente e que, em nossa opinião, procurou contribuir para a validade do presente estudo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos com recurso à pesquisa documental, às entrevistas e às observações, técnicas descritas no capítulo anterior. Começamos por apresentar a caracterização do contexto em que decorreu este estudo. De seguida apresentam-se os resultados relativos às conceções sobre a educação de alunos com MD nos contextos educativos, por parte dos professores de ER e da professora de EE. Posteriormente, apresentam-se as conceções das famílias relacionadas com a educação dos seus filhos com MD e, por fim, os resultados das observações centradas nas práticas educativas desenvolvidas pelo grupo de professores participantes neste estudo. Neste último ponto também são apresentados os resultados referentes à articulação entre estas práticas educativas e as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais.

1. Conceções dos docentes face à educação de alunos com MD

Neste tópico apresentamos e analisamos os dados referentes às conceções dos docentes sobre a educação de alunos com MD. Para facilitar a leitura dos resultados descrevemos primeiro as perceções dos docentes do ensino regular (ER) e, posteriormente, as do docente de educação especial (EE).

1.1. Perceção dos docentes de ensino regular

No presente tópico expomos as perceções dos docentes de ER relativamente à inclusão de alunos com MD nos contextos regulares de ensino, bem como as suas opiniões sobre as práticas desenvolvidas com estes alunos. Iniciamos com a apresentação das suas perceções sobre a inclusão.

1.1.1. Inclusão de alunos com MD

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes do ER (anexo S) permitiu-nos conhecer as suas perceções sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular. Estes profissionais expressaram um conjunto diversificado de ideias, como se descreve na Tabela 17. Essas ideias serão apresentadas e analisadas de uma forma mais pormenorizada seguidamente.

Tabela 17

Percepções dos docentes face à inclusão de alunos com MD

Tema	Categoria	Freq.
Percepções sobre a inclusão de alunos com MD no Ensino Regular	Vantagens	12
	Opinião negativa	7
	Opinião depende das circunstâncias	6
	Emoções e sentimentos vividos	5
	Opinião positiva	3
Total		33

Começando pela apresentação das vantagens da inclusão dos alunos com MD no ensino regular, os docentes destacaram aspetos relacionados com a socialização para os pares sem NEE e para os alunos com MD, bem como o ser benéfico para todos os alunos, como nos disse o docente E.2.1 “é vantajoso para eles”; “é vantajoso também para as outras crianças” (ver Tabela 18).

Tabela 18

Vantagens da inclusão de alunos com MD no ensino regular segundo os docentes

Categoria	Subcategoria	Freq.
Vantagens	Socialização com pares sem NEE	3
	Benéfico para alunos com MD	2
	Benéfico para alunos sem NEE	2
	Imitação dos comportamentos dos pares sem NEE	1
	Socialização com alunos com MD	1
	Integração dos alunos com MD	1
	Desenvolvimento de competências	1
	Tomada de consciência da diferença pelos alunos sem NEE	1
		12

Especificando, os docentes concordam que os alunos com MD sejam incluídos no ensino regular, dizendo que estes “Podem ser incluídos” (E.2.1) e que “De um modo geral, penso que é benéfico.” (E.2.3). Salientam ainda que a inclusão pode favorecer o processo de socialização entre todos os alunos, ao afirmarem “acho que é importante a socialização” (E.2.2). Segundo estes, a socialização entre alunos com e sem NEE favorece a imitação de comportamentos dos pares sem NEE, o que pode ser vantajoso para o processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades, como nos diz uma das professoras entrevistadas: “puderem repetir certos exemplos que veem das outras crianças.” (E.2.2). Portanto, parece existir, da parte das entrevistadas, uma conceção de inclusão que pode ser um aspeto positivo e benéfico para a socialização entre alunos, podendo tornar-se vantajoso para os alunos com e sem NEE (Correia, 2013).

Apesar de os docentes salientarem existirem vantagens na inclusão de alunos com MD no ensino regular, observou-se também a manifestação de opiniões menos favoráveis, como se ilustra nos resultados da Tabela 19.

Tabela 19

Opiniões dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular

Categoria	Subcategoria	Freq.	
Opinião negativa	A inclusão é difícil	2	
	Pouco benéfica para alunos com problemáticas graves	2	
	Não deve prejudicar os alunos sem NEE	1	7
	Pouco benéfica para alguns alunos	1	
	Perturba o trabalho em sala de aula	1	
Opinião positiva	A inclusão é possível	1	
	Importante para a socialização	1	3
	Concordância com a inclusão na sala de aula	1	
Opinião depende das circunstâncias	Depende dos casos	3	
	Benéfica só para alguns alunos	2	6
	Necessidade de apoio especializado	1	
Total		16	

A leitura dos dados expressos na Tabela 19 permite-nos perceber que apesar de os docentes expressarem opiniões favoráveis à inclusão, também mencionam ser esta pouco benéfica para alunos com problemas graves, como se ilustra nos seguintes excertos: “Noutros casos profundos, acho que se calhar têm mais a perder do que a beneficiar” (E.2.2); “Noutros casos, profundos, graves, não vejo que haja qualquer benefício.” (E.2.5). Os docentes mencionaram ainda sentir dificuldades em incluir os alunos com MD nas suas turmas de ensino regular, dizendo: “foi difícil” (E.2.1), “É muito complicado” (E.2.5). Estes docentes entendem também que a inclusão pode prejudicar as dinâmicas de sala de aula e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos sem NEE, como se ilustra nos seguintes excertos: “não se pode prejudicar o trabalho dos alunos ditos normais” (E.2.3); “perturbam imenso a nossa forma de ensinar as crianças.” (E.2.5).

Algumas docentes disseram ainda que a sua opinião face à inclusão de alunos com MD depende de algumas circunstâncias, tais como a gravidade das problemáticas desses alunos, como se observa nos seguintes excertos: “Depende muito dos casos” (E.2.2); “Conforme a deficiência dos alunos” (E.2.4) e “acho que há casos e casos.” (E.2.5). Na sua opinião quanto mais grave for a problemática, mais difícil será desenvolver um trabalho inclusivo em contexto de sala de aula, como se ilustra no seguinte excerto: “É muito complicado” (E.2.5). Uma das professoras refere mesmo que as dificuldades que sente prendem-se com a necessidade de apoio especializado na sala de aula, ao afirmar “precisam de um apoio mais especializado do que se pode oferecer aqui.” (E.2.2). Parece-nos que estas concepções relativamente à inclusão de alunos com NEE vão ao encontro da opinião de alguns autores, como

Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove e Nelson (1988, citado por Correia, 2013) acerca das dificuldades de inclusão de alunos com NEE, especialmente os que apresentam problemas mais graves. Estes autores argumentam a existência de muitas dificuldades em incluir alunos com dificuldades severas no ER, pois ainda persistem bastantes dúvidas quanto à adequação de respostas educativas para estes alunos.

A nível da inclusão as professoras falaram-nos de algumas das emoções e sentimentos vividos neste processo, assinalando sentirem medo, impotência e apreensão quando souberem que iriam receber um aluno com MD, como se declara com os seguintes excertos: “Fiquei um bocado assustada” (E.2.2), “foi uma situação de receio” (E.2.3) e “fez-me sentir impotente” (E.2.5). Apenas a professora E.2.4 afirmou sentir-se tranquila com a inclusão do aluno com MD, dizendo “Senti-me normal”.

1.1.2. Práticas desenvolvidas com alunos com MD

A análise de conteúdo das entrevistas às professoras de ER (anexo S) permitiu-nos conhecer as suas conceções relativamente às práticas desenvolvidas junto de alunos com MD, incidindo estas sobre vários aspetos, os quais se encontram descritos na Tabela 20.

Tabela 20

Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD

Tema	Categoria	Freq.
Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos relacionados com o desenvolvimento	17
	Dificuldades sentidas	16
	Atividades em que o aluno participa	14
	Reação dos alunos sem NEE face ao colega com MD	10
	Estratégias utilizadas com o aluno	11
	Objetivos relacionados com os contextos	9
Total		77

Iniciando a apresentação dos resultados sobre a temática mais abordada pelos docentes: os objetivos definidos no processo de aprendizagem dos alunos com MD, verificámos que os docentes consideram que definem objetivos relacionados com o desenvolvimento dos alunos e com os contextos. Os objetivos relacionados com o desenvolvimento encontram-se descritos na Tabela 21. A análise dos resultados mostra que o objetivo mais frequentemente referido diz respeito à promoção da socialização, seguido de objetivos relacionados com a promoção da motricidade e autonomia, o que se poderá explicar pela importância que lhes é atribuída pelos professores entrevistados e pela sua natureza mais geral comparativamente com os outros objetivos listados que são mais específicos de atividades concretas

(participação em atividades) ou de casos individuais (cumprir ordens simples, conhecer números até 10, por exemplo).

Tabela 21

Objetivos relacionados com o desenvolvimento

Objetivos relacionados com o desenvolvimento	Freq.
- Promover a socialização	5
- Promover o desenvolvimento da motricidade	3
- Promover o desenvolvimento da autonomia	3
- Participar em atividades de expressão musical	1
- Participar em atividades de expressão motora	1
- Cumprir ordens simples	1
- Participar em atividades da vida diária	1
- Conhecer os números até 10	1
- Participar em atividades da sala de aula	1
Total	17

Os objetivos que, em nossa opinião, se relacionam com o contexto estão descritos na Tabela 22.

Tabela 22

Objetivos relacionados com os contextos

Objetivos relacionados com os contextos	Freq.
- Específicos para a UAM	3
- Objetivos comuns	3
- Articulação entre objetivos da UAM e sala de aula	2
- Específicos para a sala de aula	1
Total	9

A análise desses resultados ilustra que as professoras consideram que os objetivos definidos para o contexto de sala de aula são distintos dos estabelecidos para o contexto da sala da UAM, ou seja, parece haver objetivos específicos para a UAM, como afirmam as docentes: “na UAM tem outro tipo de objetivos” (E.2.1); “penso que na unidade os objetivos serão maiores.” (E.2.5) e objetivos específicos para a sala de aula “é diferente o contexto da sala de multideficiência e o contexto do grupo-turma.” (E.2.4). Porém, três professoras referiram existir objetivos comuns definidos para cada contexto, como se ilustra com nos seguintes excertos: “Sim alguns são comuns, nem todos,” (E.2.2); “Há objetivos em comum,” (E.2.3); “Sim, trabalhamos isso em conjunto...” (E.2.4). Na opinião destes docentes existe alguma articulação entre os objetivos definidos para os diferentes contextos, como nos referem duas docentes: “há uma ligação uns com os outros,” (E.2.1) e “vamos tentando ter mais ou menos alguma coerência.” (E.2.2).

No que às práticas desenvolvidas junto de alunos com MD diz respeito, as entrevistadas mencionaram sentir diversas dificuldades, as quais se encontram

descritas na Tabela 23. A análise destes dados permite-nos afirmar que globalmente algumas dificuldades referenciadas se relacionam com questões organizacionais e de política educativa e outras com as características específicas dos alunos com quem trabalham.

Tabela 23.

Dificuldades das professoras no desenvolvimento de práticas junto de alunos com MD

Dificuldades	Freq.
- Falta de recursos (materiais e humanos)	2
- Gestão da aula com todos os alunos	2
- Organização de atividades para alunos com MD	2
- Motivação do aluno para as atividades propostas	2
- Fraca assiduidade do aluno	2
- Interação e comunicação com o aluno	1
- Ter disponibilidade para o aluno	1
- Falta de formação em EE	1
- Desconhecimento das características do aluno	1
- Aceitação do aluno face ao professor	1
- Fraca participação do aluno	1
Total	16

Parece-nos que o conjunto de dificuldades referenciadas se deve, essencialmente, às lacunas que podem existir na formação de professores, quer a nível inicial, quer a nível de formação contínua. Correia (2013) concorda com a existência desta situação na nossa realidade educativa e acrescenta mesmo que o nosso país não está disposto a apostar na formação de professores a nível de educação especial. O mesmo autor diz-nos ainda que a formação específica em EE “é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE”, mas infelizmente a legislação ainda não prevê esta situação. (Correia, 2013, p. 38).

Relativamente às atividades em que os alunos participam, as professoras do ensino regular mencionaram que estes participam em diversas atividades, como seja as que se encontram assinaladas nos Planos Anuais de Atividades, e maioritariamente atividades das áreas das expressões: musical, plástica, física e motora e dramática. Falaram ainda na participação em passeios na escola, e em atividades que envolvem histórias, a escrita de grafismos e a identificação de plantas e animais.

Para desenvolver este tipo de atividades, as docentes afirmaram recorrer igualmente a diferentes estratégias que incluem o diálogo, a participação em atividades conjuntas com a turma, a ludicidade, o uso de recursos materiais diversificados, a utilização de *powerpoint*, jogos e puzzles, a manipulação de materiais, o recurso a canções com gestos e a promoção da interação entre alunos.

Da análise das entrevistas foi ainda possível compreender as perceções das docentes sobre as reações dos alunos sem NEE face aos colegas com MD, as quais consideram ser positivas, afirmando, a maioria das docentes, que os alunos procuram apoiar os colegas com MD, como se ilustra no seguinte excerto: “Existe imenso apoio, muito...” (E.2.2); “eles gostam muito de o apoiar.” (E.2.5), bem como interagir com eles, como nos diz E.2.4 “eles interagem com ele...”. Os docentes referiram ainda que os colegas valorizam o trabalho dos alunos com MD como disse E.2.3: “Ela vai-lhes mostrar esse trabalho e eles vão bater palminhas ao trabalho que a aluna está a fazer”. No entanto, alguns alunos parecem não gostar de contactar com os colegas com MD, como nos diz uma das docentes “há sempre crianças que não gostam de estar em contacto...” (E.2.1).

Quanto à partilha de objetivos com as famílias, no ponto 2.1.4 apresentaremos os resultados obtidos nessa dimensão de análise.

1.1.3. Práticas desenvolvidas entre os profissionais

A análise de conteúdo das entrevistas às docentes de ER permitiu-nos compreender algumas das suas conceções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais (docentes de EE, do ER e terapeutas), mais concretamente dois aspetos: os tópicos abordados nos contactos entre si e a frequência com que estabelecem contactos. Esses resultados estão descritos na Tabela 24 (ver anexo S).

Quanto aos tópicos abordados, os mais frequentemente referidos relacionaram-se com a planificação de atividades a desenvolver com os alunos com MD, tal como se ilustra nos seguintes excertos: “nós comunicamos algumas atividades” (E.2.1); bem como sobre a participação do aluno nas atividades “falamos mais sobre o que é que eles fazem, ou é possível fazer...” (E.2.2). Foram mencionados outros assuntos menos frequentemente, os quais se relacionaram com as terapias dos alunos (“a nível de conhecimento ou de terapia ...” E.2.1), a sua avaliação (“...de avaliação”, E.2.5) e a elaboração do PEI (“na elaboração dos PEI’s,” E.2.5). Uma das professoras afirmou existir pouca articulação entre os profissionais, dizendo: “articulação mesmo, não há assim tanto.” (E.2.2).

Tabela 24

Conceções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais

Categoria	Subcategoria	Freq.
Tópicos abordados nos contactos e articulação existente	Atividades a desenvolver com o aluno	3
	Terapias dos alunos	1
	Avaliação do aluno	1
	Elaboração do PEI	1
	Fraca articulação	1
		7

Tabela 24

Concepções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais (cont.)

Categoria	Subcategoria	Freq.	
Frequência dos contactos	Informal e frequente	3	
	Sempre que necessário	1	5
	Formal e pontual	1	
Total		12	

De acordo com a opinião de três das cinco docentes, os contactos entre profissionais ocorrem de modo informal e frequente: “Falamos regularmente, com a professora T.” (E.2.5); “Há sempre diálogo, (...) vamos falando...” (E.2.1). Os contactos também ocorrem sempre que necessário e de forma pontual e formal, como nos disse E.2.5: “nas reuniões”; “quando é pedido”.

Quanto à parceria entre os diversos profissionais que trabalham com estes alunos, alguns autores, como Correia (2013) e Madureira e Leite (2003), referem a importância desta interação na procura de respostas educativas mais adequadas às necessidades e às características destes alunos. Estes autores mencionam a partilha de experiências e de saberes entre profissionais como uma mais-valia na construção do processo educativo dos alunos com NEE e, conseqüentemente, na sua inclusão no ensino regular e no seu sucesso educativo.

1.1.4. Práticas desenvolvidas com as famílias

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores de ER evidenciou as suas percepções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de frequência dos contactos estabelecidos, às preocupações partilhadas, à relação estabelecida, a qual é considerada positiva e ainda à imagem que têm sobre as famílias, que parece ser negativa. Estes dados encontram-se descritos na Tabela que se segue.

Tabela 25

Concepções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias

Categoria	Subcategorias	Freq.	
Relação positiva	Boa relação com a família	3	
	Diálogo com a família	1	5
	Partilha de progressos do aluno	1	
Tipo de frequência dos contactos estabelecidos	Comparência quando solicitado(a)	2	
	Pontual para falar sobre a avaliação do aluno	2	
	Diário	1	8
	Informal e constante	1	
	Informal e eventual	1	
	Pontual para falar sobre a escola	1	

Tabela 25

Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias (cont.)

Categoria	Subcategorias	Freq.
Preocupações partilhadas	Ausência de partilha de preocupações	3
	Partilha de preocupações a nível educativo	1
	Partilha de preocupações sobre o comportamento do filho	1
	Partilha de preocupações sobre a inclusão do filho	1
	Partilha de preocupações a nível da saúde	1
	Impossibilidade de atender às preocupações	1
Imagem negativa sobre a família	Parcas expectativas para o filho	2
	Fraco empenho da família	1
	Sente poucas necessidades	1
Total		25

No que se refere às práticas desenvolvidas com as famílias diz respeito, um bom relacionamento com as famílias dos alunos com MD é referido nas entrevistas a par com a partilha, quer dos progressos dos alunos, quer de preocupações relacionadas com a sua saúde, comportamento, inclusão e percurso educativo em geral. Contudo, a ausência de partilha é referenciada por três vezes. São descritos tipos e frequência de contactos muito variados, desde o diário ao esporádico, do informal a resposta a convocatória.

Das entrevistas ressaltam ainda algumas críticas dos professores às famílias, queixando-se estes de parcas expectativas em relação à criança e fraco empenho.

Face a estes resultados pudemos destacar, relativamente à relação estabelecida entre a escola e a família dos alunos participantes neste estudo, que os resultados são coincidentes com as conclusões de Amaral e Gil (2008) no seu trabalho investigativo. As interações existentes entre pais e docentes do ensino regular parecem restringir-se essencialmente à troca de informações educativas.

Relativamente à partilha de preocupações dos pais com a escola, foi afirmado por alguns docentes não haver partilha de informação sobre este assunto, como se ilustra nos excertos que se seguem: “Talvez comigo não tanto,” (E.2.1); “Muito pouco,” (E.2.2); e “a mãe não partilha as preocupações dela comigo,” (E.2.5). Houve apenas uma docente (E.2.3) que nos disse que a mãe da sua aluna partilhava as suas preocupações no contexto da escola: “partilha em contexto de escola...”, sobre o comportamento da sua filha: “se ela se portou bem na sala...” e sobre a sua inclusão na turma: “se ela gosta da professora, gosta de ir à turma, interage com os colegas”. Uma outra professora revelou-nos que a mãe do seu aluno partilhava algumas preocupações a nível da saúde do seu filho: “preocupa-se mais com a saúde.” (E.2.4). Podemos considerar que esta ausência de partilha de preocupações por parte das famílias destas crianças/jovens pode ser devida a obstáculos que a escola ainda lhes coloca, como nos reportam Pereira (1998) e Marques (1997). Eventualmente, alguns

pais podem assumir um comportamento defensivo, porque sentem a existência de obstáculos à sua participação, partilhando com a escola apenas assuntos educativos.

Os docentes entrevistados apresentaram ainda concepções negativas sobre as famílias dos seus alunos. Duas professoras disseram-nos que os pais têm poucas expectativas para os seus filhos, como se ilustra nos dois excertos que se seguem: “os próprios pais, acho que têm muito pouca expectativa para o filho.” (E.2.2); “é como se ela também não acreditasse que haja muito mais por fazer.” (E.2.5). Uma destas docentes considera ainda que os pais do seu aluno investem pouco nele: “são pessoas que investem muito pouco neste filho...” e manifestam pouco empenho no filho: “Eles próprios não se empenham muito...”, parecendo, na opinião da docente, evidenciar que não sentem muitas necessidades face ao seu filho: “acho que sentem poucas necessidades” (E.2.2).

1.2. Perceção do docente de educação especial

Neste tópico apresentamos a perceção do docente de educação especial (EE) relativamente às respostas educativas para os alunos com MD, salientando a sua opinião sobre a existência e o funcionamento de UAM, bem como acerca do processo de inclusão destes alunos nas escolas de ensino regular. Para além disso, apresentamos a opinião do docente sobre as práticas desenvolvidas com os alunos com MD. Começamos com a sua perceção sobre respostas educativas para estes alunos.

1.2.1. Respostas educativas para alunos com MD

Com a análise de conteúdo à entrevista da docente de EE (anexo R), conhecemos a sua opinião sobre as UAM, bem como sobre os benefícios da existência destes contextos educativos e a sua opinião face à inclusão (ver Tabela 26).

Tabela 26

Perceções da docente de EE sobre as respostas educativas para alunos com MD

Categoria	Subcategoria	Freq.	
		Nº	Total
Opinião sobre as UAM	Concordância com as UAM	1	2
	Têm vantagens	1	
Benefícios da existência de UAM	Mais-valia para a escola	1	3
	Mais-valia para as turmas	1	
	Mais-valia para os alunos	1	

(cont.)

Tabela 26

Percepções da docente de EE sobre as respostas educativas para alunos com MD (cont.)

Categoria	Subcategoria	Freq.	
		Nº	Total
Opinião sobre inclusão	Favorável à inclusão na escola e na sala de aula	1	3
	Fraco apoio a professores de ER	1	
	Fraco apoio aos alunos por parte dos profissionais	1	
Total		8	

A docente manifestou concordar com a criação das UAM, salientando que a sua existência nas escolas de ensino regular traz vantagens às próprias escolas e a todos os alunos que as frequentam, como se evidencia nos excertos que se seguem: “estas unidades foram muito bem pensadas”; “Só vantagens”; “e é uma mais-valia para a escola”; “para as turmas onde os alunos com multideficiência (...) estão inseridos”; e “para aqueles que frequentam a unidade”.

Relativamente à opinião da docente de EE sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular destacamos que esta parece concordar com este processo, pois a afirmou “Eu concordo com a inclusão na escola, nas classes regulares”. Contudo, manifestou ter uma opinião negativa sobre os apoios prestados aos alunos com MD e aos professores de ER que com eles trabalham em contexto de sala de aula. Para ilustrar estes resultados apresentamos os seguintes excertos: “acho que há falta de apoios para os professores das turmas”; e “e para os alunos, em termos de trabalho e de acompanhamento”. Esta opinião menos favorável face à inclusão, nomeadamente a falta de apoios especializados para estes alunos e para os seus professores, tem sido referenciada por alguns dos autores revisitados no capítulo da fundamentação teórica, nomeadamente Oliveira (2012) e Ladeira e Amaral (1999). Estas autoras destacam que a inclusão destes alunos parece ainda constituir um desafio para as escolas regulares, principalmente devido à dificuldade em conciliar as exigências de adequação das respostas educativas para os alunos com problemáticas severas com as dinâmicas tradicionais que ainda vigoram nas escolas. Oliveira (2012) refere ainda a fraca existência de recursos materiais, pedagógicos e humanos capazes de responder adequadamente às necessidades de alunos com MD.

1.2.2. Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD

Quanto às concepções sobre as práticas desenvolvidas com alunos com MD (ver anexo O) a docente de EE falou dos tópicos descritos na Tabela 27.

Tabela 27

Percepções da docente de EE sobre as práticas desenvolvidas com alunos com MD

Categoria	Subcategorias	Freq.
Percepções sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Organização de rotinas diárias	10
	Estratégias utilizadas com os alunos	9
	Objetivos traçados por áreas	6
	Recursos utilizados	5
	Ações direcionadas para as famílias	4
	Ações direcionadas aos alunos	3
	Comunicação entre profissionais e entre profissionais e EE	3
	Necessidades e preocupações das famílias	3
	Articulação entre profissionais	2
	Articulação entre a escola e as famílias	2
	Participação das famílias na definição de medidas educativas	2
	Total	49

Começando por analisar as concepções desta docente relativamente à organização das rotinas diárias, deduzimos que nessa organização são considerados objetivos que se relacionam com a autonomia. Passamos a explicitar, a docente disse-nos que organiza as rotinas diárias tendo por base o desenvolvimento de atividades relacionadas com a autonomia pessoal e social, como nos esclarece este excerto: “trabalhamos (...) autonomia pessoal e social”. A nível da autonomia a docente destaca as tarefas de autonomia pessoal relacionadas com a higiene pessoal, afirmando: “vamos com os meninos à casa de banho, desenvolver as ações (...) o lavar as mãos, o secar as mãos”. Saliencia também as tarefas de autonomia a nível da deslocação em diversos espaços, referindo: “o vir para a sala, o andar na escola sozinho, vai ao refeitório, vai à Biblioteca”; “ensinámo-lo aqui a conduzir a cadeira, a desviar-se dos objetos” e “vamos à turma”. A docente menciona ainda as tarefas relacionadas com atividades funcionais, como tirar fotocópias afirmando: “vamos à reprografia tirar uma cópia”. Na organização das rotinas diárias estão ainda incluídas tarefas de organização do dia e do grupo, ou seja, existem momentos para o preenchimento de mapas do tempo, do calendário e das presenças e a identificação dos nomes dos alunos que frequentam a UAM. É referido também que a rotina diária inclui a realização de tarefas no computador, de treino da motricidade e de jogos.

Explicitados os resultados relativos à organização das rotinas observemos os referentes às estratégias utilizadas pela docente com os alunos. A professora de EE mencionou recorrer a um conjunto diverso de estratégias, transparecendo existir «fraca sistematização no uso das estratégias por parte dos profissionais», afirmando esta que “As estratégias que um dia utilizo, não quer dizer que amanhã utilize”. A docente mencionou ainda que as estratégias que utiliza dependem do estado de humor dos alunos, como nos indica este excerto: “As estratégias (...) dependem (...)”

do estado de humor em que eles se encontram”. Quer dizer que o docente procura adequar as suas estratégias ao estado do humor dos alunos no momento. Percebemos igualmente que a docente de EE recorre ao desenvolvimento do trabalho individualizado sempre que possível, como se ilustra no seguinte excerto: “Vamos trabalhar, vamos trabalhar...enquanto não vem mais nenhum menino”. O uso desta estratégia tem sido mencionado por alguns autores, como é o caso de Saramago et al. (2004). Estes autores referem a importância do trabalho individualizado com estes alunos, pois deve ser considerada a individualidade de cada um, bem como as suas características e particularidades.

A docente de EE mencionou utilizar outras estratégias, como seja o uso do afeto, ao dizer: “as estratégias são essencialmente através do afeto”, de símbolos e de imagens e do computador, afirmando que o “computador é essencial”. O recurso ao uso da cor (“através de muita cor”) e da ludicidade (“de muita brincadeira”) foram outras estratégias referenciadas. Pensamos que o recurso a estas estratégias é importante, pois como destacam Saramago et al. (2004) podem ser úteis para promover o envolvimento das crianças com MD em situações que possibilitam o desenvolvimento da interação e da comunicação entre pares, assim como uma melhor compreensão da realidade envolvente.

Para finalizar, a docente referiu ainda que recorre a estratégias relacionadas com a implementação de rotinas diárias, dizendo: “Isto faz parte do dia-a-dia, são rotinas que se repetem diariamente”, e o trabalho por temas quinzenais referindo: “Temos sempre um tema de 15 em 15 dias, na nossa planificação”. Acerca da implementação das rotinas diárias Saramago et al. (2004) também assinalam a sua relevância no desenvolvimento do processo educativo destes alunos. Estes autores consideram que devem desenvolver-se atividades que possam repetir-se com frequência, que ocorram de forma sequencial. Desta forma os alunos com MD podem saber o que vai acontecer, compreendendo melhor a sequência do seu dia-a-dia.

A docente de EE manifestou igualmente as suas conceções sobre as práticas relacionadas com as áreas em que os objetivos traçados se enquadram. As áreas mencionadas foram: comunicação, motricidade, cognição, perceção sensorial, socialização e autonomia pessoal e social, como se ilustra nos excertos que se seguem: “são traçados na área da comunicação”; “Depois, na parte da motricidade”; “e na cognição”; “a nível da perceção, a nível sensorial”, “aqui trabalhamos também a socialização” e “a nível da autonomia pessoal e social”. A docente destacou algumas atividades que se relacionam com os objetivos relacionados com a área da motricidade, por exemplo o treino de exercícios de motricidade e de relaxamento, como nos ilustram os excertos: “fazemos muitas vezes a parte de motricidade, (...)

exercícios motores, exercícios de relaxamento, fazemos jogos com bolas”. Quanto às atividades promotoras da comunicação e da socialização, a docente mencionou as atividades em que cantam canções, para dar início ao dia de trabalho com alegria, afirmando: “cantamos canções para começar bem o dia, para alegrar”. As tarefas ligadas à utilização do computador, à identificação dos nomes dos alunos e ao preenchimento do calendário e dos mapas do tempo e das presenças foram associadas pela docente aos objetivos relacionados com as áreas da cognição e, eventualmente, da socialização, quando estas são dinamizadas em grupo. De referir que com a utilização do computador também procuram desenvolver objetivos ligados à motricidade, caso o aluno manipule algum instrumento, como seja o rato, ou o *joystick*. A docente mencionou ainda recorrer ao sistema do calendário nas suas rotinas diárias, o que se considera ser uma prática importante na organização dos ambientes de aprendizagem (Saramago et al., 2004).

Face a estes dados percebemos que as perceções da docente de EE sobre as principais áreas a desenvolver nos alunos com MD são coincidentes com as opiniões de alguns autores consultados. É o caso de Nunes (2011) que reforça a importância de promover o desenvolvimento da comunicação e da estimulação sensorial, de modo a que os alunos vivenciem situações de aprendizagem diversificadas, ajudando-os a sentir-se confiantes e seguros. Saramago et al. (2004) afirmam também ser útil os profissionais trabalharem com estes alunos recorrendo a estratégias que promovam o desenvolvimento da autonomia e da socialização.

A docente afirmou ainda considerar na sua prática pedagógica a utilização de vários recursos, salientando os calendários, os símbolos para a comunicação, os *puzzles*, os pinos e as bolas de enfiamentos.

A docente referiu ainda as suas práticas no que concerne à comunicação estabelecida entre os profissionais, salientando que existe um contacto informal frequente, bem como partilha e troca de informações durante os intervalos, como explicita o excerto: “vamos falando nos intervalos”. Observam-se também momentos de comunicação mais formal nas reuniões de avaliação no final dos períodos, nas quais também estão presentes os técnicos e os professores de ER que trabalham com os alunos com MD, assim como os encarregados de educação, como se ilustra com o seguinte excerto: “no final do período (...) reunimos com os técnicos, com o professor titular de turma e com os encarregados de educação”. Ou seja, os profissionais comunicam mais formalmente nos momentos de elaboração dos documentos referentes ao percurso educativo dos alunos, como nos explicitam os excertos: “fazemos o nosso currículo nas áreas que vamos trabalhar” e “que depois juntamos e trabalhamos em conjunto”.

Face às percepções desta docente parece-nos que o trabalho de parceria e comunicação entre os profissionais se resume à elaboração destes documentos (PEI e CEI), contrariamente ao que alguns autores defendem. Correia (2013), Madureira e Leite (2003), e Ladeira e Amaral (1999) destacam a importância do trabalho de parceria entre profissionais, sublinhando que este deve ir para além da elaboração de documentos, devendo passar pelo apoio dos professores de EE ao trabalho dos colegas de ER. Este tipo de apoio deve incidir na troca de experiências, no sentido de promover a aquisição de competências que facilitem o trabalho e a interação com os alunos com MD.

Quanto às percepções da professora de EE no que a «Ações direcionadas para as famílias» diz respeito é salientado o contacto diário que mantém com as famílias, afirmando: “os encarregados de educação todos os dias vêm à sala, (...)É um contacto diário...”. Portanto, a docente considera que mantém um contacto muito próximo com os alunos e as respetivas famílias, explicitando que no caso de ausências prolongadas por motivos de saúde vai visitar os alunos: “Eu fui visitar o menino várias vezes ao hospital, (...). Houve sempre um contacto próximo”. A docente refere ainda que desenvolve ações de formação para os pais e a comunidade, existindo, na sua opinião, boa adesão por parte dos docentes dos alunos com MD, mas não por parte dos pais dos outros alunos, como nos ilustram os seguintes excertos: “procuramos fazer sempre alguma formação (...) para os pais, aberta aos pais”; “à comunidade escolar”; “sobre a integração destes alunos (...), a integração destes meninos nas turmas” e “a nível da socialização...”; “Aderem geralmente os pais destes alunos, destas unidades.” e “Quando são casos muito específicos, não aderem... Não são muitos pais, não são, são muito poucos”. Portanto, segundo a docente de EE a escola desenvolve iniciativas no sentido de facultar ações de formação direcionadas às famílias dos alunos com e sem NEE, e também abertas à comunidade.

No que à «articulação entre a escola e as famílias» diz respeito, a professora de EE informou-nos que geralmente é pedido aos pais que deem alguma continuidade ao trabalho que é desenvolvido na escola, sobretudo em contexto de UAM, afirmando: “que em casa têm que ser continuadas” e “Depois tem que ser dada continuidade em casa”. Para além disso, existe uma partilha dos objetivos definidos na escola e em casa, a nível da comunicação e do cumprimento de regras, como nos indicam os excertos: “na comunicação”; “nas regras...”; “Aqui nós trabalhamos muito as regras”.

Quanto à «participação das famílias na definição das medidas educativas» para os seus filhos, a docente de EE afirmou existir fraca participação das famílias, sendo que são os profissionais quem define os objetivos para os alunos, os pais

apenas tomam conhecimento desses objetivos. Face às percepções descritas pela docente de EE considera-se que a articulação entre a escola e a família a nível da definição de medidas educativas é fraca, pois os pais participam pouco neste âmbito, como se ilustra nos excertos que se seguem: “A participação deles não é muito...”; “digamos: nós traçamos objetivos, traçamos os planos” e “Eles tomam conhecimento (...) a nível de execução, não”.

Quanto às «necessidades e preocupações das famílias» a docente considera que há partilha de preocupações, sobretudo as relacionadas com o futuro dos filhos, como nos realçam os seguintes excertos: “vivem (...) ansiosos por causa (...) de como vai ser o futuro deles” e “É uma preocupação geral, é uma preocupação de todos os pais”.

Para além destas iniciativas dirigidas às famílias e à comunidade, a escola promove também «ações direcionadas aos alunos» que a frequentam. Estas ações incidem essencialmente no desenvolvimento de atividades conjuntas de expressão plástica, que permitem a partilha de experiências entre alunos com NEE e sem NEE, como se ilustra nos seguintes excertos: “fizemos (...) atividades plásticas, em conjunto”; “fizeram atividades (...) para haver uma partilha”; e “os meninos participam e partilham com estes meninos”. A escola promove ainda atividades que permitem a explicitação de como os alunos sem NEE podem ajudar os colegas com NEE, afirmando: vamos às turmas de 1.º ano” e “e em como eles podem ajudar”.

2. Concepções das famílias face à educação dos filhos com MD

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados referentes às concepções das famílias, participantes neste estudo, sobre a educação dos seus filhos com MD. Começamos por descrever as necessidades e as preocupações destas famílias e posteriormente as suas expectativas e sonhos face ao futuro dos seus filhos.

2.1. Necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias

As famílias entrevistadas referiram ter necessidades e preocupações específicas (ver anexo T), sendo estas diversificadas e pouco consensuais, como descrevemos na Tabela 28, parecendo estas estar dependentes das características particulares dos seus filhos.

Tabela 28

Necessidades e preocupações das famílias

Categoria	Subcategorias	Freq.
Necessidades e Preocupações das famílias	Autonomia	2
	Desenvolvimento da mobilidade	1
	Desenvolvimento da motricidade	1
	Capacidade de memorização	1
	Desenvolvimento psicomotor	1
	Investimento na comunicação	1
	Retrocessos no desenvolvimento	2
	Fraca evolução no desenvolvimento da criança	1
	Felicidade da criança	2
	Necessidade de maior investimento nas terapias	1
		13

Verifica-se que estes pais parecem estar um pouco mais preocupados com a autonomia dos seus filhos, como nos sugerem as citações de duas mães entrevistadas: “Essencialmente a nível da autonomia,” (E.3.2) e “não ser independente” (E.3.4). Por sua vez, uma mãe entrevistada (E.3.1) inquieta-se essencialmente com o investimento na comunicação e o desenvolvimento da mobilidade e da motricidade do seu filho, como nos esclarecem as citações: “acima de tudo a comunicação”, “para além da mobilidade”, “da motricidade”. Esta mãe preocupa-se também com a felicidade do filho: “Ela ser feliz...”. Uma outra mãe (E.3.4) está preocupada com a capacidade de memorização do seu filho afirmando: “ele não consegue memorizar as coisas” e com o seu desenvolvimento psicomotor: “Preocupa-me ele não andar”. Outra mãe entrevistada (E.3.5) afirma preocupar-se com os retrocessos do filho, com a fraca evolução do seu desenvolvimento e também com a felicidade do filho, como ilustramos nos seguintes excertos: “perdeu aquisições, perdeu bastantes”, “se calhar poderia ter avançado” e “A minha preocupação é que o Frederico se sinta feliz”. Outra mãe (E.3.3) manifestou sentir necessidade de um maior investimento nas terapias para o seu filho, afirmando: “Terapias, que há poucas”.

As mães manifestaram ainda a sua opinião sobre as preocupações dos docentes quanto à educação dos alunos com MD, sendo que as mesmas se relacionavam com o desenvolvimento da comunicação, a alimentação, a realização de tarefas e o desconhecimento das suas preocupações (ver anexo N)

Face aos dados expressos na Tabela anterior percebemos que as mães referem que os profissionais preocupam-se com o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos seus filhos, com a alimentação e a realização de tarefas. Um dos pais afirma ainda que os profissionais desconhecem as suas preocupações.

2.2. Expectativas das famílias face ao futuro dos filhos

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber quais são as expectativas² e os sonhos³ das famílias face ao futuro dos seus filhos. Na Tabela 29 apresentamos os resultados da análise de conteúdo efetuada, observando-se que as expectativas destas famílias são um pouco distintas.

Tabela 29

Expectativas das famílias face ao futuro dos filhos

Categoria	Subcategorias	Freq.
Expectativas das famílias	Desenvolvimento da criança	1
	Reação positiva face aos progressos da criança	1
	Pensamento centrado no dia-a-dia	1
	Fracas expectativas face à escolaridade	1
	Relativização das expectativas	1
		5

Tendo em consideração a análise de conteúdo das entrevistas aos pais (anexo T), observamos que uma das mães (E.3.1) salienta o facto de a família demonstrar reações positivas perante os progressos da criança, como se ilustra nestes excertos: “tudo o que ela atinge, é uma festa para nós”. Por sua vez, uma outra mãe (E.3.2) revela-nos que as suas expectativas se concentram na vivência do dia-a-dia com a sua filha, criando poucas expectativas em relação à sua educação e relativizando as expectativas face ao futuro, dizendo: “a nível da escolaridade, já pus isso ... essa fasquia um bocadinho de lado” e “expectativas é um bocadinho relativo” “é viver um dia de cada vez”. Outra mãe (E.3.3) disse-nos que gostaria que o seu filho obtivesse mais progressos no seu desenvolvimento: “Que ele desenvolva um bocadinho mais,”. Salientamos que das cinco mães entrevistadas duas delas não fizeram qualquer referência a expectativas para os seus filhos, o que nos parece ser um dado relevante relativamente a este assunto. Apenas uma das mães (E.3.1) afirmou claramente ter uma perspetiva positiva para com a sua filha. Durante as entrevistas as mães manifestaram também ter expectativas pouco positivas face aos filhos, ou nem projetam qualquer tipo de expectativa.

Face aos dados recolhidos, infere-se que as expectativas destas mães são em parte condicionadas pelas características específicas do filho. Parece-nos que esta situação se enquadra na descrição dos estádios de reação parental a um filho com

² Esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas, ou ação ou atitude de esperar por algo ou por alguém (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - <http://www.priberam.pt/dlpo/expetativas> [consultado em 18-11-2015]).

³ Utopia; imaginação sem fundamento; fantasia; devaneio; ilusão; felicidade; esperanças vãs; ideias quiméricas (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - <http://www.priberam.pt/dlpo/Sonhos> [consultado em 18-11-2015]).

NEE apresentados por Correia (2013). No caso deste estudo, inferimos que as mães que apresentam parcas expectativas se encontram num estágio de depressão e desânimo (Correia, 2013), pois parece-nos sentirem alguma incapacidade em aceitar as problemáticas dos filhos, não sendo capazes de reagir de forma positiva face ao futuro dos seus filhos. A mãe que assume uma postura mais positiva, parece encontrar-se no estágio de aceitação (Correia, 2013), uma vez que apresenta uma atitude mais otimista face aos pequenos progressos da filha. Porém, esta atitude pode ser condicionada pelas características da sua filha.

As mães descreveram também o que ambicionavam para o futuro dos seus filhos, ou seja os seus sonhos, os quais se encontram descritos na Tabela 30.

Tabela 30

Sonhos das famílias face ao futuro dos filhos

Categoria	Subcategorias	Freq.
Sonhos das famílias	Autonomia do filho	2
	Aquisição da marcha	2
	Emprego para o filho	1
	Progressos do filho	1
	Futuro positivo para o filho	1
	Bem-estar do filho	1
		8

Analisando com detalhe os dados da Tabela 30, verificamos que duas mães gostariam que os seus filhos fossem mais autónomos, como demonstram estas citações: “que ela fosse o mais autónoma possível” (E.3.2) e “que não fosse dependente,” (E.3.4). Por sua vez, duas entrevistadas sonham que os seus filhos adquirissem a marcha, afirmando: “que ele pudesse vir a andar” (E.3.3) e “Para ele andar” (E.3.4). Uma outra mãe idealiza que a sua filha venha a ter um emprego no futuro, dizendo “que conseguisse ter um emprego no futuro.” (E.3.2). Outra mãe deseja que o seu filho faça progressos no seu desenvolvimento, como se ilustra no seguinte excerto “a gente pensa sempre que é para melhorar” (E.3.3); outra ambiciona um futuro melhor para o seu filho, mas não especifica, mencionando “que pudesse ter um bom futuro,” (E.3.4). Por fim, uma outra mãe afirma desejar o bem-estar e a felicidade do seu filho, como nos disse: “Eu quero que o Frederico se sinta o melhor possível”, “que ele seja feliz” (E.3.5).

Para finalizar, salientamos que uma mãe (E.3.1) que consideramos ter uma postura mais otimista, não tem sonhos para a sua filha, revelando ter consciência das capacidades e limitações da mesma, pois diz-nos: “tenho os meus pés assentes no chão” e “sei perfeitamente quais são as limitações da C.”. Outra mãe (E.3.5) ambiciona a felicidade e o bem-estar do seu filho, como qualquer pai ou mãe. Em nossa opinião esses sonhos parecem-nos realizáveis. Esta mãe manifesta igualmente a percepção

das capacidades e das limitações do seu filho, como nos indicam os excertos: “eu tenho os pés bem assentes na terra.” e “É perceber que ele não tem a capacidade de fazer isto ou aquilo”. Por conseguinte, podemos considerar que estas duas mães se encontram numa fase de aceitação das problemáticas dos seus filhos, parecendo ter a perceção da realidade e demonstrar ser capazes de aceitá-la (Correia, 2013).

2.3. Concepções das famílias sobre o contexto educativo e as práticas desenvolvidas pelos docentes

Seguidamente apresentamos as concepções das famílias sobre o contexto educativo e as práticas desenvolvidas pelos docentes, evidenciando o envolvimento parental no processo escolar, a perceção das famílias sobre o contexto educativo e a sua perceção sobre as práticas desenvolvidas junto dos alunos com MD.

2.3.1. Envolvimento das famílias no processo escolar

Nas entrevistas realizadas às mães (anexo T), estas descreveram o que pensam sobre o seu envolvimento no processo escolar dos filhos, particularmente ao nível da sua participação na elaboração do PEI e CEI e no desenvolvimento do trabalho conjunto, como se descreve na Tabela seguinte.

Tabela 31

Envolvimento das famílias no processo escolar dos seus filhos

Categoria	Subcategorias	Freq.
Participação na elaboração de PEI e CEI	Ausência de participação na elaboração do PEI e CEI	7
	Leitura, concordância e assinatura do PEI e CEI depois de elaborados	5
	Desvalorização do PEI e CEI	2
	Manifestação da opinião sobre objetivos traçados	1
	Opina quando solicitado	1
Desenvolvimento de trabalho conjunto	Promoção do controlo dos esfíncteres	1
	Apoio no estabelecimento de rotinas da criança em casa	1
	Disponibilização de recursos materiais (jogos)	1
	Trabalho de parceria entre a família e a escola	1
Total		20

Quanto à participação das famílias na elaboração de PEI e CEI, a ideia mais vezes veiculada pelos pais entrevistados é que o PEI e o CEI são elaborados unicamente pelos profissionais. Esta maior frequência sugere que é isso que acontece na maioria das vezes ou dos casos. Seguidamente apresentamos alguns excertos que retratam esta ideia: “Foram os terapeutas” (E3.1); “São as professoras de Ensino Especial, ali na unidade que fazem” (E.3.2); “Eles fizeram, mostraram” (E.3.4) e “São as professoras que definem essas coisas” (E.3.5). Destacamos ainda o facto de as mães terem referido que a sua participação na elaboração destes documentos se

resume à leitura, concordância e assinatura dos documentos depois de elaborados, como podemos verificar nestes excertos: “Acho que francamente estão de acordo com o que está correto” (E.3.1); “depois dão-me para eu assinar, ou mostram-me que eu leio.” (E.3.2); “li depois de estar feito”, “concordei e assinei” (E.3.3); “eu assinei.” (E.3.4), “Não participei, nestes anos todos, não” (E.3.2); “Não participei,” (E.3.3); e “Nunca fui chamada para colaborar na elaboração desses documentos.” (E.3.5). Por sua vez, uma destas mães desvaloriza mesmo estes documentos (PEI e CEI), dizendo: “Sinceramente, aquilo não passam de papéis!” (E.3.2) e outra afirma que nem os lê, não sabendo dizer se concorda ou não com os mesmos, como se explicita no seguinte excerto: “não os leio!” e “Não sei” (E.3.5). Por outro lado, apenas uma mãe diz manifestar a sua opinião sobre a elaboração do PEI e CEI, dizendo se concorda ou não com os objetivos que os profissionais definem para a sua filha, como nos indicam os excertos: “Eles pediram-me opinião,” e “depois eu concordei ou não concordei.” (E.3.1).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido em parceria entre a escola e a família, foi referido existir algum trabalho conjunto a nível da promoção do controlo dos esfíncteres e no apoio em casa (estabelecimento de rotinas da criança). Por outro lado, verificámos que apenas uma mãe refere existir trabalho conjunto sobre situações muito particulares da sua filha, como nos indica a seguinte citação: “em relação ao controlo dos esfíncteres... Basicamente tentamos todos fazer isso” (E.3.2). Uma outra mãe destaca também o trabalho conjunto sobretudo na disponibilização de recursos materiais, como os jogos, afirmando: “A professora T. está constantemente a... até mesmo pediu-me jogo” e “Ela adquiriu jogos, eu consegui arranjar” (E.3.1).

Face ao exposto, verificamos que o envolvimento das famílias participantes neste estudo, em particular as mães dos alunos com MD, se caracteriza por uma fraca participação. Os encarregados de educação são solicitados para tomar conhecimento do conteúdo dos PEI e CEI depois de estes estarem elaborados pelos profissionais, não sendo comum ser solicitado qualquer tipo de intervenção às famílias dos alunos. Depreendemos, portanto, que o envolvimento parental, na perspetiva das entrevistadas, parece estar condicionado no contexto em que decorreu este estudo. Face aos dados entendemos que os pais mantêm um papel passivo nas dinâmicas que envolvem o processo educativo dos seus filhos, depositando na escola toda a responsabilidade da função educativa, sendo esta uma atitude aceite pela escola (Costa, 2014).

2.3.2. Percepção da família sobre o contexto educativo

As famílias expressaram as suas opiniões sobre diversos assuntos referentes ao contexto familiar, como se descreve na Tabela 32, salientando-se que a maioria das ideias apresentadas constituem opiniões positivas, muito embora também tenham sido expressas opiniões negativas.

Nas entrevistas as mães salientaram vários fatores que considerámos corresponder a uma «Opinião positiva» face à escola, salientando o facto de: i) o trabalho dos profissionais corresponder às preocupações da família, ii) o PEI e CEI considerar as expectativas dos pais, e iii) o estar satisfeito com o trabalho desenvolvido. Algumas mães salientaram ainda o interesse que o corpo docente (professor de ER e de EE) revela pelo seu filho, incluindo o facto de procurar informar-se acerca da problemática dos filhos e ainda o aconselhamento dado aos pais. Para ilustrar estes resultados com as palavras dos entrevistados, seguidamente apresentamos alguns excertos das opiniões manifestadas: “pesquisou na Internet”, “todos os dias falava com a professora da sala de multideficiência” (E.3.2); “A professora T. é a entrega total” (E.3.5); “Correspondem” (E.2.3), “Sim, está lá tudo” (E.3.4), “e elas fazem isso” (E.3.5); “elas até me aconselham às vezes a dizer como é que eu devo fazer em casa,” (E.3.3); “eu estou satisfeita aqui nesta sala, com o trabalho.” (E.3.3); “os professores é que devem saber” e “Eu acho que já fazem tudo” (E.3.4).

Tabela 32

Opiniões das famílias sobre o contexto educativo

Categoria	Freq.
Opinião positiva	11
Opinião negativa	6
Opinião sobre a participação do filho na sala de aula/UAM/recreio	6
Opinião sobre o nível de inclusão da escola	5
Opinião sobre as atividades a desenvolver com o filho	3
Opinião sobre os horários	2
Opinião sobre o horário não letivo	2
Opinião sobre a formação dos profissionais	2
Opinião sobre as competências dos profissionais	2
Total	39

Como se observa na Tabela 32 as mães também manifestaram algumas «opiniões negativas» sobre a escola, expressando uma delas a sua «Insatisfação face ao trabalho da escola» dizendo: “estou muito desanimada”; “tem estado a ser um bocadinho mau”; “Sinto que podia ser feito mais coisas” e “ela vem aqui passar o tempo.” (E.3.2). Esta mãe referiu a «recusa do filho em ir à escola» afirmando que o filho: “não quer vir para a escola” (E.3.2). Por sua vez, uma outra mãe fala da «Sobrelotação das salas» ao dizer que “as salas estão subcarregadas de crianças”

(E.3.5) e ainda que existe «Falta de recursos para o filho aprender», afirmando “não há condições para ele aprender” (E.3.5). Uma outra mãe considera existir «Falta de professores na UAM», pois “é só uma professora” (E.3.3) e que há «Falta de espaço próprio para as terapias» Esta mãe entende que “Aqui devia haver uma sala de terapias” (E.3.3).

As mães também expressaram as suas opiniões acerca da participação dos alunos na sala de aula, na UAM e no recreio. As opiniões manifestadas parecem-nos ser igualmente pouco favoráveis, mas explicitemos um pouco os resultados obtidos. Duas mães expressaram o seu desagrado pela «Fracá participação na sala de aula» por parte dos seus filhos e a «Ausência prolongada do aluno», como podemos constatar nestas passagens: “Ele vai pouco”, “ele esteve muito tempo a faltar.” (E.3.3); “ele deve lá ir tão pouco!” (E.3.5). Uma das mães realça também a «Fracá participação [do seu filho] na UAM» dizendo “ele não é um miúdo constante”, “ele não vem” (E.3.5), o que parece prejudicar o próprio trabalho da professora de EE, como nos relatou a mãe: “a professora não pode desenvolver com ele um trabalho constante” (E.3.5). Outra mãe «Desvaloriza a ida do filho à sala de aula», afirmando “acho que não lhe faz muita falta a sala de aula.” (E.3.3) e outra refere também a «Fracá participação do aluno [filho] em contexto de UAM».

Relativamente à opinião das mães sobre o nível de inclusão dos seus filhos na escola, algumas entendem haver «Ausência de inclusão escolar», afirmando: “a escola está virada para a inclusão, não...” (E.3.2); “para mim a inclusão é uma utopia!” (E.3.5). Uma outra mãe considera haver «Necessidade de inclusão na sala de aula», ou seja ser preciso haver mais inclusão na sala de aula, como nos afirma: “eu acho é que deve haver mais inclusão” (E.3.1) e “os meninos têm de que ser mais incluídos nas salas de aula” (E.3.1). Ainda sobre a inclusão, destacamos a opinião de duas mães sobre a «Escassa interação entre os pares», sobretudo nos momentos lúdicos, como nos esclarecem as seguintes citações: “os meninos têm de ser mais incluídos no recreio” (E.3.1) e “Acho que podia haver uma grande interação ali fora” (E.3.2). Em nossa opinião as opiniões destas mães ilustram que a inclusão de alunos com NEE é um processo em construção, necessitando de melhorias tal como nos sugere Lopes (2007) através do seu estudo empírico sobre respostas educativas para a inclusão de alunos em contexto de 1.º Ciclo.

Uma das mães entrevistadas manifestou também a sua opinião acerca da formação dos profissionais, considerando existir, por um lado «Falta de formação» específica e, por outro, que os «Profissionais precisam de ter mais formação específica» para trabalhar com alunos com NEE, como nos descrevem os seguintes excertos: “para isso tem de haver formação,” e “Tem que haver apetência” (E.3.1).

Esta percepção sobre a fraca formação que alguns profissionais apresentam vai ao encontro do que alguns autores, como Madureira e Leite (2003) Teixeira (2004) e Correia (2013), nos sugerem acerca da necessidade de se investir na formação dos profissionais que lidam com estes alunos. Estes autores lembram que é fulcral investir na formação inicial e formação contínua dos professores, de forma a promover a adoção de práticas educativas adequadas às necessidades dos alunos com NEE e das respetivas famílias.

Uma das mães descreveu também a sua «Opinião sobre as competências dos profissionais», a qual não foi muito positiva. Concretizando, uma das mães (E.3.5) manifestou ter conceções negativas acerca das competências dos profissionais, referindo a «Ausência de competências do professor de Educação Especial para trabalhar com o filho» afirmando: “a professora T. também não tem competências para tal”, bem como as «Dificuldades dos professores em trabalhar com alunos com MD», como se ilustra no seguinte excerto: “Tínhamos uma professora (...) que tinha muita dificuldade em trabalhar com estas crianças que têm limitações maiores.” (E.3.5).

Uma mãe (E.3.1) também se mostrou preocupada com os horários da filha, referindo que em sua opinião o trabalho desenvolvido pela professora de EE deveria funcionar no período da manhã e durante a tarde deveriam funcionar as terapias, considerando que: “uma coisa é o Ensino Especial, que devia ser da parte da manhã,” e “As AEC’s destes meninos deveriam ser as terapias.”. Esta entrevistada demonstrou ainda a sua preocupação relativamente ao horário não letivo, porque durante o tempo em que decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) não existem pessoas que possam ficar com a sua filha, como nos disse: “Eu não posso ter aqui a minha filha nas AEC’s,” e “ninguém tem capacidade para a ter” (E.3.1). Neste caso particular a própria família assume os custos necessários para que os profissionais de uma instituição particular assegurem a permanência da sua filha durante o almoço e durante o período da tarde, como nos ilustra o seguinte excerto: “eu pago para a minha filha estar num espaço, onde tenha atividades de acordo com ela.” (E.3.1). Em síntese, segundo a opinião desta mãe nesta escola as «AEC não aceitam alunos com MD» e «Não há pessoal para ficar com o filho na escola». Para esta mãe a inclusão dos alunos com MD constitui um desafio para os profissionais, como também para as famílias, não sendo, nos casos mais complexos, uma prática comum na realidade educativa desta escola (Costa, 2014).

Uma das mães expressou ainda as suas opiniões sobre as atividades a desenvolver com a filha, considerando que as atividades deveriam «...ser do interesse do filho», «...promover a autonomia» e «... basear-se na vida diária da comunidade», como nos ilustram os excertos: “tem aqueles interesses que... podia-se explorar essa

parte” (E.3.2) e “andar no passeio, andar na rua, atravessar a estrada”, “vão ao supermercado” (E.3.2). Verificámos que a opinião desta mãe se enquadra nas suas necessidades e preocupações face às problemáticas da sua filha, uma vez que mencionou preocupar-se com o desenvolvimento da autonomia.

2.3.3. Perceção sobre as práticas desenvolvidas junto dos alunos com MD

Nas entrevistas as mães falaram de assuntos relacionados com as práticas educativas desenvolvidas junto dos alunos com MD, mais propriamente com a descrição das atividades desenvolvidas nos dois contextos: sala de aula do ensino regular e UAM, como se descreve na Tabela que se segue.

Tabela 33

Opiniões das famílias sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD

Categories	Subcategorias	Freq.
Atividades desenvolvidas no ER	Interação com a turma	3
	Audição de músicas	1
	Revela desconhecimento	1
Atividades desenvolvidas na UAM	Identificação do nome e dias da semana	2
	Utilização do computador	2
	Expressão física e motora	2
	Identificação das estações do ano	1
	Identificação do estado do tempo	1
	Brincar ao Carnaval	1
	Participação em atividades gerais da escola	1
	Realização de desenhos	1
	Realização de pinturas	1
	Realização de <i>puzzles</i>	1
	Percurso na rua	1
	Dinamização de jogos diversos	1
	Ignora as atividades desenvolvidas	1
	Total	

Face aos resultados apurados percebemos que os pais conhecem melhor as atividades desenvolvidas com os seus filhos na UAM, em detrimento das atividades promovidas em contexto de sala de aula. Em nossa opinião, esta situação deve-se ao facto de os pais manterem um contacto mais próximo com a professora de EE do que da docente do ER, e também porque os alunos frequentam a UAM durante mais tempo. Alguns destes alunos passam apenas 30 minutos diários na sala de aula, o que não possibilita o desenvolvimento de muitas atividades.

Relativamente às atividades promovidas em contexto de UAM, as mães assinalaram a «Identificação do nome e dias da semana», afirmando: “ela identifica o nome dela”, “eles, na sala, identificam o dia” (E.3.1) e “que dia é hoje” (E.3.2). A «Utilização do computador» também foi uma atividade referenciada por duas mães, dizendo fazem “coisas no computador” (E.3.2), “Trabalha no computador” (E.3.4).

Quanto à «Expressão física e motora» as mães mencionaram que “fazem ginástica com ele...” (E.3.4) e “vão à piscina de bolas” (E.3.5). Uma das mães também falou da tarefa de «Identificação das estações do ano», dizendo “trabalham com as atividades que têm outros os meninos nas suas outras salas de estações do ano” (E.3.1) e da «Participação em atividades gerais da escola» afirmando: “As atividades que são feitas no resto da escola são desenvolvidas” (E.3.1).

Salientamos que uma das mães (E.3.3), apesar de ter mencionado uma atividade em que o filho participou, quando foi confrontada com as questões relacionadas com esta temática, respondeu-nos que desconhecia o tipo de tarefas dinamizadas na UAM, como nos esclarece este excerto: “eu não sei...”. Pensamos que esta reação poderá dever-se à ausência prolongada do aluno, por causa de problemas de saúde. Este aluno esteve ausente durante cerca de sete meses, sendo que a encarregada de educação esteve igualmente afastada das dinâmicas de UAM durante este tempo. Esta mãe manteve contacto telefónico com a professora de EE durante este período, mas apenas para conversarem sobre o estado de saúde do filho, como nos indica o excerto da entrevista à professora de EE: “cheguei-lhe a telefonar três e quatro vezes por semana” (E.1).

Quanto às atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, observámos que duas mães (E.3.1 e E.3.4) não se pronunciaram sobre esta temática nas entrevistas, o que nos sugere que não tenham conhecimento acerca das dinâmicas de sala de aula. As outras três mães indicaram apenas dois tipos de atividades, as quais se relacionam basicamente com a socialização, como nos esclarece o excerto: “Trabalha essencialmente a interação da B. com a turma.” (E.3.2); “só se for por estar com o convívio com os outros meninos” (E.3.3); “E se calhar é mais para a integração com as outras crianças” (E.3.5). As tarefas ligadas à audição de músicas também foram referidas, limitando-se estas a: “Elas punham música, que era para ele ouvir” (E.3.3). Salientamos que uma destas mães chegou a referir que até desconhecia as atividades em que o filho participava na sala de aula, como nos sugere esta passagem: “Na sala de aula... não faço ideia” (E.3.5).

3. Práticas educativas desenvolvidas pelos docentes

Conhecidas as perceções das famílias (mães) e das docentes sobre as práticas educativas desenvolvidas, seguidamente apresentamos e analisamos os resultados dos dados recolhidos através da pesquisa documental e da observação. Esses dados permitiram-nos ficar com informações mais concretas sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes de ER e pelo docente de EE e analisar a articulação

existente entre as práticas desenvolvidas pelos docentes e as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais. São esses dados que passamos a apresentar, iniciando-se com os resultados das práticas observadas no contexto de sala de aula do ensino regular.

3.1. Práticas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular

3.1.1. Atividades observadas e descrição dos seus objetivos

Em contexto de sala de aula realizamos uma observação para cada aluno, perfazendo um total de quatro observações (ver anexo K – observações 11-14), correspondendo a 1h50m de observação. Perante a ausência por motivos de saúde não nos foi possível observar um dos alunos neste contexto educativo. Começamos por clarificar o tipo de atividades observadas e os objetivos definidos pela autora do estudo. Esses dados encontram-se descritos na Tabela 34.

Tabela 34

Atividades observadas em sala de aula

Obs.	Descrição da atividade	Objetivos	Comentários
N.º11 Turma 3º ano	Realização coletiva de exercícios de matemática de 3.º ano, recorrendo ao quadro interativo.	- Permanecer na sala de aula. - Observar os colegas e a professora.	Os alunos limitaram-se a observar o desenrolar das atividades dirigidas para os colegas sem NEE, não realizando qualquer tipo de tarefa.
N.º 12 Turma 4º ano	Visionamento do filme “Smurfs” no computador “Magalhães”.	- Manipular o computador. - Selecionar um filme para visionar. - Permanecer na sala de aula.	
N.º 13 Turma 1º ano	Identificar animais num livro e pintar imagens de animais no caderno de atividades.	- Comunicar e interagir com o adulto. - Socializar em contexto de sala de aula. - Manusear um livro. - Identificar e reconhecer animais. - Pintar animais com lápis de cor.	
N.º 14 Turma 1º ano	Leitura de um texto simples de 1.º ano tendo como recurso o quadro interativo	- Permanecer na sala de aula. - Observar os colegas e a professora. - Ouvir os colegas e a professora cantar uma canção.	

Analisando os dados apresentados na Tabela anterior, constatamos terem sido desenvolvidas quatro atividades distintas. Porém, uma análise mais detalhada evidencia que das quatro atividades, três delas são atividades que exigem muito pouca atividade aos alunos, tendo estes permanecido passivos em quase todas as atividades observadas. Quanto aos objetivos destas atividades alguns são comuns a várias atividades, nomeadamente «permanecer na sala de aula» e «observar os colegas e a professora», os quais inferimos poderem relacionar-se com os objetivos de socialização, mencionados pelos professores de ER nas entrevistas.

Após a descrição dos dados observados nas quatro atividades consideramos útil realizar um juízo sobre o que se presenciou, destacando-se a adequação dos objetivos. Acerca deste aspeto pensamos que não houve preparação ou dinamização de qualquer tipo de atividade dirigida aos alunos, com exceção do que foi observado na observação 13, em que a aluna participou em atividades organizadas especificamente para si. Contudo, consideramos que nesta situação, a aluna não esteve incluída na dinâmica de sala de aula, uma vez que não participou na elaboração do presente para o dia do pai, atividade em que os seus colegas estavam a trabalhar no momento da observação. Por conseguinte, pensamos ser escassa a adequação entre as atividades observadas e os objetivos definidos no PEI e CEI dos alunos.

Por outro lado, a análise dos dados obtidos (anexo K – observações 11-14) permitiu-nos perceber que a participação dos alunos com MD neste contexto parece ser muito fraca e que não existe qualquer preparação ou organização de atividades específicas para esses alunos. Explicitando melhor, as observações 11 e 14 sugerem-nos que os alunos com MD estiveram apenas presentes na sua sala, a observar as atividades em que os colegas sem NEE participavam que, no caso concreto dos momentos observados, foram atividades dinamizadas no quadro interativo, que permitiam o acompanhamento das tarefas que os alunos sem NEE realizavam nos seus manuais escolares. As professoras dinamizaram as atividades com a respetiva turma, mas não houve intervenção da sua parte com os alunos com MD, houve apenas a comunicação estabelecida nos momentos de acolhimento e de despedida. Consideramos ainda que a interação entre alunos com e sem NEE foi frágil, notando-se apenas no momento em que uma das professoras sugere à turma que cante uma canção para o colega com MD ouvir.

O que apurámos com a observação 12 foi muito semelhante às situações descritas anteriormente, no entanto, o aluno com MD participou numa atividade individual (o visionamento de um filme no seu computador “Magalhães”) com a colaboração de uma colega sem NEE. Neste caso particular acrescentamos o facto de se ter observado a interação entre alunos com e sem NEE, o que não se verificou nas outras observações.

Contrariamente às situações descritas anteriormente consideramos que, de acordo com a análise da observação 13, a prática desenvolvida pela professora de ER possibilitou, de alguma forma, uma participação mais ativa da aluna com MD, em comparação com as observações 11, 12 e 14. Aproveitando um momento em que a turma trabalhava com uma professora de expressão plástica, a professora de ER trabalhou individualmente com a aluna e prestou-lhe apoio direto na dinamização de

uma atividade relacionada com a identificação e pintura de animais. Contudo, em nossa opinião, parece-nos que esta atividade não permitiu a inclusão da aluna, pois consideramos que seria mais inclusivo se a mesma trabalhasse com a turma a atividade de expressão plástica, como os restantes colegas. A professora de ER poderia apoiá-la diretamente na realização dessa tarefa.

Face ao exposto, consideramos que apesar de alguns destes professores terem uma conceção positiva sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular, a maioria revela perceções pouco favoráveis acerca desta temática. Os professores afirmam sentir dificuldades em dinamizar atividades inclusivas com estes alunos, conciliando com o trabalho desenvolvido com a restante turma. Este fator acaba por se refletir nas dinâmicas de sala de aula desenvolvidas pelos professores de ER participantes neste estudo, na medida em que estes organizam as suas práticas sem incluir os seus alunos com MD. Podemos então considerar que, como nos sugerem Zabalza (1994) e Teixeira (2004), as conceções dos professores acerca das dinâmicas educativas a desenvolver com alunos com NEE influenciam as práticas pedagógicas destes profissionais. No caso do presente estudo, se a maioria dos professores de ER manifesta conceções pouco favoráveis às práticas inclusivas a desenvolver com alunos com NEE, certamente irá desenvolver dinâmicas de sala de aula em que esses alunos assumem um papel pouco participativo; o que acabámos por verificar de acordo com a análise dos dados destas observações.

Quanto à articulação entre as práticas desenvolvidas pelos professores e as necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias salientamos que no ponto 4 analisaremos com detalhe este assunto.

3.1.2. Estratégias usadas pelo adulto durante as atividades

As estratégias utilizadas pelas docentes encontram-se descritas na Tabela 35, e evidenciam que estas recorrem a estratégias comuns para dinamizar as atividades com os alunos com MD.

Tabela 35

Estratégias utilizadas pelos docentes de ER

Obs.	Estratégias
N.º11	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe a aluna à entrada da sala, cumprimentando-a verbalmente. • Estabelece contacto visual com a aluna, sempre que se dirige a ela.
N.º 12	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece a autonomia do aluno na manipulação do computador e na seleção do filme. • Promove a colaboração dos pares para ajudar o aluno a colocar o filme a funcionar.

(cont.)

Tabela 35

Estratégias utilizadas pelos docentes de ER (cont.)

Obs.	Estratégias
N.º 13	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. • Valoriza o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante. • Permite a interação entre a aluna e os seus pares. • Recorre aos pares para acalmar a aluna, pedindo a sua colaboração na valorização do trabalho da aluna.
N.º 14	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com o aluno quando este chega à sala e quando sai. • Aproveita para abordar o tema da mobilidade a partir dos comentários de um aluno sem NEE. • Sugere à turma que cante uma canção para o colega com MD ouvir.

Verificamos que algumas estratégias coincidem com o referenciado por alguns docentes nas entrevistas, nomeadamente «diálogo»; «Atenção ao olhar do aluno» e «Interação entre os alunos da turma», embora tenham sido estratégias pouco observadas.

Salientamos ainda a observação dos seguintes comportamentos por parte dos docentes durante a realização das atividades:

- Não interage com o aluno durante a atividade, dirige-se apenas para todo o grupo.
- Olha diretamente para o aluno quando fala do uso de cadeira de rodas.
- Dirige-se ao aluno para lhe dar informações sobre a atividade, a tarefa que vão fazer a seguir.
- Propõe à turma que cantem para os alunos com MD.
- Dá apoio direto ao aluno para que este concretize a atividade.
- Solicita a alunos sem NEE para interagirem com o aluno com MD no sentido de o acalmar.
- Repreende o aluno verbalmente face ao seu comportamento.
- Escolhe as cores com que a aluna deve pintar as imagens
- Aproxima-se do aluno para prestar cuidados de higiene.

3.1.3. Comportamentos dos alunos no decorrer das atividades

Globalmente os alunos com MD apresentaram um nível de participação passivo, na maioria das situações, isto é permaneceram na sala de aula sem serem envolvidos ativamente na dinâmica de sala de aula da respetiva turma e interagindo pouco com os pares e com o adulto (ver anexo K – observações 11, 12 e 14), à exceção de um dos alunos (ver anexo k – observação 13). Julgamos que a participação desta aluna foi mais ativa, pela natureza da atividade e pelas estratégias

utilizadas, sendo uma atividade em que a aluna realizou individualmente tarefas concretas (e.g.: manusear um livro, pintar imagens de animais), com o apoio direto da professora de ER. Especificando um pouco mais a participação dos alunos nas atividades observadas os alunos, podemos afirmar que:

- Demonstraram interesse pelo filme e mantiveram-se concentrados;
- Mantiveram-se sentados na sua cadeira sem participar nas tarefas;
- Olharam para os colegas e docentes enquanto estes realizavam as atividades;
- Movimentaram o corpo quando ouvem os colegas a cantarem;
- Realizaram as atividades com o apoio físico do adulto;
- Mostraram aos colegas a tarefa individual realizada.

Em termos emocionais os alunos manifestaram comportamentos distintos, alguns ficaram calmos durante a realização das atividades ou quando os colegas interagem com eles por breves instantes, outros ficaram agitados quando a turma ficava mais agitada – barulhenta. Uma das alunas evidenciou muita instabilidade durante a atividade observada, havendo momentos em que aceitava as sugestões da professora e outros em que recusava a sua ajuda.

Quanto aos comportamentos comunicativos, observámos o recurso aos seguintes comportamentos:

- Produção de vocalizações (grito) e manifestação de agitação motora generalizada e comportamentos de agressão ao adulto para mostrar o seu descontentamento face à situação;
- Manifestação de entusiasmo inicial face às atividades propostas;
- Orientação do olhar para os colegas e docentes, mas sem interação;
- Uso de expressões faciais (sorriso) para os colegas que se encontram perto;
- Vocalização de sons quando se encontram desconfortáveis ou desejam protestar sobre o nível de participação na atividade;
- Interação com os colegas que ajudam na realização da atividade.

Durante as observações foi possível registar também os comportamentos dos pares para com os alunos com MD, os quais foram positivos no sentido em que:

- Ajudam o colega a ligar o computador e a escolher o filme que vão ver;
- Interagem verbalmente com os colegas com MD, colocando-lhe questões sobre o livro que está a ver e cantam canções para os alunos com MD;
- Comentam as imagens que ilustram uma criança em cadeira de rodas, associando ao seu colega com MD.

De modo a sintetizar e articular os resultados apresentados elaborou-se a Tabela 36, na qual fazemos um resumo da descrição das atividades observadas em contexto de sala de aula de ER, as respetivas estratégias utilizadas pelas docentes e os comportamentos manifestados pelos alunos com MD.

Tabela 36

Síntese das atividades observadas em sala de aula e respetivas estratégias utilizadas pelas docentes e comportamentos dos alunos com MD

Obs.	Descrição das atividades	Estratégias dos professores de ER	Comportamentos dos alunos com MD
N.º11 Turma 3º ano	Realização coletiva de exercícios de matemática de 3.º ano, recorrendo ao quadro interativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe a aluna à entrada da sala, cumprimentando-a verbalmente. • Estabelece contacto visual com a aluna, sempre que se dirige a ela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém-se sentada na sua cadeira sem participar nas tarefas. • Orienta o olhar para os colegas e docente, mas sem interação. • Usa expressões faciais (sorriso) para os colegas que se encontram perto. • Vocaliza sons quando se encontra desconfortável.
N.º 12 Turma 4º ano	Visionamento do filme "Smurfs" no computador "Magalhães".	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece a autonomia do aluno na manipulação do computador e na seleção do filme. • Promove a colaboração dos pares para ajudar o aluno a colocar o filme a funcionar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse pelo filme e mantém-se concentrado. • Orienta o olhar para os colegas e docentes, mas sem interação. • Usa expressões faciais (sorriso) para os colegas que se encontram perto. • Interage com os colegas que o ajudam na realização da atividade.
N.º 13 Turma 1º ano	Identificar animais num livro e pintar imagens de animais no caderno de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. • Valoriza o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante. • Permite a interação entre a aluna e os seus pares. • Recorre aos pares para acalmar a aluna, pedindo a sua colaboração na valorização do trabalho da aluna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta entusiasmo inicial face às atividades propostas. • Mostra aos colegas a tarefa individual realizada. • Vocaliza (grita) e manifesta agitação motora generalizada e comportamentos de agressão ao adulto para mostrar o seu descontentamento face à situação.
N.º 14 Turma 1º ano	Leitura de um texto simples de 1.º ano tendo como recurso o quadro interativo	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com o aluno quando este chega à sala e quando sai. • Aproveita para abordar o tema da mobilidade a partir dos comentários de um aluno sem NEE. • Sugere à turma que cante uma canção para o colega com MD ouvir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém-se sentado na sua cadeira sem participar nas tarefas. • Olha para os colegas e docente enquanto estes realizavam as atividades. • Movimenta o corpo quando ouviu os colegas a cantarem. • Orienta o olhar para os colegas e docentes, mas sem interação.

3.2. Práticas desenvolvidas pelo docente de educação especial

3.2.1. Atividades observadas e descrição dos seus objetivos

Para conhecer melhor as práticas desenvolvidas pelo docente de educação especial realizámos 10 observações em contexto de UAM: duas em grupo (anexo K – observações 1 e 2) e oito individuais (anexo K – observações 3-10). Seguidamente explicitamos as atividades desenvolvidas em cada observação e os respetivos objetivos na Tabela 37.

Tabela 37

Atividades de grupo observadas em contexto de UAM

Obs.	Descrição da atividade	Objetivos
N.º1	Diálogo sobre o fim de semana.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”), para levar o aluno a responder a perguntas simples. - Verbalizar “sim” ou “não”, para responder a perguntas simples.
N.º2	Rotinas diárias: preenchimento do calendário, do quadro do tempo e do mapa das presenças.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre os intervenientes (professora e alunos), recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”) e a outras formas de comunicar (ex.: apontar, olhar), para levar os alunos a responder a perguntas simples. - Cumprir tarefas referentes a algumas rotinas diárias da sala de UAM. - Identificar os dias do mês e da semana. - Observar e identificar o estado do tempo. - Identificar os colegas presentes e ausentes na sala de UAM.
N.º3	- Jogo de encaixe composto por uma caixa em forma de casa e consiste no encaixe de seis peças em aberturas com diferentes formas de animais (ex.: borboleta).	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, levando o aluno a verbalizar “sim” ou “não”, para expressar desejos e interesses. - Desenvolver a motricidade fina, através do encaixe e da manipulação de peças com diferentes formas. - Identificar e reconhecer animais. - Trabalhar de forma autónoma.
N.º4	Canção “Ó Rosa arredonda a saia”.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover comunicação e a interação com o adulto. - Reconhecer e ouvir uma canção tradicional. - Cantar uma canção. - Reconhecer alguns instrumentos musicais (ferrinhos, pandeireta, maracas). - Manipular um instrumento musical (ferrinhos) enquanto canta uma canção.
N.º5	Identificação e reconhecimento de cores (verde, amarelo, vermelho), através da manipulação de peças de encaixe (lego).	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”) e ao olhar, para levar o aluno a responder a perguntas simples. - Desenvolver a motricidade fina, através da manipulação e exploração de peças de lego. - Identificar e reconhecer três cores (vermelho, amarelo e verde).

(cont.)

Tabela 37

Atividades individuais observadas em contexto de UAM (cont.)

Obs.	Descrição da atividade	Objetivos
N.º6	Identificação dos nomes próprios dos colegas e da aluna	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo ao olhar, ao sorriso e ao apontar. - Reconhecer e identificar o seu nome e o dos colegas
N.º7	Jogo de memória com imagens de animais (manipulação do tablet)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar animais. - Identificar os pares. - Memorizar a posição de imagens. - Manipular o <i>tablet</i> de forma autónoma.
N.º8	Caminhar com o apoio do andarilho	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar os membros inferiores, através do treino da marcha com recurso ao andarilho. - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo a uma linguagem acessível, ao olhar e à expressão facial. - Valorizar e reforçar o desempenho do aluno.
N.º9	Exercícios de motricidade na piscina de bolas	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo a uma linguagem acessível, ao olhar e à expressão facial. - Exercitar os membros inferiores e superiores na piscina de bolas. - Movimentar-se livremente na piscina de bola.
N.º10	Manipulação de um instrumento musical: ferrinhos; identificação dos adultos e pares da sala UAM.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo a uma linguagem acessível, ao olhar e à expressão facial. - Manipular um instrumento musical (ferrinhos). - Reconhecer e ouvir canções. - Reconhecer e identificar os colegas e os adultos da sala UAM.

Fazendo uma interpretação dos dados apresentados, percebemos que a professora de EE estabelece objetivos comuns para as diferentes atividades, sendo frequente a definição dos seguintes objetivos: promover a comunicação e a interação entre os intervenientes (professora e alunos), recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”) e a outras formas de comunicar (ex.: apontar, olhar), para levar os alunos a responder a perguntas simples; desenvolver a motricidade; reconhecer e cantar canções. Verificamos ainda a conformidade entre os objetivos definidos para o desenvolvimento das atividades observadas em contexto de UAM e os objetivos mencionados pela professora na entrevista, os quais se relacionam com o desenvolvimento de diversas áreas: comunicação, motricidade, cognição, sensorial, socialização e autonomia pessoal e social.

De um modo geral, pensamos que o desenvolvimento das atividades observadas e os objetivos definidos relacionam-se com as informações descritas nos PEI e nos CEI dos alunos. Verificámos que as atividades promoveram o desenvolvimento das áreas contempladas nos CEI: comunicação, socialização, meio físico e social, motricidade e cognição. No entanto, julgamos ser pertinente destacar

alguns aspetos menos positivos relacionados com as dificuldades de interação entre pares em atividades de grupo, como pudemos verificar com a análise da observação n.º 1 (anexo K). Um outro aspeto prende-se com as dificuldades de acessibilidade que alguns alunos sentiram, como se pode verificar na análise da observação n.º 2 (anexo K). Por fim, consideramos que houve algumas desadequações entre as atividades desenvolvidas e as capacidades dos alunos, como nos indicam as análises das observações 3, 7 e 10.

No que diz respeito à articulação entre estas práticas desenvolvidas pela docente de EE e as necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias no ponto 4 dedicaremos atenção a esta dimensão de análise, pois parece-nos ser um tópico que merece esse destaque.

3.2.2. Estratégias usadas pelo adulto durante as atividades

Mediante os dados obtidos na análise das observações conhecemos a diversidade de estratégias a que a docente de EE recorre para dinamizar a sua prática educativa junto de alunos com MD. Na Tabela 38 apresentamos essas estratégias.

Tabela 38

Estratégias utilizadas pela docente de EE

Obs.	Estratégias
N.º1	<ul style="list-style-type: none"> - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não”. - Deixa de dar atenção à aluna sempre que esta grita (deixa de manter o contacto visual). - Volta a interagir com a B., quando ela para de gritar (olha para a aluna e repete as questões). - Procura estabelecer contacto visual com o aluno. - Incentiva o aluno a usar SPC (“sim” e “não”), ou a verbalizar “sim” e “não”. - A assistente operacional conversa com os alunos, enquanto a professora mantém o diálogo com um só aluno.
N.º2	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta as diferentes tarefas, apontando para os locais onde se encontram os quadros, mostrando imagens e falando com os alunos. - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não”. - Estabelece sempre contacto visual com os alunos. - Incentiva os alunos a olhar, apontar e usar SPC (“sim” e “não”), como forma de responder às questões colocadas. - Quando os alunos se manifestam em relação à ausência de um colega (no momento em que apontam e olham para a porta da sala), a professora explica oralmente que a colega só saiu da sala para trabalhar com o terapeuta. A docente informa ainda que a colega encontra-se no espaço da escola e que voltará à sala.

(cont.)

Tabela 38

Estratégias utilizadas pela docente de EE (cont.)

Obs.	Estratégias
N.º3	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta a tarefa, mostrando o jogo à aluna e explicando-lhe oralmente o que deve fazer. - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Procura motivar a aluna quando ela manifesta irritação e desinteresse, recorrendo a um discurso de incentivo positivo.
N.º4	<ul style="list-style-type: none"> - Participam ativamente no desenvolvimento da atividade, cantando e tocando. - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Demonstra como se manipula o instrumento musical. - Dá reforço positivo à aluna. Procura incentivá-la a participar, virando-se diretamente para ela, cantando a canção e dizendo-lhe para ela tocar (Assistente Operacional).
N.º5	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Valoriza o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante. - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não”, incentivando a aluna a olhar, apontar e usar SPC. - Sempre que mostra uma peça à aluna, a professora identifica oralmente a cor e só depois é que faz as questões. - Quando é interrompida por outros alunos e adultos, a professora pede à aluna para aguardar e depois retoma a atividade.
N.º6	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Reforça de forma positiva o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante. - Desenha a cara de cada aluno por baixo do nome, descrevendo oralmente o que está a desenhar.
N.º7	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Dá instruções verbais e executa tarefas para exemplificar. - Ajuda o aluno sempre que é solicitada e Elogia o trabalho do aluno.
N.º 8	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Valoriza o desempenho do aluno, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante. - Dá instruções verbais ao aluno sobre os percursos a seguir. - Como forma de motivar o aluno, a professora pede-lhe que caminhe até ao computador, para o ligar e escolher uma atividade.
N.º 9	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza uma linguagem clara e precisa. - Verbaliza os exercícios que vai fazendo com o aluno. - Permite que o aluno se movimente livremente.
N.º10	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Demonstra como se manipula o instrumento musical. - Ajuda diretamente o aluno a pegar no instrumento. - Faz perguntas oralmente ao aluno.

Ao interpretarmos os dados antes apresentados, percebemos que a docente recorre a estratégias relacionadas com o uso do afeto, de símbolos, da cor e da ludicidade, valorizando a implementação de rotinas diárias, aspetos que referenciou na

entrevista. Para além disso, a professora recorre também ao contacto visual e ao recurso a uma linguagem acessível, utilizando sempre um discurso motivador.

3.2.3. Comportamentos dos alunos no decorrer das atividades

De acordo com a análise das observações realizadas neste contexto, depreendemos que o comportamento dos alunos e o seu nível de participação nas atividades foram positivos. De um modo geral, os alunos manifestaram satisfação, alegria, motivação e interesse em participar nas atividades propostas. Contudo, pensamos ser pertinente evidenciar alguns aspetos que de alguma forma podem ter comprometido a dinamização das atividades. Destacamos a agitação e o comportamento agressivo de uma aluna (ver anexo K – observação 1), bem como o seu desinteresse ao longo do desenrolar das atividades, especialmente quando sentia dificuldades (ver anexo K – observações 1, 3 e 4). Destacamos ainda as dificuldades de concentração manifestadas por alguns alunos (ver anexo K – observações 5, 6 e 10) e aos espasmos constantes de um aluno, que lhe condicionavam os movimentos dos membros (ver anexo K – observação 9).

3.2.4. Análise das rotinas dos alunos no espaço da UAM

Os dados obtidos acerca das práticas da docente de EE mediante a análise do mapa de rotinas (anexo D) possibilitaram-nos também conhecer as dinâmicas educativas em contexto de UAM. A análise deste mapa indica-nos que a docente dinamiza atividades semanais e diárias, consolidando os objetivos definidos no CEI dos alunos a nível do desenvolvimento da comunicação, socialização, meio físico e social, motricidade e cognição. Na Tabela 39 descrevemos as atividades semanais e diárias desenvolvidas pela professora de EE na UAM. Salientamos que no anexo D apresentamos os objetivos específicos para cada atividade.

Tabela 39

Atividades do mapa de rotinas

Tipo de atividade	Descrição da atividade
Diária	<ul style="list-style-type: none">- Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.- Cantar uma canção.
Semanal	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo sobre o fim de semana.- Dinamização de jogos no computador ou no <i>tablet</i> e/ou jogos de encaixe.- Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de mobilização dos membros no colchão, no andarilho ou na piscina de bolas.- Atividades de treino do reconhecimento do nome próprio.

(cont.)

Tabela 39

Atividades do mapa de rotinas (cont.)

Tipo de atividade	Descrição da atividade
Semanal	- Atividades de contagens com material concreto - Audição de histórias e diálogo sobre a mesma.

Concluimos que as atividades semanais se relacionam com o desenvolvimento da socialização, da comunicação, o treino da motricidade, o reconhecimento do nome próprio e a concretização de contagens. As atividades diárias referem-se ao cumprimento de tarefas organizacionais e de socialização. De um modo geral, a dinamização das atividades propostas neste plano parece promover a implementação das rotinas, uma vez que permitem o desenvolvimento de tarefas de forma sequencial. Salientamos que nos dados obtidos na análise da entrevista à docente de EE considera-se a implementação de rotinas diárias como uma das estratégias utilizadas para desenvolver práticas educativas junto dos alunos com MD.

De uma forma geral, as informações recolhidas nas observações permitem-nos considerar que as práticas desenvolvidas pela docente de EE coincidem com as informações apresentadas no mapa de rotinas da UAM. Para clarificar de forma mais detalhada a relação entre as práticas observadas e as atividades do mapa de rotinas, apresentamos seguidamente a Tabela 40.

Tabela 40

Articulação entre as práticas observadas e o mapa de rotinas da UAM

Atividade observada	Atividade do mapa de rotinas	Obs.
- Diálogo sobre o fim de semana	- Diálogo sobre o fim de semana	N.º 1
- Rotinas diárias: preenchimento do calendário e dos mapas de presenças e do tempo	- Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário	N.º 2
- Jogo de encaixe	- Dinamização de jogos de encaixe	N.º 3
- Canção "Rosa arredonda a saia"	- Cantar uma canção	N.º 4
- Jogo de identificação de cores e de manipulação de peças de encaixe	- Dinamização de jogos de encaixe	N.º 5
- Identificação dos nomes do aluno e dos colegas	- Atividades de treino do reconhecimento do nome próprio.	N.º 6
- Jogo de treino da memória, através da manipulação do <i>tablet</i>	- Dinamização de jogos de memória no <i>tablet</i>	N.º 7
- Caminhar com o apoio do andarilho	- Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de mobilização dos membros no andarilho	N.º 8
- Exercícios de motricidade na piscina de bolas	- Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de mobilização dos membros na piscina de bolas	N.º 9

(cont.)

Tabela 40

Articulação entre as práticas observadas e o mapa de rotinas da UAM (cont.)

Atividade observada	Atividade do mapa de rotinas	Obs.
- Manipulação de um instrumento musical (ferrinhos) a)	- Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de manipulação de objetos	N.º 10

Nota: (a) Esta atividade não surge exatamente no mapa de rotinas, mas consideramos que a mesma pode enquadrar-se na dinamização de atividades de motricidade global.

A Tabela 40 indica-nos que as práticas observadas correspondem à maioria das atividades constantes do mapa de rotinas. Apenas não nos foi possível observar atividades relacionadas com a contagem com material concreto e a audição e o diálogo sobre histórias. Pensamos que esta situação se deve ao facto de a autora deste estudo não ter estado presente na UAM nos momentos em que decorreram estas atividades.

De um modo geral, consideramos que as práticas desenvolvidas pela professora de EE coincidem com os objetivos que a mesma definiu para a UAM, os quais apresentámos no tópico acerca das suas perceções face às práticas desenvolvidas junto de alunos com MD. A professora de EE definiu objetivos relacionados com a socialização, motricidade, cognição, comunicação e autonomia. Em nossa opinião, as atividades observadas promoveram a comunicação e a socialização entre pares e entre alunos e adultos, especialmente as atividades dinamizadas em grupo (anexo K – Observações 1 e 2). As atividades relacionadas com os jogos de encaixe ou a manipulação de objetos, bem como as atividades referentes aos exercícios de mobilização proporcionaram o desenvolvimento da motricidade e da autonomia. Parece-nos que as tarefas de identificação dos nomes dos alunos e de memorização relacionam-se concretamente com a área da cognição.

Verificámos ainda que as práticas observadas contemplam as estratégias mencionadas pela professora de EE no que concerne à implementação de rotinas diárias e à utilização dos diversos recursos que a mesma referiu usar. Explicitando melhor com um exemplo de atividade observada, a análise das observações permitiu-nos constatar que a professora de EE dinamiza atividades rotineiras de preenchimento do calendário, recorrendo ao sistema de calendário.

Salientamos ainda que algumas das atividades desenvolvidas em contexto de UAM, em nossa opinião, não se adequam completamente às características, capacidades e aos interesses dos alunos a quem se destinam. No anexo K, mais concretamente nos tópicos sobre o juízo das atividades referentes às observações 1, 2, 3, 7 e 10 apresentam-se as descrições e justificações da nossa opinião menos

favorável. Ainda assim, pretendemos explicitar de forma concisa as razões que nos levam a construir esta opinião, apresentando a Tabela seguinte.

Tabela 41

Reflexão sobre as atividades desenvolvidas em contexto de UAM

Obs.	Justificação da desadequação
N.º1	- Apesar de ser uma atividade dinamizada em grupo, pensamos que seria benéfico ter promovido a interação entre pares, o que não se verificou. Observámos apenas a interação entre adulto e aluno.
N.º 2	- Constatámos lacunas na acessibilidade dos alunos aos cartazes correspondentes ao calendário e aos mapas de tarefas e de presenças. Parece-nos que esta lacuna não permite que os alunos realizem a atividade pretendida de forma ativa, uma vez que não conseguem manipular os recursos disponíveis.
N.º 3	- Consideramos a atividade desenvolvida pouco estimulante para a aluna e desadequada aos seus interesses. A aluna não se sentiu motivada, o que, de alguma forma, causou dificuldades na concretização da atividade.
N.º 7	- As atividades desenvolvidas apresentaram um grau de exigência superior às capacidades do aluno, tornando as tarefas pouco acessíveis para ele as realizar de forma autónoma. Por essa razão, pensamos que o aluno sentiu alguma desmotivação e desinteresse.
N.º10	- Consideramos ter existido falta de adequação entre a atividade dinamizada e as capacidades do aluno. Os objetivos da atividade são demasiado exigentes face às capacidades do aluno.

4. Convergência entre as práticas desenvolvidas pelos docentes e as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais

Face aos dados recolhidos nas entrevistas aos professores e aos pais, nas observações realizadas em contexto de UAM e de sala de aula e na análise documental ao mapa de rotinas da UAM, podemos refletir sobre a convergência entre as práticas desenvolvidas pelos docentes e as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais. Esta reflexão procura ajudar-nos a compreender se os objetivos definidos pelos professores, as estratégias e os recursos que utilizaram respondem de alguma forma às necessidades e preocupações manifestadas pelos pais entrevistados. Para nos ajudar nesta reflexão elaborámos a Tabela 42, na qual explicitamos a articulação entre as práticas dos professores e as necessidades e preocupações dos pais, considerando os objetivos definidos pelos professores, as atividades observadas, as necessidades e preocupações dos pais e a existência ou não de articulação entre estes aspetos. Salientamos que os objetivos definidos pelos professores de ER se encontram separados dos objetivos da professora de EE.

Tabela 42

Convergência entre as práticas educativas e as necessidades e preocupações dos pais

Objetivos dos professores de ER	Objetivos do professor de EE	Atividades observadas b)	Necessidades e Preocupações do Pais	Articulação	
				Sim	Não
Promover o desenvolvimento da motricidade	Promover o desenvolvimento da motricidade	- Dinamização de atividades de motricidade global; - Exercícios de mobilização dos membros no andarilho	- Desenvolvimento da motricidade; - Desenvolvimento psicomotor; - Desenvolvimento da mobilidade	X	
Promover o desenvolvimento da autonomia	Promover o desenvolvimento da autonomia	- Cumprimento de tarefas diárias	- Autonomia	X	
Promover a comunicação	Promover a comunicação	- Diálogo sobre o fim de semana	- Investimento na comunicação	X	
Promover a cognição	Promover a cognição	- Dinamização de jogos de memória; - Identificação de animais.	- Capacidade de memorização	X	
-----	-----	-----	- Retrocessos no desenvolvimento		X
-----	-----	-----	- Fraca evolução no desenvolvimento da criança		X
-----	-----	-----	- Felicidade da criança		X

Nota: b) Estas atividades referem-se às observações em contexto de UAM, à exceção de uma única atividade observada em sala de aula (anexo K – observação 13). A maioria dos alunos assumiu um papel passivo na sala de aula e não participou na dinâmica da mesma. Por isso, considerámos apenas as atividades observadas em UAM, em que constatámos que os alunos participavam de forma mais ativa.

Analisando os dados apresentados inferimos existir convergência nos objetivos formulados em termos muito gerais, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade, da autonomia, da cognição e da comunicação. Verificamos também existir alguma congruência entre os objetivos definidos pelos professores, as atividades observadas e as necessidades dos pais. Contudo, face à participação pouco ativa dos alunos com MD nas atividades observadas no contexto de sala aula, consideramos que esta convergência pode ser melhorada. Ou seja, ainda que os professores tenham definido nos CEI dos alunos (anexo J) objetivos e estratégias capazes de promover o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a comunicação, a motricidade, a autonomia e a cognição, observámos práticas pouco favoráveis ao desenvolvimento dos alunos nestas áreas, assumindo estes um papel passivo, sobretudo em contexto de sala de aula. Consideramos igualmente existir alguma articulação entre os objetivos definidos pela professora de EE, as

atividades desenvolvidas e as necessidades dos pais no que ao desenvolvimento da comunicação diz respeito. Porém, no contexto de sala de aula não se observou nenhuma atividade que promovesse a comunicação entre pares e entre alunos com MD e adulto, os alunos com MD limitaram-se a observar o que se passava à sua volta.

Observámos ainda falta de articulação entre as necessidades e preocupações manifestadas pelos pais acerca dos retrocessos no desenvolvimento, da fraca evolução do desenvolvimento dos filhos e da sua felicidade e as práticas desenvolvidas pelos professores. Ou seja, não observámos atividades que procurassem responder a estas necessidades e preocupações. Também não verificámos a existência de objetivos definidos pelos professores para responder às mesmas.

Face ao exposto, pensamos que a fraca articulação pode estar relacionada com a participação pouco ativa que os pais ainda mantêm na construção do processo académico dos seus filhos, como nos sugere Costa (2014). Consideramos que as perceções pouco favoráveis que os pais participantes neste estudo referiram acerca das práticas educativas junto de alunos com MD podem estar relacionadas com a falta de articulação entre estas e as suas necessidades e preocupações. Se as práticas educativas não respondem às necessidades e preocupações das famílias, consequentemente será mais complexo estas sentirem-se satisfeitas com o desempenho da escola na construção do percurso escolar dos seus filhos.

Em nossa opinião a falta de articulação entre as práticas e as necessidades e preocupações dos pais, pode estar relacionada com o tipo de comunicação estabelecida entre os professores e as famílias. Verificámos anteriormente que os contactos estabelecidos entre os professores de ER e os pais ocorriam quase sempre em momentos formais, como as reuniões de avaliação, o que é frequente acontecer na nossa realidade educativa, como nos lembra Correia (2013). Este tipo de comunicação pode causar barreiras na relação entre a escola e a família, pois os pais podem sentir-se inseguros em partilhar as suas necessidades e preocupações, se forem chamados à escola apenas para receber as avaliações dos seus filhos, ou para assinar documentos (Fonseca, 1995).

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Concepções dos docentes sobre a educação dos alunos com MD

1.1. Concepções sobre a inclusão dos alunos com MD

Os resultados obtidos neste estudo indicam-nos que os professores, que participaram na pesquisa, apresentam opiniões heterogêneas acerca da inclusão de alunos com MD no ensino regular, manifestando opiniões positivas, negativas e opiniões que dependem das circunstâncias. Por sua vez, o professor de EE manifesta uma concepção positiva.

Para os professores de ER a inclusão de alunos com MD pode apresentar vantagens, essencialmente a nível da promoção da socialização entre pares com e sem NEE, o que confirma o que a literatura da especialidade nos tem descrito (cf. Correia, 2013). Estes docentes também reforçam a ideia de que a inclusão pode ser vantajosa para alunos com e sem MD. Porém, encontramos afirmações com uma frequência relativa que apontam dificuldades na implementação da inclusão, sobretudo quando os alunos com MD apresentam limitações muito graves, afirmando mesmo que nestes casos mais complexos a inclusão pode não trazer vantagens para estes. Os docentes consideram que nestas situações a inclusão pode ser inconveniente para os outros alunos e perturbar o funcionamento da sala de aula.

Quanto à opinião dos docentes de ER acerca da inclusão de alunos com MD, concluímos que esta não é muito positiva, dependendo, em parte, das circunstâncias específicas de cada caso. Um dos fatores que condiciona a opinião destes docentes parece ser a gravidade das limitações apresentadas por estes alunos e os recursos e apoios disponibilizados nos contextos educativos. No caso de os alunos com limitações mais graves estes docentes entendem não ser positivo a sua inclusão no ensino regular, podendo mesmo prejudicar o trabalho a desenvolver com a turma. Estas perceções coincidem de alguma forma com a revisão da literatura efetuada (cf. Correia, 2013). Concluímos ainda que a socialização dos alunos é o aspeto considerado mais positivo com a sua inclusão no ensino regular. Inferimos que estes docentes não parecem preocupar-se com o processo de aprendizagem destes alunos quando discutem a sua inclusão no ensino regular.

Os professores do ER afirmam ainda sentir acentuadas dificuldades, nomeadamente a nível da gestão e organização do trabalho de sala de aula quando todos os alunos estão presentes, tendo pouca disponibilidade para se dedicarem aos

alunos com MD. Assinalam ainda ter falta de recursos (humanos e materiais) e de formação específica para lidar com alunos com MD; bem como desconhecimento das características destes alunos. Por outro lado, a fraca participação destes alunos em contexto de sala de aula também lhes cria dificuldades no processo educativo. Este tipo de dificuldades tem sido referenciado noutros estudos (cf. Oliveira, 2012). Concluimos, assim, que estes docentes de ER sentem particulares dificuldades no processo de inclusão de alunos com MD, experienciando sentimentos pouco gratificantes, considerando importante ter mais conhecimentos teóricos e práticos sobre a especificidade destes alunos. Parece que a formação continua a ser um fator importante a atender quando se fala no processo de inclusão de alunos com MD no ensino regular.

Analisando as concepções do docente de EE comparativamente com as do ER estas distinguem-se num sentido mais positivo, o que também foi observado noutros estudos (cf. Barroso, 2013). A docente de EE considera que a inclusão de alunos com MD e a criação de UAM em contexto de ensino regular são vantajosas para toda a comunidade educativa. Consideramos ser natural a docente de EE apresentar uma perceção mais positiva face à inclusão de alunos com MD, inferindo-se que o facto de ter formação especializada poderá exercer alguma influência neste processo. Ou seja, conjectura-se que a formação lhe trará maior confiança e segurança no trabalho a desenvolver com estes alunos. Esta docente salienta apenas, como aspeto negativo, a falta de recursos humanos e materiais para apoiar o trabalho junto dos alunos com MD e também a ausência de apoios na organização e gestão do trabalho dos professores de ER. Este aspeto negativo coincide com uma das dificuldades sentidas pelos professores de ER e discutidas anteriormente.

1.2. Concepções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais

Quanto às concepções dos docentes do ER participantes neste estudo sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais, depreendemos que estes partilham entre si os assuntos relacionados com o percurso educativo dos alunos, mais concretamente a organização e dinamização de atividades, a elaboração de documentos orientadores do plano de trabalho a desenvolver com os alunos (PEI e CEI) e a avaliação desses alunos. Partilham também assuntos relacionados com as terapias que os alunos frequentam. A maioria dos docentes do ER salientou ser mais frequente a realização de encontros informais entre si, sendo que estes se concretizam quando considerados necessários. Porém, os encontros formais também

parecem acontecer, mas são mais pontuais, centrando-se principalmente na realização de reuniões de avaliação e de elaboração do PEI e CEI. Por outro lado, um dos docentes afirmou existir uma fraca articulação entre os profissionais.

Face aos resultados obtidos no presente estudo concluímos que os docentes de ER não desenvolvem propriamente um trabalho em equipa de forma consistente e organizada. Contudo, parecem sentir necessidade de conversar, com alguma frequência, de forma informal. Entendemos ser importante alterar um pouco estas práticas no sentido de se observar uma parceria mais sólida entre os profissionais, ou seja, que efetivamente trabalhem em equipa no sentido de se ajudarem mutuamente a resolver as dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas educativas com alunos com MD. Como referem Correia (2013) e Madureira e Leite (2003) a partilha de experiências e saberes entre profissionais constitui uma mais-valia no processo educativo de crianças com NEE.

Quanto aos assuntos tratados nos encontros e reuniões existentes entre os profissionais um dos tópicos centrais parece ser o planeamento das atividades a desenvolver no contexto do ensino regular, o que nos parece ser um tópico importante quando se fala em práticas. Inferimos assim, que estes docentes são mais envolvidos nos processos que correspondem efetivamente ao que terão de fazer com os alunos com MD, mas não tanto com a planificação do plano de intervenção mais global a desenvolver com estes alunos.

Na tentativa de relacionar as perceções dos docentes de ER relativamente ao processo de inclusão de alunos com MD no ensino regular com as suas perceções sobre as práticas desenvolvidas entre os profissionais, entendemos que talvez seja benéfico melhorar as práticas desenvolvidas entre profissionais do ER e os de EE no sentido de se ajudar os docentes do ER a sentirem-se mais seguros e confiantes no trabalho a desenvolver com os alunos com MD. Ou seja, entendemos que a implementação de um trabalho em equipa mais estruturado e consistente entre estes profissionais, pode contribuir para que os docentes de ER manifestem perceções mais positivas no que à inclusão de alunos com MD no ensino regular diz respeito.

1.3. Conceções sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias

Os resultados acerca das conceções dos docentes sobre as práticas desenvolvidas junto das famílias revelam existir alguns aspetos positivos. Os professores do ER mencionam que as famílias comparecem quando solicitadas ou pontualmente para falar sobre a avaliação dos seus filhos. Apenas um destes

docentes refere existir um contacto diário, informal e constante. As comunicações com os encarregados de educação são, sobretudo, dedicadas à abordagem de assuntos relacionados com a avaliação dos alunos e com a leitura e assinatura de documentos: PEI e CEI. Estes docentes consideram que a relação entre a escola e a família é positiva, porque existe diálogo com a família e partilha dos progressos dos alunos. Ainda que alguns docentes tenham indicado haver partilha de preocupações relacionadas com a inclusão dos filhos, a sua saúde e o seu comportamento, a referência à ausência de partilha de preocupações com as famílias foi assinalável. Salienta-se que a maioria dos professores parece desconhecer as necessidades e as preocupações das famílias, pois entre si estes assuntos são pouco abordados, o que se tem observado noutros estudos (cf. Amaral & Gil, 2008).

Face aos resultados obtidos percebemos que os docentes do ER desenvolvem práticas distintas com as famílias, alguns partilham determinadas preocupações, mas a maioria não. Consideramos ser importante alterar as práticas no sentido de envolver mais as famílias no processo escolar dos seus filhos e de ajudar a criar planos de intervenção que correspondam mais às necessidades e preocupações destas famílias. Pensamos ainda que o facto de os contactos com as famílias serem em alguns casos, esporádicos ou destinados apenas à análise do processo de avaliação dos alunos, pode condicionar a criação de um ambiente comunicativo facilitador de um envolvimento mais consistente e profundo das famílias no processo escolar dos seus filhos.

Alguns professores de ER salientaram que há famílias que revelam poucas expectativas em relação aos seus filhos. Um dos docentes considera que a família refere ter poucas necessidades em relação ao seu filho e que, por isso, não as partilha consigo. Inferimos que estes docentes entendem que esta postura das famílias condiciona a sua relação com elas.

Quanto às perceções da professora de EE sobre as práticas que desenvolve com as famílias, estas parecem ser um pouco distintas das manifestadas pelos docentes do ER. Esta docente indica manter um contacto diário, frequente e próximo com as famílias, o que na sua opinião permite que estas partilhem consigo algumas das suas preocupações. No que concerne às necessidades e preocupações das famílias esta docente menciona que os pais partilham basicamente as necessidades e preocupações relacionadas com o futuro dos seus filhos. Na sua opinião os pais preocupam-se muito com a vida futura dos filhos após a sua ausência.

Concluimos que os docentes do ER afirmam desenvolver práticas com as famílias que são distintas das implementadas pela docente da EE. Esta circunstância parece influenciar a forma como as famílias se relacionam com os docentes, uma vez

que estes sentem-se mais confortáveis para partilhar as suas necessidades e preocupações com quem têm um contacto mais regular. Na nossa opinião, o facto de ser comum os alunos com MD frequentarem durante curtos períodos de tempo a sala de aula do ER, também condiciona o contacto das suas famílias com os docentes de ER, parecendo-nos, portanto, natural que comuniquem mais frequentemente com os docentes de EE.

2. Práticas educativas desenvolvidas junto dos alunos com MD

Os dados obtidos neste estudo revelam que as práticas educativas dos professores de ER não parecem coincidir com os objetivos propostos nos CEI dos alunos. Por sua vez, as práticas educativas do docente de EE já parecem ter em atenção essa dimensão.

Face aos resultados do presente estudo consideramos que os professores de ER desenvolvem práticas que podemos caracterizar como sendo pouco inclusivas, nem sempre se adequam às características dos alunos e, como se disse antes, não abrangem os conteúdos propostos no CEI. Em contexto de sala de aula, os alunos apenas permaneceram naquele espaço, não se verificando o desenvolvimento de atividades dirigidas a si, com exceção das atividades desenvolvidas por uma aluna na sua sala de aula. Para além disso, não se observaram registos de interações significativas entre pares e entre alunos com MD e adulto, exceto no caso observado e analisado na sala de aula da aluna que mencionámos.

Face ao exposto, julgamos ser importante explicitar que estas práticas não coincidem com as informações contidas nos CEI dos alunos. Nestes documentos estão contemplados objetivos, estratégias e recursos para desenvolver diversas áreas do funcionamento humano, como seja a comunicação, a socialização, a motricidade, a expressão artística (plástica, música e físico-motora) e o meio físico e social. Porém, não se verificou a implementação de atividades que promovessem o desenvolvimento destas áreas.

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas pelo docente de EE em contexto de UAM parecem corresponder aos objetivos, estratégias e recursos definidos nos CEI dos alunos. Neste documento estão igualmente contemplados objetivos, estratégias e recursos para desenvolver a comunicação, a socialização, a motricidade, a expressão artística (plástica, música e físico-motora) e o meio físico e social, tendo sido observada a implementação de atividades que promoveram o desenvolvimento destas áreas. Salientamos, contudo, a desadequação de algumas atividades observadas em

contexto de UAM. Verificámos alguma inconformidade entre os objetivos dessas atividades e as capacidades dos alunos.

Concluimos assim que as práticas desenvolvidas pelo professor de EE em contexto de UAM se caracterizam por uma melhor adequação às necessidades e características dos alunos, contrariamente às práticas desenvolvidas pelos docentes de ER. Existe também maior conformidade entre as práticas de EE e as informações contempladas nos CEI dos alunos. Em contrapartida, as práticas de ER não se enquadram nos conteúdos dos CEI. Inferimos assim que os docentes do ER revelam mais dificuldades em responder às necessidades destes alunos do que os de EE.

3. Conceções das famílias sobre a educação dos seus filhos

3.1. Necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias

Os resultados referentes às necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias permitem concluir que as mesmas estão relacionadas com o investimento na comunicação; no desenvolvimento da mobilidade e da motricidade; na capacidade de memorização e na autonomia. Os pais referem ainda estar preocupados com os retrocessos que, por vezes, os filhos apresentam no seu desenvolvimento; ou a fraca evolução no desenvolvimento da criança. A necessidade de haver maior investimento nas terapias também parece ser um assunto que preocupa estas famílias. Destacamos o facto de os pais manifestarem maior preocupação no desenvolvimento da capacidade de autonomia dos seus filhos, o que vai ao encontro do que é referido em alguma da literatura da especialidade (cf. Correia, 2013).

As expectativas dos pais face ao futuro dos seus filhos estão relacionadas com a felicidade da criança; a reação positiva face aos seus progressos; o pensamento centrado no dia-a-dia; as poucas expectativas face à escolaridade; a relativização das expectativas; e o desenvolvimento da criança. Verificamos que existe uma relação entre estas expectativas e as necessidades e preocupações das famílias, na medida em que existe alguma conformidade. Explicitando melhor, os pais sentem necessidades relacionadas com a felicidade da criança e os retrocessos no seu desenvolvimento, revelando igualmente expectativas relacionadas com estes aspetos.

Os dados obtidos indicam os sonhos destas famílias face ao futuro dos seus filhos, os quais se relacionam com: a autonomia da criança; o encontrar um emprego no futuro; a aquisição da marcha; os seus progressos; um futuro positivo para si; e o seu bem-estar. Alguns destes sonhos relacionam-se com as necessidades e

preocupações dos pais, bem como com as suas expectativas. É o caso dos sonhos relacionados com a autonomia, o desenvolvimento, a felicidade e o bem-estar.

3.2. Envolvimento das famílias no processo escolar

Os dados obtidos mostram que a participação dos pais é pouco ativa, o que tem sido descrito na literatura como uma situação comum (cf. Costa, 2014). Apesar do contacto diário e frequente entre pais e professores, particularmente com o docente de EE, a comunicação que estabelecem entre si ocorre principalmente nos momentos de entrega das avaliações e nos momentos de leitura e assinatura de PEI e CEI dos alunos. Face ao exposto, parece-nos que a participação e o envolvimento das famílias no processo académico dos seus filhos se restringem à troca de informações sobre o processo avaliativo dos alunos, não havendo intervenção significativa da parte das famílias nas dinâmicas escolares dos seus filhos. As famílias assumem um papel passivo no processo pedagógico dos alunos com MD (cf. Correia & Serrano, 1999). Salientamos que apenas uma das mães entrevistadas referiu opinar sobre os conteúdos do PEI e CEI da sua filha, porém esse envolvimento corresponde apenas ao dizer se concorda ou não com os mesmos. No entanto, destacamos o envolvimento de alguns pais no desenvolvimento de trabalho conjunto entre escola e família. Os dados obtidos indicam que existe algum apoio no estabelecimento de rotinas da criança em casa e que existe a disponibilização de recursos materiais, como jogos multimédia, por parte de uma das mães.

3.3. Concepções das famílias sobre o contexto educativo

No que diz respeito às concepções das famílias sobre o contexto educativo, os resultados permitem-nos concluir que, de uma maneira geral, os pais apresentam percepções pouco favoráveis. Denotámos que as famílias têm concepções muito negativas em relação à escola, informação que também tem sido mencionada em alguma da literatura consultada (cf. Fonseca, 1995).

As famílias referem que a inclusão dos seus filhos na escola de ensino regular ainda não é uma completa realidade (cf. Costa, 2014), destacando a fraca socialização entre pares com e sem NEE. Uma das mães manifesta insatisfação face ao trabalho desenvolvido pela escola, salientando os retrocessos no desenvolvimento da filha e a recusa desta em ir para a escola. Uma outra mãe considera que as turmas de ER estão sobrelotadas e que, por isso, pode haver falta de recursos capazes de responder às necessidades e características do seu filho. Há ainda destaque, por

parte de outra mãe, para a falta de professores de EE na UAM e para a ausência de um espaço próprio para os alunos desenvolverem as suas terapias.

Uma das mães salienta a incapacidade da escola em assegurar a permanência da sua filha no horário não letivo e acrescenta que, em sua opinião, as terapias dos alunos com MD deveriam funcionar no período da tarde, no horário em que decorrem as AEC dos outros alunos.

Os dados obtidos mostram igualmente que duas mães consideram que a participação dos seus filhos nas dinâmicas da escola é pouco significativa, devido às suas ausências frequentes. Uma outra mãe considera que as atividades desenvolvidas para a sua filha deveriam ir ao encontro dos seus interesses e deveriam promover o desenvolvimento da autonomia, devendo basear-se na vida diária da criança, o que não acontece no contexto educativo.

Há referência também à falta de formação dos professores a nível das necessidades educativas especiais, mais concretamente a ausência de formação e até mesmo de competências para lidar com alunos com MD (cf. Correia, 2013). Uma das mães considera que os professores sentem dificuldades em trabalhar com o seu filho, salientando que o professor de EE não tem competências para tal. Apesar da maioria de opiniões ser pouco favorável acerca do contexto educativo, os dados obtidos mostram algumas conceções positivas. Alguns pais consideram que as suas expectativas e preocupações estão contempladas no PEI e CEI dos seus filhos, revelando que estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelos profissionais. Uma das mães sente-se muito satisfeita com o interesse manifestado pelo professor de ER relativamente à sua filha e às suas problemáticas. Uma outra mãe sente-se satisfeita com a dedicação e o interesse demonstrado pelo docente de EE face ao seu filho. Por fim, destaca-se como positivo, o aconselhamento por parte dos profissionais acerca dos cuidados a ter com as crianças e das estratégias a adotar para lidar com elas.

Concluimos que as opiniões das famílias sobre o contexto educativo dependem, naturalmente das experiências que cada uma tem, havendo conceções positivas e outras negativas.

3.4. Conceções das famílias sobre as práticas desenvolvidas

De um modo geral, os resultados obtidos evidenciam que as famílias conhecem melhor as práticas desenvolvidas no contexto de UAM, comparativamente com as práticas de sala de aula. Esta situação pode ser justificada pelo facto de os alunos passarem mais tempo em UAM do que em sala de aula. Para além disso,

existe maior contacto entre as famílias e o docente de EE, o que também permite que os pais tenham um maior conhecimento do tipo de práticas desenvolvidas na UAM.

Relativamente às práticas em contexto de UAM as famílias identificam o desenvolvimento de atividades relacionadas com a identificação do nome e dias da semana; a identificação das estações do ano; a identificação do estado do tempo; o Carnaval; a participação em atividades gerais da escola; a realização de desenhos e pinturas; a utilização do computador; a dinamização de diversos jogos, como os *puzzles*, entre outros; e a expressão física e motora.

No que diz respeito à dinamização de atividades em contexto de sala de aula, os dados obtidos mostram que alguns pais desconhecem por completo o tipo de práticas dinamizadas neste contexto. Outros pais mencionam somente as atividades promotoras da socialização entre pares e a audição de músicas.

4. Convergência entre as práticas educativas e as necessidades e preocupações das famílias

Verificámos que os resultados apontam para a existência de uma fraca articulação entre as práticas educativas e as necessidades e preocupações das famílias (cf. Costa, 2014), principalmente quando se analisa as práticas desenvolvidas pelos professores de ER. As práticas dinamizadas por estes professores não facultam o desenvolvimento da autonomia e da motricidade, consistindo na permanência dos alunos em sala de aula, sem decorrer qualquer tipo de interação significativa. Apenas um dos professores de ER dinamizou uma atividade que promoveu a interação entre aluno e adulto e a socialização entre pares. Consideramos importante destacar que é sobre este professor que uma das mães menciona sentir-se satisfeita relativamente ao seu interesse pela filha e respetivas problemáticas. Entendemos ainda que as práticas desenvolvidas neste contexto educativo contribuem pouco para que estes alunos se sintam felizes.

No que concerne às práticas desenvolvidas pelo professor de EE em contexto de UAM, os resultados obtidos provam que existe uma maior articulação entre estas práticas e algumas das necessidades e preocupações descritas pelos pais. As atividades dinamizadas pelo professor de EE relacionam-se com a comunicação, a motricidade, a cognição, a socialização, a autonomia pessoal e social e, por fim, com o desenvolvimento sensorial. De acordo com as informações adquiridas, concluímos que estas áreas vão ao encontro das necessidades e preocupações manifestadas pelas famílias, nomeadamente as que se relacionam com a autonomia, a cognição, a comunicação e a motricidade.

Podemos concluir ainda que parece haver pouca atenção às necessidades e preocupações dos pais a nível dos retrocessos e desenvolvimento dos seus filhos, bem como a nível do alcance da sua felicidade. Portanto, não observamos a existência de uma articulação entre estas necessidades e as práticas desenvolvidas pelos docentes. Pensamos que esta situação pode estar relacionada com a participação pouco ativa dos pais nas dinâmicas educativas dos seus filhos (Costa, 2014). Para além disso, parece-nos que as perceções pouco favoráveis que os pais destacam sobre as práticas educativas junto de alunos com MD podem relacionar-se com a pouca articulação existente entre estas e as suas necessidades e preocupações. Por sua vez, a fraca articulação entre escola e família pode estar relacionada com o tipo de comunicação estabelecida entre si, a qual ocorria normalmente em momentos formais, como as reuniões de avaliação. Este tipo de comunicação pode causar barreiras na relação entre a escola e a família, pois os pais podem sentir-se pouco confortáveis para partilhar as suas necessidades e preocupações, se forem apenas solicitados para conhecer as avaliações dos seus filhos, ou para assinar documentos (Fonseca, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L., Digneffe, F., Hirnaux, J.P., Maroy, C., & Ruquoy, D. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Almeida, A. (2011). *Inclusão Educativa dos alunos com multideficiência*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret. Consultado em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1481/Ana_Almeida_2011.pdf?sequence=1
- Alves, M. (2011). *Envolvimento parental na escola – Estudo efectuado na Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância de Góis*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica – Ramo de Família e Intervenção Sistémica apresentada à Escola Superior de Altos Estudos. Consultado em <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/116/1/Envolvimento%20Parental%20na%20Escola%20-%20Tese%20de%20mestrado%20de%20Marta%20.pdf>
- Amaral, I., & Gil T. (2008). *Famílias, multideficiência e parcerias educativas. Re(habilitar) – Revista da ESSA*, 6, 5-27. Lisboa: Edições Colibri.
- Amaral, I., & Nunes, C. (2008). *Educação, multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança e atitude. Diversidades*, 6 (20), 4-9.
- Barroso, J. (2006). *Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública*, in Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus. pp. 275-297.
- Barroso, E. (2013). *Um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência – Estudo de caso*. Trabalho de projeto elaborado para obtenção do grau de mestre em educação especial, Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1764/1/Tese%20Estef%C3%A2nia%20Final2.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.
- Capitão, P. (2010). *Concepções do professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Carvalho, E. (2000). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla. Volume I*. Brasília: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. 2.^a edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, S. (2002). *The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from de Past Decade*. Ideas that Work.
- Creswell, J. W. (2002). *Qualitative Procedures*. In *Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed., chap. 10). Lincoln University of Nebraska, Sage Publications.
- Carter, E. A., & McGoldrick, M. (1984). *The family life cycle: A framework for family therapy*. New York: Gardner Press.
- Chen, D., & Miles, C. (2004). Working with families. In F. P., Orelove, D. R. Sobsey & R. K. Silberman, *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (pp.31-65). (Fourth Edition). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc.
- Contreras, M. & Valência, R. (1997). *A Criança com Deficiências Associadas*. Capítulo XVI in: *Necessidades Educativas Especiais*. Coordenação de Bautista, R. Dinalivro. 1.^a Edição. Lisboa. Tradução e adaptação da 2.^a edição atualizada: Ana Escoval.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, H. M. (2014). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De facto Editores
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Erlendsdóttir, G. (2010). *Effects of Parental Involvement in Education - A Case Study in Namibia*. University of Iceland. Consultado em http://skemman.is/stream/get/1946/6925/18121/1/MEd_thesis-Gu%C3%B0laug.pdf
- Fernandes, A. (1995). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gil, T. (2006). *As famílias de crianças com multideficiência e deficiência visual – Respostas dos profissionais de educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Gil, T. (2008). *As famílias de crianças com multideficiência*. *Diversidades*, 6 (20), 10-12.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.
- Lopes, M. (2012). *Qualidade dos contextos educativos: multideficiência e inclusão*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Miguel, T. (2014). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4669/1/O%20uso%20de%20hist%C3%B3rias%20multisensoriais%20numa%20biblioteca%20p%C3%ABlica.pdf>
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. (2010). *Planeamento educativo e programação de actividades para alunos com multideficiência*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Lisboa. Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Oliveira, D. (2012). *Conceções dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão de alunos com multideficiência*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2297/1/Conce%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Professores%20do%20Ensino%20Regular%20e%20dos%20Professores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20Face%20%C3%A0%20Inclus%C3%A3o%20de%20Alunos%20com%20Multideficiencia.pdf>
- Oliveira, I. (2013). *O movimento associativo de pais: Dimensões educativas da participação nas associações*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto. Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71222/2/92250.pdf>
- Orelve, F. P., & Sobsey, D. R. N. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. 3.^a Edição. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com multideficiência.
- Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, M.L. (2004). *Aprender todos juntos: Unidade de apoio a alunos com Multideficiência* Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula - Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C. Duarte, F., & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 duas Décadas, um Balanço. In *Inovação*. 7(3), 307-355.
- Silva, M. E. R. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Tese de mestrado não publicada, Braga: Universidade do Minho, Instituto da Criança.
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*. 2nd Ed. Columbus: Merrill Publishing Company
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. & Turnbull, H. R. (2000). *Evolution of Family-Professional Partnerships: Collective Empowerment as the Model for the Early Twenty-First Century*. In J. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds). *Handbook of Early Childhood Intervention (2nd, chap.27, pp.630-650)*. Cambridge: University Press
- Trivette, C. M., & Duns, C. (2000). *Recommended Practices in Family-Based Practices*. In S. Sandall, M. E. McLean, B. Smith, *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education (chap.4, pp.39-44)*. Denver: Sopris West & DEC.
- Vasconcelos, A., Pratas, F., Pinto, J., & Duarte, J. (2013). *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I)*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

- Vaz, M. (1995). *O professor de apoio de educação especial – Um agente de mudança em contexto de colaboração*. Coimbra: Fora do Texto.
- Silva, F. V. (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, II (II). 3-17.
- UNESCO. (Ed.) (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Necessidades Educativas Sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, C. Y., Austin, S. M. & Grove, R. (2013). Defining parental involvement: perception of school administrators. *Education*, 133, 3, 291-297.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto
- Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de novembro
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
- Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de março

ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos alunos participantes no estudo

Participante 1: Carlota (nome fictício)

Não havendo informações sobre a idade exata em que foram diagnosticadas as problemáticas da Carlota, sabe-se que em fase de bebê foram-lhe detetadas uma microcefalia⁴ e uma malformação cerebral subjacente. Diagnosticou-se tetraparésia espástica⁵ com componente distónico importante. Para além disso foi-lhe feito diagnóstico de holoprosencefalia semilobar⁶, o que determina um quadro de paralisia cerebral com elevada espasticidade. Sabemos que aos 12 meses de idade, a aluna começou a frequentar a creche, tendo isso acompanhada em Intervenção Precoce até terminar a educação pré-escolar. Ingressou no 1.º Ciclo no ano letivo 2011/2012, tendo-se elaborado um PEI e CEI e procedido à frequência da UAM.

De um modo geral, a aluna apresenta um atraso no desenvolvimento global de grau severo, mas as características da sua personalidade têm contribuído positivamente para o sucesso do seu desempenho. A Carlota é uma menina participativa, comunicativa, curiosa e muito bem-disposta. De acordo com as informações recolhidas na entrevista à mãe, a aluna “é uma menina muito expressiva”, comunica através do olhar e de vocalizações, é trabalhadora, mas tem algumas dificuldades de concentração.

No início da recolha de dados a Carlota tinha nove anos e encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade. A aluna frequentava a UAM todos os dias durante a manhã (9h-12h) e a sala de aula regular durante 30 minutos diários (12h-12h30). É de salientar que na sala de aula, a aluna não tinha acompanhamento da professora de EE. Semanalmente fazia terapia ocupacional durante 60 minutos e

⁴ Define-se como uma condição neurológica em que o tamanho da cabeça é menor do que o tamanho típico para a idade do feto ou da criança. Constitui-se no défice do crescimento cerebral, quer pelo pequeno tamanho da caixa craniana, quer pelo reduzido desenvolvimento do cérebro. É uma das causas das dificuldades intelectuais ou cognitivas.

⁵ É um tipo de paralisia que afeta os músculos de todos os membros do corpo, mas apenas completamente os membros inferiores

⁶ É um transtorno caracterizado pela ausência do desenvolvimento do proencéfalo (o lóbulo frontal do cérebro do embrião). A holoprosencefalia é causada pela falta de divisão do lóbulo frontal do cérebro do embrião, para formar os hemisférios cerebrais bilaterais (as metades esquerda e direita do cérebro), causando defeitos no desenvolvimento da face e na estrutura e o funcionamento do cérebro. A holoprosencefalia semilobar, na qual os hemisférios do cérebro têm uma leve tendência a se separar, constitui uma forma intermédia da doença.

terapia da fala durante 90 minutos. A Carlota utiliza cadeira de rodas para se deslocar, mas tem de ser conduzida pelo adulto.

Participante 2: Daniel (nome fictício)

O Daniel nasceu de parto eutócico, após gestação sem sobressaltos. Aos 6 meses de idade, a mãe notou que ele apresentava pouca força nas pernas. Aos 9 meses fez ressonância magnética, a qual revelou ligeira assimetria dimensional do cerebelo, determinando a assimetria dos lobos temporais. Aos 18 meses fez nova avaliação, concluindo-se que todas as áreas de desenvolvimento estavam comprometidas, com um atraso superior a 4 meses. Para além disso, foi-lhe diagnosticada epilepsia com ausências e problemas a nível de visão (não são especificados esses problemas), mas não usa óculos. De um modo geral, o Daniel manifesta dificuldades a nível motor, cognitivo e a nível da comunicação, revelando um marcado atraso psicomotor (suspeita de síndrome Angelman⁷) e alterações neurológicas com hipoplasia do cerebelo⁸. Entrou na creche com cerca de 5 meses, contudo só começou a beneficiar de apoio da Intervenção Precoce aos 3 anos de idade, aquando do seu ingresso na educação pré-escolar. Entrou no 1.º Ciclo no ano letivo 2011/2012, tendo sido encaminhado pela Educadora de Infância para a Educação Especial. Nesse ano letivo deu-se início à elaboração do seu PEI e do CEI, bem como à frequência da UAM.

De acordo com as informações recolhidas na entrevista à mãe, o Daniel tem tido muitos problemas de saúde, o que levou à sua prolongada ausência na escola (o aluno esteve ausente durante cerca de 7 meses). É uma criança que tem manifestado muitos retrocessos a nível do funcionamento motor, destacando-se o facto de já ter gatinhado e neste momento ter perdido essa capacidade, como nos relatou a mãe “(...) ele já gatinhou, deixou de gatinhar.”, E.3.3.

Quando se procedeu à recolha de dados o Daniel tinha 10 anos e encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade. O aluno frequentava a UAM todos os dias durante a manhã (9h-11h) e a sala de aula regular durante uma hora diária (11h-12h).

⁷ É um distúrbio genético-neurológico caracterizado essencialmente por atrasos no desenvolvimento intelectual, dificuldades na fala, distúrbios no sono, convulsões, movimentos desconexos e sorriso frequente.

⁸ É um problema congénito do sistema nervoso central que afeta as áreas responsáveis pelo equilíbrio, pela postura, pela marcha e pela coordenação motora. As pessoas que sofrem deste problema manifestam completa ausência de coordenação, inabilidade de manter a postura, espasticidade, convulsões, distúrbios do equilíbrio, entre outros.

É de salientar que na sala de aula, o aluno não tinha acompanhamento da professora de EE. Semanalmente fazia terapia ocupacional durante 60 minutos e terapia da fala durante 90 minutos. O Daniel utiliza cadeira de rodas para se deslocar, mas tem de ser conduzido pelo adulto.

Participante 3: Bianca (nome fictício)

O processo de gravidez da Bianca decorreu de forma saudável e o parto correu sem problemas. Aos 15 meses de vida foi-lhe detetado um atraso no desenvolvimento global, mais concretamente dificuldades acentuadas no controlo psicomotor, na comunicação e na linguagem. Suspeitou-se de Síndrome de Rett⁹, mas após a realização de análises e testes, os médicos concluíram que não existiam dados suficientes para esse diagnóstico. Frequentou uma instituição desde a creche até ao Jardim de Infância, tendo sido admitida em Intervenção Precoce aos 2 anos de idade. Ingressou no 1.º Ciclo no ano letivo 2009/2010, com 6 anos, dando-se início à elaboração e implementação do PEI e do CEI. A aluna frequentou uma unidade de ensino estruturado no 1.º ano, mas no ano letivo seguinte a equipa de EE da escola considerou que, devido às suas características, a aluna deveria começar a frequentar antes a UAM.

De uma maneira geral, a aluna apresenta um quadro grave de atraso global no desenvolvimento, sem história de regressão e de etiologia não esclarecida. É independente a deslocar-se e na realização de atividades relacionadas com alimentação. Manifesta alguns comportamentos agressivos para com os seus pares e até para os adultos, particularmente as suas professoras.

De acordo com as informações recolhidas na entrevista à mãe, a Bianca gosta de ser estimulada e gosta de conviver com outras crianças, mas tem manifestado mais comportamentos de agressividade.

Quando se procedeu à recolha de dados a Bianca tinha 11 anos e encontrava-se a frequentar o 4.º ano de escolaridade. A aluna frequentava a UAM todos os dias durante a manhã (9h-12h) e a sala de aula regular durante duas horas diárias (13h15-15h15). É de salientar que na sala de aula, a aluna não tinha acompanhamento da professora de EE. Semanalmente fazia terapia ocupacional durante 60 minutos e terapia da fala durante 90 minutos.

⁹ É um dos tipos mais graves de autismo, o qual compromete progressivamente as funções motora e intelectual, provocando distúrbios de comportamento e dependência. Afeta maioritariamente crianças do género feminino.

Participante 4: Válter (nome fictício)

Ao 9.º dia de vida, o Válter sofreu um traumatismo cranioencefálico, devido a acidente de viação. Apresentou fratura diastásica parietal esquerda e evidenciou lesões isquémicas¹⁰ múltiplas com hemorragias e hidrocefalia⁸ progressiva. Foi submetido a cirurgia para colocação de válvula ventriculoparietoneal, plastia dural e redução/encerramento do defeito ósseo. Mais tarde, o aluno apresentou atrofia pós-contusional parieto-occipital direita. A sua última intervenção, em janeiro de 2009, foi devida a uma luxação da articulação coxofemoral.

O Válter apresenta tetraparésia espástica² predominante no hemicorpo direito, nistagmo¹¹ e válvula para drenagem (hidrocefalia supratentorial progressiva¹²). De um modo geral, o aluno manifesta dificuldades cognitivas e dificuldades de comunicação e de linguagem, o que tem dificultado a aquisição de competências. Como não temos informações sobre o seu percurso educativo antes dos 3 anos de idade, sabemos apenas que o Válter entrou no Jardim de Infância com esta idade, tendo sido encaminhado para a Intervenção Precoce. Ingressou no 1.º Ciclo com 6 anos, dando-se início à elaboração e implementação do PEI e do CEI à frequência da UAM.

Quando se procedeu à recolha de dados o Válter tinha 11 anos e encontrava-se a frequentar o 4.º ano de escolaridade. O aluno frequentava a UAM todos os dias durante a manhã (9h-12h) e a sala de aula regular durante uma hora diária (12h-13h). É de salientar que na sala de aula, o aluno não tinha acompanhamento da professora de EE. Semanalmente fazia terapia ocupacional durante 60 minutos e terapia da fala durante 90 minutos. O Válter utiliza cadeira de rodas elétrica para se deslocar, sendo ele próprio que a conduz.

Participante 5: Frederico (nome fictício)

A gravidez da mãe do Frederico decorreu sem problemas e durou até às 39 semanas de gestação. O parto foi provocado, sendo necessário recorrer a fórceps. O

¹⁰ Expressão clínica mais comum da lesão celular por privação de oxigénio.

⁸ Define-se como uma sucessão de movimentos rítmicos, involuntários e conjugados dos globos oculares.

¹² Refere-se à acumulação de líquido cefalorraquidiano no interior da cavidade craniana, que faz aumentar a pressão intracraniana sobre o cérebro, podendo vir a causar lesões. É um problema de saúde que está associado ao aparecimento de Spina Bífida.

aluno nasceu em anóxia¹³ e fez convulsões consecutivas até ao 5.º dia de vida. Ao 6.º dia fez ressonância magnética, a partir da qual foram notórias várias lesões cerebrais, com diagnóstico de paralisia cerebral com tetraparésia espástica² e epilepsia. Atualmente, o aluno faz medicação diária para a epilepsia e, segundo a mãe, sofre de refluxo gástrico, para o qual também faz medicação. Até aos 8 meses de idade, o aluno esteve em casa com a mãe e a partir dessa idade começou a frequentar a creche, apenas alguns dias por semana. Usufruiu de apoio da Intervenção Precoce na instituição que frequentou e em domicílio. Aos 3 anos de idade passou a usufruir de apoio de uma Educadora de EE na instituição que frequentava. No ano letivo 2006/2007 teve o primeiro adiamento na entrada no 1.º Ciclo, ingressando neste nível de ensino no ano letivo seguinte, com 7 anos de idade. De acordo com as informações recolhidas na entrevista com a mãe, o Frederico frequentou uma Unidade de Ensino Estruturado durante o seu primeiro ano na escola de ER, porque ainda não existia a UAM. No ano letivo seguinte passou então a frequentar a UAM, onde se mantém atualmente.

Através da realização da entrevista à mãe do Frederico foi possível sabermos que o aluno manifesta dificuldades de concentração e revela pouco interesse pelas atividades desenvolvidas na escola. A mãe refere que o aluno é preguiçoso e não quer trabalhar.

Aquando a recolha de dados o Frederico tinha 15 anos e encontrava-se a frequentar o 4.º ano de escolaridade, apesar de estar integrado numa turma de 1.º ano, a pedido da mãe, para que se mantivesse o contacto com a mesma professora de ER do ano letivo anterior. O aluno frequentava a UAM todos os dias durante a manhã (9h-11h30) e a sala de aula regular durante 30 minutos diários (11h30-12h). É de salientar que na sala de aula, o aluno não tinha acompanhamento da professora de EE. Semanalmente fazia terapia ocupacional durante 60 minutos e terapia da fala durante 90 minutos. O Frederico utiliza cadeira de rodas para se deslocar, mas tem de ser conduzido pelo adulto.

¹³ Falta prolongada de oxigénio ao feto durante o processo de nascimento.

Anexo B. Guião de recolha de dados do PEI

Aluno: _____	Data de nascimento: ____ / ____ / ____
Ano de escolaridade:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.º CEB: 1.º ano	2.º ano 3.º ano 4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios	
Historial clínico do aluno		
Percurso escolar do aluno		
Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ	<u>Funções e Estruturas do Corpo:</u>	
	<u>Atividades e Participação:</u>	
	<u>Fatores Ambientais (fatores facilitadores):</u>	
Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios	
Adequações do processo de Ensino-Aprendizagem e respetivas medidas implementadas	Apoio pedagógico personalizado:	
	Adequações curriculares individuais:	
	Adequações no processo de matrícula:	
	Adequações no processo de avaliação:	
(cont.)		

(cont.)	Currículo específico individual:		
	Tecnologias de apoio:		
Implementação e avaliação do PEI	Início da implementação:		
	Avaliação do PEI:		
Responsáveis pelas respostas educativas	Intervenientes	Funções	Horário
Responsáveis pela elaboração do PEI	Prof. Ensino Regular	Prof. Ed. Especial	Encarregado de Educação
	Fisioterapeuta	Terapeuta da Fala	Terapeuta Ocupacional
	Psicólogo	Outro(s)	Qual? Quais?
Outras informações relevantes			

Anexo C. Guião de recolha de dados do CEI

Aluno: _____ Data: ____/____/____

Ano de escolaridade:

1.º CEB: 1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios		
Descrição dos conteúdos			
Descrição dos objetivos			
Descrição de competências a desenvolver			
Intervenientes no processo educativo	Prof. Ensino Regular	Prof. Ed. Especial	Assistente Operacional
	Fisioterapeuta	Terapeuta da Fala	Terapeuta Ocupacional
	Psicólogo	Outro(s)	Qual? Quais?
Descrição de estratégias e metodologias a usar (cont.)			

(cont.)				
Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios			
Contextos onde as aprendizagens ocorrem	Sala da unidade	Sala de aula	Recreio	Refeitório
	Ginásio	Casa de banho	Outro.	Qual?
Nível de participação em atividades na sala de aula do ensino regular				
Descrição do processo de avaliação e critérios definidos	Processo de avaliação		Critérios definidos	
Descrição do horário do aluno	Horas em cada contexto/semanal		Atividades em que participa	

Anexo D. Mapa de rotinas na Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM)

Horário	Dia da semana				
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h-10h15	<p>A - Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.</p> <p>B - Diálogo sobre o fim de semana.</p> <p>C - Cantar uma canção.</p>	<p>A - Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.</p> <p>C - Cantar uma canção.</p> <p>E - Dinamização de jogos no computador ou no <i>tablet</i> e/ou jogos de encaixe.</p>	<p>A - Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.</p> <p>C - Cantar uma canção.</p> <p>E - Dinamização de jogos no computador ou no <i>tablet</i> e/ou jogos de encaixe.</p>	<p>A - Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.</p> <p>C - Cantar uma canção.</p> <p>F - Atividades de treino do reconhecimento do nome próprio.</p>	<p>A - Cumprimento das tarefas diárias: marcar o tempo e as presenças, preencher o calendário.</p> <p>C - Cantar uma canção.</p> <p>H - Audição de uma história e diálogo sobre a mesma.</p>
10h15-10h30	Lanche – A professora e a assistente operacional apoiam os alunos. O horário pode prolongar-se.				
10h30-11h00	Recreio - A professora e a assistente operacional acompanham os alunos.				

11h-12h30	D - Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de mobilização dos membros no colchão, no andarilho ou na piscina de bolas.	F - Atividades de treino do reconhecimento do nome próprio. G - Atividades de contagens com material concreto.	D - Dinamização de atividades de motricidade global: exercícios de mobilização dos membros no colchão, no andarilho ou na piscina de bolas.	E - Dinamização de jogos no computador ou no <i>tablet</i> e/ou jogos de encaixe. G - Atividades de contagens com material concreto.	E - Dinamização de jogos no computador ou no <i>tablet</i> e/ou jogos de encaixe.
13h45-15h15	<p>- A aluna Bianca permanece na sala de aula, com a sua turma.</p> <p>- O aluno Válter permanece na escola, frequentando algumas atividades de enriquecimento curricular (AEC) com a sua turma, ou ficando na biblioteca ou noutra espaço da escola, acompanhado por uma assistente operacional. O Válter mantém-se na escola até à chegada do Encarregado de Educação (cerca das 17h30). Uma vez por semana (no dia de folga do Encarregado de Educação), o Válter sai da escola às 12h30 e não regressa no período da tarde.</p> <p>- Os alunos Carlota e Daniel saem às 12h30 e dirigem-se para o ATL (numa instituição da localidade), por opção dos Encarregados de Educação. Não frequentam a escola durante o período da tarde.</p> <p>- O aluno Frederico sai da escola às 12h30 ou 13h (dependendo da hora a que termina as terapias) e dirige-se para a sua própria residência, por opção do Encarregado de Educação. Não frequenta a escola durante o período da tarde.</p>				

Nota: Para as atividades que ocorrem duas vezes por semana (ex.: as atividades individuais e as de motricidade global) não há dias específicos, pois a sua dinamização depende da assiduidade dos alunos.

Objetivos definidos para cada tipo de atividade

Atividade	Objetivos
A	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher o calendário e o quadro do tempo, de modo a associar partes do dia a atividades da UAM. - Preencher o quadro das presenças, de modo a identificar os pares presentes na UAM.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a capacidade de comunicação entre pares e adultos, transmitindo situações vividas, através da fala, do sorriso, do apontar, do olhar, ou recorrendo a símbolos SPC, imagens e objetos de uso comum.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e reconhecer músicas/canções, de modo a reproduzi-las verbalmente, ou movimentando a cabeça e/ou os membros enquanto ouve o adulto cantar canções.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar/exercitar os membros superiores e inferiores no chão, no colchão, na piscina de bolas, ou no andarilho.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e manipular objetos e materiais de uso comum (ex.: lápis, canetas, pincéis, plasticina, rato do computador, <i>joystick</i>, <i>bigmack</i>).
F	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar o seu nome próprio em suporte escrito. - Reproduzir o seu nome próprio, através da ordenação das letras que o compõem, com recurso a modelo.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens até 5, recorrendo a material concreto. - Identificar e reconhecer os algarismos até 5, com recurso a material concreto e a “legendas” (cartões com imagens e os respetivos algarismos).
H	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir histórias para exprimir os seus sentimentos através da fala, do sorriso, ou do apontar.

Anexo E. Guião de observações

Local: UAM ____ Sala de aula ____

Aluno(s): _____

Data: ____ / ____ / ____

Domínios a observar	Notas de campo
Identificação da atividade	
Descrição da atividade	
Objetivos da atividade	
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	
Participação do aluno na atividade	
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	
Outras informações	

Anexo F. Guião da entrevista ao docente de EE

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>	<p>Dar informações sobre o objetivo do trabalho, explicando o que se pretende estudar.</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.</p>
Concepções e práticas educativas em multideficiência	<p>Conhecer as concepções da professora no que respeita às respostas educativas para os alunos com MD no contexto de Ensino Regular e de UAM</p>	<p>1 – Na sua opinião, quais os benefícios da criação de UAM nos contextos regulares de ensino? E as desvantagens?</p> <p>2 – O que pensa da inclusão de alunos com MD nas classes regulares?</p> <p>3 – Que objetivos foram definidos para os alunos alcançarem, considerando o contexto da UAM? O que se pretende que estes alunos aprendam?</p> <p>3.1. – Quais são os objetivos definidos para os alunos alcançarem no contexto de sala de aula?</p>
	<p>Conhecer as práticas da professora no que respeita às respostas educativas para os alunos com MD no contexto de Ensino Regular e de UAM</p>	<p>1 – Que estratégias utiliza com mais frequência para alcançar os objetivos definidos (e que mencionou em cima) para esses os alunos?</p> <p>2 – Relativamente ao trabalho que desenvolve com os alunos, será possível descrever-me um dia tipo? Como organiza a rotina dos alunos que frequentam o espaço da unidade?</p> <p>3 – A que tipo de instrumentos recorre para organizar a rotina diária das crianças/jovens com multideficiência? Pode explicar-me as razões que a</p>

		<p>levaram a usar esse tipo de instrumentos?</p> <p>4 – Como articula o seu trabalho com os professores do regular e/ou com outros técnicos? Pode dar exemplos que ilustrem uma continuidade ou complementaridade do trabalho desenvolvido?</p>
	<p>Perceber se o trabalho desenvolvido na UAM vai ao encontro das necessidades e as preocupações manifestadas pelas famílias</p>	<p>1 – Como é o seu contacto com as famílias dos alunos com multideficiência que frequentam a UAM? Que tipo de comunicação estabelece com as famílias?</p> <p>2 – As famílias partilham consigo as suas necessidades e preocupações? Quais são essas necessidades e preocupações?</p> <p>3 – Em que medida o trabalho desenvolvido na escola procura levar em conta as necessidades e preocupações dos pais?</p> <p>4 – Pode dar alguns exemplos de objetivos comuns (partilhados) entre a escola e a família? De que forma são seguidos na escola e em casa? (ex.: autonomia, comunicação,...)</p> <p>5 – De que modo é que os pais participam na definição das medidas educativas a aplicar aos alunos?</p>
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do estudo.</p>	<p>Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informar o entrevistado que depois de transcrever a entrevista a devolve para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.</p>

Anexo G. Guião da entrevista aos docentes de ER

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>	<p>Dar informações sobre o objetivo do trabalho, explicando o que se pretende estudar.</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.</p>
Concepções e práticas educativas em multideficiência	<p>Conhecer as concepções dos professores no que respeita às respostas educativas para os alunos com MD no contexto de Ensino Regular e de UAM</p>	<p>1 – O que pensa da inclusão de alunos com MD nas classes regulares?</p> <p>2 – Será possível descrever-me como se sentiu quando soube que iria ter um aluno com multideficiência na sala de aula?</p> <p>3 – Que objetivos foram definidos para esse aluno alcançar, considerando o contexto da sala de aula? O que se pretende que esse aluno aprenda?</p> <p>3.1. – E quais são os objetivos definidos para o aluno alcançar no contexto de UAM?</p>
	<p>Conhecer as práticas dos professores no que respeita às respostas educativas para os alunos com MD no contexto de Ensino Regular e de UAM</p>	<p>1 – Quais são as atividades em que o aluno com multideficiência é envolvido na sala de aula? Pode dar alguns exemplos de como dinamiza essas atividades?</p> <p>2 – Que tipo de colaboração e apoio existe entre os alunos sem NEE e o aluno com multideficiência?</p> <p>3 – Desenvolve algum trabalho de parceria com a professora de Ed. Especial e/ou com outros técnicos? Pode dar exemplos dessa parceria: continuidade de trabalhos, exploração de temas, objetivos comuns...</p>

	<p>Perceber se o trabalho desenvolvido com os alunos vai ao encontro das necessidades e as preocupações manifestadas pelas famílias</p>	<p>1 – Como é o seu contacto com a família do aluno com multideficiência que frequenta a sua turma? Que tipo de comunicação estabelece com a família?</p> <p>2 – A família partilha consigo as suas necessidades e preocupações? Quais são essas necessidades e preocupações?</p> <p>3 – Como é que as necessidades desse aluno (tal como expressas pela família) são consideradas na planificação e organização das atividades letivas?</p> <p>4 – Pode dar exemplos de atividades e/ou estratégias adotadas que, de algum modo, procurem responder às necessidades e preocupações manifestadas pelos pais?</p>
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do estudo.</p>	<p>Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informar o entrevistado que depois de transcrever a entrevista a devolve para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.</p>

Anexo H. Guião da entrevista aos pais

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>	<p>Dar informações sobre o objetivo do trabalho, explicando o que se pretende estudar.</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.</p>
Necessidades e preocupações dos pais dos alunos com MD	Necessidades e/ou preocupações manifestadas pelos pais das crianças e dos jovens que frequentam a UAM.	<p>1 – Há quanto tempo é que o seu filho está nesta escola? E na turma?</p> <p>1.1 – E há quanto tempo está com a professora de Ed. Especial? E com a professora do Ensino Regular?</p> <p>2 – Que grau de familiaridade tem com as professoras do seu filho? Partilha com elas as suas preocupações sobre o seu filho?</p> <p>2.1 – Quem é a pessoa aqui da escola que lhe transmite mais informações e que fala mais sobre o seu filho?</p> <p>3 – Atualmente, quais são as suas principais preocupações em relação à educação do seu filho? Onde gostaria de ver progressos e evolução?</p> <p>4 – Pode enumerar quais dessas preocupações e/ou necessidades são do conhecimento das professoras do seu filho?</p> <p>5 – Como é que as professoras ficaram a saber dessas suas necessidades e preocupações?</p> <p>6 – Na sua opinião, as professoras também têm preocupações em relação ao</p>

		seu filho? Há coincidência entre essas preocupações e as suas?
	Opinião dos pais relativamente às práticas educativas dos professores que trabalham com os seus filhos.	<p>1 – Considera que as professoras têm, de alguma forma, correspondido às suas preocupações e/ou necessidades? Pode dar exemplos?</p> <p>2 – Quais são os seus sonhos e expectativas para o seu filho? De que modo esses sonhos e expectativas estão representados no programa educativo individual (PEI) e no currículo específico individual (CEI)?</p> <p>3 – Pode descrever o seu envolvimento e participação na elaboração do PEI e CEI do seu filho? Quem definiu os objetivos a trabalhar com o seu filho e as competências a desenvolver?</p> <p>4 – O que é que acha que deveria estar nesses documentos e não está? O que gostaria que lá estivesse incluído? Porquê?</p> <p>5 – Para si, o que poderia ser feito na escola que pudesse melhorar a vida do seu filho e de todos lá em casa?</p> <p>6 – Pode descrever-me, se possível, que tipo de atividades são desenvolvidas com o seu filho no contexto da UAM? E no contexto de sala de aula?</p> <p>6.1. – Na sua opinião, essas atividades correspondem às características do seu filho? Porquê?</p>
Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do estudo.	Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informar o entrevistado que depois de transcrever a entrevista a devolve para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.

Anexo I. Grelha de análise dos dados do PEI

Aluno: <u>Daniel</u> (nome fictício)	Data de nascimento: <u>05/11/2004</u>
Ano de escolaridade:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.º CEB: 1.º ano	2.º ano 3.º ano 4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios
Historial clínico do aluno	O aluno nasceu de parto eutócito, após gestação sem sobressaltos. Aos 6 meses, a mãe notou pouco força nas pernas. Aos 9 meses fez ressonância magnética, a qual revelou ligeira assimetria dimensional do cerebelo, determinando a assimetria dos lobos temporais. Aos 18 meses fez nova avaliação, concluindo-se que todas as áreas de desenvolvimento estavam comprometidas, com um atraso superior a 4 meses. Foi-lhe diagnosticada epilepsia com ausências. Revela falta de visão, mas não usa óculos. Manifesta dificuldades generalizadas na área motora, comunicação, cognição e em toda a sua participação, revelando um marcado atraso psicomotor (suspeita de síndrome Angelman), alterações neurológicas com hipoplasia do cerebelo. Normalmente desloca-se em cadeira de rodas, mas em casa gatinha.
Percurso escolar do aluno	Entrou na creche em bebé (por volta dos 4-5 meses) e beneficiou de apoio da Intervenção Precoce entre outubro de 2007 e julho de 2011. Entrou no 1.º Ciclo no ano letivo 2011/2012, tendo sido encaminhado, pela Educadora de Infância, para a Educação Especial.
Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ	<p><u>Funções e Estruturas do Corpo:</u> b525.4 – Não controla os esfíncteres.</p> <p><u>Atividades e Participação:</u> d130.3 – Não imita gestos ou sons. d140.3 – Não consegue mudar a posição do corpo. d160.3 – Dificuldades de concentração e de atenção. d161.3 – Dificuldades em dirigir a atenção. d330.4, d335.1, d335.4 e d335.2 – Ausência de comunicação, o que compromete de forma grave as suas aquisições escolares. d335.3 – Dificuldades em produzir e transmitir mensagens. Utilização de comunicação não-verbal, com algumas vocalizações para expressar situações em que está entusiasmado ou zangado; sorri e ri em resposta a situações agradáveis. Evidencia som de rabugem e esfrega os olhos</p>

	<p>perante situações desagradáveis. Utilização de alguns símbolos pictográficos da comunicação (SPC), mas só com resposta sim ou não. Não reage com consistência a esses símbolos.</p> <p>d340.3 – Puxa o braço ou a bata e demonstra expressões faciais para indicar acordo ou desacordo.</p> <p>d410.6 – Não consegue mudar o centro de gravidade do corpo de uma posição para outra.</p> <p>d410.4 – Muda a posição básica do corpo (de decúbito dorsal para decúbito ventral e vice-versa), mas é difícil perceber a intencionalidade dos movimentos.</p> <p>d440.3 – Alcança objetos com as mãos (tem alguma mobilidade dos membros superiores).</p> <p>d445.3 – Manipula objetos, põe na boca ou atira ao chão.</p> <p>d455.4 – Não consegue deslocar-se sozinho, mas treina a marcha com a ajuda do adulto (tem movimentos rudimentares nos membros inferiores).</p> <p>d510.4, d520.4 – É dependente para a realização das atividades da vida diária e higiene pessoal.</p> <p>d540.4, d550.4 – É dependente para a realização das atividades relacionadas com o vestuário e alimentação.</p> <p>d710.4 – Distingue diferentes entoações da voz, mas não apresenta reação aos sinais e mensagens.</p>
	<p><u>Fatores Ambientais (fatores facilitadores):</u></p> <p>e310.3 – A família é empenhada, interessada e participativa no processo de aprendizagem do aluno.</p> <p>e325.3 – Na escola, os professores, terapeutas e assistente operacional têm sido fatores facilitadores no processo de aprendizagem do aluno.</p> <p>e125.3 – Recurso a tecnologias de comunicação: SPC, filmes e computador.</p> <p>e120.3 – Uso de tecnologias para facilitar a mobilidade: cadeira de rodas com condução do adulto.</p>
<p>Domínios em análise</p>	<p>Informações relevantes sobre os domínios</p>
<p>Adequações do processo de Ensino-Aprendizagem e respetivas medidas implementadas</p>	<p>Apoio pedagógico personalizado:</p> <p><u>Desenvolvido pela professora de E. Regular e pela professora de Ed. Especial:</u></p> <p>a) Reforço de estratégias utilizadas na turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades.</p> <p>b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.</p> <p>c) Antecipação e reforço da aprendizagem no seio da turma.</p> <p><u>Desenvolvido pela professora de Ed. Especial:</u></p> <p>d) Reforço e desenvolvimento de</p>

		competências específicas (comunicação, socialização, cognição, autonomia, motricidade global e final).	
	Adequações curriculares individuais:		
	Adequações no processo de matrícula:		
	Adequações no processo de avaliação:		
	Currículo específico individual:	Alterações significativas no currículo comum: - Eliminação de objetivos e conteúdos. - Conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social.	
	Tecnologias de apoio:	Símbolos SPC, filmes, computador e cadeira de rodas com condução do adulto.	
Implementação e avaliação do PEI	Início da implementação: <u>Setembro/2011</u> Avaliação do PEI: <u>26/06/2013</u>		
Responsáveis pelas respostas educativas	Intervenientes	Funções	Horário
	P. T. J.T. M.	Prof.ª E. Regular Prof.ª Ed. Especial T. Ocupacional T. da Fala	12h-12h30 (diário) 9h-12h00 (diário) 60 min. (semanal) 90 min. (semanal)
Responsáveis pela elaboração do PEI	Prof. Ensino Regular	Prof. Ed. Especial	Encarregado de Educação
	X	X	X
	Fisioterapeuta	Terapeuta da Fala	Terapeuta Ocupacional
		X	X
	Psicólogo	Outro(s)	Qual? Quais?
Outras informações relevantes	O aluno é seguido em consulta de Neuropediatria Pediátrica num Hospital Central e em consulta de desenvolvimento e de pediatria num Hospital Distrital. É seguido também num Hospital Privado, em ortopedia, no qual foram feitas recomendações (ainda não concretizadas), destacando-se a aplicação de botox, talas e correções para a cadeira de rodas. O aluno frequenta a UAM e a sala de aula durante a manhã, à tarde fica numa instituição, onde realiza atividades de ginásio, hidroterapia, terapia ocupacional e fisioterapia.		

Anexo J. Grelha de análise dos dados do CEI

Aluno: Carlota (nome fictício) Data de nascimento: 30/08/2005

Ano de escolaridade:

1.º CEB: 1.º ano 2.º ano ano ano

Data de elaboração do CEI: Setembro/2011

Contexto e Intervenientes: Unidade a Apoio à Multideficiência – UAM | Professora de Ed. Especial

Domínios em análise / Informações relevantes sobre os domínios

Áreas	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias e metodologias a usar
Comunicação (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação entre pares e adultos. - Relacionamento interpessoal. - Compreensão da linguagem e expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a capacidade de comunicação entre pares e adultos, transmitindo necessidades e desejos, ou outras situações, através do sorriso, do olhar, do apontar, ou recorrendo a símbolos SPC, imagens e objetos de uso comum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear necessidades; desejos; objetos de uso comum; partes do corpo, do vestuário; ou pessoas através do sorriso, olhar e do apontar. - Utilização de símbolos SPC e de imagens e objetos de uso comum para comunicar e interagir com os outros. - Audição de histórias simples e diálogo sobre as mesmas.

(cont.)	- Compreensão da linguagem e expressão escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e identificar o seu nome próprio em suporte escrito. - Reproduzir o seu nome próprio, através da ordenação das letras que o compõem, com recurso a modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro das presenças. - Atividades de reconhecimento e identificação do seu nome. - Ordenação das letras do seu nome próprio, com recurso a modelo.
Socialização	- Interação entre pares e adultos	- Aumentar a interação entre colegas e adultos, recorrendo a jogos e brincadeiras.	- Dinamização de diversas atividades em grande grupo, ou a pares (ex.: diálogo sobre o fim de semana, jogos de computador, jogos de manipulação de bolas, entre outros).
Meio físico e social	- Conhecimentos relativos ao meio próximo/envolvente	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher o calendário e o quadro do tempo, de modo a associar partes do dia a atividades da UAM. - Identificar e reconhecer alimentos, animais, meios de transporte, cores, espaços da casa, espaços da escola, entre outros. - Identificar e reconhecer de sons de animais e de meios de transporte, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do calendário e do quadro do tempo. - Desenvolvimento de atividades no computador e no <i>tablet</i>, sobre identificação de alimentos, animais, de meios de transporte, de cores, dos espaços da casa, espaços da escola, entre outros. - Dinamização de atividades no computador e no <i>tablet</i>, sobre identificação de sons de animais e de meios de transporte, entre outros.
	- Manipulação de objetos de uso comum.	- Explorar e manipular objetos e materiais de uso comum (ex.: lápis, canetas, pincéis, plasticina, rato	- Dinamização de atividades/jogos de manipulação de objetos e materiais (ex.: pinturas, desenhos, modelagem, jogos de

<p>Motricidade fina e global</p> <p>(cont.)</p>	<p>- Mobilidade dos membros superiores e inferiores.</p>	<p>do computador, <i>joystick</i>, <i>bigmack</i>).</p> <p>- Treinar/exercitar os membros superiores e inferiores no chão, no colchão, na piscina de bolas e no andarilho.</p>	<p>encaixe de peças, jogos de computador, entre outros).</p> <p>- Exercícios de movimentação dos membros no chão, no colchão, na piscina de bolas e no andarilho.</p> <p>- Dinamização de jogos de manipulação de bolas com a ajuda do adulto (ex.: atirar e apanhar bolas).</p>
<p>Expressão artística:</p> <p>música</p>	<p>- Audição e reconhecimento de músicas e canções.</p>	<p>- Ouvir e reconhecer músicas/canções.</p>	<p>- Sorrir, ou movimentar a cabeça e/ou os membros enquanto ouve o adulto cantar canções.</p>

Contexto e Intervenientes: Sala de aula Professora de Ensino Regular			
Domínios em análise / Informações relevantes sobre os domínios			
Áreas	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias e metodologias a usar
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação entre pares e adulto. - Relacionamento interpessoal. - Compreensão da linguagem e expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a capacidade de comunicação entre pares e adulto, transmitindo necessidades e desejos, ou outras situações, através do sorriso e do olhar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convívio entre os colegas e a professora em contexto de sala de aula.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre pares e adulto 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a interação com os colegas e a professora, através da sua presença diária em sala de aula e através da sua participação em visitas de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em atividades do plano anual de atividades.
Motricidade fina e global	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de objetos de uso comum. - Mobilidade e deslocação pelo espaço da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e manipular objetos e materiais de uso comum com ajuda (ex.: lápis, canetas, pincéis, plasticina, entre outros). - Deslocar-se na sala de aula com ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de atividades/jogos de manipulação de objetos e materiais (ex.: pinturas, desenhos, modelagem). - Atividades de deslocação no espaço da sala de aula (com ajuda dos colegas ou do adulto).
Nível de participação em atividades	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna participa essencialmente em atividades que promovem a socialização, a comunicação, a linguagem, a estimulação sensorial, a manipulação de objetos e o treino da mobilidade. - Esta participação ocorre diariamente ao longo da semana. 		

Recolha de dados de Currículos Específicos Individuais (CEI's)

Contexto e Intervenientes: Terapia Ocupacional			
Domínios em análise / Informações relevantes sobre os domínios			
Áreas	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias e metodologias a usar
Estimulação sensorial	- Estimulação sensorial.	- Integrar estímulos sensoriais. - Aumentar a capacidade sensório-percetiva.	- Proporcionar momentos de relaxamento, em diferentes espaços da escola (sala UAM, pátio, ginásio), para aceitar diferentes abordagens sensoriais.
Motricidade fina e global	- Coordenação motora. - Exploração de objetos.	- Aumentar a amplitude de movimentos. - Aumentar a coordenação motora global. - Promover a exploração e o manuseamento de objetos.	- Realização de exercícios de movimentação dos membros. - Manipulação de objetos.
Cognição	- Concentração e atenção.	- Associar imagens a cores. - Aumentar o tempo de concentração/atenção.	- Associação de imagens e cores.
Atividades da vida diária (AVD's)	- Participação em AVD's.	- Aumentar a sua participação e o seu desempenho ocupacional nas tarefas diárias.	- Sequenciação de ações simples do dia-a-dia.

Contexto e Intervenientes: Terapia da Fala

Domínios em análise / Informações relevantes sobre os domínios

Áreas	Competências a desenvolver	Objetivos	Estratégias e metodologias a usar
Comunicação e Linguagem	<ul style="list-style-type: none">- Expressão e compreensão da linguagem.- Comunicação aumentativa.- Comunicação alternativa.	<ul style="list-style-type: none">- Compreender material verbal simples.- Aumentar a capacidade de transmitir desejos e necessidades.- Identificar familiares próximos através de fotos.- Identificar objetos e imagens reais através do olhar.- Promover a estimulação visual, auditiva e tátil.- Promover a estimulação térmica e tátil (técnica de <i>Rood</i>).	<ul style="list-style-type: none">- Utilização de chamadas de atenção verbais.- Recurso a símbolos SPC (“sim” e “não”) para comunicar desejos e necessidades.- Identificação de familiares próximos através de foto.- Jogos de identificação de objetos e imagens reais através do olhar.- Dinamização de atividades que promovam a estimulação visual, auditiva e tátil.- Dinamização de atividades que promovam a estimulação térmica e tátil (técnica de <i>Rood</i>).
Alimentação	<ul style="list-style-type: none">- Controlo oral	<ul style="list-style-type: none">- Melhorar o processo de alimentação/deglutição	<ul style="list-style-type: none">- Exercícios de redução da tensão ao nível da articulação têmpora-mandibular.- Treino do encerramento labial durante a deglutição com ajuda.

Domínios em análise

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios			
Intervenientes no processo educativo	Prof. Ensino Regular	Prof. Ed. Especial	Assistente Operacional	Terapeuta Ocupacional
	X	X	X	X
	Psicólogo	Fisioterapeuta	Terapeuta da Fala	Outro. Qual?
			X	
Descrição do processo de avaliação e critérios definidos	A avaliação a realizar é direta. São registadas, trimestralmente, as alterações ou mudanças consideradas relevantes para o processo evolutivo da aluna.			
Contextos onde as aprendizagens ocorrem	Sala da unidade	Sala de aula	Recreio	Outros. Quais?
	X	X	X	X
	Refeitório	Casa de banho	Ginásio	- Biblioteca da escola.
		X	X	
Descrição do horário semanal do aluno	Horário semanal em cada contexto		Atividades em que participa	
	15 horas – UAM		Atividades de socialização e comunicação entre os pares e a professora. Atividades de motricidade fina e global. Atividades promotoras do conhecimento do meio envolvente.	
	2 horas e 30 min. – sala de aula		Atividades de socialização e comunicação entre os pares e a professora. Manipulação de objetos com ajuda dos colegas ou da professora. Idas à Biblioteca da escola com a turma.	
	60 min. – T. Ocupacional		Treino da motricidade global. Treino de movimentos funcionais do dia-a-dia. Treino da concentração e atenção.	
	90 min. – T. Fala		Atividades de reconhecimento de objetos e imagens através do olhar. Treino do processo de alimentação/deglutição. Treino da concentração e da atenção.	

Anexo K. Grelha de análise das observações

Observação n.º 1

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Bianca, Carlota e Valter (nomes fictícios)

Data: 10/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Diálogo sobre o fim de semana.
Descrição da atividade	<p>A professora questiona oralmente cada aluno sobre as atividades que fez durante o fim de semana. A assistente operacional também faz questões (oralmente), apoiando o trabalho da professora. Enquanto a professora questiona um aluno, os outros esperam pela sua vez.</p> <p>Esta atividade foi realizada com os seguintes intervenientes: professora, assistente operacional e alunos. Estas pessoas estavam sentadas em redor da mesa de trabalho na sala da UAM. Teve a duração de cerca de 25 minutos e os materiais usados foram os símbolos SPC “sim” e “não”.</p>
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com os alunos sobre o fim de semana. - Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”), para levar o aluno a responder a perguntas simples. - Verbalizar “sim” ou “não”, para responder a perguntas simples.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	<p>Bianca – Inicialmente, a aluna responde às questões, verbalizando “sim” e “não”, mas o seu interesse pela atividade mantém-se por tempo reduzido. A aluna não quer falar mais, começa a gritar e fica agitada. A professora insiste, voltando a questionar a aluna, mas não há alterações no seu comportamento. A docente desiste da tarefa e começa a conversar com outro aluno.</p> <p>Carlota – A aluna responde às questões colocadas pela professora, olha ou aponta para os SPC “sim” e “não” para responder. Mas distrai-se facilmente com o comportamento da colega que está a gritar e vai perdendo o contacto visual com o adulto.</p> <p>Válter – O aluno comunica e interage com o adulto, através do olhar e do sorriso, demonstrando interesse em responder às questões colocadas pela professora. Ele recorre aos SPC, ou movimentava a cabeça e as mãos para responder “sim” ou “não”. Revela boa disposição e mantém contacto visual com o adulto. Sorri muitas vezes.</p>
Participação do aluno na atividade	Bianca: Responde a algumas questões colocadas pela professora, verbalizando “sim” e “não”; recusa continuar a responder e grita para manifestar o seu desinteresse pela

	<p>atividade.</p> <p>Carlota: Responde às questões que a professora lhe coloca, apontando ou olhando para os símbolos SPC “sim” e “não”.</p> <p>Válter – Responde às perguntas colocadas de várias formas: aponta para os símbolos SPC (“sim” e “não”), usa gestos naturais, aponta para objetos e abana a cabeça, sorri e olha.</p>
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não” (ex.: Estiveste em casa da avó?, Foste ao jardim?). - Deixa de dar atenção à Bianca sempre que esta grita (deixa de manter contacto visual com aluna). - Volta a interagir com a Bianca, quando ela para de gritar (olha para a aluna e repete as questões). - Procura estabelecer contacto visual com o aluno. - Incentiva o aluno a usar SPC (“sim” e “não”), ou a verbalizar “sim” e “não”. - A assistente operacional conversa com os alunos, enquanto a professora mantém o diálogo com um só aluno.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI de todos os alunos. A atividade promoveu a comunicação e interação apenas entre adulto e criança.</p> <p>Considero que esta atividade não promoveu a interação entre pares, pois o diálogo ocorreu apenas entre adulto e aluno. Enquanto o adulto comunicava com um aluno, as restantes crianças mantinham-se sentadas, sem intervir. Por vezes, acabavam por se distrair e desinteressar-se pela atividade.</p>
Outras informações	<p>A atividade foi realizada apenas com estes três alunos, porque os outros dois que fazem parte do grupo, encontravam-se ausentes.</p>

Observação n.º 2

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Carlota e Valter (nomes fictícios)

Data: 10/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Rotinas diárias: preenchimento do calendário, do quadro do tempo e do mapa das presenças.
Descrição da atividade	<p>Na sala da UAM, a professora conduz os alunos até ao placar onde se encontram o calendário, o quadro do tempo e o mapa das presenças. De seguida, sugere que cada aluno cumpra uma tarefa. Pede ao Válter para preencher o calendário e à Carlota para preencher os restantes mapas. Neste dia é a menina quem tem a tarefa de preencher as presenças (diariamente há um aluno responsável por esta atividade).</p> <p>A docente aproxima o Válter do calendário (a Carlota encontra-se numa posição um pouco mais afastada, mas com acesso visual) e começa por apontar e identificar oralmente os dias que correspondem ao fim de semana e o mês em que estamos. Seguidamente, faz o mesmo processo para dia em que ocorre esta atividade. Por fim, entrega ao aluno os cartões com os respetivos dias do mês (entrega um de cada vez e vai identificando oralmente os números) e ajuda-o a colocá-los nos lugares certos.</p> <p>De seguida, o adulto aproxima a Carlota do quadro do tempo (agora é o Válter que fica mais afastado do quadro, mas ainda com contacto visual) e pede-lhe que observe o estado do tempo, olhando pela janela da sala. Vai questionando a aluna no sentido da resposta “sim” ou “não” (ex.: Hoje está a chover? Está sol?), ao mesmo tempo que lhe mostra os cartões referentes a cada tipo de estado (ex.: imagem do sol, imagem da chuva, entre outros). A professora procura confirmar as suas respostas, questionando também o Válter e mostrando-lhe as imagens (ex.: Válter, também achas que hoje está sol?). Quando a docente confirma oralmente a resposta certa, ajuda a aluna a colocar o cartão no respetivo lugar.</p> <p>Para finalizar a atividade, a professora dá indicação de que se vai proceder ao preenchimento das presenças (aponta para o quadro e comunica oralmente com os alunos). A docente aponta para as fotos de cada criança e vai questionando a aluna sobre a presença dos mesmos (ex.: A Bianca está cá hoje? E o Válter?). Depois confirma oralmente a resposta correta e preenche o quadro (coloca um cartão branco à frente da foto dos alunos presentes e nos que estão ausentes não coloca qualquer cartão).</p>
Objetivos da atividade	- Promover a comunicação e interação entre os

	<p>intervenientes (professora e alunos), recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”) e a outras formas de comunicar (ex.: apontar, olhar), para levar os alunos a responder a perguntas simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir tarefas referentes a algumas rotinas diárias da sala de UAM. - Identificar os dias do mês e da semana. - Observar e identificar o estado do tempo. - Identificar os colegas presentes e ausentes na sala de UAM.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	<p>Carlota – A aluna interage com a professora, ao responder às questões que lhe são colocadas, apontando ou olhando para os símbolos SPC (“sim” ou “não”). É de salientar que quando a professora mencionou o nome da Carlota (durante o preenchimento do quadro das presenças), ela apontou para si própria e sorriu, confirmando assim a sua presença na sala. Quando ouviu o nome do Válter, sorriu e apontou para ele. Ao ouvir o nome da Bianca, a aluna apontou e olhou para a porta da sala.</p> <p>Válter – O aluno interage com o adulto, apontando para as imagens corretas, sorrindo (para responder “sim”) ou abanando a cabeça (para responder “não”), nos momentos em que é questionado sobre o estado do tempo. Quando a professora mencionou o seu nome, durante o preenchimento das presenças, o Válter sorriu e apontou para si próprio. Apontou e sorriu para a Carlota, quando a professora lhe perguntou se ela estava presente. Fez um gesto com mão (“sacudiu”-a em direção à porta da sala) e olhou para a porta da sala, depois de ser questionado sobre a presença da Bianca.</p>
Participação do aluno na atividade	<p>Carlota: Responde às questões que a professora lhe coloca, apontando ou olhando para os símbolos SPC “sim” e “não”, para imagens, objetos e pessoas; ou com movimentos da cabeça; coloca os cartões de presença no quadro respectivo (com ajuda da professora).</p> <p>Válter – Responde às perguntas colocadas de diferentes formas: aponta para os símbolos SPC (“sim” e “não”), para as imagens do estado do tempo, para si próprio e para a colega (quando é questionado sobre a presença dos alunos na sala). Também usa gestos naturais, abana a cabeça, sorri e olha. Coloca os cartões no quadro do tempo (com ajuda do adulto).</p>
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta as diferentes tarefas, apontando para os locais onde se encontram os quadros, mostrando imagens e falando com os alunos. - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não” (ex.: Hoje está sol?).

	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece sempre contacto visual com os alunos. - Incentiva os alunos a olhar, apontar e usar SPC (“sim” e “não), como forma de responder às questões colocadas. - Quando os alunos se manifestam em relação à ausência da Bianca (no momento em que apontam e olham para a porta da sala), a professora explica oralmente que a colega só saiu da sala para trabalhar com o terapeuta. A docente informa ainda que a colega encontra-se no espaço da escola e que voltará à sala.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI de todos os alunos. A atividade promoveu a comunicação e interação entre os participantes e permitiu associar partes do dia a atividades da UAM.</p> <p>Considero que os cartazes utilizados para o desenvolvimento da atividade não se encontram muito acessíveis aos alunos, em termos motores. Localizam-se num canto da sala, onde existe pouco espaço para a circulação das crianças, o que apenas permite a aproximação de um aluno de cada vez. Alguns desses cartazes, como o quadro das presenças, não estão mesmo acessíveis aos alunos (estão muito altos), o que impossibilita uma participação mais ativa.</p>
Outras informações	<p>A atividade foi realizada apenas com estes dois alunos, porque a Bianca foi trabalhar com o terapeuta ocupacional noutra espaço da escola e as outras duas crianças do grupo encontravam-se ausentes.</p> <p>Esta atividade ocorreu durante cerca de 15 a 20 minutos.</p>

Observação n.º 3

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Bianca (nome fictício)

Data: 10/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Jogo de encaixe
Descrição da atividade	<p>Depois do intervalo da manhã, a professora orienta a aluna após a sua entrada na sala da UAM, dizendo-lhe para se sentar na mesa de trabalho. De seguida pergunta-lhe se quer fazer um jogo (simultaneamente pega num jogo de encaixe e mostra-lho) e, depois de a aluna verbalizar a resposta “sim”, a professora entrega-lhe um jogo de encaixe. Este é composto por uma caixa em forma de casa e consiste no encaixe de seis peças em aberturas com diferentes formas de animais (ex.: borboleta).</p> <p>A professora dá instruções verbais à aluna (ex.: Bianca, agora vais encaixar as peças nos sítios certos.) e ela inicia o seu trabalho de forma autónoma. Enquanto esta situação decorre, a assistente operacional e a docente orientam as tarefas para os outros alunos (ex.: ida à casa de banho para mudança de fraldas, escolha de atividades no <i>tablet</i>).</p> <p>A aluna consegue finalizar a tarefa proposta com êxito, mas necessita de apoio direto da professora, nos momentos em que sente dificuldades. Depois levanta-se do seu lugar, dirige-se à professora e começa a acariciar-lhe a face. A docente pergunta-lhe se quer fazer outro jogo e ela responde que sim (verbalizando a palavra). A professora escolhe então outro jogo de encaixe e dá-lhe instruções orais, de seguida volta a trabalhar com outra aluna.</p>
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, levando o aluno a verbalizar “sim” ou “não”, para expressar desejos e interesses.- Desenvolver a motricidade fina, através do encaixe e da manipulação de peças com diferentes formas.- Identificar e reconhecer animais.- Trabalhar de forma autónoma.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	<p>Inicialmente, a aluna revela interesse pela atividade proposta, pois verbaliza “sim” com frequência, sorri e movimenta o corpo. No entanto, quando sente dificuldade em descobrir algumas peças corretas para encaixar nas devidas aberturas, começa a desinteressar-se e fica irritada (grita e bate com as mãos na mesa). A professora intervém, dando algumas orientações e incentivos positivos (ex.: Bianca, pega na borboleta e procura o “buraquinho” para a colocares. Muito bem, continua assim!). A aluna segue as suas orientações, acabando por conseguir superar as</p>

	dificuldades e terminando a tarefa. De seguida verbaliza alguns sons, parecendo querer chamar a atenção da professora, a qual lhe dirige o olhar e responde-lhe que irá trabalhar consigo em breve (informa que a aluna irá fazer um jogo no <i>tablet</i>). A aluna mantém-se sentada, mas movimentava o corpo e vocaliza sons, parece estar impaciente e ansiosa.
Participação do aluno na atividade	A aluna aceita a atividade proposta pela professora, realiza-a de forma autónoma, encaixa as peças no local correto, umas com ajuda e outras sem ajuda. Fica agitada e irritada perante as dificuldades que sente; volta a acalmar-se e termina a tarefa, depois de seguir as orientações verbais da docente.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta a tarefa, mostrando o jogo à aluna e explicando-lhe oralmente o que deve fazer. - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Procura motivar a aluna quando ela manifesta irritação e desinteresse, recorrendo a um discurso de incentivo positivo.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI da aluna. A atividade procurou promover a autonomia da aluna e permitiu a manipulação e o encaixe das peças do jogo.</p> <p>Contudo, na minha opinião, pareceu-me uma atividade pouco estimulante, na medida em que esta aluna é a que apresenta mais competências a nível da motricidade e da cognição. Penso que este tipo de atividades será mais adequado aos alunos com menos capacidades.</p> <p>Seria mais enriquecedor se a aluna participasse em atividades que permitissem desenvolver a motricidade fina a outro nível, como por exemplo: treinar o manuseamento do <i>tablet</i>, que exige um toque de maior sensibilidade; ou manusear autonomamente o rato do computador, para explorar atividades do seu interesse.</p>
Outras informações	Esta atividade decorreu durante 10 a 15 minutos.

Observação n.º 5

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Carlota (nome fictício)

Data: 10/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Identificação e reconhecimento de cores (verde, amarelo, vermelho), através da manipulação de peças de encaixe (lego).
Descrição da atividade	<p>A professora e a aluna encontram-se sentadas frente a frente, junto à mesa de trabalho da sala UAM. A atividade tem início quando a professora pega numa peça de lego e questiona a aluna sobre a cor, incentivando a resposta para “sim” ou “não”, através do uso de SPC (ex.: Esta peça é amarela?). A professora utiliza a mesma estratégia para questionar a aluna sobre as outras cores.</p> <p>Depois de apresentar as três cores (verde, amarelo, vermelho), uma de cada vez, a professora dá continuidade à atividade, usando agora duas peças. Pega nelas e continua a questionar a aluna, no sentido de obter respostas através do olhar (ex.: Onde está a peça vermelha? Carlota, olha para a mão da professora que tem a peça vermelha.).</p> <p>Para finalizar esta atividade, a professora coloca as peças no tabuleiro da cadeira de rodas da aluna e pede-lhe colaboração para fazer construções. A professora decide verbalizar as ações que vai fazendo: “Vou fazer uma mesa com as peças que tens no teu tabuleiro. Carlota, dá-me a peça vermelha. Agora, a amarela...”; “Vou fazer um pé da mesa com vermelho, o outro é amarelo e o tampo é verde”.</p> <p>Por fim, a professora entrega a construção à aluna e ajuda-a a pegar nas peças. Deixa-a manipular livremente e dirige a sua atenção para outro aluno.</p>
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo ao uso de SPC (“sim” e “não”) e ao olhar, para levar o aluno a responder a perguntas simples.- Desenvolver a motricidade fina, através da manipulação e exploração de peças de lego.- Identificar e reconhecer três cores (vermelho, amarelo e verde).
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	A Carlota e a professora estabeleceram interação entre si, recorrendo à linguagem oral, ao olhar e aos símbolos SPC (“sim” e “não”). A aluna demonstrou interesse e gosto pela atividade, pois sorriu com frequência (principalmente, quando a professora elogiava o seu desempenho), respondeu às questões colocadas pela professora e participou nas tarefas que lhe foram solicitadas. No entanto, por vezes concentrava a sua atenção nas movimentações dos colegas, ou na entrada e saída de adultos na sala de UAM, comprometendo o desenvolvimento da atividade.

	Assim, a professora tinha de repetir as questões frequentemente.
Participação do aluno na atividade	A aluna olha para as peças que a professora vai mostrando e responde “sim” ou “não”, olhando para os símbolos SPC que estão colados num tabuleiro encaixado na sua cadeira de rodas. Contudo, por vezes distrai-se com o que se passa à sua volta, passando a concentrar a atenção nas tarefas e nos movimentos dos outros colegas.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com a aluna e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Valoriza o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante (ex.: Muito bem, Carlota!). - Faz questões orientadas para as respostas “sim” e “não” (ex.: Esta peça é verde?), incentivando a aluna a olhar, apontar e usar SPC. - Sempre que mostra uma peça à aluna, a professora identifica oralmente a cor e só depois é que faz as questões. - Quando é interrompida por outros alunos e adultos, a professora pede à aluna para aguardar e depois retoma a atividade.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI da aluna. A atividade promoveu a comunicação e a interação apenas entre a aluna e a professora, permitiu o reconhecimento de três cores e a manipulação de objetos (peças de lego).
Outras informações	Enquanto esta atividade decorreu (ao longo de cerca de 15 a 20 minutos), a assistente operacional apoiou os outros alunos, orientando as tarefas que a professora lhes tinha indicado para fazerem. É de salientar que o desenvolvimento desta atividade foi interrompido com frequência, pois a professora foi muito solicitada pelos outros alunos (principalmente, no momento em que a assistente operacional teve de se ausentar com outra aluna, a Bianca, para acompanhá-la à casa de banho) e por outras professoras que entraram na UAM para lhe entregar documentos e dar informações sobre assuntos da escola.

Observação n.º 7

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Válter (nome fictício)

Data: 10/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Jogo de memória com imagens de animais (manipulação do <i>tablet</i>)
Descrição da atividade	No <i>tablet</i> a professora escolhe um jogo de memória, o qual o aluno já conhece e diz-lhe que ele pode jogar. Entrega-lhe o <i>tablet</i> e demonstra como deve fazer. Com um o dedo indicador de uma mão, ele deve encontrar os pares de animais. O Válter rapidamente compreende a tarefa e dá início à mesma, de forma autónoma.
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer e identificar animais.- Identificar os pares.- Memorizar a posição de imagens.- Manipular o <i>tablet</i> de forma autónoma.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	Como esta atividade é individual não ocorre interação entre pares, mas sim apenas entre o aluno e o adulto. A professora dá instruções/orientações orais e o aluno executa de forma individual e autónoma a atividade proposta. O Válter demonstra interesse, ficando muito atento e esforçando-se por realizar a tarefa.
Participação do aluno na atividade	O aluno parece interessado, mas quando sente dificuldades para a atividade, o que acontece com frequência. Ele pede ajuda à professora muitas vezes, fazendo gestos com a mão, olhando para ela e para o <i>tablet</i> , ou abanando a cabeça.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none">- Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa.- Dá instruções verbais e executa tarefas para exemplificar.- Ajuda o aluno sempre que é solicitada.- Elogia o trabalho do aluno (ex.: Estás a ir muito bem!).
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI do aluno. A atividade pode ser adequada aos interesses do aluno, mas parece ser difícil de executar. Quando ele toca numa imagem, esta mostra pouco tempo o animal, não havendo tempo suficiente para o aluno conseguir memorizar a localização dos diferentes animais. Para além disso, o aluno sente dificuldades em “virar” as cartas, parece ter pouca sensibilidade ao tocar no ecrã do <i>tablet</i> . Para além destas dificuldades, penso que houve outros impedimentos para a realização desta atividade. A elevada quantidade de imagens (12) e o facto de estas serem muito pequenas, o que pareceu dificultar a identificação de alguns

	animais.
Outras informações	Esta atividade decorreu durante cerca de 15 minutos.

Observação n.º 9

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Frederico (nome fictício)

Data: 14/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Exercícios de motricidade na piscina de bolas
Descrição da atividade	<p>A professora e a assistente colocam o aluno dentro da piscina de bolas, a qual se encontra no espaço da sala UAM. De seguida, a professora entra também para dentro da piscina e conversa com aluno, pergunta-lhe se está a gostar de ali estar, ao mesmo tempo que lhe exercita os membros inferiores e superiores. Enquanto comunica com o aluno, a professora procura que mantenham o contacto visual.</p> <p>Durante alguns momentos, a professora também permite que o aluno se movimente livremente.</p>
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo a uma linguagem acessível, ao olhar e à expressão facial.- Exercitar os membros inferiores e superiores na piscina de bolas.- Movimentar-se livremente na piscina de bola.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	<p>A professora estabelece interação com o aluno, recorrendo à linguagem oral, ao olhar e ao toque para auxílio na movimentação dos membros. O aluno demonstra interesse e motivação pela atividade, pois sorri com frequência. Revela maior entusiasmo quando se movimenta livremente, sorrindo ainda mais.</p>
Participação do aluno na atividade	<p>O aluno participa com entusiasmo na atividade proposta, sorri com frequência e manifesta agrado. Contudo são frequentes os espasmos, o que dificulta a concretização de alguns exercícios.</p>
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none">- Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza uma linguagem clara e precisa.- Verbaliza os exercícios que vai fazendo com o aluno (ex.: Agora vamos levantar a perna direita).- Permite que o aluno se movimente livremente.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI do aluno. A atividade foi adequada às características físicas e psicomotoras do aluno (tem fraco controlo dos movimentos e apresenta espasmos constantes). Permitiu que este exercitasse os membros superiores e inferiores e, simultaneamente, promoveu a comunicação e a interação entre o aluno e o adulto.</p>

Outras informações	A atividade durou cerca de 10 minutos. É de salientar que o horário da UAM é das 9h às 12h, mas o aluno só chegou às 11h45. O aluno apresenta frequentemente fraca assiduidade ou atrasos sucessivos, por isso, apenas foi possível registrar uma observação neste contexto.
--------------------	--

Observação n.º 10

Local: UAM X Sala de aula _____

Alunos: Daniel (nome fictício)

Data: 12/05/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Manipulação de um instrumento musical: ferrinhos; identificação dos adultos e pares da sala UAM.
Descrição da atividade	A professora e o aluno encontram-se sentados frente a frente, junto à mesa de trabalho da sala UAM. A atividade tem início quando a professora pega nos ferrinhos e demonstra ao aluno como se utilizam. De seguida, a professora entrega o instrumento ao aluno, ajudando-o a segurar e a tocar. Enquanto faz isso, a professora canta uma canção, ou conversa com o aluno (ex.: Onde está a P? E onde está a T?).
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Promover a comunicação e interação entre o aluno e o adulto, recorrendo a uma linguagem acessível, ao olhar e à expressão facial.- Manipular um instrumento musical (ferrinhos).- Reconhecer e ouvir canções.- Reconhecer e identificar os colegas e os adultos da sala UAM.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	O aluno interage com o adulto, demonstrando entusiasmo na realização da atividade. Ele sorri quando ouve a professora cantar, quando ouve o som dos ferrinhos e quando olha para as pessoas que identifica. Mantém o contacto visual com o instrumento, os adultos e os pares.
Participação do aluno na atividade	O aluno manipula os ferrinhos com a ajuda da professora e segue as suas orientações. Identifica as pessoas com o olhar e com o sorriso. Contudo, por vezes, parece ficar confuso com os diferentes estímulos, não conseguindo manter a concentração.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none">- Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa.- Demonstra como se manipula o instrumento musical.- Ajuda diretamente o aluno a pegar no instrumento.- Faz perguntas oralmente ao aluno.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI do aluno. A atividade promoveu a comunicação e a interação entre o aluno, os adultos e os pares, e permitiu a manipulação de um instrumento musical. No entanto, na minha opinião, a atividade deveria centrar-se apenas num dos momentos propostos: a manipulação dos ferrinhos, ou a identificação das pessoas. O aluno acabou por se distrair algumas vezes. Não sabia se deveria olhar para os ferrinhos e ouvir o seu

	<p>som, ou se deveria seguir as instruções da professora para identificar as pessoas presentes na sala.</p> <p>Na minha opinião, a atividade de manipulação dos ferrinhos não foi adequada às características físicas e psicomotoras do aluno. Ele apresenta dificuldades em controlar os movimentos dos membros superiores, em manter-se sentado na sua cadeira de rodas e em manter a cabeça direita. O seu corpo vai descaído, o que dificultou ainda mais a manipulação de um instrumento musical. A atividade pareceu-me, por isso, demasiado exigente. O aluno não conseguiu cumpri-la sozinho, a professora teve de segurar sempre os ferrinhos.</p> <p>Parece-me que seria mais adequado desenvolver-se apenas a atividade de identificação dos adultos e pares presentes na UAM. Esta atividade foi adequada às características do aluno, pois ele conseguiu concretizá-la de forma autónoma (recorreu ao olhar e ao sorriso para identificar as pessoas) e demonstrou mais motivação.</p>
Outras informações	<p>Esta atividade durou cerca de 10 minutos.</p> <p>Para este aluno foi realizada apenas esta observação e não foi possível observá-lo em grupo na UAM e em contexto de sala de aula, devido à sua fraca assiduidade. Esteve ausente cerca de 6 meses por motivos de saúde, chegou mesmo a estar hospitalizado.</p>

Observação n.º 11

Local: UAM _____ Sala de aula X

Alunos: Carlota (nome fictício)

Data: 11/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Realização coletiva de exercícios de Matemática de 3.º ano, recorrendo ao quadro interativo (a aluna só observou esta atividade).
Descrição da atividade	A aluna é conduzida pela assistente operacional até à sala de aula da turma de 3.º ano, na qual está inserida. A professora da turma cumprimenta-a e coloca a sua cadeira junta à mesa de uma colega, local onde é habitual permanecer. A Carlota mantém-se sentada, a observar a dinamização da atividade da turma até a aula terminar (durante cerca de 25 minutos). Depois, com o apoio de outra assistente operacional, segue para a saída escola, onde se encontra o transporte da associação que ela frequenta durante o período do almoço e durante a tarde.
Objetivos da atividade	- Permanecer na sala de aula. - Observar os colegas e a professora.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	A aluna olha para os colegas e para a professora, mas interage pouco. Por vezes, sorri para a colega que está mais perto de si, a qual também lhe retribui o sorriso. Vocaliza alguns sons e gemidos, quando parece sentir-se desconfortável (ex.: quando o seu corpo fica muito inclinado). A professora aproxima-se para lhe prestar cuidados (ex.: limpa-lhe boca, endireita-lhe a cabeça), com alguma frequência.
Participação do aluno na atividade	A aluna mantém-se sentada na sua cadeira de rodas, sem realizar qualquer tipo de tarefa; olha para os colegas e professora, enquanto estes realizam atividades do manual de Matemática com apoio do quadro interativo.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	- Recebe a aluna à entrada da sala, cumprimentando-a verbalmente. - Estabelece contacto visual com a aluna, sempre que se dirige a ela.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	Não houve preparação/dinamização de qualquer tipo de atividade destinada à aluna. A atividade observada foi unicamente desenvolvida pela turma e pela professora, não sendo adequada aos objetivos definidos no PEI e no CEI da aluna. Considero que esta situação não permitiu a participação e a inclusão da aluna na dinâmica do grupo.
Outras informações	A atividade durou cerca de 20 minutos.

Observação n.º 12

Local: UAM _____ Sala de aula X

Alunos: Válter (nome fictício)

Data: 13/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Visionamento de um filme (“ <i>Smurfs</i> ”) no computador “Magalhães”.
Descrição da atividade	A assistente operacional acompanha o aluno até à sala de aula do 4.º ano. A professora cumprimentando-o e ele conduz a sua cadeira de rodas até ao lugar habitual. Uma das colegas ajuda-o a ligar o computador e a escolher um filme. Enquanto isso, a professora trabalha tranquilamente com a turma atividades de matemática.
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Manipular o computador.- Selecionar um filme para visionar.- Permanecer na sala de aula.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	O aluno apenas interage com a colega que o ajudou a ligar o computador e a seleccionar o filme. Contudo, quando inicia o visionamento do filme, passa a concentrar-se no mesmo, não interagindo mais com os seus pares.
Participação do aluno na atividade	Seleciona o filme e dá início à sua visualização com a ajuda de um colega. Enquanto vê filme, o Válter demonstra interesse e mantém-se concentrado a ver as imagens com atenção.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none">- Favorece a autonomia do aluno na manipulação do computador e na seleção do filme.- Promove a colaboração dos pares para ajudar o aluno a colocar o filme a funcionar.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	Não houve preparação/dinamização de qualquer tipo de atividade destinada ao aluno. Este limitou-se a estar presente na sala de aula, a visionar um filme, não havendo interação entre a professora e o aluno. A interação que observei foi apenas entre o aluno e a colega que o ajudou na realização da atividade. Não considero esta atividade adequada aos objetivos definidos no PEI e no CEI do aluno e, na minha opinião, não permitiu a participação e a inclusão do aluno na dinâmica do grupo.
Outras informações	A atividade decorreu durante 30 minutos.

Observação n.º 13

Local: UAM _____ Sala de aula X

Alunos: Bianca (nome fictício)

Data: 17/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Identificar animais num livro e pintar imagens de animais no caderno de atividades.
Descrição da atividade	Depois da entrada dos alunos na sala de aula, no período da tarde, a professora senta-se junto à aluna e começa a mostrar-lhe um livro sobre animais. A turma encontra-se a desenvolver atividades de expressão plástica orientadas por uma professora da área, por isso, a professora titular trabalha individualmente com a aluna. Mostra-lhe o livro e pede-lhe que identifique os animais, dizendo o seu nome, apontando, ou imitando os respetivos sons. Depois sugere que a aluna trabalhe no seu caderno de atividades: pintar alguns dos animais que observou no livro.
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Promover a comunicação e interação com o adulto.- Promover a socialização em contexto de sala de aula.- Manusear um livro.- Identificar e reconhecer animais.- Pintar animais com lápis de cor.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	Inicialmente, a aluna parece estar entusiasmada com a atividade proposta, mas passado pouco tempo começa a ficar agitada e a gritar. A professora tenta conversar com ela e diz-lhe para não gritar, procurando acalmá-la. Mas a aluna continua agitada, chegando mesmo a agredir a professora (dá-lhe palmadas nas mãos e nos braços), que rapidamente a repreende verbalmente. Na tentativa de continuar a acalmá-la, a professora pede ao colega que está sentado junto à Bianca para interagir com ela, perguntando-lhe quais são os animais que viu no livro. A aluna fica então mais calma, mas somente durante alguns momentos. Quando inicia a tarefa de pintura dos animais, a Bianca começa a ficar mais perturbada, especialmente quando se apercebe que é a professora quem escolhe as cores e que lhe segura na mão para “obrigá-la” a executar a tarefa. A aluna só fica mais tranquila quando a professora lhe diz que vai mostrar o seu trabalho aos colegas e que depois eles lhe cantam uma canção. A atividade termina com a Bianca a mostrar o seu trabalho, enquanto a turma canta a canção dos patinhos e a bate palmas.
Participação do aluno na atividade	A aluna participa na atividade de forma instável, pois há momentos em que está tranquila e aceita as sugestões da professora, mas há muitos momentos em que recusa a ajuda do adulto, grita e mostra-se agitada. A Bianca termina a tarefa proposta, mas precisou sempre do apoio direto da

	professora.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contacto visual com o aluno e utiliza sempre uma linguagem clara e precisa. - Valoriza o desempenho da aluna, batendo as palmas, sorrindo, ou recorrendo a um discurso motivante (ex.: Vamos lá acabar de pintar... Está a ficar muito bonito!). - Permite a interação entre a aluna e os seus pares. - Recorre aos pares para acalmar a aluna, pedindo a sua colaboração na valorização do trabalho da aluna.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>De um modo geral, o desenvolvimento desta atividade e os objetivos para ela definidos relacionam-se com as informações descritas no PEI e no CEI do aluno. A atividade promoveu a comunicação e a interação entre o aluno, o adulto e os pares. Para além disso, possibilitou o manuseamento do livro, assim como, a identificação e o reconhecimento dos animais.</p> <p>No entanto, penso que seria mais inclusivo se a aluna participasse na atividade que o grande grupo estava a realizar com a outra professora (elaboração do presente para o dia do pai). A atividade proposta pela professora titular poderia ser realizada nos momentos em que turma trabalhasse conteúdos que a aluna não acompanha (ex.: atividades de leitura e escrita).</p>
Outras informações	<p>A atividade decorreu durante 30 minutos.</p> <p>É de salientar que nos momentos de maior agitação da Bianca, a turma também ficava mais perturbada, acabando por haver muito barulho e confusão dentro da sala de aula.</p>

Observação n.º 14

Local: UAM _____ Sala de aula X

Alunos: Frederico (nome fictício)

Data: 17/03/2014

Domínios a observar	Registos
Identificação da atividade	Recurso ao quadro interativo para proceder à leitura de um texto simples de 1.º ano (o aluno só observou esta atividade).
Descrição da atividade	A professora recebe o aluno, que chega acompanhado pela assistente operacional, dizendo-lhe “Bom dia”. Os colegas também o cumprimentam, por sugestão da professora. Depois a assistente coloca a sua cadeira de rodas junto dos colegas (entre duas filas de mesas). A professora dá então instruções à turma para iniciar o trabalho de leitura e compreensão de um texto simples, que se encontra projetado no quadro interativo. O aluno fica apenas a observar o que se passa, não havendo qualquer interação com ele, quer da parte da professora, quer da parte dos colegas. Existe apenas interação no final da atividade, quando a professora sugere à turma que cante uma canção ao Frederico.
Objetivos da atividade	<ul style="list-style-type: none">- Permanecer na sala de aula.- Observar os colegas e a professora.- Ouvir os colegas e a professora cantarem uma canção.
Comportamentos do aluno e dos pares: interação com os pares e com o adulto	<p>Durante o decorrer da atividade o Frederico mantém-se calmo, ficando somente agitado quando a turma fica mais barulhenta. Nesses momentos ele movimenta com mais frequência os braços e as mãos. Entretanto, a professora continua a orientar a atividade, dando atenção apenas ao grande grupo. Encontra-se junto à tela onde está a ser projetado o texto e não proporciona qualquer tipo de interação com o Frederico.</p> <p>Enquanto decorre a atividade de leitura, um dos alunos da turma faz referência à imagem que ilustra o texto, na qual veem uma menina sentada numa cadeira de rodas. Ele diz que a menina é como o Frederico. Nesse momento a professora aproveita para falar sobre mobilidade e refere que aquela menina pode deslocar-se na sua cadeira de rodas, tal como o Frederico. Enquanto faz esta abordagem, a docente olha diretamente para o aluno, mas não se aproxima dele. De seguida, fala para o aluno dizendo que os colegas lhe vão cantar uma canção e pede-lhe para ele escutar e para olhar para os colegas. Mas continua sentada junto à tela de projeção. A turma e a professora cantam a canção e o Frederico reage, balançando os braços, as mãos e a cabeça.</p>
Participação do aluno	O aluno mantém-se sentado na sua cadeira de rodas, sem

na atividade	realizar qualquer tipo de tarefa; olha para os colegas e professora, enquanto estes realizam a atividade; reage com movimentos dos membros superiores e da cabeça quando ouve os colegas a cantarem.
Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Interage com o aluno quando este chega à sala e quando sai. - Aproveita para abordar o tema da mobilidade a partir dos comentários de um aluno sem NEE. - Sugere à turma que cante uma canção para o colega com MD ouvir.
Juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos)	<p>Não houve preparação/dinamização de qualquer tipo de atividade destinada ao aluno. A atividade observada foi unicamente desenvolvida pela turma e pela professora, não sendo adequada aos objetivos definidos no PEI e no CEI do aluno.</p> <p>Considero que esta situação não permitiu a participação e a inclusão Frederico na dinâmica do grupo.</p>
Outras informações	A atividade decorreu durante 30 minutos.

Anexo L. Questionário ao docente de EE

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO (1)

(Marque **apenas um (x)** à frente da opção correspondente à sua situação)

1 – Género:

Feminino

Masculino

2 – Idade:

Entre 20 a 25 anos

Entre 26 a 30 anos

Entre 31 a 35 anos

Entre 36 a 40 anos

Entre 41 a 45 anos

Mais de 45 anos

3 – Situação profissional:

3.1. Docente de Educação Especial do grupo:

1. Grupo 910

2. Grupo 920

3. Grupo 930

4. Formação especializada em: _____

5. Formação em multideficiência (especializada ou contínua):

Sim

Não

4 – Experiência profissional:

4.1. Na educação em geral:

Entre 0 a 5 anos ...

Entre 6 a 10 anos ..

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

21 ou mais

4.2. Na Educação Especial:

Entre 0 a 5 anos ..

Entre 6 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

21 ou mais

4.3. Em unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência:

Há quantos anos? _____

Obrigado por responder a este questionário.

Mónica Apolinário

Anexo M. Questionário aos docentes de ER

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO (2)

(Marque **apenas um (x)** à frente da opção correspondente à sua situação)

1 – Género:

Feminino

Masculino

2 – Idade:

Entre 20 a 25 anos

Entre 26 a 30 anos

Entre 31 a 35 anos

Entre 36 a 40 anos

Entre 41 a 45 anos

Mais de 45 anos

3 – Situação profissional:

3.1. Docente de Ensino Básico com formação inicial no grupo: _____

3.2. Formação especializada:

Sim

Não

3.3. Se respondeu sim, explicita que tipo de formação: _____

4 – Experiência profissional:

Entre 0 a 5 anos ...

Entre 6 a 10 anos ..

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

21 ou mais

4.1. Tem experiência com alunos com NEE? Sim

Não

4.2. Se respondeu sim, indique há quantos anos: _____

Obrigado por responder a este questionário.

Mónica Apolinário

Anexo N. Questionário aos pais

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO (3)

(Marque **apenas um (x)** à frente da opção correspondente à sua situação)

1 – Género:

Feminino

Masculino

2 – Idade:

Entre 20 a 25 anos

Entre 26 a 30 anos

Entre 31 a 35 anos

Entre 36 a 40 anos

Entre 41 a 45 anos

Mais de 45 anos

3 – Estado civil:

Casado

Solteiro

Divorciado

Viúvo

União de facto

Outro

4 – Agregado familiar:

4.1. Composto por: _____ pessoas.

4.2. Números de filhos: _____

5 – Situação profissional:

Empregado

Desempregado

5.1. Profissão: _____

Obrigado por responder a este questionário.

Mónica Apolinário

Anexo O. Análise de conteúdo da entrevista ao docente de EE

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Perceções sobre respostas educativas para alunos com MD	Opinião sobre as unidades	Concordância com as Unidades	As Unidades foram bem pensadas	"(...)estas unidades foram muito bem pensadas,"	1
		Têm vantagens	Não há desvantagens na existência de UAM	"(...) não há desvantagens...."	1
			Só há vantagens	"... Só vantagens "	1
	Benefícios da existência de UAM	Mais-valia para a escola	As unidades são uma mais-valia para a escola	"... e é uma mais-valia para a escola"	1
		Mais-valia para as turmas	As unidades são uma mais-valia para as turmas que têm alunos com MD	"(...) para as turmas onde os alunos com multideficiência (...) estão inseridos"	1
		Mais-valia para os alunos	As unidades são uma mais-valia para os alunos com e sem MD	"(...) e para os próprios alunos,"	1
	"(...)para aqueles que frequentam a unidade"			1	
	Opinião sobre a inclusão	Favorável à inclusão na escola e sala de aula	Concordo com a inclusão na escola e na sala de aula	"Eu concordo com a inclusão na escola, nas classes regulares..."	1
		Fraco apoio a professores do ER	Faltam apoios para os professores das turmas	"(...)acho que há falta de apoios para os professores das turmas"	1
		Fraco apoio aos alunos	Faltam apoios para acompanhar os alunos	"(...)e para os alunos, em termos de trabalho e de acompanhamento"	1
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos traçados: áreas	Trabalho em cinco áreas	Trabalhamos cinco áreas na UAM	"(...) Nós aqui nesta unidade, trabalhamos cinco áreas..."	1
		Comunicação	Traçamos objetivos na área da comunicação	"(...) Portanto alguns objetivos, (...), são traçados na área da comunicação"	1
		Motricidade	Traçamos objetivos na área da motricidade	"(...) Depois, na parte da motricidade"	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registro	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos traçados: áreas	Cognição	Traçamos objetivos na área da cognição	"(...) e na cognição,"	1
		Sensorial	Traçamos objetivos na área da percepção sensorial	"(...) a nível da percepção, a nível sensorial..."	1
		Socialização	Traçamos objetivos na área da socialização	"(...) aqui trabalhamos também a socialização"	1
			Traçamos objetivos na área da socialização para a sala de aula	- "Na sala de aula são trabalhados mais objetivos a nível da socialização. (...). - "É mais a nível de socialização, pelo menos os casos mais complicados, meninos que têm maiores dificuldades."	2
		Autonomia pessoal e social	Traçamos objetivos na área da autonomia pessoal e social	"(...)a nível da autonomia pessoal e social (...)"	1
	Estratégias utilizadas com os alunos	Fraca sistematização no uso das estratégias	Não utilizo sempre as mesmas estratégias	"As estratégias que um dia utilizo (não quer dizer que amanhã utilize)"	1
		Variável conforme o humor da criança	Utilizo estratégias consoante o estado de humor deles	"As estratégias (...) dependem (...) do estado de humor em que eles se encontram"	1
		Trabalho individualizado	Faço trabalho individualizado	"(...) disse: "Vamos trabalhar, vamos trabalhar...", enquanto não vem mais nenhum menino"	1
		Uso do afeto	Recorro ao afeto	- "(...) as estratégias são essencialmente através do afeto," "(...) para começar a trabalhar sentei-a ao meu colo, dei-lhe beijinhos"	2
		Uso da cor	Recorro ao uso de muita cor	"(...)através de muita cor,"	1
		Uso da ludicidade	Recorro a situações lúdicas	- "(...) de muita brincadeira... - Tudo através do jogo, do "vamos esconder, vamos descobrir"..."	2
		Uso de símbolos	Recorro a símbolos	"(...)símbolos,"	1
		Uso de imagens	Recorro a imagens	"(...) imagens,"	1
		Uso de computador	Recorro ao computador, que os alunos gostam muito	"(...)computador, é essencial. O que eles mais gostam é o computador..."	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Estratégias utilizadas com os alunos	Implementação de uma rotina diária	Temos rotinas que se repetem diariamente	"(...) Isto faz parte do dia a dia, são rotinas que se repetem diariamente."	1
			Os alunos conhecem as rotinas diárias	"(...) há aquelas atividades que nós fazemos todos os dias, que eles já sabem"	1
		Trabalho por temas quinzenais	Trabalhamos temas de 15 em 15 dias	"(...) Temos sempre um tema de 15 em 15 dias, na nossa planificação"	1
			Trabalhámos a Primavera e a Páscoa	"(...), que foi a Primavera e foi a Páscoa"	1
	Organização de rotinas diárias	Tarefas de autonomia pessoal	Trabalhamos a autonomia pessoal e social	"(...) trabalhamos (...)autonomia pessoal e social,"	1
			Vamos à casa de banho fazer a higiene pessoal	"(...) em que, por exemplo, vamos com os meninos à casa de banho, desenvolver as ações... (...)o lavar as mãos, o secar as mãos,"	1
		Tarefas de autonomia na deslocação	Trabalhamos a autonomia na deslocação no espaço escolar	"(...) o vir para a sala, o andar na escola sozinho, vai ao refeitório, vai à Biblioteca,"	1
				"(...) ensinámo-lo aqui a conduzir a cadeira, a desviar-se dos objetos..."	1
		Tarefas práticas: tirar cópias	Desenvolvemos tarefas práticas como tirar fotocópias	"(...) vamos à reprografia tirar uma cópia,"	1
		Ida à sala de aula	Vamos à sala de aula	"(...) vamos à turma..."	1
		Preenchimento de mapas do calendário, do tempo e das presenças	Marcamos o calendário, o tempo e as presenças	"(...) marcar o calendário... - o tempo... - as presenças ..."	1
	Identificação dos nomes dos alunos	Eles identificam os nomes, ou as fotografias	"(...) eles identificam os nomes, ou então identificam a fotografia"	1	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Organização de rotinas diárias	Cantar canções para começar o dia	Cantamos canções ao começar o dia para nos alegrar	"(...) cantamos canções para começar bem o dia, para alegrar."	1
		Treino de alimentação	Treinamos a alimentação	"(...) para treinar a alimentação"	1
		Treino da motricidade e jogos	Trabalhamos exercícios de motricidade, de relaxamento e jogos com bolas	"(...) fazemos muitas vezes a parte de motricidade, (...) exercícios motores, exercícios de relaxamento, fazemos jogos com bolas."	1
		Tarefas no computador	Utilizamos o computador para desenvolver competências	"(...) geralmente é o computador... Jogos de computador,"	1
	Recursos utilizados	Sistema de calendário	Utilizamos o sistema de calendário	"(...) o calendário"	1
		Símbolos para a comunicação	Utilizamos os símbolos de comunicação	"(...) Utilizamos muito os símbolos de comunicação"	1
		<i>Puzzles</i>	Utilizamos os <i>puzzles</i> de encaixe	"(...) <i>puzzles</i> de encaixe"	1
		Pinos	Utilizamos pinos	"(...) pinos"	1
		Enfiamentos de bolas	Utilizamos enfiamentos de bolas	"(...) enfiamentos das bolas no cordão"	1
	Comunicação entre profissionais e entre profissionais e EE	Contacto diário com as famílias	Comunicamos diariamente com os encarregados de educação	"(...), os encarregados de educação todos os dias vêm à sala, (...).É um contacto diário..."	1
			Temos contacto próximo quando os alunos estão ausentes	"(...)Eu fui visitar o menino várias vezes ao hospital, (...). Houve sempre um contacto próximo, (...)"	1
		Contacto informal nos intervalos	Falamos nos intervalos	"(...) vamos falando nos intervalos"	1
		Reunião no final do período	Reunimos com os técnicos, encarregados de educação e professor TT	"(...)no final do período (...) reunimos com os técnicos, com o professor titular de turma e com os encarregados de educação."	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Articulação entre profissionais	Elaboração do currículo individualmente	Fazemos o currículo com as áreas que pretendemos trabalhar	"(...) fazemos o nosso currículo nas áreas que vamos trabalhar."	1
		Desenvolvimento conjunto do currículo criado	Trabalhamos em conjunto o que definimos no currículo	"(...) que depois juntamos e trabalhamos em conjunto"	1
	Necessidades e preocupações das famílias	Partilha das preocupações	Alguns pais partilham as suas preocupações	"Uns mais que outros..."	1
		Preocupação sobre o futuro	Os pais preocupam-se com o futuro dos filhos	"(...) vivem (...) ansiosos por causa (...) de como vai ser o futuro deles." "(...)É uma preocupação geral, é uma preocupação de todos os pais..."	1
	Ações direcionadas às famílias e reações dos pais	Ações de formação para pais e abertas à comunidade	Fazemos ações de formação sobre a inclusão de alunos com MD para os pais	"(...) temos feito ações de formação para os pais (...)sobre a integração destes alunos(...), a integração destes meninos nas turmas. (...) procuramos fazer sempre alguma formação (...) para os pais, aberta aos pais,"	1
			Fazemos ações sobre a socialização entre alunos com e sem NEE para os pais	"(...)a nível da socialização..."	1
			Ações de formação abertas à comunidade	"(...) à comunidade escolar"	1
		Boa adesão de pais de alunos com MD	Os pais de alunos com MD aderem às ações de formação	"(...)Aderem geralmente os pais destes alunos, destas unidades."	1
		Fraca adesão de alguns pais de outros alunos	Alguns pais não aderem às ações muito específicas	"(...)Quando são casos muito específicos, não aderem... Não são muitos pais, não são, são muito poucos (...)"	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Ações direcionadas aos alunos	Atividades de expressão plástica conjuntas	Fazemos atividades em conjunto com todos os alunos	"(...) fizemos (...) atividades plásticas, em conjunto,"	1
		Atividades promotoras de partilha	Fazemos atividades promotoras da partilha	- "(...) fizeram atividades (...) para haver uma partilha" - "(...) os meninos participam e partilham com estes meninos"	2
		Explicitação de como ajudar os colegas	Explicamos como são os alunos com MD e como os podem ajudar	"(...) vamos às turmas de 1.º ano" "(...) e em como eles podem ajudar"	1
	Articulação entre a escola e as famílias	Pedido para dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola	Pedimos aos pais para dar continuidade em casa ao trabalho que desenvolvemos na escola	- "(...) que em casa têm que ser continuadas" - "(...) Depois tem que ser dada continuidade em casa..."	2
		Partilha de objetivos relacionados com a comunicação e o cumprimento de regras	Trabalhamos a comunicação	"(...) na comunicação"	1
			Trabalhamos as regras	- "(...) nas regras..." - "(...) Aqui nós trabalhamos muito as regras"	2
	Participação das famílias na definição de medidas educativas	Fraca participação das famílias	Os pais participam pouco	"A participação deles não é muito..."	1
		Profissionais definem objetivos para os alunos	Nós traçamos os objetivos e traçamos planos	"(...)digamos: nós traçamos objetivos, traçamos os planos"	1
		Pais tomam conhecimento dos objetivos definidos	Os pais tomam conhecimento dos objetivos traçados	"(...)Eles tomam conhecimento (...) a nível de execução, não..."	1

Anexo P. Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de ER (E2.1)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Perceções sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião positiva	É possível	Os alunos com MD podem ser incluídos na escola	"Podem ser incluídos,"	1
	Opinião negativa	É difícil	Pensei que sentiria dificuldades	- "(...) pensei que fosse um pouco difícil..." - "(...) foi difícil..." - "(...) foi difícil no início."	3
	Vantagens	Benéfico para os alunos com MD	Tem vantagens para os alunos com MD	"(...) é vantajoso para eles,"	1
		Benéfico para os alunos sem NEE	Tem vantagens para os alunos sem NEE	"(...)é vantajoso também para as outras crianças..."	1
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Dificuldades sentidas	Interagir e comunicar com o aluno	Foi difícil contactar e comunicar com o aluno	- "(...) foi difícil... o contacto, o tocar nela, o falar com ela..." - "(...)o chegar a eles,"	2
		Ter disponibilidade para os alunos	É difícil ter tempo para dedicar aos alunos com MD	"(...)ter tempo..."	1
		Faltam recursos materiais	Há falta de material	"(...) falta de material..."	1
	Objetivos relacionados com o desenvolvimento	Socialização: conviver socialmente	Na sala de aula trabalho mais a socialização	- "É mais a socialização, o convívio..." - "(...)é só a socialização, o convívio,"	2
		Motricidade: fazer garatujas	Tentei que fizesse garatujas	"(...) um dos objetivos que era tentá-la pôr a fazer garatujas,"	1
	Objetivos relacionados com os contextos	Objetivos específicos para o contexto de UAM	Os objetivos da UAM são diferentes dos que defini para a sala	"(...) na UAM tem outro tipo de objetivos."	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos relacionados com os contextos	Articulação entre os objetivos para a UAM e para a sala de aula	Há uma ligação entre os objetivos da sala e os da UAM	- “(...) há um intercâmbio,” - “(...) há uma ligação uns com os outros,”	2
	Atividades em que o aluno participa	Atividades de Expressão Plástica conjuntas	Participa em atividades de Expressão Plástica	“Participa mais ao nível da Expressão Plástica,”	1
		Atividades do PAA (Plano anual de atividades)	Participa em todas as atividades do PAA	“(...) ela participa com os colegas em todas as atividades do PAA...”	1
	Reação dos alunos sem NEE face ao colega com MD	Reação de apoio	Há alunos que gostam de ajudar	“(...) há outras que não se importam de ajudar...”	1
		Interagem com o colega	Há alunos que falam com o colega com MD	“(...) os colegas falam com ela,”	1
		Reação de afastamento	Há alunos que não gostam de contactar com os colegas com MD	“(...) há sempre crianças que não gostam de estar em contacto...”	1
	Estratégias utilizadas com o aluno	Diálogo	Recorro muito ao diálogo	- “(...) é dentro da base do diálogo.” - “É mais o diálogo, meter-me com ela,”	2
		<i>Power-point</i> para estimular sensorialmente o aluno	Recorro aos <i>power-points</i> para o aluno ouvir sons diversos	“(...) assistir aos <i>power-points</i> , vai ouvindo aquela música, sons diferentes, tons de voz diferentes.”	1
		Atenção ao olhar do aluno	Participa em atividades através do olhar	- “(...) só participa com o olhar.” - “(...) ela olha para...” - “(...) consegue olhar,”	3

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Perceções sobre a família e práticas desenvolvidas	Relação positiva	Boa relação com a família	Há uma boa relação com a família	“Boa, muito boa...”	1
	Tipo e frequência dos contactos estabelecidos	Comparece quando solicitado(a)	A mãe vem à escola sempre que é contactada	“(…) vem sempre à escola quando é solicitada.”	1
	Preocupações partilhadas	Ausência de partilha das preocupações	A família não partilha as suas preocupações comigo	“Talvez comigo não tanto,”	1
Práticas desenvolvidas junto dos profissionais	Tópicos abordados nos contactos	Atividades a desenvolver com o aluno	Falamos apenas sobre algumas atividades	“(…) nós comunicamos algumas atividades (...)”	1
		Terapias dos alunos	Falamos apenas sobre terapias	“a nível de conhecimento ou de terapia ...”	1
	Frequência dos contactos	Contacto informal frequente	Vamos comunicando com alguma frequência	“Há sempre diálogo, (...) vamos falando...”	1

Anexo Q. Análise de conteúdo das entrevistas aos pais (E3.3)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registro	Freq.
Percurso educativo da criança com MD	Tempo de permanência no Ensino Regular	Três anos na escola	Frequenta esta escola há 3 anos	“Este ano é o terceiro.”	1
		Três anos na turma	Frequenta a turma há 3 anos		
	Tempo de permanência com os professores	Três anos com o professor de Ed. Especial	Está com a professora de Ed. Especial há 3 anos.	“Há três anos.”	1
		Três anos com o professor de E. Regular	Está com a professora titular de turma há 3 anos		
Caracterização da criança com MD	Saúde física	Problemas de saúde	Ele tem tido problemas de saúde	- “(...) neste momento ele também está com um problema de saúde,” - “(...) este problema de saúde que ele teve agora,”	2
			Ele tem tido retrocessos	- “(...) foi um retrocesso de tudo,” - “Tem sido um retrocesso,”	2
	Desenvolvimento	Retrocessos frequentes no funcionamento psicomotor	Ele deixou de fazer algumas coisas, incluindo gatinhar	- “(...) deixou de fazer tudo,” - “(...) ele já gatinhou, deixou de gatinhar.”	2
			Ele não corresponde às nossas expectativas	“(...) ele é que não corresponde, às vezes, ao que a gente deseja.”	1
Comunicação entre a família e os profissionais	Contactos	Diário com as docentes	Conversamos com frequência	- “Conversamos muito,” - “Falamos com frequência.”	2
			Mais frequente com a Prof.ª de Ed. Especial	Converso mais com a professora T. - “É a professora T.,” - “(...) é mais com ela que eu falo.”	2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registo	Freq.
Partilha de preocupações entre a família e os profissionais	Informação relativa às famílias	Partilha de preocupações com os docentes	Partilho com as docentes as minhas preocupações	- “(...) partilho tudo...” - “A gente compartilha mais ou menos o que é que se faz, o que é que não se faz,”	2
		Preocupações comuns às dos docentes	As professoras e os terapeutas têm as mesmas preocupações que eu	- “Eu acho que são as mesmas,” - “(...) eu acho que é idêntico...” - “(...) e os terapeutas também...”	3
		Necessidade de maior investimento nas terapias	Eu acho que há poucas terapias	- “Terapias, que há poucas...” - “(...) é basicamente as terapias,”	2
		Recurso a conversas para partilha de preocupações	Recurso a conversas para partilhar preocupações com os docentes	- “Eu converso com eles...” - “(...) a gente fala,”	2
	Informação relativa aos docentes	Conhecimento das preocupações familiares	As professoras e os técnicos conhecem as minhas preocupações	“Elas sabem que há poucas terapias...”	1
Expectativas e sonhos da família face ao futuro do filho	Expectativas	Desenvolvimento do filho	Eu gostava que ele se desenvolvesse um pouco mais	“Que ele desenvolva um bocadinho mais,”	1
	Sonho	Aquisição da marcha	Eu gostava que ele andasse	- “(...) que ande,” - “(...) que ele pudesse vir a andar...”	2
		Progressos do filho	Há sempre a esperança de que ele melhore	- “(...) a gente pensa sempre que é para melhorar,” - “(...) há sempre aquela coisa de haver esperança.”	2
Envolvimento das famílias	Elaboração de PEI e CEI	Ausência de participação	Não participei na elaboração desses documentos	“Não participei,”	1
		Leitura e assinatura dos documentos depois de elaborados	Leio os documentos depois de elaborados	“(...) li depois de estar feito,”	1
		Concordância com o PEI e CEI	Eu concordei	- “(...) concordei e assinei” - “Para mim está tudo bem...”	2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registro	Freq.
Percepções da família em relação à escola	Opinião positiva	Trabalho dos profissionais corresponde às preocupações da família	O trabalho que desenvolvem corresponde às nossas preocupações	“Correspondem...”	1
		Aconselhamento por parte dos profissionais	Os profissionais dão-me conselhos	- “(...) elas até me aconselham às vezes a dizer como é que eu devo fazer em casa,” - “(...) elas dão-me às vezes umas dicas” - “Dizem-me como é que eu devo fazer algumas coisas”	3
		PEI e CEI consideram expectativas dos pais	As nossas expectativas estão representadas no PEI e no CEI	- “Eu acho que sim,” - “Mas está lá tudo!”	2
	Opinião negativa	Falta de professores na unidade	Só há uma professora na unidade	“(...) é só uma professora”	1
		Falta espaço próprio para as terapias	As terapias deveriam funcionar numa sala própria	- “Aqui devia haver uma sala de terapias,” - “Para eles terem uma sala de terapias,”	2
	Opinião sobre o trabalho dos profissionais	Satisfação pelo trabalho desenvolvido	Eu estou satisfeita	- “(...) eu estou satisfeita aqui nesta sala, com o trabalho.” - “(...) está tudo bem,” - “(...) eu estou satisfeita.”	3
			Os profissionais trabalham bem	- “Elas trabalham bem...” - “(...) elas trabalham bem!” - “(...) elas funcionam bem”	3
			As atividades desenvolvidas são adequadas ao meu filho	“(...) está adequado...”	1
	Opinião sobre a participação do filho em sala de aula/recreio	Fraca participação na sala de aula	Ele participa pouco	- “Ele vai pouco...” - “Participa pouco, ou nada!”	2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades Registro	Freq.
Percepções da família em relação à escola	Opinião sobre a participação do filho em sala de aula/recreio	Fraca participação na sala de aula	Ele ia à sala para dormir	- "(...) ele dantes dormia muito," - "(...) estava lá meia hora a dormir." - "(...) mas ele adormecia," - "(...) ele acabava sempre por adormecer."	4
		Ausência prolongada do aluno	Ele esteve muito tempo ausente	"(...) ele esteve muito tempo a faltar."	1
		Desvalorização da ida à sala de aula	Não lhe faz falta ir à sala	- "(...) acho que não lhe faz muita falta a sala de aula." - "Eu acho que a sala de aula para ele não faz..."	2
Práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Atividades desenvolvidas na UAM	Desconhecimento das atividades desenvolvidas	Não sei o que fazem no espaço da UAM	"(...) eu não sei..."	1
		Realização de pinturas	Ele faz pinturas, com ajuda	- "Ele agora estava a pintar," - "(...) elas ajudam ele a pintar com a mão..." - "(...) elas ajudam sempre com a mão delas a pintar,"	3
	Atividades desenvolvidas no ER	Audição de música na sala de aula	Havia música, para ele ouvir	"Elas punham música, que era para ele ouvir,"	1
		Interação com os colegas na sala de aula e no recreio	Ele vai à sala só para conviver com os colegas	"(...) só se for por estar com o convívio com os outros meninos,"	1
			Convive com outros meninos no recreio	"(...) está no recreio com os outros meninos."	1

Anexo R. Síntese da análise de conteúdo da entrevista ao docente de EE

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professora	Total	
			P1.1		
Percepção sobre respostas educativas para alunos com MD	Opinião sobre as UAM	Concordância com as UAM	1	1	2
		Têm vantagens	1	1	
	Benefícios da existência de UAM	Mais-valia para a escola	1	1	3
		Mais-valia para as turmas	1	1	
		Mais-valia para os alunos	1	1	
	Opinião sobre inclusão	Favorável à inclusão na escola e na sala de aula	1	1	3
		Fraco apoio a professores de ER	1	1	
		Fraco apoio aos alunos por parte dos profissionais	1	1	
	Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos traçados por áreas	Comunicação	1	1
Motricidade			1	1	
Cognição			1	1	
Sensorial			1	1	
Socialização			1	1	
Autonomia pessoal e social			1	1	
Estratégias utilizadas com os alunos		Fraca sistematização no uso das estratégias por parte dos profissionais	1	1	9
		Variável conforme humor da criança	1	1	
		Trabalho individualizado	1	1	
		Uso do afeto	1	1	
		Uso de símbolos	1	1	
		Uso de imagens	1	1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professora		
			P1.1	Total	
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Estratégias utilizadas com os alunos	Uso de computador	1	1	9
		Implementação de rotinas diárias	1	1	
		Trabalho por temas quinzenais	1	1	
	Organização de rotinas diárias	Tarefas de autonomia pessoal	1	1	10
		Tarefas de autonomia na deslocação	1	1	
		Tarefas práticas: tirar cópias	1	1	
		Ida à sala de aula	1	1	
		Preenchimento de mapas (tempo, calendário e presenças)	1	1	
		Identificação dos nomes dos alunos	1	1	
		Cantar canções	1	1	
		Treino de alimentação	1	1	
		Treino de motricidade e jogos	1	1	
		Tarefas no computador	1	1	
	Recursos utilizados	Sistema de calendário	1	1	5
		Símbolos para a comunicação	1	1	
		<i>Puzzles</i>	1	1	
		Pinos	1	1	
		Bolas para fazer enfiamentos	1	1	
	Comunicação entre profissionais e entre profissionais e EE	Contacto diário com as famílias	1	1	3
		Contacto informal nos intervalos entre os profissionais	1	1	
Reunião no final de período com os profissionais e EE		1	1		
Articulação entre profissionais	Elaboração do CEI	1	1	2	
	Desenvolvimento conjunto do CEI	1	1		

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professora	Total	
			P1.1		
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Necessidades e preocupações das famílias	Partilha de preocupações	1	1	2
		Preocupação sobre o futuro	1	1	
	Ações direcionadas para as famílias	Ações de formação para pais e comunidade	1	1	3
		Boa adesão dos pais de crianças com MD	1	1	
		Fraca adesão dos outros pais	1	1	
	Ações direcionadas aos alunos	Atividades conjuntas de expressão plástica	1	1	3
		Atividades promotoras de partilha	1	1	
		Explicitação de como ajudar os colegas	1	1	
	Articulação entre a escola e as famílias	Pedido de continuidade dos trabalhos desenvolvidos na escola	1	1	2
		Partilha de objetivos relacionados com a comunicação e cumprimento de regras	1	1	
	Participação das famílias na definição de medidas educativas	Fraca participação das famílias	1	1	3
		Profissionais definem objetivos para os alunos	1	1	
Pais tomam conhecimento dos objetivos definidos		1	1		

Anexo S. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos docentes de ER

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professores					Total	
			P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5		
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no Ensino Regular	Opinião positiva	A inclusão é possível	1					1	3
		Importante para a socialização		1				1	
		Concordância com a inclusão na sala de aula			1			1	
	Opinião negativa	É difícil	1				1	2	7
		Pouco benéfica para alunos com problemáticas graves		1			1	2	
		Não deve prejudicar os alunos sem NEE			1			1	
		Pouco benéfica para alguns alunos				1		1	
		Perturba o trabalho em sala de aula					1	1	
	Opinião depende das circunstâncias	Depende dos casos		1		1	1	3	6
		Necessidade de apoio especializado		1				1	
		Benéfica só para alguns alunos				1	1	2	
	Emoções e sentimentos vividos	Medo		1	1			2	5
		Apreensão			1			1	
		Tranquilidade				1		1	
		Impotência					1	1	
	Vantagens	Benéfico para alunos com MD	1		1			2	12
		Benéfico para alunos sem NEE	1		1			2	
		Socialização com pares sem NEE		1		1	1	3	
		Imitação dos comportamentos dos pares sem NEE		1				1	
		Socialização com alunos com MD				1		1	
		Integração dos alunos com MD				1		1	
Desenvolvimento de competências						1	1		
Tomada de consciência da diferença pelos alunos sem NEE						1	1		

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professores					Total	
			P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5		
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Dificuldades sentidas	Interação e comunicação com o aluno	1					1	16
		Ter disponibilidade para o aluno	1					1	
		Falta de recursos (materiais e humanos)	1				1	2	
		Gestão da aula com todos os alunos		1	1			2	
		Organização de atividades para alunos com MD		1			1	2	
		Falta de formação em Ed. Especial			1			1	
		Desconhecimento das características do aluno			1			1	
		Aceitação do aluno face ao professor			1			1	
		Motivação do aluno para as atividades propostas			1		1	2	
		Fraca participação do aluno				1		1	
		Fraca assiduidade do aluno				1	1	2	
	Objetivos relacionados com o desenvolvimento	Promover a socialização	1	1	1	1	1	5	17
		Promover o desenvolvimento da motricidade	1		1		1	3	
		Participar em atividades de expressão musical		1				1	
		Participar em atividades de expressão motora		1				1	
		Promover o desenvolvimento da autonomia		1	1		1	3	
		Cumprir ordens simples			1			1	
		Participar em atividades da vida diária			1			1	
		Conhecer os números até 10			1			1	
		Participar em atividades da sala de aula				1		1	
		Específicos para a sala de aula			1			1	
		Objetivos comuns		1	1	1		3	
Articulação entre objetivos da UAM e sala de aula	1	1				2			

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professores					Total	
			P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5		
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Objetivos relacionados com os contextos	Específicos para a UAM	1		1		1	3	9
		Específicos para a sala de aula			1			1	
		Objetivos comuns		1	1	1		3	
		Articulação entre objetivos da UAM e sala de aula	1	1				2	
	Atividades em que o aluno participa	Atividades de expressão plástica	1					1	14
		Atividades do PAA (Plano Anual de Atividades)	1				1	2	
		Atividades de expressão musical		1	1	1		3	
		Atividades de expressão física e motora		1				1	
		Atividades de expressão dramática		1	1			2	
		Escrita de grafismos		1				1	
		Tarefas de identificação de plantas e animais			1			1	
		Atividades que envolvam histórias				1		1	
		Atividades no quadro interativo				1		1	
	Passeios na escola				1		1		
	Reação dos alunos sem NEE face ao colega com MD	Reação de apoio	1	1		1	1	4	10
		Interação com o colega	1		1	1		3	
		Reação de afastamento	1	1				2	
		Valorização do trabalho realizado			1			1	
	Estratégias utilizadas com o aluno	Diálogo	1		1			2	11
		Utilização de <i>power-point</i>	1					1	
		Atenção ao olhar do aluno	1					1	
Utilização de jogos e puzzles			1				1		
Ludicidade			1				1		
Manipulação de materiais (ex.: lápis e tesoura)			1				1		
Interação entre os alunos da turma				1			1		

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professores					Total		
			P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5			
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto dos profissionais	Estratégias utilizadas com o aluno	Participação em atividades conjuntas com a turma			1	1		2	11	
		Recurso a canções com gestos				1		1		
	Tópicos abordados nos contactos e articulação existente	Atividades a desenvolver com o aluno	1	1		1		3	7	
		Terapias dos alunos	1					1		
		Avaliação do aluno					1	1		
		Elaboração do PEI					1	1		
	Fraca articulação			1				1		
		Frequência dos contactos	Informal e frequente	1			1	1	3	5
			Sempre que necessário					1	1	
	Formal e pontual						1	1		
Perceção sobre a família e práticas desenvolvidas	Relação positiva	Boa relação com a família	1	1	1			1	14	
		Diálogo com a família			1			2		
		Partilha de progressos do aluno				1		3		
	Tipo de frequência dos contactos estabelecidos	Comparência quando solicitado(a)	1		1			2	8	
		Diário		1				1		
		Informal e constante			1			1		
		Informal e eventual				1		1		
		Pontual para falar sobre a avaliação do aluno			1		1	2		
		Pontual para falar sobre a escola					1	1		
		Fraco empenho da família		1				1		
	Sente poucas necessidades		1				1			

Bloco	Categoria	Subcategoria	Professores					Total	
			P2.1	P2.2	P2.3	P2.4	P2.5		
Percepção sobre a família e práticas desenvolvidas	Preocupações partilhadas	Ausência de partilha de preocupações	1	1			1	3	8
		Partilha de preocupações a nível educativo			1			1	
		Partilha de preocupações sobre o comportamento do filho			1			1	
		Partilha de preocupações sobre a inclusão do filho			1			1	
		Partilha de preocupações a nível da saúde				1		1	
		Impossibilidade de atender às preocupações					1	1	
	Imagem negativa sobre a família	Parcas expectativas para o filho		1			1	2	4
		Fraco empenho da família		1				1	
		Sente poucas necessidades		1				1	

Anexo T. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos pais

Bloco	Categoria	Subcategoria	Pais					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Percurso educativo da criança com MD	Tempo de permanência na escola do Ensino Regular	Três anos na escola	1		1			2	5
		Cinco anos na escola		1				1	
		Quatro anos na escola				1		1	
		Sete anos na escola					1	1	
	Tempo de permanência na turma do Ensino Regular	Três anos na turma	1		1			2	5
		Dois anos na turma		1				1	
		Quatro anos na turma				1		1	
		Um ano na turma					1	1	
	Tempo de permanência com o professor de EE	Três anos com o professor de Ed. Especial	1		1			2	6
		Cinco anos com o professor de Ed. Especial		1				1	
		Quatro anos com o professor de Ed. Especial				1		1	
		Seis anos com o professor de Ed. Especial					1	1	
		Um ano com o professor de Ed. Especial na sala <i>Teacch</i>					1	1	
	Tempo de permanência com o professor de ER	Três anos com o professor de E. Regular	1		1			2	5
		Dois anos com o professor de E. Regular		1				1	
		Quatro anos com o professor de E. Regular				1		1	
Um ano com o professor de E. Regular						1	1		
Caracterização da criança com MD	Capacidades comunicativas	Criança expressiva	1					1	3
		Usa o olhar e vocalizações para comunicar	1					1	
		Gosta de interagir com outras crianças		1				1	
	Capacidades de trabalho	Gosta de trabalhar	1					1	3
		Gosta de ser estimulada		1				1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Pais					Total		
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5			
Caracterização da criança com MD	Capacidades de trabalho	Pouco interesse e vontade					1	1	3	
	Desafios	Concentração	1				1	2		
	Desafios	Comportamentos de agressividade		1				1	4	
		Problemas de saúde			1			1		
	Desenvolvimento		Retrocessos frequentes no funcionamento psicomotor					1	1	2
Dificuldade em responder às expectativas							1	1		
Comunicação entre a família e os profissionais	Frequência dos contactos estabelecidos	Frequente com o prof. de Ed. Especial	1		1		1	3	11	
		Esporádico/pouco frequente com o prof. de E. Regular	1				1	2		
		Diário com os professores		1	1	1		3		
		Mais frequente com o prof. de Ed. Especial e com a auxiliar da UAM		1				1		
		Pontuais				1	1	2		
	Temas abordados nos contactos entre pais e professores		Informações sobre o/a filho/a dadas pelo prof. de Ed. Especial	1				1	2	6
			Partilha de preocupações nas conversas	1				1	2	
			Professores conhecem as preocupações familiares	1				1	2	
	Partilha de preocupações entre a família e os profissionais	Pelas famílias	Partilha de preocupações com os docentes		1	1	1		3	7
Recurso a conversas para partilha de preocupações				1	1			2		
Preocupações comuns aos dos docentes					1	1		2		
Pelos docentes			Partilha de preocupações com as famílias		1				1	4
			Conhecimento das preocupações familiares		1	1	1		3	

Bloco	Categoria	Subcategoria	País					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Necessidades e preocupações face à educação da criança	Preocupações da família	Investimento na comunicação	1					1	13
		Desenvolvimento da mobilidade	1					1	
		Desenvolvimento da motricidade	1					1	
		Capacidade de memorização				1		1	
		Desenvolvimento psicomotor				1		1	
		Autonomia		1		1		2	
		Retrocessos no desenvolvimento		1			1	2	
		Fraca evolução no desenvolvimento da criança					1	1	
		Felicidade da criança	1				1	2	
		Necessidade de maior investimento nas terapias			1			1	
	Preocupações dos profissionais	Desenvolver a comunicação	2					2	5
		Desconhecimento das preocupações					1	1	
		Alimentação				1		1	
		Realização de tarefas				1		1	
Expectativas e sonhos da família face ao futuro do filho	Expectativas	Reação positiva face aos progressos da criança	1					1	5
		Pensamento centrado no dia a dia		1				1	
		Fracas expectativas face à escolaridade		1				1	
		Relativização das expectativas		1				1	
		Desenvolvimento da criança			1			1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Pais					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Expectativas e sonhos da família face ao futuro do filho	Sonhos	Autonomia do filho		1		1		2	8
		Emprego para o filho		1				1	
		Aquisição da marcha			1	1		2	
		Progressos do filho			1			1	
		Futuro positivo para o filho				1		1	
		Bem-estar do filho					1	1	
	Noção da realidade do filho	Pais têm consciência das capacidades do filho	1				1	2	4
		Pais têm consciência das limitações do filho	1				1	2	
Envolvimento das famílias	Participação na elaboração de PEI e CEI	Opina quando solicitada	1					1	15
		Concordância com o PEI e CEI	1		1	1		3	
		Opinião sobre objetivos traçados	1					1	
		Técnicos elaboram o PEI e CEI	1	1		1	1	4	
		Ausência de participação		1	1		1	3	
		Leitura e assinatura de documentos depois de elaborados		1	1			2	
		Desvalorização do PEI e CEI		1				2	
	Desenvolvimento de trabalho conjunto	Promoção do controlo dos esfíncteres		1				1	
		Apoio no estabelecimento de rotinas da criança em casa		1				1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Pais					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Envolvimento das famílias	Desenvolvimento de trabalho conjunto	Disponibilização de recursos materiais (jogos)	1					1	4
		Trabalho de parceria entre a família e a escola	1					1	
Perceção da família sobre o contexto escolar	Opinião positiva	PEI e CEI consideram as expectativas dos pais		1	1			2	11
		Interesse do prof. de E. Regular no filho		1				1	
		Interesse do prof. de E. Regular em se informar sobre a problemática do filho		1				1	
		Interesse do prof. de Ed. Especial no filho					1	1	
		Trabalho dos profissionais corresponde às preocupações da família			1	1	1	3	
		Aconselhamento por parte dos profissionais			1			1	
	Satisfação com o trabalho desenvolvido			1	1		2		
	Opinião negativa	Insatisfação face ao trabalho da escola		1				1	6
		Recusa do filho em ir à escola		1				1	
		Sobrelotação das salas					1	1	
		Falta de recursos para o filho aprender					1	1	
		Falta de professores na UAM			1			1	
Falta de espaço própria para as terapias				1			1		

Bloco	Categoria	Subcategoria	País					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Perceção da família sobre o contexto escolar	Opinião sobre o nível de inclusão da escola	Necessidades de inclusão na sala de aula	1					1	5
		Escassa interação entre os pares	1	1				2	
		Ausência de inclusão escolar		1			1	2	
	Opinião sobre a formação dos profissionais	Falta de formação	1					1	2
		Profissionais precisam de ter formação específica	1					1	
	Opinião sobre os horários	Horário da Ed. Especial deveria ser de manhã	1					1	2
		Terapias deveriam ser no horário das AEC	1					1	
	Opinião sobre o horário não letivo	AEC não aceitam alunos com MD	1					1	2
		Não há pessoal para ficar com o filho na escola	1					1	
	Opinião sobre a participação do filho na sala de aula/UAM/recreio	Fraca participação na sala de aula			1		1	2	6
		Fraca participação na UAM					1	1	
		Ausência prolongada do aluno			1		1	2	
		Desvalorização da ida à sala de aula			1			1	
	Opinião sobre as competências dos profissionais	Ausência de competências do prof. de Ed. Especial para trabalhar com o filho					1	1	2
		Dificuldades dos professores em trabalhar com alunos com MD					1	1	
	Opinião sobre as atividades a desenvolver com o filho	Atividades deveriam ser do interesse do filho		1				1	3
		Atividades deveriam promover a autonomia		1				1	
		Atividades deveriam basear-se na vida diária da comunidade		1				1	

Bloco	Categoria	Subcategoria	Pais					Total	
			P3.1	P3.2	P3.3	P3.4	P3.5		
Conceção sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com MD	Atividades desenvolvidas na UAM	Identificação do nome e dias da semana	1	1				2	16
		Identificação das estações do ano	1					1	
		Identificação do estado do tempo		1				1	
		Brincar ao Carnaval	1					1	
		Participação em atividades gerais da escola	1					1	
		Realização de desenhos		1				1	
		Realização de pinturas			1			1	
		Utilização do computador		1		1		2	
		Realização de puzzles		1				1	
		Percursos na rua				1		1	
		Expressão física e motora				1	1	2	
		Dinamização de jogos diversos					1	1	
		Ignora as atividades desenvolvidas			1			1	
	Atividades desenvolvidas no ER	Interação com a turma		1	1		1	3	5
		Audição de músicas			1			1	
Revela desconhecimento						1	1		

Anexos U e U1. Planta das salas de aula de ER e respetiva legenda

Figura 1

Planta da sala de aula A

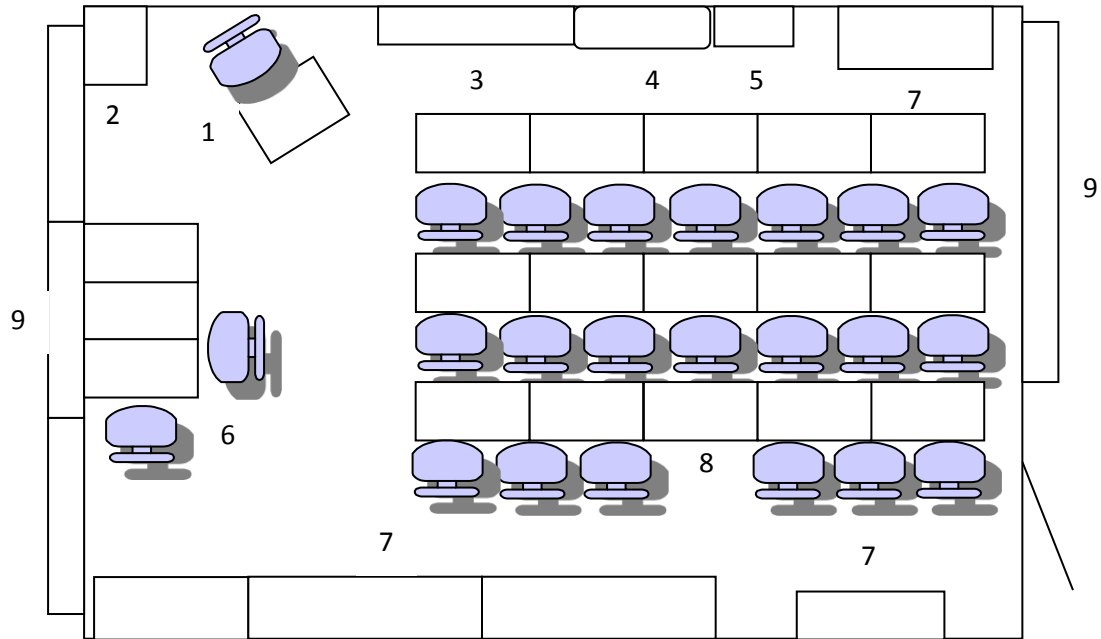
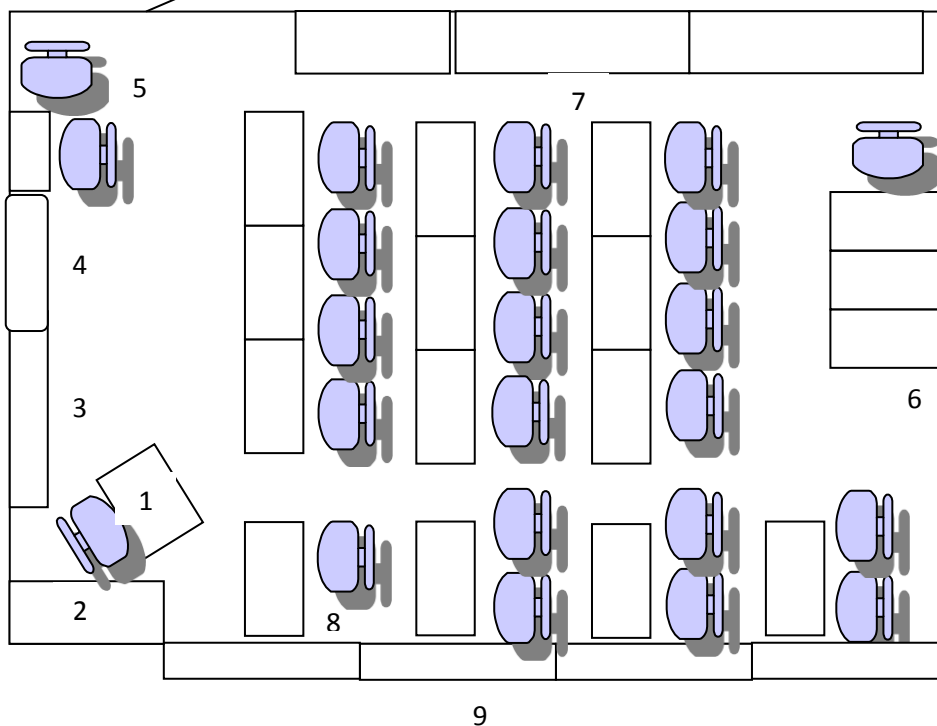


Figura 2

Planta da sala de aula B



Legenda das Figuras 1 e 2:

1 – Secretária e mesa da professora

2 – Armário com documentação da turma e material da professora

3 – Quadro preto

4 – Quadro interativo

5 – Mesa com o computador

6 – Área para trabalho de grupo ou atividades de expressão plástica

7 – Armários com os materiais dos alunos

8 – Lugar do aluno com MD

9 – Janelas