



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Os Desafios da Inclusão de Alunos com Síndrome de Down

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade Educação especial

Maria Manuela Leal Batista da Fonseca

2012



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Título: Os Desafios da Inclusão de Alunos com Síndrome de Down

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade Educação especial, sob a orientação da Professora Doutora Conceição Pereira.

Maria Manuela Leal Batista da Fonseca

2012

RESUMO

A inclusão pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convictos de que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente em todas as atividades na escola e na comunidade. A escola entende esses alunos como pessoas que apresentam desafios à capacidade dos professores e das escolas para oferecer uma educação para todos, respeitando a necessidade de cada um.

Nos últimos anos assiste-se a todo um movimento que preconiza a educação inclusiva, a qual, como se poderá verificar, no decurso deste trabalho, implica fundamentalmente a reestruturação da escola enquanto instituição, uma vez que é sua função responder de forma eficaz às necessidades de todos os alunos.

A inclusão de alunos com SD nas escolas de ensino regular deve promover o desenvolvimento global destes alunos que necessitam de atendimento especializado, respeitando as diferenças individuais, de modo a assegurar-lhes o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efetiva inclusão social. A prática pedagógica adaptada às diferenças individuais vêm sendo promovidas dentro das escolas do ensino regular. No entanto, requerem metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados.

É objeto de estudo este trabalho aprofundar o conhecimento desta problemática cuja finalidade é a de compreender os problemas que a inclusão de crianças com SD, colocam aos professores do ensino regular e de educação especial. Para o efeito foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três professores do ensino regular e a três professores da educação especial de uma mesma escola. Estes professores foram escolhidos por revelarem experiência no trabalho com estas crianças.

A natureza do objeto de estudo induziu a um desenho de investigação qualitativa de natureza interpretativa de carácter descritivo - Estudo de Caso.

Com base na análise dos dados recolhidos, foi possível identificar aspetos relevantes sobre o que pensam os professores sobre o tema em estudo, e concluir que, estes profissionais são favoráveis à inclusão educativa de crianças com SD no sistema regular de ensino. Identificam todavia, a relevância de uma formação mais específica, no sentido de uma melhor preparação para a prática de uma individualização dos percursos de aprendizagem dos alunos.

Palavra-chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Síndrome de Down, Formação de Professores.

ABSTRACT

Inclusion implies that the teacher, the family and the whole school community believe that all students, with or without a disability/deficiency, actively participate in all activities developed either at school or in the community. School looks at these students as people who present a challenge to teachers' abilities and to schools, which should offer an education for all, respecting the needs of each and every one.

In recent years, there is a whole movement that defends an inclusive education, as you will be able to see in the course of this work. It implies the reorganization of school as an institution since its major function is to effectively respond to the needs of all students.

The inclusion of students with DS in schools of regular education should promote the overall development of these students, who need special care, respecting their individual differences, in order to secure the full exercise of their basic rights as citizens and their effective social inclusion. Regular schools have been promoting pedagogical practices adapted to individual differences. However, they require adapted methodologies, pedagogical procedures, materials and equipments.

The object of study of this work is to deepen the knowledge of the problems that the inclusion of children with DS presents to teachers and to regular education as well as special education. For that purpose semi-structured interviews were conducted to three teachers of regular and special education from the same school. These teachers were chosen due to their experience in working with these children.

The nature of the object of study has led to a qualitative research of interpretative nature of descriptive character - a Case Study.

Based on the analysis of the gathered data, it was possible to identify relevant aspects of what teachers think on the topic under study, and to conclude that these teachers are favorable to the inclusion of children with DS in a regular system of education. However, the relevance of a more specific training is also recognized. This will allow a more efficient preparation of these professionals in order to deal with the practice of individualization in the learning process of these students.

Keywords: Special Education Needs; inclusion; Down syndrome, Teacher Training.

Agradecimentos

A realização deste estudo deve-se a muito trabalho e dedicação, contou com o apoio, incentivo, orientação e colaboração de várias pessoas.

Por isso, não poderia deixar de expressar publicamente o meu agradecimento a todos que, de alguma forma influenciaram a sua realização.

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento á Professora Doutora Conceição Figueira, pela competência científica, pelo acompanhamento, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que orientou a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial aos professores da escola que participaram neste estudo, já que sem eles não teria sido possível realizar esta investigação.

Ao meu marido pelo carinho,apoio e estímulo constante que sempre me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida. Aos meus filhos pelo carinho e alegria que sempre manifestaram.

À minha família que de alguma forma estiveram comigo e me acompanharam nesta caminhada académica.

Aos meus amigos pelo apoio ao longo de todo o processo e ainda a todos aqueles que direta ou indiretamente, apesar de não mencionados, contribuíram de alguma forma para a sua realização.

No mérito desta conquista há muito de cada um de vós. Por isso e tudo mais.

Muito obrigada!

INDICE

Problemática da investigação, questões, objetivos e organização do estudo	1
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Definição de Conceitos	5
1.1.Necessidades Educativas Especiais – NEE	5
2. Síndrome de Down	6
2.1 - Perspetiva Histórica	6
2.2 - Tipos de Síndrome de Down	8
2.3 - Etiologia da Síndrome de Down.....	9
2.4 – Diagnóstico Clínico	10
2.5 – Características Físicas	10
2.6 – O Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down.	11
3. Inclusão de alunos com NEE	17
3.1- Políticas de Inclusão em Portugal	19
4. A inclusão de alunos com SD em turmas do ensino regular	21
4.1 - O processo de ensino/aprendizagem com alunos com Síndrome Down	21
4.1.1 Diferenciação Pedagógica.....	24
4.2 - Apoios e suportes para o desenvolvimento do trabalho com alunos com Síndrome de Down	28
4.3 - Articulação entre a escola e os Encarregados de Educação	36
5. A investigação científica e a inclusão de alunos com NEE	36
5.1 - Atitudes dos professores face à inclusão.....	36
2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	40
1. Metodologia de Investigação	41
1.1 - Questões e Objetivos do Estudo	41
1.2- Paradigma do Estudo	43
1.3- Design do Estudo.....	45

1.4. Técnicas de Recolha de Dados	46
1.4.1- As Entrevistas.....	46
1.4.2 - Análise Documental	51
1.5 - Técnicas de Análise de Dados	52
1.6. - Confiança e Validade.....	54
1.7 - Caracterização dos Participantes.....	54
1.8 - Contexto do Estudo.....	55
1.8.1- Caraterização da Escola	55
1.8.2 Recursos Humanos da Escola.....	56
1.9 - Limitações do Estudo	57
2 - Apresentação e Discussão dos Resultados	58
2.1 - A formação dos professores (regular e especial) e o trabalho com alunos com NEE....	58
2.2 - A formação contínua e especializada dos professores (regular e especial).	60
2.3- Inclusão de crianças com NEE nas classes do ensino regular	61
2.4- Experiência profissional com alunos com NEE.....	64
2.5 – Vantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular.	65
2.6 - Desvantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular	66
2.7– Preparação dos professores (do educação especial e do ensino regular) para trabalhar com alunos com Síndrome de Down.	68
2.8 – Articulação entre docente do ensino regular/educação especial/técnicos.....	71
2.9 – Intervenção educativa do docente do ensino regular/educação especial no percurso escolar dos alunos com Síndrome de Down.	73
2.10 - A importância do professor de educação especial	75
2.11 - Opinião dos professores de educação especial sobre a preparação dos professores do ensino regular para trabalhar com crianças com Síndrome de Down.....	77
2.12 – Apoios disponíveis na escola para o desenvolvimento do trabalho com alunos com Síndrome de Down.....	78
2.13 – Parcerias com outras instituições.	80

3ª PARTE-CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	82
1. Conclusões	83
2. Recomendações	88
Referências Bibliográficas	90
Legislação consultada	94
Anexos	95
Anexo 1	96
Guião de entrevista	97
Anexo 2	100
Protocolo da entrevista de um professor do ensino regular	101
Anexo 3	112
Análise de conteúdo professor (a) do ensino regular	113
Anexo 4	124
Ficha de caracterização dos participantes no estudo	125

Índice de Quadros

Quadro Nº1 - Distribuição de alunos por turma, ano e nº de alunos NEE.....	55
Quadro Nº2 – A formação dos professores (regular e especial) e o trabalho com alunos com NEE	59
Quadro Nº3 - A formação contínua e especializada dos professores (regular e especial)	60
Quadro Nº4 - Inclusão de crianças com NEE nas classes do ensino regular	62
Quadro Nº5 – Experiência profissional com alunos com NEE	64
Quadro Nº6 - Vantagens da inclusão de alunos com Síndrome de Down nas turmas do ensino regular.	65
Quadro Nº7 - Desvantagens da inclusão de alunos com Síndrome de Down nas turmas do ensino regular	66
Quadro Nº8 - Preparação dos professores (do educação especial e ensino regular) para trabalhar com alunos com Síndrome de Down.....	69
Quadro Nº9 - Articulação entre docente do ensino regular/educação especial/técnicos	71
Quadro Nº10 - Intervenção educativa do docente do ensino regular/educação especial no percurso escolar dos alunos com Síndrome de Down.....	73
Quadro Nº11 - A importância do professor de educação especial.....	75
Quadro Nº12 - Opinião dos professores de educação especial sobre a preparação dos professores do ensino regular para trabalhar com crianças com Síndrome de Down	77
Quadro Nº13 - Apoios disponíveis na escola para o desenvolvimento do trabalho com alunos com Síndrome de Down	79
Quadro Nº14 - Parcerias com outras instituições	80

Lista de Abreviaturas

CERCI- Cooperativa de Ensino e Reeducação de crianças Inadaptadas

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

NEE - Necessidades Educativas Individuais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI- Programa Educativo Individualizado

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SD – Síndrome de Down

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - United Nations Children’s Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Problemática da investigação, questões, objetivos e organização do estudo

Nos nossos tempos a orientação da política educativa e, conseqüentemente as práticas, indicam que o melhor caminho para a educação de crianças com NEE, incluindo as que têm SD, é a inclusão.

Foram várias as etapas que conduziram a este caminho, como é o caso da Conferência Mundial sobre *Educação para Todos* organizada em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial. Nesta Conferência foram tomadas medidas para garantir a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência como parte integrante do processo educativo.

O discurso sobre a educação inclusiva ampliou-se internacionalmente a partir de 1994, com a Conferência de Salamanca. A *Declaração de Salamanca* (1994) contou com a presença de 88 governos e 25 organizações internacionais, tendo chegado às seguintes conclusões:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação, devendo ser-lhe oferecida a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Mesmo as que tem necessidades educativas especiais, devem ter acesso à escola do ensino regular, de acordo com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as suas necessidades.

Nesta declaração, também ficou estipulado que todos os governos:

- Deviam atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aperfeiçoamento dos seus sistemas educativos, no sentido de se tornarem aptos a incluir no mesmo todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades;
- Deviam adoptar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas do ensino regular, a menos que se identifiquem fortes razões para agir de outra forma.

Estudar o contexto de inclusão, do aluno com SD é relevante, pois ele traz marcado no seu corpo o resultado de fatores biológicos que certamente são alvo de olhares diferenciados na sala de aula, e no momento de luta em relação à inclusão como medida favorável no exercício da tolerância em relação a estas pessoas diferentes, o tema em questão passa a ser objeto de amplas repercussões no âmbito educacional.

Os portadores da SD, embora apresentem algumas dificuldades, podem ter uma vida comum e realizar atividades diárias da mesma forma que qualquer outra pessoa. A inclusão destas crianças no ensino regular tem sido real e, a nossa legislação atual implica a preparação de todas as instituições educativas de forma a dar-lhes resposta plena e eficaz, num momento do seu percurso escolar ou ao longo de todo o seu desenvolvimento e percurso educativo. Mas será que as escolas e os professores estão preparados para esse processo de inclusão?

As crianças com esta patologia apresentam algumas limitações, mas através de estimulações adequadas pode-se atingir um nível de desenvolvimento que lhe permita ser autónoma.

Dada a incidência desta problemática, surgiram há muito, trabalhos sobre as crianças com esta síndrome. Embora conscientes de que esta investigação não é inovadora, pretendemos tentar aprofundar esses estudos, no sentido de compreender os problemas que a inclusão de crianças com SD, coloca aos professores do ensino regular e de educação especial.

A perspetiva da inclusão de crianças com SD implica uma preparação especial por parte dos professores do ensino regular e, a necessidade de profissionais especializados que possam servir de suporte quer aos alunos, quer aos professores.

Como professora de educação especial atenta a esta realidade, proponho-me com este trabalho de investigação tentar compreender os problemas que a inclusão de crianças com SD, colocam aos professores do ensino regular e de educação especial.

Neste contexto, são objetivos específicos desta investigação os seguintes:

- Caracterizar as opiniões dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no sistema regular de ensino.
- Caracterizar os aspetos considerados essenciais por estes professores para a inclusão educativa destes alunos.

- Identificar os aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD.
- Caracterizar a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial.
- Caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular no trabalho com alunos com SD.

O presente trabalho é sustentado pelos contributos da revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa dos alunos com SD, por um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas de atendimento a estes alunos e pela recolha de opiniões sobre o que pensam os professores do ensino regular e de educação especial face à problemática em estudo.

Assim, as questões que direcionaram esta pesquisa foram as seguintes:

- Qual a opinião dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no sistema regular de ensino?
- Quais os aspetos considerados fundamentais por parte destes professores conducentes a uma educação inclusiva de alunos com necessidades Educativas especiais (n.e.e.)?
- Quais os aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD?
- Qual é a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial?
- Quais as dificuldades que os professores do ensino regular encontram no trabalho com alunos com SD?

Assim, este trabalho encontra-se organizado em três partes. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico onde é apresentado a definição de conceitos, o SD, a inclusão de alunos com NEE, os professores e o trabalho com alunos com NEE, a inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular, a investigação científica e a inclusão de alunos com NEE. A segunda parte ao estudo empírico é apresentada a metodologia de investigação e a apresentação e discussão dos resultados. Na terceira parte apresentamos as conclusões e recomendações. Finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas, bem como os anexos do estudo.

1ª Parte

Enquadramento Teórico

1. Definição de Conceitos

1.1. Necessidades Educativas Especiais – NEE

Este termo aparece pela primeira vez no relatório *Warnock Report*, em 1978. De acordo com este relatório o conceito de NEE considera que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

O termo mencionado anteriormente não está ligado a qualquer tipo de patologia, mas sim às diferentes necessidades de intervenção educativa, não só em termos académicos mas em relação a todos que, de alguma forma, participam na educação da criança.

Na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) o conceito de NEE é retomado e redefinido de forma mais abrangente. Refere-se a “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm Necessidades Educativas Especiais em determinado momento da sua escolaridade”. Nesta definição estão incluídas as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados” (Unesco, 1994, p. 6).

Brennan (1988, citado por Correia, 1997), ao referir-se a este conceito, diz que há uma NEE quando existe um problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social e também qualquer combinação destas problemáticas, que afete a aprendizagem daí ser necessário acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou ao currículo modificado, ou a condições de aprendizagem adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Estas necessidades educativas podem classificar-se de ligeiras a severas e podem ser permanentes ou manifestarem-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

O conceito de NEE aparece quando a criança tem dificuldades de aprendizagem superior à maioria parte dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que a impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas utilizadas pelos seus companheiros.

O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e na atualidade de inclusão, proporcionando uma igualdade de direitos, particularmente, no

que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Isto significa que a criança e o adolescente com NEE têm, como qualquer outro aluno, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática de alunos com NEE, de acordo com as suas reais características e necessidades.

2. Síndrome de Down

2.1 - Perspetiva Histórica

Atualmente ainda se desconhece se a SD terá emergido no início da humanidade ou apenas recentemente. No entanto, supõe-se que no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, têm vindo a ocorrer inúmeras mutações de genes e modificações cromossómicas, assim defende Pueschel (1993).

As primeiras referências a esta síndrome remontam ao século XIX. Schwartzman (1999) refere que na época da cultura Olmec, entre 1300 e 600 AC, nos seus achados arqueológicos, as pictografias e esculturas de crianças e adultos denotavam características associadas à SD. Para esta cultura, a criança com SD era considerada um ser híbrido de Deus, ou seja, humano e aparentemente venerado.

O registo antropológico mais antigo deriva de um crânio saxónico, datado do século VII, que apresentava modificações estruturais, vistas geralmente nestas crianças.

Foi Juan Esquirol, em 1838, quem, pela primeira vez, realizou a descrição de uma criança com SD. Apenas oito anos mais tarde, em 1846, Eduardo Sequin, descreveu uma paciente com feições que sugeriam SD.

Em 1866, John Longdon Down, médico inglês, descreveu as características do síndrome que passou a ter designação associada ao seu nome, atribuindo-lhe uma origem genética.

O SD foi identificado pela primeira vez em 1958 pelo geneticista francês Jérôme Lejeune que dedicou as suas investigações à pesquisa genética desta síndrome, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos portadores do mesmo.

O termo SD foi referido pela primeira vez em 1961. Era, até então, denominado como mongolismo pela semelhança observada por Down na expressão facial de alguns pacientes seus e os indivíduos oriundos da Mongólia.

A controvérsia em torno da etiologia da Síndrome começou logo após a sua descrição. Em 1932, Waardenburg sugeriu que se trataria de uma não disjunção cromossômica. Só alguns anos depois, em 1959, Jerome Lejeune e os seus colaboradores é que demonstraram que se tratava de uma anomalia cromossômica, identificando a presença de um cromossoma suplementar nos afetados.

Pela primeira vez, fez-se, assim, a distinção entre um estágio de debilidade mental e uma anomalia cromossômica. Não sendo considerada uma doença, a SD é, sim, uma alteração genética que ocorre aquando a formação do bebé, logo no início da gravidez.

Há diversas formas de se definir SD. Pode-se começar pelo significado da palavra síndrome, que segundo Rothenberg (1979) é uma reunião de sinais e sintomas provocados por um mesmo mecanismo e dependentes de causas diversas. Os sinais seriam indícios, marcas e os sintomas seriam fenómenos que revelam uma lesão ou perturbação funcional. Para este autor o SD – também é conhecida por mongolismo ou trissomia 21 que é a causa pré - natal mais frequente de deficiência mental.

Para Chapman (1997), é uma condição causada por uma cópia adicional de um segmento do braço longo do cromossoma 21, que está associado a traços físicos característicos e atraso cognitivo.

SD é uma alteração genética, que ocorre durante a divisão celular do embrião. Como é do conhecimento comum, o ser humano é formado a partir da união de uma célula reprodutora da mãe (óvulo) e de uma do pai (espermatozoide), formando uma célula inicial que, por sua vez, se irá dividir no processo da gestação. Cada célula é composta por 46 cromossomas, dois a dois, formando 23 pares.

Na criança com SD, a divisão celular apresenta uma má distribuição dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por este motivo, que este síndrome é também denominado de Trissomia 21.

Nas últimas décadas presenciaram mudanças substanciais na atitude e no interesse despertados pelas pessoas com SD. Atualmente estas pessoas residem, convivem e participam na comunidade embora ainda haja um longo caminho a percorrer pois apesar das dificuldades, podemos afirmar que estamos a testemunhar uma evolução positiva no desenvolvimento das pessoas com SD.

2.2 - Tipos de Síndrome de Down

Esta anomalia pode ser originada por três fatores diferentes, dando lugar aos três tipos de SD:

Trissomia 21 Padrão ou Trissomia Livre do Cromossoma 21

Neste caso, os pacientes apresentam em todas as suas células 47 cromossomas e não 46. Isso deve-se à existência de um cromossoma suplementar do par 21. Tal situação ocorre por acidente genético e, em mais de 80% dos casos, deve-se a uma não disjunção cromossômica na meiose, isto é, durante a divisão celular. O cromossoma extra constitui uma terceira cópia completa do cromossoma 21, estando presente, em adição, ao par de cromossomas 21.

Como se deve a um acidente genético, não é familiar e o risco de recorrência em futuras gravidezes do casal é de 1 a 2%. Cerca de 90% das pessoas com SD apresentam este cariótipo.

Mosaicismo

Nestes casos existe uma mistura de células normais (46 cromossomas) e células trissômicas (47 cromossomas). Estas situações ocorrem por acidente genético e também não são familiares. Geralmente, eles devem-se a uma falha na divisão celular de alguma linhagem de células, após a formação do zigoto.

Este cariótipo é encontrado em aproximadamente 5% dos casos de SD. Os sinais são, geralmente, menos graves dependendo da proporção de células que são anormais. Os riscos destes portadores conceberem crianças trissômicas é elevado, já que a identificação precoce (ao nascimento) pelos sinais invariantes, é pouco provável, sendo muitas vezes detetado somente depois de terem tido uma criança afetada.

Translocação

Nestes casos, o paciente apresenta um número normal de cromossomas (46) em todas as suas células. No entanto, a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. Assim, trata-se de uma trissomia parcial e não de uma trissomia completa. O cromossoma suplementar fixa-se a outro cromossoma. Os cromossomas mais frequentemente afetados por esta anomalia são os acrocêntricos: 13, 14, 15, o próprio 21 e o 22.

Neste caso, o pai ou a mãe são pessoas física e intelectualmente normais, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais.

Por isso, é indispensável que seja solicitado também os estudos cromossómicos dos pais e caso um deles seja portador da mesma, outros familiares devem ser estudados para identificar quem mais tem risco aumentado de ter filhos afetados.

Este cariótipo é encontrado em aproximadamente 5% dos casos de SD.

2.3 - Etiologia da Síndrome de Down

Ainda hoje, não existe uma causa concreta para o erro cromossómico que origina a SD. As investigações destinadas a detetar a causa da Trissomia 21 apontam para vários fatores de risco. Estes são numerosos e, provavelmente, não ocorrem de forma isolada, ou seja, há autores que defendem que a coincidência e a interação de diversos fatores favorecerão a alteração cromossómica.

Segundo Sampedro (1997), existem alguns fatores já determinados, tais como:

• Fatores hereditários:

- Mãe afetada pela síndrome;
- Famílias com várias crianças afetadas;
- Casos de translocação num dos pais;
- Casos em que existe a possibilidade de um deles, com aparência normal, possua uma estrutura cromossómica em mosaico, com maior incidência de células normais.

• Fatores etiológicos:

- Maior incidência quando a idade da mãe é superior a 40 anos (embora haja também estudos que apontam para os 35);
- Interação de diferentes fatores que podem atuar de várias formas no envelhecimento normal do processo reprodutor feminino;
- Índice elevado de imunoglobina e de tiroglobina no sangue materno, acontecendo que o aumento de anticorpos está associado ao avanço da idade da mãe.

- **Fatores externos:**

- Processos infecciosos (os agentes víricos mais significativos são os da hepatite e da rubéola).

- **Exposição e radiações:**

- Podem causar alterações anos antes da fecundação;
- Alguns agentes químicos que podem determinar mutações genéticas tais como um alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica;
- Outros autores são da opinião que a causa pode residir também em problemas de tiroide da mãe.

- **Deficiências vitamínicas:**

- Uma hipovitaminose: pode favorecer o aparecimento de uma alteração genética.

2.4 – Diagnóstico Clínico

As características clínicas no SD fazem-se com uma análise cromossomática, que poderá dar o diagnóstico definitivo. As características clínicas permitem-nos estabelecer o diagnóstico presumível, enquanto que a sua análise cromossomática apenas nos dá o diagnóstico definitivo.

A análise cromossomática é a única forma para distinguir Trissomia e translocação entre os tipos de SD. Uma amostra de sangue é necessária para a análise cromossomática, esta é enviada para o laboratório onde as células são cultivadas no meio de uma cultura especial e depois examinadas ao microscópio.

A fotografia dos cromossomas é tirada, a partir da qual os cromossomas são cortados e arranjados por ordem de tamanhos, forma e padrões de banda específicos que são visíveis ao microscópio. O arranjo é denominado cariótipo.

2.5 – Características Físicas

De acordo com o Centro Nacional de Informação para Crianças e Jovens com NEE, os sinais clínicos associados à Trissomia 21 são superiores a 50, sendo, porém, raro encontrá-los todos, ou mesmo a sua maioria reunidos num só indivíduo. De acordo com Gundersen (2001), entre algumas características mais comuns incluem-se as seguintes:

- **cabeça** mais pequena do que o “normal”, apresentando a parte posterior ligeiramente achatada (branquicefalia).
- as **fontanelas** são maiores e levam mais tempo a fechar;

- o **cabelo** é liso e fino e, algumas crianças, podem apresentar falhas de cabelo (alopecia parcial) ou, então, em raros casos, pode ter caído na totalidade (alopecia total);

- o **rosto** tem um contorno achatado devido ao facto de os ossos faciais estarem pouco desenvolvidos;

- os **olhos** apresentam uma inclinação lateral para cima e a prega epicântica (uma prega na qual a pálpebra superior é deslocada para o canto interno), semelhante aos orientais;

- as **orelhas** são pequenas, e de implantação baixa, com o bordo superior dobrado e os canais auditivos estreitos;

- a **boca** e os maxilares são pequenos, o palato é estreito, o que leva a criança a abrir a boca e pôr a língua de fora;

- os **lábios** são grossos, descaídos e a língua grossa, gretada e saliente. A dentição aparece mais tarde do que noutras crianças;

- o **nariz** é pequeno, com o osso nasal geralmente afundado e os orifícios nasais estreitos. O olfacto é quase nulo devido ao estado crónico de infecção das vias respiratórias;

- o **pescoço** é curto e largo;

- o **tórax** apresenta, no geral, uma saliência no externo ou ainda mais desenvolvido no caso de anomalias cardíacas congénitas;

- as **mãos**, os **pés** e os **dedos** são grossos e curtos. O quinto dedo é muitas vezes curvado para dentro. Uma única dobra (prega simiesca) atravessa a palma da mão na maioria das crianças com SD. O pé, geralmente, é raso;

- a **pele** da face e das mãos é ligeiramente arroxeadada, seca e áspera;

- o seu **crescimento**, devido a factores genéticos, processa-se mais lentamente, tendo estas crianças, no geral, uma estatura mais baixa do que o normal.

Cabe ao profissional de saúde o diagnóstico à família de forma cuidadosa e elucidativa sem esquecer de os motivar para uma estimulação permanente e adequada.

2.6 – O Desenvolvimento da Criança com SD.

O desenvolvimento humano é algo complexo, "...é um processo que dura toda a vida, resultando de uma interligação complexa entre factores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. Dado que cada pessoa é influenciada por um tão grande número de variáveis, é lógico concluir-se que cada um se desenvolve de maneira diferente." (Gundersen, 2001, p.180).

Cada vez mais, se entende que o meio e a criança não podem ser vistos como unidades isoladas, nem estáticas. Isto vai no sentido da valorização do meio e da sua referência, ou seja, a existência de bidirecionalidade nesta relação criança ↔ meio, como é postulada nas teorias ecológicas e transacionais, nas perspectivas atuais em intervenção precoce.

- Cognitivo

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo das crianças com SD, por volta dos anos 70, iniciaram-se estudos multidisciplinares tendo em vista conseguir um maior conhecimento acerca do desenvolvimento cognitivo e motor, da vida sócio afetiva e dos inerentes processos de desenvolvimento, subjacentes a estas crianças.

De acordo com Leitão (1994), diferenças entre crianças com SD e crianças sem a referida problemática, em áreas tão diversas como a regulação dos estádios de consciência, o contacto visual, nomeadamente o olhar referencial, as vocalizações, as reações afetivas como o choro, o sorriso e o medo, a comunicação gestual, a reação aos estímulos visuais e auditivos e os reflexos primitivos levaram à conclusão dos seguintes pontos:

- Atrasos de desenvolvimento global
- Períodos de tempo mais longos para integrarem e reagirem aos novos estímulos.

Acerca das potencialidades visuais em ambos os grupos, o referido autor considera que a criança com SD segue os passos normais de desenvolvimento, apesar de um certo atraso.

Em termos de memorização, a criança com SD deve aprender certas tarefas, mas não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para os assimilar; orienta-se em princípio por imagens (situação concreta) e não por conceitos (situação abstrata).

Podem possuir uma boa memória no que respeita ao conhecimento elementar em tarefas simples, mas em termos de intervenção ativa e espontânea para organização do material a memorizar, revelam-se menos capazes que as crianças normais.

Em termos desenvolvimentais, as crianças com SD, evoluem através de padrões e sequências de desenvolvimento similares às que caracterizam a população normal. No entanto, estas crianças necessitam de mais tempo e, de oportunidades de exploração para poderem da forma mais adequada possível, cumprir as tarefas de desenvolvimento.

- Psicomotor

De uma maneira geral a criança descobre o seu próprio mundo, o dos objetos o mundo dos outros, através da motricidade e da visão, auto descobrindo-se ela descobre o mundo (Fonseca, 1988).

Nas crianças com SD, toda esta descoberta faz-se de um modo bastante diferente. Não importa salientar as diferenças, mas referir as características predominantes e as dificuldades do desenvolvimento global. Assim, a maioria das crianças com SD, apresentam um quadro de sintomas de hipotonia generalizada. Segundo Morato (1995), desde o nascimento o corpo da criança é flácido e demora a ter força e a tonicidade muscular necessárias para se manter firme e seguro nas diversas posições relativamente à curva normal de desenvolvimento, estas crianças revelam ainda insuficiência da atividade sensorial, da mobilidade muscular.

Fatores como a falta de iniciativa e a reduzida capacidade motora também são características destas crianças, como consequência da lenta capacidade de resposta e pela hipotonia.

Convém referir que a afetação da sensibilidade tátil, olfativa e gustativa são perturbações frequentes nestes indivíduos. Por outro lado, as dificuldades auditivas e as apresentadas na perceção visual são frequentes, afetando a atenção e a própria motivação.

De acordo com Lefèvre (1981, p. 52) apoiando-se nas experiências de Piaget “ a criança mongólica é capaz de realizar tarefas relacionadas com o espaço, o tempo, a organização gráfica, o raciocínio lógico, sem esquema corporal e muitas outras atividades específicas”. Para que tal aconteça é necessário uma adequada intervenção educativa de forma a estimular a aquisição de aprendizagens escolares. A evolução é lenta, mas com a estimulação adequada, modifica-se progressivamente, pois se estas crianças forem estimuladas a um ritmo que é preciso respeitar, conhecem um desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

O desenvolvimento psicomotor inclui vários processos: movimento, reflexos inatos e a adaptação do indivíduo ao meio e só depois de superadas as primeiras etapas do desenvolvimento é que as restantes poderão ser abordadas e superadas com a ajuda da psicomotricidade. A psicomotricidade “... consiste numa sensibilização, numa estimulação complementar que permite o processo no campo do desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, contribui para a organização da personalidade da criança mediante diferentes técnicas e terapias corporais” (Sampedro et al., 1997, p. 241).

Uma intervenção psicomotora em crianças com SD deve ser feita o mais cedo possível (entre os 0 e os 6 anos) contínua (se necessário até aos 9 anos) e sempre na sala de aula onde a criança está inserida, razão pela qual contribui para uma melhor socialização. Pode ser em grupo ou individualmente e de acordo com as suas necessidades e características. Com uma intervenção adequada, a criança com esta problemática supera mais facilmente a apatia, favorece o interesse e a curiosidade.

Uma vez que o desenvolvimento psicomotor tem uma forte relação com as aprendizagens escolares – leitura, escrita e cálculo – os objetivos gerais e a metodologia a adotar terão sempre como referência a própria criança e as suas vivências. A criança com SD apresenta, sobretudo, dificuldade no domínio da motricidade fina, como consequência da configuração da mão: pequena, dedos curtos, uma prega palmar e parte superior do dedo mindinho arqueada.

De acordo com Sampedro et al. (1997) a manipulação dos objetos é pouco hábil, desajustada e a preensão em pinça é executada com preensão lateral assim deve-se aproveitar as tarefas diárias de forma a educar a mão, trabalhando a preensão e a manipulação dos objetos e materiais, para que mais tarde, se consiga atingir um maior desempenho em atividades mais complexas e específicas. “O desenvolvimento motor da criança com SD, se esta tiver beneficiado de intervenção precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparado com outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.” (Idem, 1997, p.240).

- Sócio - Emocional

A socialização é um processo pelo qual o indivíduo adquire modelos de comportamento apropriados à sociedade. É a família que proporciona as primeiras oportunidades de relação social e a necessidade de ajustar a sua própria conduta à dos outros. É também função da mesma inculcar o tipo de hábitos, costumes que a sociedade aprova, quer seja por processos de aprendizagem, quer de carácter mais afetivo e interiorização de diferentes imagens, aspetos ou normas do mundo (Gundersen, 2001).

Para a maioria das crianças com um desenvolvimento dentro dos padrões normais é comum a socialização processar-se de uma forma relativamente suave, que vai progredindo ao longo do tempo, desenvolvendo assim as suas potencialidades.

Nas crianças com SD a socialização processa-se com alguma dificuldade. Nielsen (1999) refere que se tem denotado que as crianças com SD não são tão

eficazes como as outras crianças na hora de utilizar os seus recursos comportamentais para se relacionarem com o seu ambiente social e obter informação.

A ligação diária com as crianças com SD permite observar algumas dificuldades de adaptação e problemas de comportamento, tais como

- O negativismo;
- Pouca participação em tarefas de grupo;

Segundo Lefèvre (1981) as crianças com SD do ponto de vista emocional têm uma grande capacidade de interação social. São muito comunicativas, bem-dispostas, mas também têm momentos de grande agitação, podendo por vezes ter acessos de cólera e agressividade.

Relativamente à aprendizagem, esta não se dá somente na escola; numerosas experiências, aguardam a criança em casa, na comunidade ou quando brinca com um amigo. O processo de aprendizagem é enriquecido quando os membros da família, carinhosos e compreensivos, ajudam a criança a atingir seu potencial pleno.

No ambiente do lar, a criança com SD pode beneficiar de uma variedade de atividades promotoras do seu desenvolvimento. A forma com que os pais falam com a criança, explicando certas atividades ou lendo histórias para elas, estimulará, sem dúvida, as habilidades de comunicação do seu filho. Os pais podem ajudar os seus filhos com SD ao nível das necessidades emocionais. Como qualquer criança, precisam de amor, atenção e aceitação. Necessitam de um ambiente no qual possam crescer com segurança, onde possam desenvolver a autoestima e independência.

De acordo com Volvic (2004) o bem-estar emocional é da maior importância no desenvolvimento de qualquer criança, mas ainda mais no caso da criança com SD.

Ao nível do desenvolvimento da autonomia, esta inicia-se na infância, como um domínio mais ou menos rudimentar dos hábitos da atenção e interação pessoal, os quais podem melhorar à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo as suas capacidades cognitivas da linguagem e socialização. A criança com SD, talvez necessite de mais tempo para levar a bom termo esta tarefa.

Segundo Gunderson (2001), geralmente os pais super protegem a criança, pois têm medo que o seu filho seja objeto de repulsa ou maus tratos por parte dos colegas ou adultos, sem terem consciência de que, com esta atitude, limitam as capacidades do seu filho e a sua independência.

A busca da autoconfiança é um aspeto primordial do processo e maturação da criança com SD. É importante no desenvolvimento da sua autoestima que a criança se sinta satisfeita e realizada quando consegue fazer algo sozinha.

A disciplina faz parte da educação normal de qualquer criança. É importante, porém, que a disciplina seja aplicada carinhosa e consistentemente tanto em casa como na escola, para que a criança compreenda que os dois ambientes têm os mesmos padrões. “A disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança. O amor vem em primeiro lugar, é claro. Mas a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites.” Brazelton e Sparrow (2004, p.13)

A conduta social apropriada está diretamente relacionada com a aceitação do indivíduo na sociedade e com seu futuro sucesso vocacional. Assim, as crianças aprendem a ter responsabilidade e desenvolvem um senso de ordem quando os limites são estabelecidos e quando existem padrões. As crianças com SD geralmente não têm dificuldade de relacionar-se com as pessoas de maneira amigável e espontânea. Ensinar à criança com SD os comportamentos sociais apropriados, tornará a sua vida mais agradável, favorecendo a sua aceitação na comunidade.

Os pais devem apresentar o seu filho com SD aos vizinhos com orgulho, como parte integrante da família. Quando os pais transmitem o seu próprio orgulho por esta criança, os outros, então, irão encarar a criança da mesma forma.

Embora a socialização seja um aspeto importante da vida das crianças, também devem aprender a ficar sozinhas, certas horas, entretendo-se. Momentos de silêncio também representam períodos de crescimento. É justamente nestas ocasiões que as crianças podem assimilar ideias adquiridas e tentar realizar algo por si. Todos necessitam de tempo para si mesmos e as crianças com SD não são exceção. Deve-se respeitar o seu desejo de estar a sós e não interpretar isso como comportamento antissocial ou de fuga. Quanto a isso, bem como nas outras medidas de assistência discute-se aqui a ajuda dos pais na preparação dos seus filhos para a vida.

Como qualquer outra criança, a criança com SD é um produto da sua herança genética, da sua cultura e do meio influenciado por pessoas e eventos.

3 - Inclusão de alunos com NEE

Ao declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a Organização das Nações Unidas e a Carta para os Anos 80, proclamada pela *Rehabilitation International* e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuíram para o aprofundamento das concepções e das práticas relativamente à inclusão social. Esta Carta de princípios sobre as prioridades internacionais, desenvolvida com base numa ampla consulta a nível internacional relativamente à deficiência, prevenção e reabilitação, definiu, como metas a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente.

Na perspetiva inclusiva, as dificuldades são agora entendidas como decorrendo de limitações existentes no currículo normal e nessa medida implicam que a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam. A perspetiva inclusiva entende uma abordagem mais ampla das dificuldades educativas dos alunos, centrada na organização, desenvolvimento e implementação de currículos que melhorem as aprendizagens de todos.

É fundamental o trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo: docentes, órgãos de gestão, professores e técnicos especializados. O aluno com necessidades educativas especiais deverá ser o centro de todas as adaptações a realizar, na escola, na família, na comunidade e no Estado. De um modo geral, todos os intervenientes na inclusão devem assumir responsabilidades que a concretizem (Correia, 2008).

A inclusão implica uma nova abordagem que valoriza os fatores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino aprendizagem (em detrimento da procura de estratégias ou materiais eficazes).

Os professores deverão estar disponíveis para realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolverem, para continuamente as melhorar e aperfeiçoar, noção de processo sempre inacabado.

A Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, política e prática nas NEE preconiza uma educação inclusiva, acentuando o papel determinante das escolas regulares, no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa dos princípios educativos.

A escola inclusiva exige um empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.

Nas escolas inclusivas todos os alunos devem aprender juntos e para isso será fundamental desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem. A escola deverá criar e implementar currículos adequados à população escolar, organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos, equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem atividades funcionais e significativas para os alunos, desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes.

A Declaração de Salamanca (1994) refere ainda um conjunto de mudanças imprescindíveis, mudanças na gestão escolar que pressupõe uma liderança eficaz envolvendo uma equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola. Este compromisso é relativo a uma planificação realizada colaborativamente, estratégias de coordenação, focalização de atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa, mudanças relativas ao currículo, o objetivo é desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes, apoios pedagógicos suplementares (com base no currículo comum), processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas, avaliação formativa, diferentes formas de apoio (na sala de aula, programas de compensação educativa, apoio especializado individual) e uso de recursos/ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo (facilitando a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem).

Refere também que a mudança nas práticas pedagógicas, por exemplo a planificação para a turma no seu conjunto, abrangendo todas as crianças, utilização de recursos humanos (alunos) que podem contribuir para a aprendizagem (construção do conhecimento) através de trabalhos de grupo, na medida em que a aprendizagem é também um processo social, e por fim, a improvisação, a capacidade de alterar a planificação em função das situações singulares que surgem no dia-a-dia escolar, em função dos comportamentos manifestados pelos alunos. (PEREIRA, s/d)

3.1- Políticas de Inclusão em Portugal

A Constituição da República Portuguesa, no Artº 71º (1976), refere que os cidadãos, física ou mentalmente deficientes, gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição.

O Artº 74º da Constituição, em matéria de educação, prevê que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar. É ainda estabelecido na mesma, promover e apoiar o educação especial.

Acrescenta ainda, que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção, de tratamento, de reabilitação e de integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais e tutores.

Sob o ponto de vista legal, decisivos passos foram dados nos últimos anos no sentido de assegurar uma efetiva proteção dos direitos das pessoas com deficiência, designadamente no campo da educação.

A partir dos anos 90 entrou em vigor em Portugal o princípio da *Escola Para Todos*, sendo previstas, a nível legislativo, várias adaptações ao processo de ensino e de aprendizagem, designadamente a eliminação de barreiras, ajudas técnicas, adaptações curriculares para as crianças e jovens com NEE (CRPG & ISCTE, 2005).

Em 1994, a *Declaração de Salamanca* introduziu o conceito de Inclusão na Escola e na Sociedade. Foi este o desafio que se propôs a Portugal e a outros países: caminhar para uma escola e sociedade inclusivas.

Princípios consignados em várias resoluções de organismos internacionais (UNESCO, ONU, OCDE e CE) influenciaram a legislação portuguesa, como é o caso de diplomas como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto.

A Lei de Bases do Sistema Educativo introduz pela primeira vez o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), na legislação portuguesa. Outro aspeto inovador desta lei, consiste na atribuição de responsabilidades na educação de crianças com NEE ao Ministério da Educação, já que, até essa data, tal era da competência da Segurança Social.

A constatação do baixo índice de escolaridade nas crianças com NEE, conduz à obrigatoriedade da frequência escolar de todas as crianças com problemas resultantes de deficiências físicas ou mentais, através do ponto 2, do Artigo 2º, do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Maio, que refere que “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.

A evolução dos conceitos relacionados com o educação especial e a análise das experiências de integração efetuadas concorrem para a necessidade de atualizar a legislação relativa à educação dos alunos com NEE, tendo sido publicado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Neste documento, destacou-se a substituição de critérios médicos por critérios pedagógicos na definição de NEE, a crescente responsabilização da escola regular por estes alunos, a introdução do conceito de *Escola para Todos* e a adoção de medidas especiais a fim de assegurar a sua educação.

A Portaria 1103/97, de 3 de Novembro, teve como objetivo garantir condições de educação para alunos a frequentar associações e cooperativas de educação especial, estimulando o reforço da ação daquelas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios educativos aí existentes para os alunos com NEE. Na Portaria supracitada inserem-se as alíneas b) – atividades de apoio às escolas de ensino regular, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos e – c) - atividades de intervenção precoce dirigidas a crianças com deficiências ou em situação de alto risco, em parceria com as equipas de coordenação dos apoios educativos. Do mesmo modo, a Portaria 1103/97 de 3 de Novembro, garante as condições de educação especial em instituições particulares para os alunos que dela necessitam, e, estimula a emergência naqueles estabelecimentos de projetos referenciais de qualidade, em que se potenciem estratégias e recursos adequados para que os alunos com NEE tenham um bom desenvolvimento.

No âmbito da educação especial existem também as medidas/programas: Percursos diversificados no Ensino Básico – Currículos Alternativos e educação especial – Modalidade Especial de Educação Escolar. A primeira visa a organização de percursos alternativos adequados a pessoas com NEE, permitindo o acréscimo da formação artística, vocacional ou pré-vocacional à estrutura curricular. A segunda destina-se a pessoas com NEE advindas de deficiências físicas ou mentais e compreende atividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às

comunidades, consagrando três direitos fundamentais: educação, igualdade e participação na sociedade. Permite adaptar as condições do processo de ensino e de aprendizagem no que respeita a equipamentos e dispositivos especiais de compensação, adaptações materiais, e curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação na organização de classes/turmas, apoio pedagógico e educação especial entre outros objetivos.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, vem redefinir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, 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.

4- A inclusão de alunos com SD em turmas do ensino regular.

4.1 - O processo de ensino/aprendizagem com alunos com SD

As crianças com SD apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento e, portanto, precisam de um currículo mais diluído. Elas têm, em geral, um perfil de aprendizagem específico com pontos fortes e fracos característicos. Possuir um conhecimento efetivo dos fatores que facilitam e inibem a aprendizagem permite aos professores planear e pôr em prática atividades relevantes e significativas e programas de trabalho. O perfil de aprendizagem característico e os estilos de aprendizagem de uma criança com SD bem como as suas necessidades individuais e variações do perfil devem, portanto, ser considerados.

Os seguintes fatores são comuns a várias crianças com SD: algumas têm implicações físicas, enquanto outras têm comprometimentos cognitivos. E, por vezes, muitas apresentam ambos.

Existem fatores que facilitam a aprendizagem destas crianças, entre os quais, um forte reconhecimento visual e habilidade visual inerentes aos conteúdos, incluindo:

- habilidades para aprender e usar sinais, gestos e apoio visual;
- habilidades para aprender e usar a palavra escrita;
- imitação de comportamentos e atitudes dos colegas e adultos;

- aprendizagens com vertente prática, materiais didáticos direcionados a atividades de manipulação.

Por outro lado, existem, também, outros fatores que, por sua vez, inibem as aprendizagens, nomeadamente:

- o desenvolvimento tardio das habilidades motoras, tanto fina como grossa – aspectos psicomotores;

- as dificuldades de audição e visão;
- as dificuldades no discurso e na linguagem;
- o deficit de memória auditiva recente;
- a capacidade de concentração mais reduzida;
- a dificuldade sentida na consolidação e retenção dos conteúdos;
- a dificuldade com generalizações, pensamentos abstractos e raciocínio;
- a dificuldade em seguir sequências.

Apesar de os alunos com SD normalmente serem muito bons a aprender visualmente e sejam capazes de usar esta habilidade para aprender o currículo, muitos têm algumas dificuldades de visão. É importante diagnosticar e minimizar as dificuldades que eles possuem.

- **Capacidade de atenção/concentração mais reduzida**

A criança com SD apresenta défices quanto á possibilidade de aquisição de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção.

Como estratégias básicas a ter em conta, destacamos:

- ausência de estímulos propiciadores de dispersão no ambiente de trabalho;
- instruções verbais claras e concisas;
- amplo repertório de atividades, de modo a evitar o desinteresse;
- recompensar os esforços e êxitos da criança.

Muitas crianças com SD têm uma capacidade de concentração mais curta e são facilmente distraídos. Todavia, tal como nos setores desenvolvimentais anteriores, também neste são apontadas algumas estratégias para minimizar tais dificuldades:

- construir uma grande variedade de tarefas curtas, focalizadas e definidas claramente nas aulas;
- variar o tipo de apoio;
- trabalhar no computador, às vezes, ajuda a manter o interesse da criança por mais tempo;
- criar uma caixa de atividades.

O que se tem mostrado ser de grande utilidade para quando a criança termina a sua atividade antes dos seus colegas. Deve, por isso, ser colocada uma série de atividades que o aluno goste de fazer, incluindo livros, cartões, jogos de manipulação, etc. Deixar que outra criança participe é também uma boa maneira de encorajar a amizade e a cooperação.

- **Dificuldade na generalização, no pensamento abstrato e no raciocínio**

Quando uma criança tem dificuldades significativas de fala e linguagem, as suas habilidades de pensamento e de raciocínio são inevitavelmente afetadas. Ela depara-se com maiores dificuldades em transferir as suas habilidades de uma situação para outra. Conceitos e assuntos abstratos podem ser particularmente difíceis de entender, bem como a capacidade de resolução de problemas pode também ser afectada.

Neste seguimento, as estratégias que se seguem visam, sobretudo, a superação ou diminuição das referidas dificuldades. Assim, o professor deve:

- ter em conta, que o aluno não será capaz de fazer a transferência imediata de um conhecimento para outro;
- ensinar novas habilidades usando um vasto leque de métodos e materiais e em vários contextos diferentes;
- reforçar a assimilação de conceitos abstratos com materiais concretos e visuais – apoio visual;
- oferecer explicações adicionais, dando exemplos;
- encorajar a solução de problemas.

- **Dificuldade na consolidação e retenção de novos conhecimentos**

Alunos com SD, geralmente, levam mais tempo a aprender e consolidar novos conteúdos. A capacidade de aprender e assimilar as aprendizagens pode variar de dia para dia.

Por isso, todo o professor deve ter conhecimento de várias estratégias de forma a facultar a todos os seus alunos igualdade de aprendizagens. Todo o professor fá-lo:

- oferecendo mais tempo e oportunidades para repetições adicionais e reforço;
- apresentando informações e conceitos novos de maneiras variadas, usando material concreto, prático e visual, sempre que possível;

- seguindo em frente, mas fazendo sempre revisões aos conteúdos já estudados de forma a assegurar que os mesmos não serão esquecidos com a assimilação das novas informações.

- **Relação estabelecida com atividades de rotina**

A rotina, a estrutura e as atividades claramente focalizadas tendem a agradar particularmente a muitas crianças com SD. Situações informais e sem estrutura são geralmente mais difíceis para estes meninos. Eles também se podem sentir contrariados com qualquer mudança. Podem precisar de maior preparação e levar mais tempo para se adaptar às mudanças na sala de aula e nas transições.

Assim, surgem diversas estratégias neste âmbito, nomeadamente:

- explicar sobre os horários, rotinas e regras escolares explicitamente, dando tempo e oportunidade para que apreenda;

- providenciar uma tabela de horários visualmente atraente, usando palavras, desenhos, figuras e fotos. Estas fotos podem ser mostradas à criança antes da atividade ter início;

- a criança deverá ter o conhecimento efetivo sobre qual será a próxima atividade;

- preparar a criança com antecedência sempre que haja alguma mudança;

- solicitar a ajuda da criança na preparação para a atividade subsequente dando-lhe uma tarefa específica.

4.1.1 Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem. Os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.

De acordo com Cadima (1997) a diferenciação pedagógica pode pôr-se em prática a partir dos seguintes princípios:

- O professor põe em evidência o essencial – o que é importante.
- O professor tem de reconhecer as diferenças entre os alunos.
- A avaliação e a instrução são inseparáveis – a avaliação deve ser contínua e informativa.
- As propostas / desafios de trabalho devem ser exequíveis (desafios moderados).

- A informação / conteúdos devem ter sentido para os alunos.
- O professor e os alunos colaboram no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o progresso, analisam o sucesso e os fracassos.
- O professor estabelece equilíbrio entre as normas individuais e de grupo.
- O professor muda o conteúdo, o processo e o produto de acordo com: a disponibilidade dos alunos; o interesse dos alunos; e o perfil de aprendizagem dos alunos..

A Diferenciação Pedagógica pode distinguir-se ao nível de: conteúdos, processos e produtos.

A diferenciação de conteúdos permite que os alunos conheçam diferentes tipos de textos e documentos sobre um determinado tema, estabelece as competências e objetivos para os alunos com necessidade de adaptações curriculares e transmite o que espera deles.

A diferenciação de processos estabelece estratégias e atividades de acordo com o perfil dos alunos:

- Resumo da aula no seu início;
- Realização de questões orientadoras / questões de partida (competências essenciais);
- Instruções concretas; transmissão de estratégias cognitivas e metacognitivas;
- Formação de grupos;
- Quadro de tarefas / objetivos;
- Organização de portefólios;
- Realização de exercícios / ficheiros / jogos;
- Formação de dicionários de conceitos;
- Utilização de recursos de apoio à organização do estudo;
- Estratégia puzzle: desenvolvimento de interdependência;
- Valorização de feedback dos alunos;
- Negociação de prémios;
- Auto – avaliação do trabalho realizado.

Na diferenciação de produtos, a avaliação tradicional valoriza os testes padronizados, destinados ao “aluno médio”; a avaliação contínua é muitas vezes desvalorizada; o professor pode usar diferentes instrumentos para avaliação: grelhas de observação, portefólios, trabalhos de casa, fichas de avaliação; a avaliação deve ter em conta o desenvolvimento intraindividual do aluno.

– O currículo na escola inclusiva

Na Declaração de Salamanca (1994) que temos vindo a referenciar, refere-se um conjunto de mudanças em termos educativos imprescindíveis à inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino regular, das quais destacamos as mudanças relativas ao currículo e à gestão escolar.

Relativamente às mudanças na gestão escolar a Declaração de Salamanca sublinha o papel determinante dos serviços educativos locais e dos diretores das escolas na resposta eficaz às NEE. Considera-se que uma boa gestão escolar envolve de forma ativa, criativa e cooperativa, professores, auxiliares de educação, pais e comunidade. Entende-se atribuir aos diretores das escolas a responsabilidade de promoverem atitudes positivas por parte de toda a comunidade escolar e de colaborarem de forma eficaz com os professores e com o pessoal de apoio, sendo para tal fundamental equacionar processos de decisão baseados na conclusão e na negociação entre os diferentes parceiros educativos.

Os fatores de mudança da escola referidos são:

- Liderança eficaz: neste tipo de liderança observa-se uma distribuição do poder e a assumpção conjunta de responsabilidades por parte de toda a equipa educativa; a direção da escola deverá procurar desenvolver um clima escolar no qual se respeita e valoriza a individualidade e, simultaneamente as atividades de grupo facilitadoras da resolução de problemas:

- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola: aqui se enfatiza também o papel ativo e participativo a desempenhar pelos alunos nos processos de aprendizagem desenvolvidos na sala de aula;

- Compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente: o que implica a capacidade de equacionar processos de planificação cooperativa, na qual a definição de objetivos comuns e a resolução de eventuais situações problemas por parte dos professores, constituem também uma base de ação para cada um deles;

- Estratégias de coordenação: todo o trabalho a desenvolver deverá basear-se numa efetiva coordenação e cooperação entre docentes, que lhes permita encontrar respostas adequadas para os alunos, quer em grupo, quer em situação individual na sala de aula.

- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão: implementar processos que estimulem os professores a investigarem e a refletirem sobre a prática pedagógica entre professores e a respetiva troca de opinião constituem fatores que facilitam a mudança curricular.

- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa: a formação contínua deverá ser assegurada tendo em conta a equipa enquanto todo, não esquecendo, no entanto, as necessidades de cada um dos seus elementos.

As mudanças relativas ao currículo implicam flexibilidade por parte da escola e dos professores, no sentido de:

- Desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes;

- Proporcionar às crianças com necessidades educativas especiais apoios pedagógicos suplementares tendo como referencia o currículo comum e não um currículo diferente;

- Equacionar processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas;

- Integrar no processo educativo a avaliação formativa, para assim ser possível, a alunos e professores, terem informações quer sobre as aprendizagens realizadas, quer sobre as dificuldades ainda existentes, de forma a poder resolvê-las;

- Garantir diferentes formas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais – por exemplo, apoio na sala de aula, programas de compensação educativas, apoio especializado realizado ou por um professor ou por outros técnicos.

- Usar recursos/técnicas necessários ao sucesso educativo e ao acesso ao currículo escolar, facilitando assim a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem de alguns alunos.

Mas a construção efetiva de uma escola inclusiva depende fundamentalmente de mudanças a desenvolver nas práticas pedagógicas de docentes que persistem em utilizar formas de gestão e organização das situações pedagógicas centradas na figura do professor e nas quais a inclusão de um aluno diferente necessariamente será perspectivada como perturbadora do “normal” funcionamento do grupo/turma.

Tendo como fundamento a crença de que as mudanças metodológicas e organizativas têm por fim responder a alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças, é possível e imprescindível desenvolver processos de mudança da sala de aula. Estes processos têm como finalidade última assegurar uma educação para todos, ou seja, a aprendizagem de todos os alunos.

A nível de sala de aula considera-se que um dos fatores mais relevantes se prende com a forma como o professor conceptualiza as tarefas de aprendizagem que propõe aos alunos. Nessa medida, a criação de salas de aula inclusivas implica por parte do docente, capacidade de:

- Planificar para a classe no seu conjunto, abrangendo assim todas as crianças;

- Utilizar os recursos humanos existentes na sala de aula – os alunos – que naturalmente podem contribuir para a aprendizagem, uma vez que esta é em grande parte, um processo social;

- Improvisar, ou seja, a capacidade de alterar a planificação em função das situações singulares que surgem no dia-a-dia escolar, em função dos comportamentos manifestados pelos alunos. (UNESCO, 1994)

Em síntese, nos últimos anos assiste-se a todo um movimento que preconiza a educação inclusiva, a qual, como podemos verificar, implica fundamentalmente a reestruturação da escola enquanto instituição, uma vez que é sua função responder de forma eficaz às necessidades de todos os alunos.

4.2 - Apoios e suportes para o desenvolvimento do trabalho com alunos com SD.

Muitos professores considerarão a ideia de incluir alunos com SD nas suas turmas preocupante e ficarão apreensivos a princípio. Porém, a maioria dos professores têm as ferramentas necessárias para entender as necessidades específicas destas crianças e são capazes de as ensinar efetivamente e com sensibilidade.

Podemos considerar que as crianças desenvolvem-se melhor academicamente quando trabalham num ambiente inclusivo. Por outro lado, tem oportunidades diárias de se “misturarem” com os seus parceiros com desenvolvimento típico proporcionam modelos de comportamento de acordo com a faixa etária.

Assim, as crianças SD têm a oportunidade de desenvolver relações com crianças da sua própria comunidade, uma vez que ir à escola comum constitui um passo chave em direção à inclusão na vida comunitária e na sociedade como um todo.

- **Relações sociais**

Todas as crianças com SD, ao interagir com colegas com um desenvolvimento típico, ficam felizes e geralmente usam-nos como modelos para um comportamento social apropriado e motivação para aprender. Este tipo de experiência social é extremamente enriquecedor para as crianças SD que, normalmente têm um mundo mais confuso e menos maduro social e emocionalmente. Mesmo assim, muitas delas precisam de ajuda adicional e apoio para aprender as regras de comportamento social. Os primeiros anos devem ser fundamentalmente de aprendizagem de regras de comportamento social adequado.

Assim, apresentaremos, algumas estratégias a ter em conta de modo a proporcionar à crianças com esta patologia oportunidades para um desenvolvimento efectivo. Neste sentido, a criança SD deverá ser, desde cedo, incitada a:

- reconhecer as principais rotinas do dia;
- aprender a participar e responder apropriadamente;
- responder a perguntas e indicações dadas oralmente;
- respeitar a vez de cada um, dividir, dar e receber;
- aprender a fazer fila;
- aprender comportamentos apropriados;
- aprender as regras da escola e da turma, tanto as formais como as informais;
- trabalhar independentemente;
- cooperar com os outros;
- estabelecer e manter relações de amizade;
- desenvolver a capacidade de auto-ajuda;
- preocupar-se com os outros.

- **Hora de brincar**

Algumas ajudas adicionais na inclusão de crianças com SD durante a hora da brincadeira são também imprescindíveis para o seu desenvolvimento global. Porém, qualquer apoio prestado à criança SD, se não for utilizado com sensibilidade, pode constituir uma barreira entre ela e os seus colegas; o que, juntamente com a

dificuldade de fala e linguagem, pode ser um elemento limitador. Como tal, todo o professor deve:

- incitar a aprendizagem cooperativa, em trabalho de pares ou num grupo pequeno;

- não colocar sempre o aluno num o grupo menos capaz ou menos motivado. Uma vez que alunos com SD, ou qualquer outra necessidade educativa especial, são beneficiados ao trabalharem com crianças mais capazes, devendo, contudo, as tarefas ser adequadamente diferenciadas;

- promover a consciencialização sobre a deficiência através de, por exemplo, uma discussão na turma ou com a escola em geral. Pois, é importante que os alunos se familiarizem com o colega com SD e entendam os seus pontos fortes, os seus pontos fracos, as suas capacidades e reconheçam também que ele tem as mesmas necessidades emocionais e sociais que eles próprios;

- se tal for adequado, deve-se promover uma alternância de amigos ou um sistema de colega de apoio para ajudar na inclusão;

- usar a ajuda dos colegas ao invés de adultos sempre que possível;

- organizar o apoio de forma a oferecer sessões de brincadeira estruturadas na hora do recreio;

- encorajar a participação do aluno em atividades extracurriculares com os colegas da escola;

- encorajar habilidades de independência e vida prática, por exemplo, dando-lhe responsabilidades – devolver livros, fazer recados, etc.;

- encorajá-lo a conhecer-se a si mesmo, respeitando a sua própria identidade, promovendo a sua auto-estima e auto-confiança.

- **Comportamento**

Não há problemas comportamentais característicos de crianças com SD. Todavia, muito do seu comportamento encontra-se relacionado com o seu nível de desenvolvimento.

Além disso, as crianças com SD crescem tendo que lidar com mais dificuldades do que muitos dos seus colegas. Muito do que se espera que eles façam no seu dia-a-dia será muito mais difícil de conseguir fazer devido aos seus problemas de comunicação, audição, memória, coordenação motora, concentração e dificuldades de aprendizagem.

Os problemas comportamentais podem, portanto, ser desencadeados em algumas situações aparentemente banais. Por exemplo, estes meninos tendem a sentir-se frustrados ou ansiosos com mais facilidade.

Então, o facto da criança ter SD não quer dizer necessariamente que ela vá apresentar inevitavelmente problemas de comportamento, mas a natureza das suas dificuldades fazem-na sentir mais vulnerável a desenvolver problemas desta ordem.

Uma questão particular dos problemas comportamentais prende-se com as estratégias, por eles usadas, por vezes, para escapar a determinadas tarefas.

Tal como muitos outros alunos com necessidades educativas especiais, também as crianças com SD costumam adotar estas estratégias que comprometem o seu progresso educativo. Alguns alunos recorrem a comportamentos anti-sociais para distrair a atenção dos adultos e evitar o trabalho, parecendo apenas aceitar fazer as tarefas que exigem menos da sua capacidade cognitiva.

É importante que o professor esteja atento à possibilidade destas estratégias, devendo ser capaz de separar o comportamento imaturo do mau-comportamento deliberado. É necessário que o seu nível de desenvolvimento e não a sua idade cronológica seja levado em consideração, juntamente com a sua capacidade de entender instruções dadas oralmente.

Para tal, é necessário que se:

- assegure que as regras são claras;
- assegure que todos os funcionários da escola saibam que a criança com SD deve obedecer às regras como qualquer outro aluno;
- utilizem instruções curtas, precisas e claras, gestos e expressões que as confirmem – explicações longas e complexas não são apropriadas;
- distinga o “não consigo fazer” do “não vou fazer”;

- investigue qualquer comportamento inapropriado, perguntando a si mesmo por que a criança terá agido deste modo: a tarefa é muito fácil ou muito difícil? A tarefa é muito longa? O trabalho é adequado para a criança? O aluno compreende o que é esperado dele?;

- encoraje um comportamento positivo, desenvolvendo modelos de bom comportamento. Por exemplo, mostrar uma foto da turma ou de um grupo a arrumar a sala de aula, pode ser o bastante para encorajá-lo a fazer o mesmo;

- reforce o comportamento desejado imediatamente com sinais de aprovação visuais ou orais;

- ignore tentativas de chamar a atenção dentro do possível, tendo a consciência que o seu propósito é criar distração;

- desenvolva uma série de estratégias para lidar com a tentativa de escapar: algumas funcionarão melhor do que outras dependendo do aluno em questão;

- assegure que o professor de apoio não seja o único com responsabilidade na resolução do mau-comportamento, pois o professor da turma deverá ter também responsabilidade sobre a criança;

- assegure que a criança trabalha com os colegas que sejam bons modelos em comportamento.

- **Apoio**

A maior parte dos alunos SD tem necessidade de apoio adicional. Porém, o tipo de apoio que a criança recebe pode ter um enorme impacto na efetivação da inclusão.

A seguir, algumas coisas que são esperadas do profissional de apoio:

- No que diz respeito à criança:

- aumentar o acesso ao currículo e ao desenvolvimento global e harmonioso;

- garantir que a criança aprenda novas habilidades;

- ajudar a desenvolver a independência e autonomia;

- ajudar a desenvolver habilidades sociais, amizades e comportamentos apropriados para a faixa etária.

- No que diz respeito ao professor:

- ajudar a modificar ou adaptar tarefas planeadas pelo professor;
- dar informações mais detalhadas sobre o desempenho do aluno ao professor.

É também de capital importância que o professor de apoio seja visto com elemento integrante da turma, ajudando todas as crianças que necessitarem e não como propriedade da criança SD. Desta forma, toda a turma beneficia do apoio “extra”, fazendo com que o professor da turma não abdique da sua responsabilidade no processo educativo da criança com SD.

Além disso, o apoio não deve consistir apenas, nem principalmente no professor de apoio trabalhando individualmente com a criança, especialmente quando isso requer saídas da turma, o que deve ser evitado ao máximo. Embora haja vezes em que algum trabalho individual seja requerido, isso só deve ser feito em última análise e dentro da sala de aula, sempre que possível.

Contudo, o excesso / exclusividade de apoio individualizado pode privar a criança de:

- ser beneficiada pela estimulação e modelos proporcionados pelos colegas;
- aprender a trabalhar cooperativamente;
- aprender a trabalhar independentemente e com autonomia;
- desenvolver relações sociais com seus colegas.

No entanto, o professor da turma deverá ser responsável pela diferenciação das atividades, apesar muitos professores de apoio o serem capazes de fazer quando necessário.

- **O currículo**

Embora haja uma necessidade contínua de visar a independência, o comportamento social e a inclusão social da criança com SD, tal como para qualquer outra criança, as atividades devem ser modificadas e adaptadas para se adequar ao nível cognitivo e ao desenvolvimento da criança. Em alguns casos, isso pode significar que um novo conceito, conteúdo ou capacidade deverá ser simplificado até um nível bem básico com um foco num ponto específico, no qual incidirá o que a criança deverá aprender.

Apesar de isso poder significar que, nalguns casos, a criança SD trabalhará num nível muito diferente, não quer dizer que o conteúdo ou tema seja diferente do dos demais colegas. Com uma adequada planificação e o auxílio do professor de apoio isso poderá ser alcançado com sucesso.

- **Práticas de sala de aula**

Algumas das práticas de sala de aula não se enquadram nas características dos alunos com SD; aulas expositivas para a turma inteira, aprender ouvindo, e trabalho de reforço baseado em exercícios sem modificação, por este motivo, os professores precisam analisar suas práticas educativas e todo o ambiente de ensino/aprendizagem na turma, de forma a que as atividades, os materiais e os grupos de alunos sejam tidos em consideração. É importante, por exemplo, utilizar a motivação e a oportunidade para aprender com bons modelos que surgem quando o aluno com SD participa em trabalhos de grupo.

- **Na leitura**

Existe uma forte ligação entre a leitura e o desenvolvimento da linguagem em crianças SD. A leitura constitui uma área do currículo em que muitas destas crianças podem ter sucesso. Como a palavra escrita faz com que a linguagem se torne visual, os textos impressos superam a dificuldade da aprendizagem pela audição.

Neste sentido, a leitura pode ser usada para:

- ajudar o compreensão;
- ajudar a acompanhar o currículo;
- melhorar a capacidade de fala e linguagem.

Todavia, é necessário prestar atenção na forma como estas crianças iniciam a aprendizagem da leitura, uma vez que existem diversas e distintas maneiras de o fazer. Um fator chave ao ensinar uma criança com SD a ler baseia-se na utilização de um método onde se apresente, logo de início, a palavra completa. Muitas crianças mostram-se capazes de começar a construir um vocabulário visual de palavras familiares desta maneira.

Usar fonemas para decodificar palavras pode ser mais difícil para crianças pequenas com esta síndrome, porque todo o método fónico envolve capacidades como a audição apurada e a discriminação de sons. Todavia, uma noção básica do método fonético pode ser adquirida por muitas crianças SD, devendo ser introduzido enquanto elas estão a construir o seu vocabulário visual.

- **Na escrita**

Produzir qualquer forma de trabalho escrito é uma tarefa muito complexa. As dificuldades de memória curta, fala e linguagem, sistema motor fino, organização e

seqüencialização de informação provocam um impacto considerável na aquisição e desenvolvimento da escrita para muitos alunos com SD.

As principais áreas de dificuldade são:

- colocar as palavras numa seqüência para formação de uma frase;
- colocar eventos e/ou informação em seqüência na ordem correta;
- organização de pensamentos e informação relevante no papel.

Existem algumas estratégias que muito contribuirão para contrariar tais limitações, nomeadamente:

- investigar recursos adicionais para ajudar a escrita como um processo físico, por exemplo: diferentes tipos instrumentos para escrever, apoio tátil para empunhar o lápis, linhas grossas, quadrados no papel para limitar o tamanho da letra, papel com pauta, quadriculado, quadro individual para escrever, programas de computador...;

- oferecer apoio visual, tais como cartões de leitura com figuras ou fotos e palavra, palavras-chave e símbolos gráficos escritos em cartões;

- oferecer métodos alternativos de memorização: sublinhar ou circular a resposta correta, seqüência de frases com cartões, programas de computador específicos, utilizar o método Cloze (subtração sistemática de palavras, substituídas por lacunas num texto);

- fazer com que os alunos só escrevam sobre assuntos que estejam dentro de sua experiência e compreensão;

- ao copiar do quadro, sublinhar ou destacar uma versão mais curta que focalize o que é essencial para o aluno;

- encorajar o uso de letra cursiva para ganhar fluência.

● Na ortografia

Como na leitura, não é indicado confiar apenas na fonética para resolver problemas de ortografia, uma vez que muitas crianças com SD soletrarão as palavras a partir da sua memória visual. Porém, para desenvolver e expandir sua capacidade de leitura, precisarão aprender algumas noções fonéticas, apesar do seu desenvolvimento, nesta área, poder ser mais lento do que o dos seus colegas com um desenvolvimento típico.

Devido às capacidades da fala e da linguagem se apresentarem mais fracas e o vocabulário limitado, é importante:

- ensinar palavras que eles entendam;
- ensinar palavras de forma a promover o desenvolvimento da sua linguagem;
- ensinar palavras necessárias para conteúdos específicos;
- ensinar ortografia da maneira mais visual possível;
- usar métodos multi-sensoriais;
- reforçar os significados de palavras abstratas com figuras e símbolos;
- colorir grupos e padrões de letras similares dentro das palavras;
- trabalhar atividades de ortografia no computador;
- ensinar famílias de palavras simples e básica.

4.3 - Articulação entre a escola e os Encarregados de Educação

Embora muitos pais vão à escola regularmente, a caderneta do aluno deverá constituir um elemento fundamental como forma de informar as novidades do dia. Isso tem um valor inestimável, principalmente enquanto a criança ainda não possui uma capacidade de fala e linguagem muito desenvolvida para contar as novidades claramente.

No entanto, a caderneta do aluno não deverá ser transformada num meio portador exclusivamente de más notícias.

5 - A investigação científica e a inclusão de alunos com NEE

5.1 - Atitudes dos professores face à inclusão

Segundo Bennett (1997, p.129) “os professores são a chave para a inclusão”, uma vez que são estes que colocam em curso todo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e particularmente os que apresentam deficiência. A inclusão pressupõe modificações apropriadas e necessárias, realçando ainda a necessidade de manifestações de atitudes positivas por parte dos professores.

Para Duchane e French (1998, p.371), “atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com

deficiências”.No entanto como referem Correia e Cabral (1999, p.40) citando Kauffman (1989) “muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares”.

Na sociedade encontramos ainda uma grande falta de aceitação da pessoa com deficiência como indivíduo útil e produtivo, considerando as suas limitações.

Jones (1984, cit. Marques, 2001) identificou alguns “mitos”, que se relacionam com as atitudes face ao indivíduo deficiente, que estão enraizados no discurso da sociedade e aceites por esta, assumindo-se como “verdades absolutas”, tais como:

- *“As atitudes face aos indivíduos deficientes são negativas.”*

A ideia vulgarmente mais aceite é de que as atitudes face a pessoas com deficiência são negativas; no entanto, estas derivam de fatores como o grau e tipo de deficiência, a natureza da situação vivida pelo indivíduo e as características pessoais do objeto e do sujeito. As atitudes face aos indivíduos com deficiência não são explicadas pelas suas características particulares e comportamentos, dependem do contexto, objeto e realidade das crenças e sentimentos expressos pelo sujeito.

- *“As atitudes negativas exibidas face à população deficiente são baseadas na falta de informação.”*

A atitude é influenciada por vários fatores que remetem para a individualidade do sujeito que a exhibe. Deste modo, é fundamental identificar que tipos de informação e experiência conduzem a determinadas atitudes, comportamentos e crenças.

- *“Os deficientes têm um baixo autoconceito.”*

As atitudes negativas são interiorizadas pelo deficiente, assumindo a forma de um autoconceito baixo. Os indivíduos com deficiência experimentam com frequência situações de rejeição e de fracasso e estas, geralmente conduzem a um sentimento de incompetência, assim como os indivíduos se acomodam ao fracasso e à não-aceitação.

- *“Os deficientes e as suas famílias devem aprender a aceitar as suas deficiências.”*

O diagnóstico de uma deficiência origina na família um sofrimento. Assim sendo, é fundamental proceder a um ajustamento da situação vivida, que passa por uma progressiva aceitação do real.

- *“As atitudes negativas conduzem a comportamentos de rejeição face ao deficiente.”*

Às atitudes negativas e aos comportamentos de rejeição, juntam-se outros fatores que influenciam o comportamento do indivíduo, como as normas sociais, valores como a justiça, personalidade, entre outros.

Os mitos referidos anteriormente, de certa maneira espelham a atitude da sociedade face às pessoas com deficiência, levando a uma diversidade de sentimentos, atitudes e comportamentos.

Presentemente, caminha-se para uma maior consciencialização e sensibilização desta questão, o que se reflete na tendência para a inclusão, desinstitucionalização e normalização, manifestada através de atitudes mais positivas face à população deficiente, tal mudança deve-se à gradual modificação de atitudes, preconizadas pela educação e por fontes de informação.

Quando falamos dos benefícios da inclusão, a maioria dos professores, defende que os alunos ditos “normais” não são prejudicados com a inclusão dos seus colegas com deficiência, até beneficiam, com o proporcionar de novas aprendizagens.

A inclusão não acontece somente no contexto educativo, mas também com as pessoas com quem a criança convive, devem participar na sua educação, desenvolvimento e integração na sociedade (Berro *et al.*, 2008)

Sendo a educação um processo de aprendizagem, que acontece no aluno pelas experiências operadas nos ambientes em que se insere, a educação especial contempla esta ideia e, muito mais, como refere Correia (2008, p. 19): *“um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE.”*

Deste modo, educação especial e inclusão unem-se com o intuito de permitir uma educação e uma integração na vida em sociedade, de forma independente e com sucesso (Correia, 2008).

A inclusão permitirá a inserção do aluno com NEE no ensino regular, de modo a permitir que este tenha acesso a serviços educativos adequados, ao apoio das equipas multidisciplinares, tudo em função das suas necessidades. Por conseguinte, a inclusão respondendo às necessidades dos alunos com NEE, deve oferecer-lhes uma aprendizagem adequada, tendo em conta o nível académico, socio emocional e pessoal, muito importantes no desenvolvimento da criança. (Correia, 2008)

Deste modo, cabe à escola fazer uma reestruturação das suas práticas educativas, incluindo o currículo, possibilitando uma aprendizagem cooperativa aos alunos com NEE. O currículo, aliás, torna-se a chave para o sucesso escolar dos alunos, onde devem ser tido em conta os aspetos letivos, não letivos e, principalmente, as adaptações curriculares em função das necessidades de cada criança. (Correia, 2008)

A inclusão exerce um efeito positivo sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (ganhos sociais e autoconceito mais positivos), mas este sentimento não se amplia até ao produto académico do aluno.

No que respeita, à formação pedagógica, habilitações e capacidades, para lidar com a inclusão, segundo Correia (1999, p.161), “o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à integração.

2ª Parte

Estudo Empírico

1. Metodologia de Investigação

Neste capítulo apresentamos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação.

Um método é entendido como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação, a ser usada na resolução particular de um problema. Define-se, como o estudo dos métodos ou como a arte de dirigir o espírito de investigação. De acordo com estas definições, a metodologia pode ser encarada em termos abstratos como o estudo dos métodos e, em termos práticos, como a lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias (Yolles, 1999).

Tendo em linha de conta o objeto de estudo optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa. A opção pela abordagem qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994) referem, deve-se igualmente ao fato deste método de investigação estar bastante consolidado no ramo educacional. Segundo os mesmos autores, a partir da década de setenta do século XX, a investigação qualitativa atingiu o seu auge na investigação em educação, como um conhecimento mais profundo da realidade a investigar, para uma melhor compreensão.

1.1 - Questões e Objetivos do Estudo

Nos últimos anos assiste-se a um movimento que preconiza a educação inclusiva, a qual, como se poderá verificar, no decurso deste trabalho, implica fundamentalmente a reestruturação da escola enquanto instituição, uma vez que é sua função responder de forma eficaz às necessidades de todos os alunos.

A finalidade deste trabalho, tal como enunciado na definição da problemática é a de dar a conhecer a complexidade do processo de inclusão das crianças com SD no sistema regular de ensino, mais precisamente compreender os problemas que a inclusão de crianças com SD, colocam aos professores do ensino regular e de educação especial. Tendo como referencia este objectivo, os objetivos específicos que direcionaram este estudo foram respetivamente:

- Caraterizar as opiniões dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no sistema regular de ensino.

- Caraterizar os aspetos considerados essenciais por estes professores para a inclusão educativa destes alunos.
- Identificar os aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD.
- Caraterizar a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial.
- Caracterizar a dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular no trabalho com alunos com SD.

Assumindo como referência os objectivos específicos formularam-se as seguintes questões para o estudo:

- Qual a opinião dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no sistema regular de ensino?
- Quais os aspetos considerados fundamentais por parte destes professores conducentes a uma educação inclusiva de alunos com SD?
- Quais os aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD?
- Qual é a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial?
- Quais as dificuldades que os professores do ensino regular encontram no trabalho com alunos com SD?

Para a formulação das questões de partida tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- A nossa experiência e conhecimentos acerca da problemática colocada pelos alunos com SD às escolas e aos professores.
- A revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa das crianças com SD, no sentido do estabelecimento de um quadro conceptual de referência.

- A análise dos dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a professores do ensino regular e professores de educação especial, que trabalham diretamente com estes alunos.

1.2- Paradigma do Estudo

Este é um estudo de natureza qualitativa, no qual a preocupação central é a compreensão aprofundada de uma determinada problemática. Este trabalho de investigação insere-se numa abordagem qualitativa e interpretativa, uma vez que se procura conhecer e valorizar a perspetiva dos sujeitos sobre as questões previamente definidas (Bogdan & Bilken, 1994).

Utilizou-se uma abordagem mais descritiva com o objetivo de identificar os principais fatores de uma dada situação. Este tipo de procedimento é habitualmente usado numa fase inicial da investigação. Apresenta, no entanto, algumas limitações como a impossibilidade de se estabelecer com rigor relações causais entre variáveis sendo, todavia, possível atingir uma relação associativa. A fraca representatividade dos dados constitui outra limitação a este tipo de metodologia. Os dados obtidos não podem ser generalizados devido à especificidade da amostra de sujeitos, comportamentos e situações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa é pertinente conhecer, suficientemente bem, os sujeitos alvos do estudo, sendo por isso fundamental elaborar a sua caracterização.

Bogdan e Biklen, entre outros autores, enriqueceram a investigação em educação. "Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais" (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

Bogdan e Biklen (1994), referem ainda que "Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber, aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Os mesmos autores afirmam ainda que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou

imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa. No entanto, nem todos os estudos considerados qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles, são, inclusivamente, desprovidos de uma ou mais características (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Lessar-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a investigação qualitativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Carmo e Ferreira (2008), consideram que "Os métodos qualitativos são humanísticos – quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas)" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198).

Este trabalho de investigação inclui transcrições das entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento os investigadores qualitativos não reduzem as muitas perguntas contendo narrativas e outros dados, a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto possível a forma como estes foram registados ou transcritos. Na abordagem da investigação qualitativa, o investigador questiona-se constantemente. A descrição funciona como método de recolha de dados.

Segundo Eisner (1991), a capacidade de experienciar qualidades é uma forma de realização humana, que depende de um ato de pensamento e a experiência qualitativa depende das formas qualitativas de investigação. Ver, ouvir e sentir são aprendizagens, que usadas de forma subtil ajudam na diferenciação dos dados perceptíveis.

Esta ideia fundamenta-se, principalmente, na natureza do trabalho científico, no domínio das Ciências Sociais, onde o investigador tem um papel privilegiado, na forma como delimita o seu campo de "intervenção", como sustenta o seu trabalho, como delimita o seu objeto de estudo sustentando-o no conceptual teórico, ou seja no "fechamento controlado do campo analítico" como dizem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1990, p.62).

A investigação é sempre um papel social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade (Vielle P.J., volume XI, nº.3, 1981, p.339).

1.3- Design do Estudo

Porque o estudo se desenvolveu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico o *design* de investigação utilizado foi a metodologia de estudo de caso. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. O estudo de caso é particularmente utilizado neste tipo de investigações. Baseia-se no trabalho de campo para o estudo de uma pessoa ou de um dado grupo social, de um programa ou de uma realidade de uma instituição, recorrendo para isso a entrevistas, questionários e análise documental.

Os indivíduos procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Começam pela recolha, vão revendo, explorando e tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas.

A área de trabalho é delimitada, a recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos.

Normalmente o investigador escolhe uma organização como a escola e centra-se num aspeto particular. Neste tipo de estudo de caso, o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma ou mais pessoas.

De acordo com Tesch (1990) existem vários tipos de análise de dados num estudo de caso. São eles designadamente:

- De natureza interpretativa, quando se pretende analisar com pormenor os dados recolhidos, organizando-os e classificando-os em categorias no sentido de explicar o fenómeno em estudo;

- De natureza estrutural, quando a finalidade é a análise de dados no sentido de identificar padrões que permitam explicar o fenómeno em estudo;
- De natureza reflexiva, quando a finalidade é a de interpretar ou avaliar o fenómeno objeto de análise.

Neste estudo são evidentes sinais de um paradigma interpretativo e reflexivo da investigação em educação. Não há uma preocupação de generalização de hipóteses que se confirmam estatisticamente, mas sim uma preocupação em apresentar algumas descobertas particulares que representam a visão de alguém que está por dentro da investigação e em contato com o grupo estudado.

Os fatores concretos em que este estudo se baseia, o seu objetivo, a natureza das questões levantadas e o produto final que se pretende, apontam para a utilização de uma metodologia qualitativa, baseada numa análise de conteúdo das entrevistas feitas aos professores, apresentando características próximas do paradigma interpretativo e dos estudos de caso. O paradigma interpretativo subscreve uma perspetiva relativista da realidade. Dentro do paradigma interpretativo, o estudo de caso visa conhecer o *como* e os *porquês* de um fenómeno ou entidade bem definida – o caso.

Finalmente, quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos. Outros investigadores fazem estudos de casos cooperativos – dois ou mais estudos de caso são efetuados e depois comparados e confrontados.

Optámos pelo estudo de caso, uma vez que esta metodologia, permite compreender melhor a particularidade do fenómeno em estudo (Ponte, 1991). Esta metodologia relaciona-se diretamente com o objeto de estudo, com o problema levantado e com as questões e objetivos da investigação.

1.4. Técnicas de Recolha de Dados

1.4.1- As Entrevistas

Uma das técnicas utilizada para a recolha de dados neste estudo foi a entrevista semiestruturada. A recolha de dados implicou uma estruturação metodológica e calendarização adequadas. Logo que os objetivos foram definidos, passou-se ao contacto com possíveis colaboradores na obtenção desses dados. Procedeu-se a uma conversa informal com os eleitos a participar neste estudo, expondo de forma clara os objetivos do trabalho e a garantia do seu anonimato.

Uma vez que as entrevistas são instrumentos de investigação com grandes potencialidades numa investigação de âmbito qualitativo, nomeadamente de ampla utilização nos estudos de caso, para dar resposta ao problema colocado foi elaborada uma entrevista semiestruturada dirigida a professores do ensino regular e outra dirigida a professores de educação especial constantes do público-alvo.

Entendemos que a entrevista constitui a melhor forma de aceder ao que o sujeito pensa e de compreender aspetos observáveis no mesmo, tais como: sentimentos, pensamentos, intenções, atitudes e crenças. Neste sentido, referimos Tuckman (2000), que partilha deste ponto de vista afirmando que pela entrevista é possível aceder ao conhecimento, informações, valores, preferências, atitudes e crenças dos entrevistados.

Com as entrevistas realizadas pretendeu-se proceder à recolha de dados de opinião que permitissem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também, conhecer alguns aspetos relativos aos intervenientes do processo.

Em síntese, podemos agrupar, em três, os princípios orientadores da entrevista semiestruturada, (Estrela, 1994):

- Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;
- Não restringir a temática abordada;
- Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Na perspetiva de Ghiglione e Matalon (2001), os objetivos de investigação da entrevista podem situar-se em quatro níveis diferentes:

- Exploração (de algo que desconhecemos);
- Aprofundamento (assuntos que necessitam de maior explicação para se entender a totalidade do seu fenómeno);
- Verificação (domínios suficientemente bem conhecidos que queremos verificar na sua aplicação e evolução em contextos diferentes);
- Controlo (validação parcial dos resultados – aqui a entrevista não surge como método principal)

Tendo em conta estes níveis, os mesmos autores identificam três tipos de entrevistas que procuram responder às necessidades da investigação: diretiva, semiestruturada e não diretiva.

Na entrevista semiestruturada o entrevistador segue de forma aleatória um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar.

Assim, aquilo que distingue a entrevista não diretiva da semiestruturada é a utilização constante do quadro teórico que usámos para a construção do guião de entrevista. Aqui, o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser quebrado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Por outro lado, o grau de ambiguidade é mais reduzido do que nas entrevistas não diretivas.

Na perspetiva de Estrela (1986, p.88), devem ser considerados e respeitados um conjunto de pré-requisitos e de etapas para a realização das entrevistas semiestruturadas. São eles designadamente:

- Considerar os aspetos de ordem geral: definir os objetivos, selecionar os entrevistados e motivá-los, proceder à marcação da data, da hora e do local, o entrevistador deve fazer a sua apresentação, explicar os objetivos, obter e manter a confiança do entrevistado, saber ouvir, manter a cordialidade e evitar perguntas indutoras;
- Elaborar o guião da entrevista: definir os temas, objetivos e princípios orientadores;
- Realizar a entrevista, elaborar o protocolo, traduzindo a entrevista num texto analisável;
- Proceder ao tratamento e análise dos dados obtidos, efetuando-se a respetiva categorização dos mesmos, devendo as categorias ser coesas, homogéneas, exclusivas e exaustivas.

A definição precisa dos objetivos é questão essencial para garantir a maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista (Estrela, 1994). As estratégias utilizadas foram definidas considerando os dois princípios propostos por Estrela (1994): autenticidade e controlo.

A autenticidade na relação entrevistador/entrevistado, é marcada pela sinceridade das opiniões expressas. O entrevistado revela-se mais disponível e aberto quando sente que o seu ponto de vista é apreciado e respeitado.

Assim, neste estudo, numa primeira etapa, constituiu-se a primeira versão da entrevista, tendo esta sido submetida à apreciação de dois docentes, que emitiram pareceres sobre o conteúdo do guião de entrevista e as adaptações a efetuar. Os contributos recolhidos conduziram à elaboração de uma segunda e última versão do guião. Esta nova versão foi igualmente testada através de um pré-teste, com a administração a um outro grupo de dois professores, pertencentes a outro estabelecimento de ensino. As opiniões e críticas deste grupo de docentes permitiram concluir que as alterações consideradas foram adequadas. Houve concordância relativamente às questões apresentadas, não se gerando dúvidas na natureza e na forma como as questões foram colocadas. Este processo resultou, assim, numa última versão do instrumento (Anexo 1 – Guião de entrevista).

O guião de entrevista, validado, foi aplicado aos sujeitos participantes no estudo.

Em cada entrevista, o entrevistador possuía um guião que foi utilizado para orientar o decorrer da conversa que foi gravada em registo áudio com autorização prévia dos participantes. Procurou-se dar a “palavra” ao entrevistado. Durante a entrevista houve o cuidado de colocar as questões de modo a não influenciar o entrevistado, ou seja, utilizou-se uma condução semiestruturada, sem prejuízo de uma prévia estruturação, sendo esta desenvolvida em termos de objetivos gerais e específicos.

Neste estudo, houve o cuidado de legitimar as entrevistas. Para o efeito, foi esclarecida a situação decorrente da proposta de diálogo, a posição do investigador no processo de investigação, assim como, a finalidade e características principais da investigação. Foi igualmente garantida, a total confidencialidade e o anonimato das declarações. Procedeu-se à motivação dos entrevistados visando-se uma participação efetiva e uma colaboração produtiva.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2011. Todos os entrevistados autorizaram a gravação da entrevista que teve uma duração média de 50 minutos. Todas as entrevistas realizaram-se na escola depois do horário de trabalho dos professores.

Enquanto decorriam as entrevistas não houve interrupções, tendo-se informado previamente as funcionárias da realização das mesmas, sendo-lhes solicitado que

não interrompessem a sessão de trabalho, salvo motivo de força maior. Também existiu o cuidado de silenciar os telemóveis no início de cada entrevista.

O entrevistador teve sempre o cuidado de calendarizar as entrevistas para dias em que os entrevistados tivessem mais disponibilidade, garantindo assim mais tranquilidade e disponibilidade e, em consequência, mais rigor na informação recolhida.

Os entrevistados revelaram uma atitude simpática, disponível, atenciosa e de segurança face ao que estavam a relatar.

Foi notória em todos os entrevistados a preocupação no sucesso da investigação, manifestando estar sensibilizados pelo fato de colaborarem num trabalho de investigação, não hesitando em responder às perguntas que lhes foram colocadas. Durante a entrevista o discurso foi espontâneo, direto e sincero.

Depois de realizadas as entrevistas, foram transcritos os dados que constituem os protocolos de entrevista (Anexo 2), estes foram enviados aos participantes no sentido de verificarem o conteúdo da mesma e validarem as informações prestadas através da verificação das informações transcritas. Possibilitou ainda aos participantes a alteração e ou explicitação de alguns aspetos em particular.

Quanto ao entrevistador, esteve sempre calmo e seguro dos objetivos que queria ver atingidos. Esteve descontraído e de certo modo foi contagiado pela disponibilidade e simpatia dos entrevistados.

A entrevista foi organizada em temas de modo a facilitar o processo de recolha de informação e a permitir uma maior estruturação na codificação e análise dos dados.

São eles designadamente:

- Legitimação da entrevista e motivação.
- Opinião sobre a inclusão de alunos com SD.
- Opinião sobre as atitudes/ práticas dos docentes face à inclusão destes alunos.
- Opinião dos docentes sobre a responsabilidade na promoção na formação em educação especial.
- Opinião dos docentes do ensino regular face ao trabalho do docente de educação especial.

- Opinião dos professores do ensino regular sobre o funcionamento do apoio da educação especial.
- Opinião sobre a articulação entre docente do ensino regular e docente do educação especial.
- Opinião face à existência de parcerias com outras instituições.
- Opinião sobre a adequação dos recursos da escola para os alunos com Síndrome de Down.

Segundo Lüdke & André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador. Neste sentido, efetuou-se o cruzamento entre a informação fornecida pela documentação e os dados das entrevistas, o que permitiu situar este estudo num quadro teórico mais vasto.

Para Quivy e Campenhoudt (2003), as leituras e entrevistas devem ajudar a problemática da investigação. Isto é, as leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao nosso problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Umas e outras são complementares e enriquecem-se mutuamente.

Ainda segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 120), cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.

A análise dos dados desenvolveu-se através do cruzamento da informação proveniente de entrevistas semidiretivas a professores da instituição em estudo e ainda de análise documental.

1.4.2 - Análise Documental

A análise documental procura identificar informações fatuais nos documentos a partir de questões de interesse, podendo constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema. A análise documental do Projeto Educativo de Agrupamento e dos Programas Individuais dos alunos, permitiu-nos assegurar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspetos a serem considerados, nomeadamente do significado que os sujeitos atribuem a determinados fenómenos, ou seja, traduz o modo como o

sujeito organiza as suas experiências e como tal, só podem assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas.

1.5 - Técnicas de Análise de Dados

A análise de dados comporta um conjunto de técnicas que se podem usar para que os dados tenham sentido. Esta análise “consiste em examinar, categorizar, tabular ou, de outra forma, recombina as evidências para relacionar com as proposições de estudo” (Yin, 1994, p.102).

Para este trabalho de investigação foi realizada uma análise de conteúdo de tipo categorial. As categorias emergiram da análise dos dados recolhidos e o agrupamento das respostas nas diversas categorias, foi realizado segundo os critérios de pertinência e, sempre que possível de mútua exclusão.

Optámos pela análise de conteúdo, tendo como objetivo a identificação e sistematização da informação veiculada pelas entrevistas e dados da análise documental.

Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- Definição dos conteúdos relevantes, com base na sua relação com os objetivos da entrevista e dados de análise documental, uma vez que, não existindo um sistema de categorias definidas *á priori*, considerámos os objetivos orientadores das entrevistas e os objetivos da análise convergentes, constituindo-se em planos da análise de conteúdo. Da mesma forma, o *corpus* da análise é constituído por todos os protocolos de entrevista e dados de análise documental, pois todo o material de análise foi expressamente produzido para este estudo.
- Definição das unidades de contexto e das unidades de registo. As primeiras correspondem ao *corpus* das entrevistas e análise documental. Estas unidades foram definidas como unidades de significado relacionadas com os objetivos da análise de conteúdo. Cada unidade de registo constitui também um indicador de frequência.
- Processo de categorização, onde os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em categorias, através de um processo duplo de

comparação entre indicadores de diferentes entrevistas (análise horizontal), fontes e da contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista individual de cada professor (análise vertical). Neste processo, fez-se uso quer de uma estratégia indutiva, quer de uma estratégia dedutiva. Passo a passo os resultados da análise indutiva iam sendo confrontados com os pressupostos teóricos existentes. Esta articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas e dados de análise documental, conduziu a especificações, precisões e refinamentos das categorias, que de início eram mais restritas e discriminativas. As categorias terminais são então provenientes de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais.

Neste estudo os dados recolhidos são qualitativos e utilizámos um método interativo de análise que consiste na apresentação de três atividades componentes no processo de análise dos dados (Miles & Huberman, 1994):

- Redução dos dados – processo que ocorre constantemente durante o projeto, e que implica selecionar, focar, simplificar, abstrair e transformar os dados. Analisámos o conteúdo da entrevista e selecionámos as frases que diziam respeito às categorias de atitudes que considerámos relevantes no processo de inclusão;
- Apresentação e organização dos dados - conjunto compacto de informação que permite o desenho de conclusões e ação; construimos quadros de análise de conteúdo para cada uma das entrevistas, como estratégias, tentámos notar padrões, fazer comparações e notar relações.
- Elaboração das conclusões: momento de notar regularidades, padrões, explicações, possíveis configurações, fluxos causais e proporções. Neste ponto procedemos à confrontação dos dados com os objetivos específicos, isto é, organizámos uma exposição clara/lógica das evidências, tendo em conta os propósitos que nos levaram a este estudo.

Para os referidos autores, estes processos ocorrem antes, durante e após a recolha de dados, implicando assim as fases de planeamento e as sucessivas fases de análise dos dados que vão sendo recolhidos até ao produto final. Perante os dados, o investigador constrói o quadro conceptual, coloca questões de investigação e escolhe a metodologia adequada, sendo este o momento em que se inicia a redução dos dados. Analisados os dados procede-se à sua condensação, seleção e organização, separação e agrupamento em categorias de forma a encaminhar o

trabalho para a terceira fase, aquela em que se efetua a interpretação e extração de sentidos.

Este processo interativo diz-nos, por um lado, que durante todo o processo estamos a analisar dados, não sendo apenas uma tarefa final; por outro, que devemos sempre olhar para os dados através de várias perspetivas.

A análise documental, num estudo qualitativo, constitui mais um elemento de informação que ajuda na compreensão do objeto de estudo, podendo ser confrontado e comparado com a informação recolhida de outras formas, contribuindo assim para a triangulação e validação dos dados. Nesta investigação, também foi recolhida variada documentação e legislação.

1.6. - Confiança e Validade

Existem dois aspetos que não queremos deixar de referenciar, pela importância que têm na credibilidade de qualquer investigação: a confiança e a validade. Estas questões estiveram sempre presentes durante a investigação.

Quanto à confiança dos dados, as operações de estudo devem ser apresentadas de tal forma que a sua repetição seja possível. Neste sentido, tentamos clarificar e explicar o mais possível a metodologia seguida no presente estudo.

No respeitante à validade, que pretende que se estabeleçam medidas corretas de operacionalização dos dados, iremos utilizar várias fontes de evidência, nomeadamente fontes documentais e legislação.

1.7 - Caracterização dos Participantes

Os participantes neste estudo foram seis professores, sendo três professores do ensino regular que a partir de agora designaremos por PR1; PR2 e PR3 e três professores do educação especial a partir de agora designaremos por, PE1; PE2; e PE3. Destes professores cinco são do género feminino e apenas um é do género masculino. A idade dos docentes varia entre os 28 e os 50 anos de idade. O tempo de serviço destes docentes oscila entre os cinco e os 25 anos, sendo os entrevistados dois professores contratados e quatro pertencentes ao quadro de escola.

Relativamente às habilitações académicas, todos os participantes são licenciados. Três dos quais dispõem de formação especializada em educação especial.

A totalidade dos sujeitos participantes no estudo já trabalhou ou trabalha com alunos com NEE. No presente ano letivo, cinco dos professores têm alunos com NEE nas suas turmas, apenas uma das turmas não tem nenhum aluno com NEE.

Em anexo (4) encontra-se um exemplar da ficha utilizada na caracterização dos participantes no estudo.

1.8 - Contexto do Estudo

1.8.1- Caraterização da Escola

Este estudo foi realizado numa escola de 1º ciclo que pertence a um agrupamento de escolas.

A escola funciona com oito turmas, seis em horário de regime normal e duas em horário duplo manhã e tarde, Frequentam a escola 165 alunos, divididos por duas turmas em cada ano de escolaridade.

Anos	Turmas	Nº de alunos	Nº de alunos c/NEE
1º	A	20	2
1º	B	21	1
2º	A	24	0
2º	B	21	1
3º	A	18	3
3º	B	19	2
4º	A	21	1
4º	B	21	1

Quadro 1 - Distribuição de alunos por turma, ano e nº de alunos NEE

A Escola Básica do 1º Ciclo é um edifício com dois andares, obedecendo a um traçado de espaço de sala de aula aberto, circundado por um espaço de lazer recentemente recuperado. Possui 6 salas de aula, uma sala polivalente/ginásio, duas salas de apoio, refeitório, cozinha, BE/CRE, sala de professores, gabinete de pessoal docente e não docente, gabinete da coordenadora, casas de banho para alunos, professores e técnicos operacionais.

O espaço exterior é pavimentado e ajardinado, possuindo um campo de futebol, bancos e equipamentos lúdicos. Possui ainda uma casinha de madeira que funciona como recepção, junto ao portão de entrada dos alunos.

No geral a escola é um espaço agradável, notando-se algum cuidado na sua manutenção, está por isso em bom estado de conservação. Não se encontra ainda muito bem adaptada para receber alunos com NEE, revelando fracas acessibilidades e pouco material adaptado.

A população escolar é, na sua grande maioria, de origem portuguesa, abrangendo, também, minorias de origem brasileira, angolana, moçambicana cabo-verdiana e guineense.

Esta escola enquadra-se num contexto social de famílias com dificuldades económicas, culturais e sociais. A maioria destas famílias tem profissões instáveis e mal remuneradas, devido ao seu baixo nível de escolaridade.

Podemos encontrar nestas famílias graves problemas sociais tais como: toxicoddependência, alcoolismo, violência doméstica e desagregação familiar, fatores que condicionam o desenvolvimento normal e saudável destas crianças. Nota-se um agravamento em relação às carências alimentares e também à discriminação racial, o que posteriormente influencia o percurso escolar dos alunos, manifesto por fraco rendimento escolar, absentismo, problemas de comportamento e desinteresse pelas aprendizagens. É de salientar que nesta escola existem alguns alunos com NEE de caráter prolongado, devido às dificuldades económicas das famílias e também à falta de cuidados de saúde principalmente durante a gravidez.

1.8.2 Recursos Humanos da Escola

O corpo docente desta escola é constituído por oito docentes do ensino regular e três docentes de educação especial. Sendo que, dez dos professores são do género feminino, apenas um é do género masculino. Em relação à idade dos professores, esta situa-se entre os 28 e os 50 anos, sendo os entrevistados dois professores contratados e quatro pertencentes ao quadro. Os professores de educação especial trabalham na escola a tempo parcial visto apoiarem alunos de outras escolas do agrupamento. Estes professores são especializados em educação especial.

O pessoal auxiliar da escola é composto por quatro assistentes operacionais, que têm a seu cargo a limpeza e conservação do edifício, o acompanhamento das crianças ao almoço, o atendimento e vigilância das crianças nas entradas, nas saídas e nos recreios.

A escola está associada a algumas parcerias fundamentais para um melhor funcionamento; a Junta de Freguesia que apoia a escola na sua manutenção de algumas necessidades materiais básicas; a Cooperativa de Ensino e Reeducação de crianças Inadaptadas (CERCI) que apoia a escola nas áreas de Terapia da Fala e da Fisioterapia, colocando na escola técnicos algumas horas.

1. 9 - Limitações do Estudo

Este trabalho de investigação apresenta algumas limitações, as quais passamos a descrever:

- A escolha dos docentes deste estudo poderá não ser “típica”, isto é, poderá não ser aquela que mais se assemelha com o conjunto de docentes que atuam nas nossas escolas, visto todos eles terem experiência no trabalho com alunos com NEE.
- A dificuldade/impossibilidade em recolher duas vezes a mesma informação devido ao perigo de distorção, impossibilitou a possível correção no processo de recolha através da repetição.
- A desejabilidade social das respostas, ou seja, a tendência para se responder de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social. Porém, só um teste de “desiderabilidade social” ou de “mentira” permitiria chegar a dados mais objetivos.
- A existência de limitações de tempo.
- A inexperiência do investigador.

2 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste ponto procede-se à apresentação dos dados recolhidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas a três professores do ensino regular e a três professores de Educação especial e da análise documental.

Os temas que se seguem, emergem da análise de conteúdo das entrevistas, de dados de análise documental e foram organizados numa sequência lógica, para uma melhor compreensão das opiniões dos sujeitos

2.1 - A formação dos professores (regular e especial) e o trabalho com alunos com NEE

Nesta categoria os sujeitos são unânimes em considerar que durante o processo de formação inicial a formação em NEE é insuficiente e a que existe é muito teórica, considerando que existem muitos aspetos negativos, sendo referenciado que a formação inicial é muito teórica. Do mesmo modo, o contacto nos estágios com este tipo de alunos muito reduzido, aspeto que se revela pouco facilitador para uma aprendizagem em contexto com este tipo de alunos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Formação Inicial	Preparação para o trabalho com alunos com NEE	Insuficiente. Ausência de disciplinas sobre NEE. Abordagem superficial do tema noutras disciplinas. Preparação deficiente para o trabalho com alunos com dificuldades. Insuficiente formação teórica geral. Insuficiente tempo de intervenção nos estágios com alunos com NEE -importância da aprendizagem em contexto.	PR1,PE3 PR2 PR3 PE1,PE3 PE1,PE3 PE1,PE3 PE1

	Aspectos negativos	Valorização da teoria em detrimento da prática. Ausência de orientações práticas. Pouco investimento nas áreas das NEE.	PE1,PE2,PE3 PE1,PE3 PR3,PR1
	Propostas de melhoria	Maior investimento das Escolas Superiores de Educação na formação em NEE, devido à diversidade de alunos na escola actual. Ensino nas didáticas de modos de trabalhar com alunos com NEE. Contextos de estágio que permitissem o trabalho com estes alunos Disciplina de NEE para abordar a teoria	PR3,PR1, PE1,PE2,PE3 PR3,PR1, PE1,PE2,PE3

Quadro Nº2 - A formação dos professores (regular e especial) e o trabalho com alunos com NEE

A análise dos dados, tal como se pode observar no expresso no quadro nº2 permite acrescentar que estes professores do (ensino regular e de educação especial) consideram que deveria haver na formação inicial mais investimento e interligação, por parte das Escolas Superiores de Educação, entre a componente teoria e a prática, através da realização de estágios em contexto, já que nas turmas do ensino regular estão incluídos alunos com NEE.

“(…) (os cursos de formação inicial) deveriam investir mais (na formação em NEE) porque agora é raro haver turmas do regular onde não estejam inseridas crianças com necessidades educativas especiais.” **PR1**

Os professores revelam muitas dificuldades na planificação do trabalho para estas crianças, acrescentando que estas dificuldades são advindas da falta de formação, e por isso um entrave no trabalho com os alunos com NEE. Em suma os docentes do ensino regular participantes neste estudo referem que a formação inicial não os prepara minimamente para lidar com este tipo de alunos.

“(…)na altura em que fiz a minha formação inicial não havia nenhuma disciplina específica para a intervenção com crianças com deficiência.”

São por isso de opinião que deveria ser incluído no plano de estudos a possibilidade de preparação dos novos professores sobre esta problemática. Assim consideram que a preparação em NEE não é específica de uma só disciplina mas sim de todas as áreas (de modo integrado) dado que os problemas dos alunos com NEE se manifestam igualmente em todas as áreas e ainda a inclusão de uma disciplina

com horário reduzido para a abordagem teórica à problemática da deficiência. Ou seja, às didáticas o que é do foro das didáticas e a teoria específica a uma disciplina que prepare minimamente para o efeito, no sentido de uma melhor preparação teórica e prática do trabalho direto com este tipo de alunos. Os contextos de estágio que possibilitem uma experiência no terreno de trabalho com estes alunos foram igualmente referidos.

2.2 - A formação contínua e especializada dos professores (regular e especial).

No que diz respeito à formação contínua todos os entrevistados consideram que esta formação é essencial para a sua prática letiva.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Formação Contínua	Pesquisas pessoais. Aprendizagem em associações profissionais	Autodidata. Na área de docência. Professor associado ao Movimento de Escola Moderna. Modelo pedagógico próprio.	PR1 PR3 PR1 PR1
	Ausência de Formação creditada	Pouco tempo disponível. Com técnicos. Ausência de orientações práticas. Diversidade de tipo de formações.	PR2,PR3 PR3 PR3 PE1
	Aprendizagem na área das NEE em contexto	Aprendizagem com a prática. Aprendizagem com os colegas. Aprendizagem com o contacto com os alunos.	PE2 PE2,PR2 PE2
	Utilidade da formação ao longo da vida	Ao longo da vida. Essencial na carreira docente.	PE1 PE1
Formação especializada	Preparação dada pela formação especializada.	A formação especializada deve preparar para trabalhar com todo o tipo de NEEs, o que nem sempre acontece.	PE3
	Adaptação dos conhecimentos	É preciso adaptar os conhecimentos às necessidades dos alunos.	PE3

Quadro nº3 - A formação contínua e especializada dos professores (regular e especial)

O professor do ensino regular PR1 é autodidata, faz as suas pesquisas pessoais, está associado ao movimento da escola moderna e utiliza um modelo pedagógico próprio.

“(…) mas como faço parte de uma associação que é o movimento da escola moderna cujo modelo pedagógico nasceu precisamente de professores de educação especial,
“PR1

Todos os entrevistados consideram que a formação contínua é bastante necessária na carreira docente e ao longo da vida, mas revelam que têm pouco tempo disponível e que aprendem a preparar as suas aulas e a identificar as estratégias mais adequadas com os colegas, com os técnicos e até com os alunos.

“(…) Acho que se aprende mais com a prática, com os colegas, com técnicos e em contato direto com os próprios alunos, do que na formação inicial”.PE2

“(…)Acho também que ao longo da carreira todos temos de ter mais formação tanto a nível da educação especial como ao nível do ensino regular .”PE1

A docente de educação especial PE3 refere que a formação especializada deveria conferir conhecimentos para trabalhar com todos os alunos com NEE o que nem sempre acontece. Por vezes as dificuldades apresentadas pelos alunos revelam-se constangimnetos à intervenção do professor mesmo que este possua fomação especializada.

“(…) Embora a especialização em educação especial seja vocacionada para todo o tipo de NEE, nem sempre frmanece os conhecimentos para lidar com todos o tipo de problemas colocados pelos alunos. Os professores de educação especial têm por isso de adaptar os conhecimentos adquiridos a todo o tipo de alunos ”.PE3

Em suma, os dados indicam que todos os sujeitos consideram a formação contínua muito importante para o desenvolvimento do trabalho com todos os alunos. Mas perante a diversidade do tipo de formações, os professores do ensino regular fazem geralmente formação destinada aos docentes de 1º ciclo e os professores de educação especial optam por realizar a sua atualização porfissional na área das NEE.

2.3- Inclusão de crianças com NEE nas classes do ensino regular

Todos os participantes do estudo são de opinião que os alunos com NEE devem estar inseridos em classes do ensino regular, por isso a maior parte dos professores (do ensino regular e de educação especial) apresentam uma opinião favorável à inclusão destas crianças nas escolas do ensino regular.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
	Critica	A experiencia mostra que inclusão é ilusória. Os alunos estão na sala de aula mas são excluídos. Não interagem com os outros.	PR1 PR1 PR1

Perspetivas face à inclusão de alunos com NEE	Favorável	Fazem trabalhos diferentes dos outros.	PR1
	Sem qualquer discriminação	Persiste uma noção distorcida do que deve ser a inclusão. Alunos com NEE têm direitos: - a conviver com as outras crianças, a partilhar experiências, espaços e materiais dentro e fora da sala de aula; -direitos iguais.	PR1,PE1 PE1
	Importância do papel do professor	Solicitam estratégias ao prof do especial e aos técnicos Implicar todos os alunos no processo de aprendizagem.	PE1 PE1 PE1
	Promoção da participação de todos os alunos na organização e gestão curricular	Distribuir rotativamente tarefas e responsabilidades por todos alunos incluindo com NEE. Promover o trabalho autónomo e individualizado.	PE2, PE1 PR1, PR2 PR1, PE2 PR1
	Importância da inclusão no Ensino regular	Decisiva para as crianças com NEE e importante para todas as outras. A contribuição para a aceitação das diferenças É fundamental a inclusão das crianças com NEE e diferenciar o trabalho na sala de aula.	PE2 PE2 PE2
	Planeamento do trabalho para todos os alunos	Melhora a auto-estima. Em conjunto com os pares. Acompanhamento específico por parte da educação especial. Alunos com NEE parte integrante do grupo turma.	PE3 PR1,PR3 PR1, PR2 PR2
	Disponibilização de recursos materiais	Adequados às necessidades dos alunos. Dificuldades de trabalho com alunos com NEE. Diferentes formas de ensinar.	PR1,PR3,PE3 PR1,PR3,PE3 PR3

Quadro N°4 - Inclusão de crianças com NEE nas classes do ensino regular

Os dados (expressos no quadro nº 4) permitem considerar que os participantes no estudo (professores do ensino regular e professores de educação especial) consideram que os alunos com NEE têm direitos iguais, devendo por isso partilhar espaços, materiais e experiências. Referiram ainda que todos os alunos aprendem por imitação e que podem fazer muitas aquisições académicas e funcionais nas salas de aula do ensino regular com os seus pares.

“ (...) Sim, claro, em minha opinião os alunos com NEE tem direito a conviver com os alunos “ditos normais” a partilharem as diversas experiências que são proporcionadas dentro e fora da sala de aula, além dos diversos materiais e também os espaços. “ **PE1**

No entanto, apesar de os participantes reconhecerem que existe um grande esforço por parte dos professores para que a inclusão seja feita com êxito, o participante PR1 refere que esta por vezes é ilusória, pois considera que muitas vezes os alunos estão na sala de aula, mas estão excluídos: Ou seja, estão na sala mas a fazer trabalhos completamente diferentes dos seus colegas e os professores do ensino regular não lhes dão a devida atenção.

“(…) Eu sou muito crítica em relação a isso, já passei por várias escolas e às vezes a inclusão é um bocadinho ilusória, porque às vezes aparenta que se inclui porque o aluno está dentro da sala mas não existe inclusão.” **PR1**

“(…) A noção de inclusão para certas pessoas é colocarem as crianças nas salas do regular a fazer qualquer coisa, e como já disse isso para mim não é a verdadeira inclusão.” **PR1**

Os participantes PE1 e PE2 consideram que por vezes ainda se encontra nas escolas algumas resistências face à inclusão deste tipo de crianças nas salas de aula, isto porque os professores do ensino regular apresentam dificuldades em identificar as estratégias mais adequadas a uma intervenção de sucesso para o trabalho com estas crianças, necessitando por este fato de permanente auxílio dos professores do educação especial e de outros técnicos.

“(…)apesar de alguns (professores do ensino regular) estarem sensibilizados para a inclusão destes alunos nas suas salas, ainda não se encontram devidamente preparados.” **PE1**

“(…)os prof. do regular procuram sempre ajuda para poderem responder, da melhor forma possível, às necessidades de aprendizagens destes alunos” **PE2**

Verificou-se que a maior parte dos participantes (professores do ensino regular e professores do educação especial) demonstraram que a sua atitude era favorável à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular, mas que deverá existir sempre uma articulação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, sendo ainda essencial que as planificações sejam sempre feitas em conjunto e adequadas às necessidades de cada aluno.

“(…) O professor de educação especial deverá também ajudar nas planificações, já que tem mais conhecimentos e experiência com estas crianças. “ **PR3**

Não obstante, verifica-se nos últimos anos algumas mudanças nas mentalidades e práticas, principalmente nos professores do ensino regular, que já estão mais recetivos à inclusão de alunos com NEE nas escolas, revelando preocupação com o

seu desenvolvimento e tendo, por vezes, expectativas positivas face ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

2.4- Experiência profissional com alunos com NEE

Todos os participantes do estudo apresentam experiência com alunos com NEE, com diferentes problemáticas.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Experiência profissional com alunos com NEE	Alunos com problemáticas variadas	Anualmente tenho alunos com NEE. Com graves problemas de aprendizagem: Com síndrome de Down; Com problemas cognitivos. Autistas. Baixa visão. Dislexia. Problemas de aprendizagens.	PR1 PR1 PR1,PR2,PE1,PE2,PE3 PR1, PE1, PE2, PE3 PR2, PE3 PR2 PR2, PE2
	Utilidade do contato com os colegas no terreno Compreensão das dificuldades através da experiência	Problemas emocionais. Problemas de comportamento. A experiência ao longo dos anos é importante, O contato com os colegas ensina-nos muito, O contato com os alunos no terreno ajuda-nos a perceber melhor as dificuldades existentes.	PR2 PE1, PE2, PE3 PE1 PE3 PE3 PE3

Quadro Nº5 – Experiência profissional com alunos com NEE

Podemos verificar (com base nos dados expressos no quadro nº 5, acima apresentado) que tanto os professores do ensino regular como os professores do educação especial, têm experiência em trabalhar com alunos com NEE e com diferentes problemáticas. De acordo com as entrevistas constatamos que todos trabalham ou já trabalharam com crianças com SD.

“(…) A maioria das vezes tenho crianças com graves problemas de aprendizagem, mas também tenho tido autistas, SD e problemas cognitivos”**PR1**

O participante PE3 refere que, compreendemos melhor as dificuldades existentes quando trabalhamos com este tipo de crianças. A experiência ao longo dos anos e o contacto com os colegas e com os alunos no terreno é fundamental para nos ajudar na resolução de problemas que existem frequentemente nas escolas.

“(...)O contato direto com estes alunos ensina – nos muito, só no terreno é que verificamos as dificuldades e tentamos por todos os meios colmatá –las”.**PE3**

2.5 – Vantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Vantagens da Inclusão de alunos com SD	Positivo	O benefício global.	PR2,PE3
	Para alunos com SD	A interajuda.	PR2,PE3
		A solidariedade.	PR2
	Promove o desenvolvimento da criança em várias áreas	A tolerância.	PR2
		Aprende as regras sociais em contexto.	PE1, PE3
Adequação ao contexto	Regulação do comportamento.	PR1	
Contacto com todo o tipo de crianças	Interiorização de regras sociais.	PR1,PR3,PE1	
	Sentir-se parte de um grupo.	PR1,PE1,PE3	
Adequação ao contexto	É estruturante.	PR1	
	Predispõe para as aprendizagens.	PR1,PR3,PE1	
Contacto com todo o tipo de crianças	Aprende a partilhar.	PE1, PE3	
	A possibilidade de períodos de ausência da sala de aula.	PE3	
Contacto com todo o tipo de crianças	.		
	Grupo aprende a respeitar a diferença.	PE1,PE2	
Contacto com todo o tipo de crianças	A aceitação de todos.	PE1,PE2	

Quadro N°6 - Vantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular.

Os sujeitos PR2 e PE3 consideram que, crianças com SD devem estar inseridas na sala de aula, juntamente com os seus pares.

“(...) É lá que interage com outras crianças, aprende regras, como saber estar acompanhado, saber partilhar, estar sentado, não falar alto, ou seja, existem regras que deve aprender quando está com o seu grupo e também melhoram a suas competências académicas.” PE3

Os sujeitos PE1 e PE2 referem ainda que para os alunos em geral a inclusão destas crianças é um fator muito positivo para o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que o grupo aprende a respeitar a diferença, aprende a manter relações amigáveis, porque se habituam a conviver com a diferença.

“(...) É lá que interage com outras crianças, aprende regras, como saber estar acompanhado, saber partilhar, estar sentado, não falar alto, ou seja, existem regras que deve aprender quando está com o seu grupo e também melhoram a suas competências académicas.” PE1

“(...) O restante grupo também tem que aprender a respeitar, a ajudar e compreender que todos nós somos diferentes e temos capacidades e competências diferentes”.**PE2**

Com efeito, os dados indicam que a maioria dos entrevistados reconhecem muitas vantagens na inclusão de alunos com SD na sala de aula, pois promove o desenvolvimento da criança em várias áreas (académicas, sociais), a criança fica mais predisposta para as aprendizagens tanto académicas como funcionais, aprende a partilhar, aprende regras sociais nos diversos contextos educativos, melhora a sua autoestima e sente que faz parte de um grupo e da sociedade em geral.

2.6 - Desvantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular

Os professores demonstram a sua opinião sobre as desvantagens da inclusão de crianças com SD nas escolas do ensino regular (quadro nº 7 em seguida indicado).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos	
Desvantagens da Inclusão de alunos com SD	Negativo	A inclusão nas salas de aula é mais complexa.	PE3	
		As turmas são grandes.	PR2,PR3	
		Quando apresentam problemas profundos.	PR2,PE3	
		Dificuldade em gerir o tempo para dar atenção a essas crianças em sala de aula,	PR3,PE3	
	Aos professores	Necessidade de maior organização e planificação.		PR3
			Falta de formação.	PR3
		Falta de recursos humanos e físicos	PR1, PR3	
		Dificuldades decorrentes dos problemas de comportamento dos alunos,	PR3	
	Aos colegas	Frustração.		PR2
			Necessidade de acompanhamento pelo professor de educação especial,	PR1
Relações conflituosas,		PR1		
. Medo		PR1,PR3		
. Interferência negativa no trabalho		PR1,PR3		
- Comportamento		PR1,PR3		
. não trabalham	PR1,PR3			
. chega atrasado à escola				
. mau humor	PR1,PR3			
. desestabiliza o grupo	PR1,PR3			

Quadro Nº7 - Desvantagens da inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular

Embora a atitude da maioria dos professores face à inclusão seja positiva, alguns professores do ensino regular, referem algumas desvantagens da inclusão com sucesso dos alunos com SD.

“(...) Se não tiverem qualquer acompanhamento por parte de um professor de educação especial, nestes casos pode ser um problema para o professor conseguir coordenar todo o trabalho.” **PR2**

As razões relacionam-se com o elevado número de alunos por turma e por isso sentem muita dificuldade em gerir o tempo para dar atenção a essas crianças e às outras crianças em sala de aula. Sentem igualmente uma maior necessidade de planificar, de se organizar e ter mais tempo de acompanhamento por parte do professor de educação especial.

“(...)Os professores de educação especial deveriam ter mais tempo dedicado a estes alunos ...” **PR3**

“(...) porque o tempo que ficam nas turmas sem o professor de educação especial, praticamente não fazem nada, estão um pouco abandonados e por vezes é muito complicado para o prof. do regular gerir a turma”. **PE3**

Estes professores identificam ainda a falta de recursos físicos, humanos e materiais nas escolas, considerando existir muitas limitações no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos com SD (e com os restantes alunos da turma que acabam por ficar prejudicados) decorrentes, não só da escassez de formação para trabalhar com estes alunos, como igualmente pelos constangimentos anteriormente apontados o que dificulta um atendimento conducente a um trabalho de maior qualidade e adequado às necessidades dos alunos.

“(...) Existem sempre dificuldades, primeiro sinto que não tenho preparação para trabalhar com crianças com necessidades especiais, porque dedico mais a minha formação para trabalhar com crianças ditas “normais” **PR3**

“(...) tem poucos recursos, tanto humanos como materiais ...”. **PR1**

-“(...) não existem salas para os técnicos trabalharem, o que se torna difícil porque muitas vezes os apoios individualizados são dados nos corredores, no refeitório ou na sala dos professores”. **PE3**

Os sujeitos PR1 e PR3 referem que os alunos com SD revelam por vezes problemas de comportamento com os colegas, professores e auxiliares, fator que destabilizam o grupo e, por vezes, interfere de uma forma negativa na organização das atividades realizadas ao longo do dia.

“(...) Mas a minha maior dificuldade é gerir o seu comportamento, é tão teimoso que chega a um ponto que o deixo a fazer as birras e continuo o meu trabalho com os outros.” **PR3**

2.7– Preparação dos professores (do educação especial e do ensino regular) para trabalhar com alunos com SD.

Com base na análise dos dados (expressos no quadro nº 8) é possível verificar que nem todos os professores consideram estar preparados para trabalhar com alunos com SD.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	sujeitos	
Preparação do trabalho em sala de aula para alunos com SD	<u>Aluno(s) com SD</u>	Definição de objectivos. Agenda semanal . Plano de trabalho individual.	PR1 PR1 PR1	
	Organização e desenvolvimento curricular	Interiorização dos objectivos de intervenção por parte dos alunos. Suportes visuais para orientar os alunos no desenvolvimento das actividades.	PR1 PR1	
	Modalidades de trabalho	Balanço diário do trabalho. Apoio individualizado. Trabalho cooperativo/colaborativo.	PR1,PE1 PR1PR1 PR1	
	Dificuldades sentidas		Proposta de rotinas iguais para todos.	PR1
			Em perceber como chegar aos alunos.	PR1
			Em perceber como tornar eficaz a intervenção.	PR1
			Ausência e preparação para o desempenho da função.	PR1,PR3
	<u>Alunos em geral</u>	Ausência de tempo para se dedicar à aprendizagem de questões de NEE.	PR1	
	Organização e desenvolvimento curricular	Diferenciação pedagógica. Diversificação do trabalho. Balança do dia. Aula expositiva (apresentação de conteúdos)	PR3 PR3 PR3 PR1,PE1	
	Modelo Pedagógico Utilizado/organização e desenvolvimento curricular	Importância do papel do professor	Apoio individualizado aos alunos. Trabalho cooperativo/colaborativo de entre ajuda. As regras básicas, Implicar todos os alunos no processo de aprendizagem.	PR1 PR1
Planificação diferenciada		Fazer sentir aos alunos que fazem parte do grupo. Aprendizagens funcionais, Planificações Semanais	PR1	
Currículos diferentes		da Expressão Plástica e Física para toda a turma.	PR1,PR2	

	Estratégias diferenciadas Conteúdos específicos	Diferentes planificações para a Matemática e Língua Portuguesa. Planificações diferentes e adequadas a cada caso, Utilização de estratégias e materiais adequados para que todos aprendam,	PR1,PR2
	Promoção da participação de todos os alunos na organização e gestão curricular	.Conteúdos específicos para cada problemática e para cada aluno. Distribuir rotativamente tarefas por todos alunos incluindo com SD.	PR1,PR2 PE2
	Organização de recursos existentes na escola	Distribuir rotativamente responsabilidades por todos, incluindo os alunos com SD.	PR1,PR3 PR1
	<u>Com grupo turma</u>	Promover o trabalho autónomo. Conteúdos mais académicos com a prof. de ed. Especial.	PR2
		. Modelo sociocentrado.	PR1
		. Centrado no grupo turma	
		. Gestão partilhada das tarefas e responsabilidades	PR1
		Acredita que o modelo sociocentrado é o mais indicado.	PR1
		- Privilegia um maior envolvimento social	PR1
		. Tacteando experimental	PR1

Quadro Nº8 - Preparação dos professores (do educação especial e ensino regular) para trabalhar com alunos com SD

Para o sujeito PR1 é necessário definir objetivos para todos os alunos e fazer planos de trabalho com os próprios alunos. O professor refere ainda que é importante usar suportes visuais para que estes alunos (alunos com SD) desenvolvam com mais eficácia as atividades que lhe são propostas.

“(…) por exemplo, o que eu faço com eles é, tenho as imagens, ou seja tento arranjar imagens que se relacionem com as atividades que vamos fazendo ao longo do dia e temos uma caixa onde temos essas atividade e colocamos na mesa com velcro as imagens das atividades à medidas que as vamos fazendo.” **PR1**

“(…) o caminho podemos variar ou seja com esse aluno tento pensar o que vou fazer com o grupo e de que maneira, de forma paralela, com materiais adaptados eu posso desenvolver as mesmas competências. Adapto as planificações e os materiais a este aluno.” **PR1**

Este sujeito refere ainda, que sente algumas dificuldades no trabalho com crianças com SD porque muitas vezes é difícil chegar até eles e também o que deve fazer para que a sua intervenção seja eficaz, considera que o tem pouco tempo para dedicar a este aluno, faz diariamente o balanço do trabalho realizado por todos os alunos e que as rotinas são iguais para todos.

“(...) quando (o aluno com SD) tem apoio direto com a professora de educação especial é que eu tenho mais tempo para dar matéria nova aos outros, isto acontece também quando tem terapia.” **PR1**

A maior parte dos professores (do ensino regular e de educação especial) utilizam estratégias diferenciadas e conteúdos específicos para trabalhar com estes alunos.

PR1 e PR2 fazem planificações semanais de expressão plástica e expressão física para toda a turma e de matemática e língua portuguesa fazem planificações diferentes e adequadas a cada caso, com conteúdos específicos para cada problemática. Estas planificações são feitas com ajuda do professor de educação especial.

“(...) eu e a professora de educação especial fazemos planificações semanais, ...” **PR2**

“(...) Quando está comigo faz fichas adaptadas onde pode consolidar algumas aprendizagens trabalhadas com a professora de educação especial, pinturas, desenhos, diversos tipos de jogos.” **PR2**

Todos os professores do ensino regular referem que gostariam de preparar melhor as suas aulas, incluindo mais estas crianças (crianças com SD) em todas as atividades, mas torna-se difícil, como já foi referido, pela falta de tempo, pela quantidade de alunos por turma, pela pouca formação que os professores têm e também porque consideram prioritário a preparação do trabalho para o grande grupo.

“(...) Mas o que eu gostava era ter tempo para me dedicar mais a ele. Talvez se tivesse menos alunos as coisas funcionassem melhor.” **PR3**

“(...)algum tempo que tenho é para me preparar para os restantes alunos que também apresentam muitas dificuldades.” **PR3**

“(...) como toda a gente sabe as escolas não nos deixam quase tempo nenhum para podermos fazer as planificações.” **PR3**

PR1 acredita no modelo sociocentrado, por isso o seu trabalho é centrado no grupo turma, com uma gestão partilhada das tarefas e responsabilidades, privilegia

um maior envolvimento social. Para PR3 e PE3 consideram que o trabalho do aluno com SD deve ser idêntico ao do grupo turma, apenas deverá ter as adaptações necessárias para que os alunos tenham sucesso, por isso devem ser definidos objectivos concretos no seu currículo específico individual.

2.8 – Articulação entre docente do ensino regular/educação especial/técnicos

Todos os sujeitos da amostra são favoráveis à existência de articulação e de trabalho de parceria entre os professores do ensino regular, os professores de educação especial e os técnicos (tal como expresso no quadro nº 9).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	sujeitos
Articulação do trabalho entre técnicos e professor do regular e de educação especial	Terapeuta da fala	Sem//pouca articulação. Trabalho específico. Realizado no exterior da sala de aula. Reúnem sempre que necessário.	PR1,PR3 PR1,PR3 PR1 PR3
	Com professor de educação especial	Avaliação do caso. Trabalho conjunto. Apoio conjunto na sala de aula. Reúnem. Planificar em conjunto e com os pais.	PE1 PR1,PR2,PR3 PR1,PR2,PR3 PR1 PR1,PR2,PR3,
	Imprescindível	Partilham objectivos comuns. Ajuda a identificar estratégias de intervenção.	PE1,PE2,PE3
	Em todas as dimensões do trabalho	Partilha de informações sobre o aluno. As reuniões formais e informais, Um tempo por semana no horário.	PR1, PE2 PR3,PE2 PR3,PE2 PR1,PR2,PR3

Quadro N^o9 - Articulação entre docente do ensino regular/educação especial/técnicos

Ainda de acordo com a análise dos dados do quadro anterior, os professores do ensino regular e os professores de educação especial referem que estas parcerias são fundamentais para a evolução dos alunos com SD. Consideram que as planificações e as avaliações devem ser feitas em parcerias e que só deste modo os alunos com SD poderão desenvolver de uma forma sistemática persistente e explícita as suas competências.

“(…) avaliamos o currículo específico individual e sabemos como está a evoluir nas aprendizagens, se é preciso fazer algumas alterações, se é preciso alterar ou introduzir novos conteúdos.”PR3

Os professores do ensino regular consideram que o trabalho com o professor de educação especial é mais consistente do que com os técnicos, porque com os

professores de ed. especial trabalham objetivos e regras comuns, estes ajudam-nos na identificação e nas estratégias de intervenção, apoiam os alunos na sala de aula e planificam a maior parte das vezes em conjunto.

“(...) A professora de educação especial trabalha comigo na sala, reunimos para planificar, definimos estratégias sempre em conjunto.”**PR1**

“(...)Partilhamos, sempre que possível a informação que diz respeito a este aluno e as estratégias são conjuntas com o professor de educação especial, porque trabalha diretamente comigo na sala, por isso é importante que sejam estratégias comuns para que o trabalho resulte melhor.”**PR3**

Com os técnicos é mais difícil partilhar a informação e também definir estratégias comuns, porque estes têm um trabalho muito específico e é realizado no exterior da sala de aula, só mesmo quando é necessário ou no final de cada período.

“(...) Com a terapeuta é mais difícil porque tem um trabalho diferente e a maior parte das vezes é retirado da sala da aula.”**PR3**

Os professores de educação especial participantes neste estudo consideram que as práticas de articulação do trabalho dependem muito dos professores do ensino regular envolvidos no processo de aprendizagem destes alunos. De acordo com os professores de educação especial participantes neste estudo, se por um lado encontramos professores responsáveis e com atitudes positivas, principalmente os professores mais novos, por outro lado existem professores do ensino regular que consideram que estes alunos são da responsabilidade dos professores de educação especial.

“(...) ele (o professor do ensino regular) considera que esse aluno pertencem à turma mas quem tem de definir os conteúdos são os técnicos e o professor de educação especial.”**PE3**

“Alguns colegas fazem minimamente a programação connosco, outros deixam ao nosso critério e ainda querem que sejamos nós a programar atividades para a criança durante o tempo que não estamos na sala de aula”.**PE2**

Em suma, apesar de haver, por vezes, algumas divergências entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial em relação aos conteúdos que o aluno deve aprender, a programação do trabalho a desenvolver com alunos com SD e a avaliação são geralmente feitas em parceria. O trabalho de equipa é fundamental e só desta forma se consegue ajudar os alunos a desenvolver as suas competências.

2.9 – Intervenção educativa do docente do ensino regular/educação especial no percurso escolar dos alunos com SD.

A análise do quadro que se segue, permite acrescentar que os professores participantes neste estudo consideram que se devem estabelecer regras bem definidas quando se trabalha com crianças com SD.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Cuidados a ter na intervenção educativa com alunos com SD	Identificação de objetivos de intervenção	Estabelecer regras idênticas às regras do grupo. Não ceder. Não se desviar dos objetivos traçados. Não é igual para todos.	PR1,PE2 PR1 PR1, PE2,PR1
	Em função de cada caso	Decidido em função da avaliação da criança. Elaboração do currículo específico.	PE1,PE3 PE1,PE3
	Trabalho em equipa Dentro/Fora da sala de aula	Conhecimento dos processos cognitivos e metacognitivos, Os meios e as estratégias, Para aprendizagem de conteúdos funcionais.	PE3 PE2 PE2
	Estratégias utilizadas	Caixa de actividades. - rotinas diárias - funciona como calendário diário - atividades a realizar diariamente - adaptadas às necessidades do aluno	PE1 PR1 PR1 PR1 PR1
Dificuldades sentidas no trabalho com o aluno com SD	Muitas dificuldades	Professora de Educação especial. - Apoia o aluno na sala de aula - Fundamental mas reduzido Dificuldades de gestão de comportamento, Ausência e preparação para o desempenho da função, Ausência de progressos por parte do aluno.	PR1 PR1 PR2 PR2, PR3
	Motivação do aluno	Identificar atividades sugestivas, Que interessem o aluno, Que captem a atenção do aluno, Que aumentem o tempo de concentração do aluno,	PR2 PR3 PR1

Quadro Nº10 - Intervenção educativa do docente do ensino regular/educação especial no percurso escolar dos alunos com SD.

Para PR1 e PE2 devem ser definidos os objetivos que pretendemos com a nossa intervenção. As regras estabelecidas devem ser idênticas às regras de todo o grupo, embora possa haver por vezes algumas exceções para casos mais complexos, devemos ajustar constantemente os objetivos traçados para essa criança.

Para PE1 e PE3 a intervenção dos alunos com NEE deverá ser decidida em função da sua avaliação e posteriormente elaborado o seu currículo específico individual. Toda a intervenção educativa deverá ser em função de cada caso e depois de uma avaliação feita por toda a equipa (prof. do regular, prof. de educação especial e respetivos técnicos).

“(...) O professor tem que saber que tipo de regras se deve implementar, que tipo de trabalho eu quero desenvolver e tentar não fugir, porque eles vão perceber se nós somos permissivos, entendem muito bem isso.”**PR1**

PR1 utiliza como estratégia uma caixa onde coloca todas as atividades que pretende realizar com a criança com SD. Funciona como um calendário, em que a criança sabe o que fazer diariamente. Estas atividades realizam-se de acordo com os objetivos definidos e adaptados ao perfil de funcionalidade do aluno.

“(...) com esse miúdo a caixa das atividades é realizada todos os dias, a caixa funciona como um calendário diário”.PR1

Os professores do ensino regular consideram que é fundamental o apoio do professor de educação especial na sala de aula, mas referem que este apoio é muito reduzido, ou seja é pouco o tempo que os professores de educação especial tem no seu horário para dedicar a estas crianças. No início, sentem muitas dificuldades, mas com o passar do tempo vão sendo superadas com a ajuda de toda a equipa.

“(...) Quando está comigo sozinho eu tenho sempre trabalho específico para ele, segundo a planificação que foi feita, por vezes trabalha sozinho outras vezes tento dar – lhe alguma atenção o que é sempre difícil porque tenho o resto da turma.”**PR2**

Para PR3 seria muito difícil os alunos com SD frequentarem o ensino regular se não fossem apoiados por professores especializados. Este docente considera ainda que o tempo de apoio é muito limitado e que estas crianças passam demasiado tempo com o professor do regular, sem terem qualquer tipo de apoio.

“(...) Se não tiverem qualquer acompanhamento por parte de um professor de educação especial, nestes casos pode ser um problema para o professor conseguir coordenar todo o trabalho.”**PR3**

Com a intervenção da equipa multidisciplinar vão identificando as atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, que melhor lhes captem a atenção e que aumentem o seu tempo de concentração. Essas atividades são geralmente as relacionadas com as expressões (física e plástica), atividades concretas e ao mesmo tempo lúdicas.

2.10 - A importância do professor de educação especial

Presenciou-se que os professores do ensino regular consideram o apoio dos professores de educação especial muito importante já que são sujeitos com formação adequada e especializada.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos	
Importância atribuída ao professor de educação especial	Positiva Com competência Como recurso	Se se estabelecer relações de parceria, Especialista, Bastante útil, A importância da formação especializada, Para resolver problemas da prática, Opinião positiva em relação ao seu trabalho,	PR1,PR2 PR3 PE3 PE2,PR3 PR1,PE3 PE3	
		Funções	Estabelecer ligações com assistentes operacionais, Indicando caminhos a seguir com os alunos com SD,	PR2 PR2 PE3
	Apoio direto	Melhor articulação da intervenção com o aluno, Articulação na Planificação do trabalho, Ajuda nas estratégias e dificuldades, Apoio à identificação de estratégias,	PR2 PE1 PR2,PE3 PR2,PE3 PE1 PE1	
		Muito importante e fundamental	Um apoio fundamental para todos os alunos com SD, Muito apoio individual a este tipo de crianças para desenvolverem competências essenciais. No horário lectivo e dentro da sala de aula. Dificuldades sem apoio de professores especializados,	PR2,PE1 PR1,PR2, PE1 PE1
	Tempo limitado			
			Pouco tempo com o prof.Ed.Esp. , muito tempo com o prof. do ensino regular	PR2,PR3

Quadro N°11 - A importância do professor de educação especial

Ainda de acordo com a análise dos dados expressos no quadro anterior, a maioria dos professores participantes neste estudo é de opinião que o apoio facultado pelos professores de educação especial deve ser dado dentro da sala de aula e no horário letivo dos alunos. Desta forma, o aluno não se sente excluído e aprende com modelos normais. Justificam esta metodologia referindo que deste modo os alunos com SD não se sentem discriminados e que desenvolvem competências que estando fora da

sala de aula numa desenvolviam. Assim, a criança encontra-se juntamente com os colegas, a desenvolver as suas atividades de forma motivada e integrada.

“(...) É muito importante porque ela orienta também o meu trabalho com este aluno, porque tem de ter as actividades específicas para a sua problemática, ...”**PR2**

“(...)Considero muito importante, porque tem formação adequada para trabalhar com estas crianças, sabem como adaptar o currículo ao conhecimento do aluno, o que para nós é bastante difícil.”**PR3**

Pelo seu lado, os sujeitos PR2 e PE3 referem que deverá haver uma maior articulação da intervenção entre os diversos agentes educativos (professores, técnicos e encarregados de educação), assim como, as estratégias devem ser definidas pelos professores do ensino regular, professores da educação especial e pelos técnicos. Estes professores referem que o apoio deve ser individualizado para que possam desenvolver competências essenciais tais como: A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica.

“(...)O apoio deverá ser direto na sala de aula, juntamente com o seu grupo de referência e de acordo com a planificação que deverá ser feita pelos técnicos, professor do regular e professor de educação especial”.**PE3**

Em síntese, nota-se que a maior parte dos participantes no estudo considera benéfico que, alunos com SD realizem as suas atividades na sala de aula. Ousamos considerar que estes professores apresentam uma atitude inclusiva, notando-se um esforço no sentido de uma melhoria na inclusão de alunos com SD.

2.11 - Opinião dos professores de educação especial sobre a preparação dos professores do ensino regular para trabalhar com crianças com SD.

Os professores de educação especial consideram que muitos dos professores do ensino regular não se encontram preparados para trabalhar com crianças com SD (quadro nº 12).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos	
Opinião sobre a preparação dos professores do Ensino Regular para trabalhar com crianças com SD	Favorável/positiva	Aprendizagem com a experiência, Qualidade de ensino melhora com a experiência,	PE1,PE3	
	Necessidade de atualização permanente	Novas tecnologias adequadas a cada tipo de criança,	PE1	
			PE1	
	Desfavorável	Falta de preparação dos professores do ensino regular,		PE3
				PE3
		Deficiente formação inicial, A dificuldade na planificação do trabalho, Frustração pela lenta aprendizagem dos alunos,	PE3 PE3	
		A desmotivação, A necessidade de apoio do prof. de educação especial e dos técnicos,	PE3 PE3	
Têm necessidade de se adaptar		Muita dificuldade por parte dos professores do ensino regular.	PE3	
	Aprendem com os colegas a lidar com as diversas problemáticas, Estão constantemente á procura de alternativas,	PE3 PE3		

Quadro Nº12 - Opinião dos professores de educação especial sobre a preparação dos professores do ensino regular para trabalhar com crianças com SD

Os professores de educação especial consideram que a qualidade do ensino melhora com a experiência e que é importante utilizar as novas tecnologia adaptadas e adequadas a cada criança.

“(…) Mas acho que nada melhor do que a experiência de trabalho com estes alunos, cada caso é um caso mesmo dentro da mesma problemática, daí que a experiência é muito importante.”PE1

O sujeito PE1 refere que os professores do ensino regular tem muita dificuldade em planificar para alunos com SD, falta-lhes formação nesta área para poderem desenvolver um trabalho consistente com estes alunos. Salienta que estes professores, por vezes, estão desmotivados e demonstram alguma frustração pela lenta aprendizagem dos alunos.

“(...) Alguns colegas fazem minimamente a programação connosco, outros deixam ao nosso critério e ainda querem que sejamos nós a programar atividades para a criança durante o tempo que não estamos na sala de aula”**PE1**

Este sujeito refere ainda que estes professores vão aprendendo com os colegas a lidarem com as várias problemáticas procurando alternativas, como falando com colegas mais experientes, procurando através de outros meios, respostas mais adequadas ao tipo de problemática.

Em suma, os professores de educação especial consideram que os professores do ensino regular não se encontram ainda totalmente preparados para receber na sala de aula crianças com SD. Já que procuram que sejam os professores de educação especial a encontrar soluções para cada caso e alguns deles não aceitam interferências no trabalho que é realizado por eles em sala de aula. Embora isto ainda aconteça, mas não podemos deixar de referir que, por vezes fazem grandes esforços para que a inclusão destas crianças seja cada vez mais uma realidade.

2.12 – Apoios disponíveis na escola para o desenvolvimento do trabalho com alunos com SD

Todos os sujeitos referem que existem muitos constrangimentos nas escolas ao nível dos recursos físicos humanos e materiais e também muitos alunos por turma.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Apoios disponíveis na escola para o desenvolvimento do trabalho com alunos com SD	Insuficientes	. Professora de Ed Especial - 1h trissemanal A tipologia de apoios, os planos Atividades a partir desse plano Apoio individual ao aluno na sala de aula	PR1,PR2 PR2,PR3
		Trabalho baseado na planificação feita com o professor.	PR3 PR3
	Técnicos	Técnico de psicomotricidade - 1h semanal Terapeuta da fala - 1h semanal	PR1 PR1,PR2,PR3 PE1,PE2
		Psicólogo	PE1
	Adequada	Apresenta condições necessárias para a inclusão.	PE1,PE2
Constrangimento	Demasiados alunos na escola. Necessidade de mais horas de		

	-poucos recursos humanos	apoio	PE1
	-poucos recursos físicos	Aumentar os recursos disponíveis	PE2
		Melhorar a resposta educativa Maior numero de salas	PE1,PE2

Quadro Nº13 - Apoios disponíveis na escola para o desenvolvimento do trabalho com alunos com SD

Na opinião de todos os participantes no estudo, as escolas ainda não estão preparados para receber alunos com SD. Os professores lamentam a escassez de recursos técnicos que são colocados nas escolas e também a escassez de horas de apoio direto por parte de docentes de educação especial. Referem ainda que deveria haver mais professores de educação especial, mais material específica para trabalhar com estes alunos, de material informático adequado de um maior número de assistentes operacionais e de menos alunos por turma.

“(...) debatemo-nos sempre, inevitavelmente, com as questões do tempo que os docentes de Educação especial têm ser escasso para todos os alunos que apoiam”. **PE2**

“(...)Deveriam ter também uma auxiliar que lhe desse um apoio mais individualizado, porque isso evitaria determinados conflitos que ele origina principalmente no recreio”. **PE2**

Apesar dos recursos humanos serem insuficientes (professores de educação especial, técnicos especializados em terapia da fala, psicólogos, fisioterapeutas, e terapeutas ocupacionais) estes são de extrema importância porque são necessários a uma intervenção de qualidade com os alunos que necessitam desse tipo de acompanhamento.

“(...) Muito poucos para o tipo de criança que é, tenho um professor de educação especial, uma terapeuta da fala e nada mais.” **PR3**

Em relação aos recursos físicos, estes sujeitos referem que deveria haver espaços mais adequados e adaptados às capacidades deste tipo de alunos.

No que respeita aos recursos materiais, todos os professores consideram que é indispensável a existência na escola e em especial na sala de aula computadores com materiais adaptadas para alunos com vários tipos de problemáticas.

“(...)Era realmente muito bom que tivéssemos uma sala com recursos materiais para podermos desenvolver outro tipo de competências que não podemos desenvolver na sala de aula”. **PE3**

Em síntese, todos os participantes consideram que existe uma grande falta de recursos humanos, físicos e materiais nas escolas. Mas apesar de escassos os

recursos humanos existentes na escola são fundamentais para a inclusão de todos os alunos com SD.

2.13 – Parcerias com outras instituições.

Neste ponto, todos os professores entrevistados consideram essenciais as parcerias com outras instituições tal como expresso no quadro nº 14.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujeitos
Opinião do prof educação especial sobre a existência de parcerias com outras instituições	. Fundamental	Melhorar atendimento aos alunos A obrigatoriedade das parcerias	PE1 PE2
	Disponibilização de técnicos especializados	. Com CRI - Terapia da fala - Terapia ocupacional - Hidroterapia - Asinoterapia - Fisioterapia	PE1,PE2,PE3
	Disponibilização de espaços	- Educação especial e reabilitação	
	. Outros	- Psicologia - Piscinas, - Pavilhões gimnodesportivos, - Transportes	
	Oportunidade de aprendizagens profissionais	A construção do futuro Disponibilização de espaços . Parcerias com entidades - Aprender saberes próprios das profissões	PE1,PE2,PE3 PE1,PE2,PE3 PE1,PE2,PE3 PE1,PE2,PE3

Quadro Nº14 - Parcerias com outras instituições

Na opinião dos docentes de educação especial existem muitas vantagens no desenvolvimento de parcerias com outras instituições, porque com estas parcerias ajudamos a colmatar muitas das dificuldades dos alunos com SD, disponibilizando serviços que de outra forma muitos nunca teriam a possibilidade de beneficiar. Com esta disponibilidade de recursos contribuem para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos.

“(…)A escola tem que necessariamente estabelecer parcerias com outras entidades, …”. **PE2**

“(…) nomeadamente com os recentemente criados CRI's, no que respeita a terapias: terapia de fala, terapia ocupacional, hidroterapia, asinoterapia, fisioterapia, educação especial e reabilitação, psicologia para colmatar as dificuldades dos alunos, **PE2**

Uma das vantagens referida pelos professores é a possibilidade de terem as diversas terapias no espaço escolar, não necessitam de se deslocar nem faltar às

aulas. Outra vantagem é terem acesso a serviços de técnicos especializados de forma gratuita.

Estas parcerias permitem também que em algumas escolas os alunos com SD possam utilizar espaços das instituições tal como piscina que se revelam uteis para o desenvolvimento global da criança.

“(...) espaços: piscinas, pavilhões gimnodesportivos” **PE2**

Os participantes no estudo referem que as parcerias atuais são feitas com o CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) no início de cada ano. Este centro de recursos pertence á CERCI e disponibiliza e terapeuta da fala, um psicólogo e um fisioterapeuta, com o objetivo de apoiar os alunos com SD.

Todos os sujeitos referem a sua importância evidenciando que esta ajuda os alunos com SD a superar algumas limitações relacionadas com a sua problemática.

“(...) As parcerias geralmente são desenvolvidas com as cerci's, são estes centros de recursos que colocam nas escolas os técnicos, mas também disponibilizam as piscinas e todos os recursos existentes”. **PE3**

Em suma, todos os docentes valorizam o desenvolvimento de parcerias com outras instituições, referindo que existem muitas vantagens, pois assim, os alunos com SD têm acesso a serviços especializados e a espaços que de outra forma nunca iriam beneficiar, e também pelo fato de poderem beneficiar de vários serviços e terapias sem muitas vezes saírem da escola e de não os terem de pagar.

3ª Parte

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

Neste capítulo propomo-nos fazer um balanço de toda a investigação efetuada, tentando sintetizar os resultados encontrados no estudo.

Importa referir que os resultados de que dispomos para esta reflexão dizem respeito apenas à nossa amostra, não sendo nossa pretensão generalizar a outros contextos. No entanto, consideramos ter informação valiosa que nos motiva a refletir sobre a temática em apreço, partindo das respostas dos professores inquiridos.

Parece-nos que é importante retomar às questões de investigação referidas no início e confrontá-las com os resultados obtidos na investigação. Vamos assim, apresentar todas as nossas conclusões sob a forma de resposta às questões de estudo, confrontando-as com os respectivos dados.

Opinião dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no sistema regular de ensino.

A análise dos dados permite considerar, que os professores de educação especial estão mais vocacionados para a implementação de uma escola inclusiva, e mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com NEE, como é o caso das crianças com SD.

Sabemos, pois, que aos professores de educação especial, para além da sua área científico-pedagógica inicial, é exigida formação especializada para dar atendimento aos alunos com NEE. Por seu lado, os professores do ensino regular apenas com a sua formação na área científico-pedagógica, são chamados a cooperar em todos os momentos do processo de inclusão. Importa referir que é o professor do ensino regular que tem a seu cargo a coordenação do Programa Educativo Individual de cada aluno, onde consta a intervenção educativa delineada, tal como refere o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu Artigo 11º e, sem que, na maior parte das vezes, lhe seja facultado, previamente, qualquer tipo de formação nesse campo.

Tanto os professores de educação especial como os professores do ensino regular são convergentes na perceção que manifestam face à inclusão dos alunos com SD nas escolas regulares. Constatamos que, os professores de educação especial evidenciam uma perceção positiva mais favorável à inclusão dos alunos com SD, do que, os seus colegas do ensino regular. Para os professores de educação especial a inclusão destas crianças é um fator muito positivo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Em relação ao grupo, este aprende a respeitar a

diferença e conseguem mesmo ter relações amigáveis, porque habituam-se a conviver com a diferença.

Esta percepção mais favorável à inclusão, poderá estar relacionada com tipo de funções que desempenham na escola (professor de educação especial/professor do ensino regular), poderão estar relacionados com a formação de ambos os grupos em estudo. Ao facto de aos professores de educação especial ser exigida (e possuírem), para além da formação na sua área científico-pedagógica inicial, uma formação especializada no âmbito das NEE, onde se enquadram os alunos com SD, pode influenciar a forma positiva como percebem a inclusão destes alunos. Por sua vez, os professores do ensino regular, apenas com a formação da sua área, são igualmente implicados na intervenção pedagógica junto dos alunos com este tipo de síndrome, facto este que poderá condicionar a percepção que possuem em relação à inclusão destas mesmas crianças nas escolas regulares, induzindo-os a ter uma visão menos favorável do que os seus colegas especializados.

Os professores do ensino regular têm na sua sala, alunos com NEE, o que implica dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios (Costa, 1996).

De acordo com alguns autores, os professores do ensino regular em muitas circunstâncias não se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003). Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governativas invistam na formação dos professores a este nível (Correia, 2003).

Com efeito, podemos considerar que desde cedo os professores (de educação especial e ensino regular) são sensíveis às questões da inclusão dos alunos com SD, pretendendo para eles um ambiente o mais normalizado possível, isto é, defendendo uma escola aberta a todos e que trabalha com todos, num sentido inclusivo, tal como é consignado na Declaração de Salamanca.

Aspetos considerados fundamentais por parte destes professores conducentes a uma educação inclusiva de alunos com NEE

Na opinião dos sujeitos, os aspetos considerados essenciais para a inclusão dos alunos com NEE são a preparação dos professores e a melhoria das condições físicas, humanas e materiais dos estabelecimentos de ensino.

Para Serrano (2007), a sala de aula é o espaço escolar determinante para a emergência de uma autêntica educação inclusiva. É indispensável apostar na qualidade educativa da escola, cuja razão de ser é a preparação para a vida.

De acordo com Correia (1999), um dos pressupostos para o êxito da inclusão, é o da formação de professores. Porém muitos carecem da formação necessária para enfrentar e responder às necessidades especiais dos alunos que se encontram nas suas classes.

Assim, o sucesso da implementação do modelo inclusivo dependerá do desenvolvimento dos programas de formação para professores que promovam a aquisição e o aperfeiçoamento das aptidões e competências de ensino de índole científica e pedagógica, para além da formação inicial, que lhes permitam responder às necessidades educativas de todas as crianças que tenham a seu cargo e capazes no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão (Correia e Cabral, 1999b;)

Caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo, deste modo, a realização do seu potencial de desenvolvimento (Vaz, 2007). É, pois, na esfera da inclusão escolar que os alunos com deficiência procuram colmatar as suas necessidades educativas especiais.

A responsabilidade do sucesso das práticas das políticas inclusivas, não depende exclusivamente da “boa vontade” dos professores. Nesta investigação, podemos constatar que a implementação de uma educação inclusiva depende do esforço de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD

De acordo com os dados emergentes do discurso das entrevistas, constituem-se como aspectos facilitadores a uma maior preparação dos professores do ensino regular para o trabalho com alunos com SD a obtenção de formação adequada na área das

NEE. Referem ainda a importância de uma formação teórica e prática sobre a problemática da deficiência, em que identificam a necessidade de receber formação sobre as características da deficiência e a abordagem ao tema da inclusão de alunos com SD.

A formação dos professores assume um papel muito importante na forma como os docentes percebem a inclusão dos alunos portadores de SD. Tendo em conta o que refere Correia (2003), todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal, de acordo com os objetivos educacionais, sendo que no caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória. A formação contínua deve assim dirigir-se aos vários tipos de agentes educativos e deverá permitir-lhes perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas e qual o papel a desempenhar pelas novas tecnologias nestes contextos (Correia, 2003).

Contudo, na perspectiva de Rodrigues (2003), verifica-se que maior parte das ofertas de formação raramente estão relacionadas com as necessidades dos professores. As formações são genéricas e não descem aos detalhes de estudos de caso concretos, estando pouco centradas na realidade das escolas.

Podemos considerar que a formação inicial dos professores do ensino regular seria beneficiada se incluísse no seu plano de estudos a possibilidade de preparação dos novos professores para esta problemática, considerando que a preparação em NEE não é específica de uma só disciplina mas sim de todas as áreas, seria benéfico que fossem efetuadas ações de formação, dirigidas aos professores do ensino regular, facultando-lhes algumas informações fulcrais no processo de ensino/aprendizagem das crianças com SD, bem como estratégias a implementar nas salas de aula.

Opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial

Na perspectiva dos entrevistados seria muito difícil que os alunos com SD frequentassem o ensino regular se não fossem apoiados por professores de educação especial. A sua colaboração é essencial, para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com SD. Esta colaboração exige tempo, interação e esforço, mas é necessária e benéfica para todos.

Sabemos que, muito embora deva existir uma relação e comunicação permanente entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial,

há entre ambos uma diferenciação de papéis (Bautista, 1997). A formação profissional destes últimos é especializada e específica, direcionada para o atendimento de alunos com problemas e dificuldades ao nível do ensino/aprendizagem.

No papel que cabe ao professor educação especial, enfatiza-se a colaboração com o professor de ensino regular e a promoção de respostas educativas de qualidade, orientadas para a diversidade presente nas turmas (Morgado, 2003).

Os professores do ensino regular, referem que esta parceria é fundamental para a evolução dos alunos com SD. Consideram que a programação e a avaliação devem ser feitas em parceria e que só deste modo os alunos com NEE poderão desenvolver de uma forma sistemática, persistente e explícita as suas competências.

Como tal, González (2003) defende que o professor de educação especial tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir o leque de apoios necessários para cada aluno.

Foi referido pela maioria dos professores que o apoio dado pelos professores de educação especial deve ser dado dentro da sala de aula e no horário letivo dos alunos. Desta forma, o aluno não se sente excluído e aprende com modelos normais. Justificam esta metodologia referindo que deste modo os alunos com SD não se sentem discriminados e que desenvolvem competências que estando fora da sala de aula nunca desenvolviam. Assim, a criança encontra-se juntamente com os colegas, a desenvolver as suas atividades de forma motivada e integrada. Consideram ainda que o tempo de apoio é muito limitado e que estas crianças passam demasiado tempo com o professor do ensino regular, sem terem qualquer tipo de apoio.

Dificuldades que os professores do ensino regular encontram no trabalho com alunos com SD

Apesar de alguns constrangimentos identificados, os professores da escola onde foi realizado este estudo, demonstram que existe um esforço, uma tentativa, de encontrar estratégias e soluções para que todos os alunos, independentemente das suas problemáticas e limitações, sejam inseridos na escola do ensino regular.

Neste estudo, foi referido que é extremamente necessário reduzir o número de alunos por turma, dotarem as escolas com condições específicas, como rampas para cadeiras de rodas e material informático adaptado, a necessidade de colocarem

mais técnicos especializados aos serviços das escolas (terapeutas da fala, psicólogos e professores de educação especial) e ainda a realização de formação (teórica e metodológica) para os professores do ensino regular, funcionários e órgãos de gestão mais flexíveis, para que seja facilitado o trabalho com alunos com SD.

Os estudos de investigação levados a efeito sobre esta problemática, referem que quando os professores são questionados sobre as barreiras à inclusão, a carência de recursos encontra-se entre os três factores predominantemente enunciados (Rodrigues, 1999).

No entanto, Rodrigues (2003), nas suas reflexões sobre a educação inclusiva, refere que apesar de os professores apontarem a falta de recursos como uma dificuldade ao desenvolvimento de práticas inclusivas, encontram algumas dificuldades em enunciar o que faz falta, havendo um especial destaque dos recursos humanos. É enfatizado o facto de se verificar um apoio técnico deficitário, um número insuficiente de professores especializados em educação especial e uma falta de serviços de apoio para atender eficazmente às necessidades educativas da criança, limitando o sucesso da inclusão.

Depois de termos analisado os resultados deste estudo, podemos concluir que os objetivos de inclusão estão ainda longe de serem atingidos para os alunos com SD no contexto observado. A inadaptação dos recursos físicos humanos e materiais, a falta de formação dos professores, sugerem que ainda falta percorrer um longo caminho para que tenhamos uma inclusão de sucesso dos alunos com SD nas escolas do ensino regular.

2 – Recomendações

Com este estudo consideramos ter alcançado os objetivos a que nos propusemos. Contudo, é do nosso entendimento que estas questões podem ser aprofundadas em trabalhos de investigação futuros.

Foi nosso intuito contribuir para uma reflexão consciente sobre a inclusão de alunos com SD nas escolas do ensino regular. Não tivemos, contudo, a pretensão de ser exaustivos quanto à problemática que envolve este tema, tendo noção que poder-se-iam tratar outras perspetivas dentro desta área.

Como resultado de tudo o que foi tratado neste estudo, consideramos pertinente fazer algumas recomendações, para que exista uma educação inclusiva de sucesso e indicar algumas sugestões para futuros trabalhos e investigações.

Recomenda-se a continuidade de observação/pesquisa/estudos, abordando esta problemática. É certo que estas investigações serão sempre pertinentes e úteis para a educação e para os docentes não só do ensino regular e educação especial mas para generalidade do corpo docente, pois poderão servir de orientação da intervenção escolar e educativa.

Ao criar escolas com espírito de equipa e mais humanizadas, obtêm-se as condições necessárias para um ambiente educativo mais propício ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, recomenda-se que se realizem ajustamentos curriculares nos cursos que asseguram a formação básica dos professores, de forma a dotá-los de capacidades para um maior desempenho profissional no âmbito da escola inclusiva; proporcionar o acesso dos docentes a ações de formação que incidam sobre esta temática.

Uma outra alteração a ter em conta passa pelo dotar o sistema educativo de técnicos especializados, equipas pluridisciplinares, unidades de apoio especializadas e apoios materiais; ou seja, proporcionar às escolas estruturas básicas para que os docentes não se desmotivem, assegurando a construção de uma escola inclusiva.

Um outro aspeto que pensamos ser interessante tratar, seria a opinião dos pais de alunos com SD e dos pais dos seus pares não deficientes, face à inclusão das crianças com esta deficiência no ensino regular. Julgamos, também, que seria pertinente a realização de estudos que analisassem quais as efetivas condições das escolas, no processo de inclusão dos alunos com SD.

E, para terminar, atrevemo-nos a deixar aqui algumas recomendações que consideramos ir ao encontro dos anseios dos professores, quando se referem ao processo de inclusão dos alunos com SD, escolas do ensino regular. Assim, pensamos que se deve, por um lado, apostar mais na formação adequada dos professores implicados na intervenção educativa das crianças com SD. Por outro lado, garantir os recursos humanos e materiais necessários, inerentes à resposta educativa mais ajustada e motivadora para alunos com esta deficiência. Consideramos, ainda que é importante repensar o sistema de constituição de turmas, no que diz respeito ao número de alunos por turma.

A concertação de esforços no sentido de promover uma Escola Inclusiva certamente conduzirá à edificação de uma sociedade cada vez mais justa e solidária, onde as diferenças sejam respeitadas e as capacidades individuais potenciadas.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1998). Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto da Inovação Educacional / Edições UNESCO.

Bautista, Rafael (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Brazelton, T.B. e Sparrow, J.D. (2004). A Criança e a disciplina. Editorial Presença. Lisboa.

Bennett, t., Deluca, D. , Bruins, D. (1997): Putting Inclusion into Practice: Perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

Bogdan, RC; Bihlen (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Cadima, A., e tal. (1997), Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 e 28 de Setembro de 2007.

Carmo, H. E Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Chapman, R (1997). Compêndio da linguagem da criança. Porto alegre: Artes Medicas.

Correia, L. & Cabral, M.C. (1999): Cap.I - Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas especiais; Cap.2 - Uma Nova Política em Educação; In: L. M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto Editora, Porto.

Correia, L., Cabral, M.C. & Martins, A.P. (1999): Cap. 7 - Pressupostos para o êxito da integração/inclusão, In: L. M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto Editora, Porto.

Correia, L. Miranda (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. Miranda (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. Miranda (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L. Miranda (2008). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Porto: Porto Editora.

Correia, L. Miranda (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.

Costa (1995) Necessidades Educativas Especiais – Condições favoráveis e obstáculos à integração, Noesis.

Costa, Ana Maria Bénard (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. Lisboa: in Revista da Inovação, nº 9, 1996.

CRPG & ISCTE (2005). Recomendações para a Programação do QREN - Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007/2013. Coordenação: Jerónimo Sousa e Luís Capucha. Documento realizado no âmbito do Estudo “Modelização das Políticas e das Práticas de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências em Portugal” promovido pelo CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Duchane, F., French, R. (1998): Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings, Adapted Physical Activity Quarterly, 15, Human Kinetics Publishers, Inc.

Estrela, Albano (1986). Interação em sala de aula: Observação e análise. Porto Editora.

Estrela, Albano (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.

Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1990). A investigação nas ciências sociais. Editora Presença.

Gundersen, K. S. (2001). Bebés com Síndrome de Down: Guia para pais. Editora Bertrand. Lisboa.

Ghiglione, R., & matalon, B. (2001). O Inquérito: teoria e prática. (4ª ed.). Oeiras. Lisboa: Celta Editora.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.), Educação especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Juan Esquirol- integración de un niño síndrome de Down. Lefèvre, B.H. (1981). Mongolismo: Orientação para famílias. Editora Almed. São Paulo.

Leitão, F. (2000). A intervenção Precoce e a criança com síndrome de down. Estudos sobre interação. Porto: Porto Editora.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2008). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madureira, I. e Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. In: *Revista Diversidade*, Ano 5, n17, pp. 12-16.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos. *In* Pereira, B. e Pinto, A. (2001). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Ministério da Educação (1982), *A educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação
- Nielsen, L. Brattland (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Coleção Educação especial, nº 3. Porto: Porto Editora. Nóvoa, António (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Ed. Publicações D. Quixote.
- Palha, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Pereira F. Deb/Noeee (s/d), *Da Escola para alguns a uma mesma Escola para todos, Apoios Educativos*.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Acção*. Editora Artmed. Porto Alegre. (Obra original publicada em 1997)
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Editora ARTMED. Porto Alegre. (Obra original publicada em 1999).
- PuescheL, S. M. (1993). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Papiros. Campinas.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. (1972): *Psicologia Social*, 14ª Edição, Dinalivro, Lisboa
- Rodrigues, D. (1999). *Os dilemas da educação inclusiva: uma agenda possível. Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e Más Notícias. EM D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade, 89-101. Porto: Porto Editora.

Sampedro, M. F. e Hernández, A. M. (1997). A criança Síndrome de Down. In Bautista, R. Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro. Almada.

Schwartzman, J. S. e tal. (1999). Síndrome de Down. São Paulo

Serrano, A. (2007). Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce. Porto Editora. Coleção educação especial.

Tesch, R. (1990). Qualitative research, New York.

Tuckman, B.W. (2002). Manual de investigação em educação. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, F.N. (1999). Projecto Educativo: Teoria e práticas nas escolas. Lisboa: Texto Editora.

Vaz, J. L. P. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In F. S. Ramos (Coord.), Educação para a Cidadania Europeia com as Artes. (pp 169-179). Comunidad Andaluza:Universidade de Granada

Vinagreiro, M. L. & Peixoto, L. M. (2000). A criança com síndrome de Down: Características e intervenção educativa. Braga: Edições APPACDM.

Volvic, M.A. (2004). Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Editora vozes: Rio de Janeiro.

Yin, Robert (1994). Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

The Warnock Report (1978), Special Educational Needs. London: HMSO

Webgrafia

http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down. Wikipédia, a enciclopédia livre. [on-line, consultado em 2 de Agosto de 2011].

<http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Down.htm> [on-line, consultado em 12 de Agosto de 2011].

Rodriguez, Fernanda Travassos (Dirª) 2006. Portal Síndrome de Down. Acedido a 20 de Julho de 2011 em: <http://www.portalsindromededown.com/>

Legislação consultada:

Portugal. Constituição da República Portuguesa.

Portugal. Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Portugal. Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Portugal. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Portugal. Decreto-Lei nº 3/08, de 07 de Janeiro

Portugal. Despacho Conjunto nº 105/97.

Portugal. Portaria 1103/97 de 3 Novembro

Anexos

Anexo 1

Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivos Gerais:

- Recolher dados que caracterizam a opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com SD nas escolas do ensino regular;
- Recolher dados sobre como deve ser feita essa inclusão.

Tema	Objetivos Específicos	Para uma formulação de questões
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador; • Informar e clarificar os objetivos da entrevista do trabalho a desenvolver; • Solicitar a colaboração do profissional; • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com SD</p>	<p>Caracterizar as opiniões dos professores do ensino regular e de educação especial face à inclusão dos alunos com SD no ensino regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com SD nas classes do regular; • Saber se considera positiva a inclusão destes alunos no sistema de ensino regular.
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Opinião dos professores sobre as atitudes/ práticas dos docentes face à inclusão destes alunos</p>	<p>Caracterizar as opiniões dos professores do ensino regular e de educação especial sobre as atitudes e práticas dos docentes face à inclusão de alunos SD nas suas salas de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer que tipo de alunos com NEE tem na sua sala de aula; • Saber se considera que alunos com SD estão bem incluídos nas salas do ensino regular; • Pedir que fale do trabalho desenvolvido ou requerido na sala de aula, por esse tipo de alunos. • Saber que tipo de dificuldades sentem quando trabalham com crianças com SD.

Tema	Objetivos Específicos	Para uma formulação de questões
<p>D</p> <p>Opinião dos professores sobre a formação em SD/NEE</p>	<p>Caracterizar a formação profissional necessária para um trabalho de qualidade com alunos com SD/NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se acha que os professores estão preparados para terem crianças com SD inseridas na sua sala de aula; • Saber se a formação inicial os prepara adequadamente para lidarem com crianças com SD/NEE;
<p>E</p> <p>Opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do docente de educação especial</p>	<p>Caracterizar a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor de educação especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber a importância de um aluno com SD beneficiar de apoio de um professor de educação especial; • Saber se a turma tem benefícios com a presença do professor de educação especial na sala de aula; • Saber a opinião sobre se os professores de educação especial têm formação/preparação adequada para lidarem com alunos com SD.
<p>F</p> <p>Opinião dos professores do ensino regular sobre o funcionamento do apoio de educação especial</p>	<p>Caracterizar a opinião dos professores do ensino regular face ao funcionamento do apoio da educação especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber a opinião dos professores sobre se a programação e avaliação deve ser feita em cooperação com todos os técnicos e com o professor de educação especial; • Saber se o apoio dado pelo professor de educação especial deve ser fora ou dentro da sala de aula e em tempo letivo; • Saber como é feito o trabalho de parceria em cada caso.

Tema	Objetivos Específicos	Para uma formulação de questões
<p align="center">G</p> <p align="center">Opinião dos professores sobre a articulação entre docente do ensino regular, docente de educação especial e técnicos</p>	<p>Caracterizar a opinião dos professores face à articulação do trabalho entre os técnicos, o professor de educação especial e o professor do ensino regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qual a importância do professor de educação especial para a inclusão de alunos com SD; • Saber o que pensam os professores do ensino regular sobre a articulação do trabalho com o professor de educação especial e com os técnicos; • Saber o que pensam os professores de educação especial sobre a articulação do trabalho com o professor do ensino regular. • Saber como funciona essa articulação;
<p align="center">H</p> <p align="center">Opinião dos professores sobre a adequação dos recursos da escola para os alunos com NEE</p>	<p>Caracterizar a opinião dos professores sobre a adequação dos recursos da escola para os alunos com SD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se a escola está preparada para receber alunos com SD; • Saber se existem recursos suficientes e adequados a crianças com SD; • Saber que outros recursos são fundamentais para a Inclusão de crianças com SD.

Agradecer a disponibilidade ao entrevistado.

Anexo 2

Protocolo de Entrevista de um Professor do Ensino Regular

PROTOCOLO DA ENTREVISTA DE UM PROFESSOR DO ENSINO REGULAR

Boa tarde, chamo-me Manuela Fonseca, sou Educadora de Infância e frequento o Mestrado em Problemas da Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta entrevista insere-se no trabalho final do Mestrado.

Os Objectivos gerais desta entrevista são recolher dados que caracterizam a opinião dos professores sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down nas escolas do ensino regular.

Desde já agradeço a sua colaboração. Todos os dados serão tratados de modo confidencial, sendo respeitado o anonimato da sua identidade.

Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse(m) para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais

Infelizmente, só tive uma disciplina de necessidades educativas especiais no 3ºano do curso, acho que foi muito pouco, era uma disciplina (não me recordo o numero de horas, mas não era mais que duas horas por semana) era semestral e acima de tudo era teorica. A professora que lecionava a disciplina tinha tido experiencia mais com invisuais, a disciplina foi mais direcionada para este tipo de alunos, até a bibliografia era para estes alunos.

O que é certo é que já trabalhei com muitos tipos de deficiencias, mas nunca trabalhei com crianças invisuais.

Se sim quais?

A maioria das vezes tenho crianças com graves problemas de aprendizagem, mas também tenho tido autistas, simdrome de down e problemas cognitivos.

Foram úteis para a sua preparação para o trabalho com os alunos?

O que aprendi na ESE não. Como já referi tivemos pouca formação na formação inicial. Acho até que nessa área os cursos de formação inicial não investem muito e deveriam investir mais, porque agora é raro haver turmas do regular que não tenham crianças com necessidades educativas especiais.

E depois da formação inicial? Fez formação que o preparassem para o trabalho com alunos com NEE?

O que me tem sido muito útil são as minhas pesquisas, nunca fiz formação creditada a este nível, mas como faço parte de uma associação que é o movimento da escola moderna cujo modelo pedagógico nasceu precisamente de professores de educação especial, professores que trabalhavam com crianças e como sentiam a necessidade de diferenciar para responder às necessidades de todos e incluir estes alunos nas turmas, criaram um modelo pedagógico inspirado em Freiner, que respondesse a essas necessidades que os incluísse. Foi nesse sentido do conhecimento desse modelo pedagógico e dada a minha experiência profissional, já que praticamente todos os anos tenho tido crianças com necessidades especial e isso fez com que eu procurasse bibliografia, quer a nível de estratégias pedagógicas me fosse aconselhando sempre junto dessas pessoas do movimento que tem formação especializada ao nível da educação especial e que procurasse, um bocadinho como autodidata, bibliografia e respostas a essas questões. Também converso muito com os técnicos que trabalham com os meus alunos e aprendi muitas coisas nessa interação com eles. tanto a nível prático como teórico e ainda nas estratégias pedagógicas para responder a necessidades específicas destes alunos.

Em que áreas?

Teóricas ou práticas?

Revelaram-se úteis? Como?

Que dificuldades persistem?

Eu acho que as dificuldades que eu sinto agora vão ser as dificuldades que sentirei de aqui a cinco ou dez anos, porque independentemente de ser o mesmo tipo patologia, o que acontece é que cada aluno é um aluno, este ano tenho um aluno com síndrome de down, e apesar de já ter tido outro aluno com esse síndrome, mas é completamente diferente, as necessidades são diferentes, o que significa que há sempre dificuldade de saber como chegar àquele aluno, como tornar mais eficazes a minha intervenção, mas acho que

isso vai acontecer sempre, porque cada aluno é diferente e necessitam de respostas diferentes e nunca vou ter resposta para tudo, por isso não faz mal, tem de se ir sempre á procura e tentando encontrar o caminho o mais coerente possível.

Tem experiência profissional no trabalho com alunos com NEE?

Sim, quase todos os anos tenho alunos com NEE e por vezes tenho na turma mais do que um aluno.

Nas escolas por onde passei quase todas as turmas tinham crianças com necessidades educativas especiais, penso que agora é difícil encontrar turmas onde não haja crianças com dificuldades de aprendizagem.

Quais os problemas dos alunos com quem tem trabalhado?

Os alunos que tenho mais dificuldade em trabalhar é com os autistas, o autismo é o que mais me inquieta, e para os quais não tenho muitas respostas, porque é difícil interagir com eles, é difícil fazer com que eles interagem com os outros, é difícil envolvê-los, porque todo o trabalho que tento desenvolver com os meus alunos é um modelo pedagógico sociocentrado ou seja é a partir do grupo e da discussão dos assuntos em grupo, a partir da gestão da sala em grupo e incluindo todos, com tarefas diferentes, com responsabilidades diferentes é sempre assim, O que acontece é que estes alunos tem dificuldades nessa parte social, mas por outro lado eu acredito que é este o caminho e é com este caminho que eu consigo um melhor envolvimento social, mas até conseguir isso é sempre tatiando, mas não há respostas, há dias que é não a tudo, há dias que conseguimos algumas coisas, a seguir perdeu-se tudo, há dias que já consegue fazer algumas coisas de forma autónoma.

Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com NEE?

Eu sou muito crítica em relação a isso, já passei por várias escolas e às vezes a inclusão é um bocadinho ilusória, porque às vezes aparenta que se inclui porque o aluno está dentro da sala mas não existe inclusão. Estão dentro da sala mas estão excluídos, porque a maior parte sem interagir muitas vezes com os outros e fazendo coisas completamente diferentes, mesmo sendo o mesmo tipo de actividades é possível diferenciar, eles fazerem um trabalho comum ao grupo, dá muito trabalho mas é possível e vê-se resultado nos alunos principalmente na auto estima, eles sentem que acreditam neles. Não estou a falar de todo o tipo de deficiências, mas a maioria que nos chegam ao ensino regular é perfeitamente possível. Mas isto não se faz na maioria dos casos, pelo que tenho visto, estas crianças estão na sala, mas não estão incluídas-

Porquê?

Para mim essa não é a verdadeira inclusão, apesar de ser assim quase em todas as escolas por onde passei. A noção de inclusão para certas pessoas é colocarem as crianças nas salas do regular a fazer qualquer coisa, e como já disse isso para mim não é a verdadeira inclusão.

Como devem ser incluídos?

Cabe ao professor fazer com que isso aconteça, na minha sala todos têm tarefas, todos têm responsabilidades semanais e rotativas, tentamos o mais possível que todos participem e que se envolvam na gestão como por exemplo na elaboração do plano semanal, pensar o que vamos aprender, tenho umahora diária de tempo de trabalho autónomo em que cada um está a fazer actividades diferentes de acordo com as suas necessidades, tudo isso é um ambiente que eu acho que é propício e acho que é importante que o aluno, de acordo com as suas dificuldades, e cabe ao professor ter os recursos para que ele possa trabalhar de acordo com as essas dificuldades. É importante que os alunos com NEE sejam incluídos nessas actividades com tarefas diferenciadas que respondam às suas necessidades tal como fazemos com os outros alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Acho que essa inclusão é

importantíssima porque eles devem sentir que fazem parte de um grupo, muitas vezes a sociedade acaba por excluí-los de alguma maneira, as vezes nem que seja por que a sociedade não está preparada para receber certo tipo de deficiências. É importante que façam parte de um grupo, é importante que eles participem, e que tenham materiais e salas adaptadas às suas necessidades.

Quais as vantagens/desvantagens da inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas turmas do ensino regular?

No caso dos alunos é possível estarem incluídos nas turmas e conseguirmos bons resultados e considero até muito vantagoso, porque muitas vezes tem o hábito de fazer o contrário do que a sociedade aceitaria, coisas que parecem altamente provocatórias e é importante que seja feita uma inclusão porque acabam por começar a ter comportamentos mais adequados a certas situações e ao estar no meio dos outros, nem que seja o próprio grupo, o que vai ser discutido e como todos os elementos são importantes, e falarmos sobre as coisas em grupo vai-se acabando por conseguir ajudar essa melhoria de comportamento por fazer parte daquele grupo e por ser importante para o grupo e por isso é muito importante e vantagoso fazerem parte daquele grupo.

Eu acho que principalmente ao nível de comportamento e estruturação, porque o grupo ao ter também o trabalho organizado, essas crianças com SD acabam por entrar também nessas rotinas e é altamente estruturante para eles e ajuda-os a estarem mais predispostos para a aprendizagem.

Que problemas colocam ao professor?

Acho que temos que ter a noção de que eles precisam de regras, tal como todos os outros alunos, tem de ser regras muito claras tanto para ele como para o grupo e exigir esse cumprimento de regras a todos de igual forma e não perdoar a ele só porque tem SD, não se pode fazer dele o coitadinho, serem bem claras as regras do grupo e ele terá que cumprir. Nunca ceder a provocações, ter um caminho muito bem definido, saber que tipo de regras se deve implementar, que tipo de trabalho eu quero desenvolver e tentar não fugir, porque eles vão perceber se nós somos permissivos, entendem muito bem isso. Muitas vezes acontece nas escolas é que o professor impõe

determinadas regras mas os auxiliares facilitam porque tem pena do menino, por mais que dissessem o mesmo o eu, ele não obedece.

E aos colegas?

Entram muitas vezes em conflito e provocam muitas vezes, o que acontece é que às vezes é os pais dos outros miudos que veem contestar, porque o menino batem ou porque o menino fez isto ou aquilo, por isso cabe-nos a nós professores junto do grupo falar sobre as coisas, e ser claro, existe este problema, mas nós todos juntos podemos resolvê-lo. O professor deve ser claro no que vai exigir de cada um. Mas também devem perceber que há coisas que não vão funcionar logo e por isso tem de saber perdoar e que faz parte de um caminho que temos de percorrer juntos.

Nas reuniões de pais falo sempre sobre esta criança, sobre as suas características e as suas atitudes e também peço para falarem com os seus filhos para que os filhos entendam alguns comportamentos. Para mim o maior entrave ao trabalho com crianças com SD é precisamente a permissividade.

Como se prepara para trabalhar com essa criança?

Uma das coisas que faço é: eu tenho uma agenda de trabalho com os alunos que nós preenchemos semanalmente para que eles vão tendo todos os dias a noção de que temos vários objectivos e que vamos cumprir, para o trabalho ser orientado e fazer algum sentido para os alunos e por exemplo, o que eu faço com eles é, tenho as imagens, ou seja tento arranjar imagens que se relacionem com as atividades que vamos fazendo ao longo do dia e temos uma caixa onde temos essas atividades e colocamos na mesa com velcro as imagens das atividades há medidas que as vamos fazendo, eles sabem que tem de ter a caixa vazia quando chegamos ao fim do dia, para eles é muito importante fazer todas as atividades. Eles podem escolher mas tem o compromisso que tem de fazer aquilo que está indicado na caixa. Mas eu tenho um objetivo, temos que trabalhar estas competências e temos mesmo que as fazer, o caminho podemos variar ou seja com esse aluno tento pensar o que vou fazer com o grupo e de que maneira, de forma paralela, com materiais

adaptados eu posso desenvolver as mesmas competências. Adapto as planificações e os materiais a este aluno .

E com os restantes alunos da turma?

Os tempos de rotina são iguais para todos por exemplo: temos um tempo de manhã que é a apresentação de produções ou seja eles inscrevem-se para contar ao grupo coisa que vão vivendo, textos que escrevem, todos juntos participam. Faço muito trabalho autónomo em que cada um pode fazer trabalhos diferentes de acordo com as suas dificuldades, e ele também trabalha de uma forma diferente tal como todos os outros e isso tinha um registo no plano individual de trabalho, em que registo tudo o que vou conseguindo, sempre utilizando imagens. Muitas vezes consigo apoiá-lo a ele e a outro colega, outras vezes peço a um colega que já tenha terminado o trabalho para o ajudar.

No final do dia fazemos o balanço das atividades, é também um momento que participa de modo igual na medida que estávamos em grupo.

Que tipo de atividades/estratégias desenvolve habitualmente com ele no espaço de sala de aula?

Ele está sempre a fazer atividades que implica sempre uma sequência da minha parte, a caixa é composta de manhã com as atividades que ele vai fazer, com esse miúdo a caixa das atividades é realizada todos os dias, a caixa funciona como um calendário diário, depois de algum treino começa a ser claro para ele que tudo o que está na caixa é para fazer, o que por vezes não é fácil, muitas das vezes deita a cabeça na secretária e não quer fazer nada, outras vezes está constantemente a levantar-se e a sair da sala de aula, mas apesar disso ele vai fazendo as atividades destinadas aquele dia. Ao longo do tempo vai ficando claro aquilo que tem de fazer e permite que eu vá acompanhando o grupo e ele vá avançando, às vezes pouco, às vezes a olhar para o ar, às vezes a fazer palermices, a fazer caretas para provocar e destabilizar o grupo, a maior parte das vezes é o que acontece.

Como é organizado o trabalho desenvolvido com esse aluno?

O trabalho é organizado mais ou menos como já referi atrás, e quando tem apoio direto com a professora de educação especial é que eu tenho mais tempo para dar matéria nova, isto acontece também quando tem terapia. A professora de educação especial segue a mesma metodologia.

Que tipo de apoios tem?

Uma professora de educação especial durante uma hora três dias por semana, tem também psicomotricidade uma hora por semana e terapeuta da fala 1 hora por semana .

Que ligação entre o trabalho de todos os técnicos?

Com a terapeuta da fala, já que tem de fazer um trabalho muito específico, ela tem de estar sozinha numa sala a trabalhar determinados sons, não é fácil, apesar de falarmos sobre o trabalho que era realizado na sala e por vezes ela utiliza os mesmos materiais que nós utilizamos na sala, mas é um trabalho realizado no exterior da sala.

Partilham informação e definem estratégias conjuntas?

A psicomotricidade é dada na sala de aula e o aluno continua no grupo e a fazer a trabalho que está planeado para ele, falamos sempre sobre a planificação e adaptavamos as atividades à psicomotricidade, depois fazemos o registo no diário de turma onde eles escrevem o que gostam e o que querem fazer e muitas vezes nesses momentos a turma é que decide o que fazer.

Como avaliam esse trabalho?

A avaliação é feita diariamente para podermos refletir sobre o trabalho que vamos fazendo, mas é quando fazemos as planificações é que refletimos com mais cuidado. No final do período reunimo – nos todos os profissionais e avaliamos o respetivo trabalho, nesse momento verificamos se tudo o que definimos continua a estar adequado ao aluno.

Com os Pais ?

Com os pais é muito difícil porque eles não sabem o que fazer, não conseguem impor regras, é todos os dias um drama para vir para a escola, geralmente chega atrasado, vem quase sempre de mau humor e quando chega a maior parte das vezes destabiliza o grupo.

Fazemos reuniões com os pais e propomos estratégias para melhorar o comportamento e negociamos com o próprio aluno.

Também temos alguma dificuldade em falar com o pai porque a mãe é presente mas o pai não.

Como funciona o prof. de educação especial?

A professora de educação especial trabalha comigo na sala e fazemos a inclusão verdadeiramente na sala de aula, mesmo os outros miudos conhecem a professora de educação especial, sabem o nome, ou seja não é uma pessoa estranha é alguém que também faz parte do grupo, acho isso muito importante, reunimos para planejarmos, reunimos com os pais, definimos estratégias sempre em conjunto.

Penso que assim os alunos evoluem mais porque é um caminho construído com o mesmo objetivo, mas tenho pena que existam professores que estão na educação especial e não tenham qualquer vocação e não entendem o verdadeiro sentido da inclusão, eu por acaso neste momento tenho muita sorte

Qual a sua importância?

Sim, acho que são muito importantes, mas tem de ser possível estabelecer relações de parceria, porque se funcionar como duas pessoas que fazem trabalhos completamente diferentes então as coisas não funcionam e os prejudicados são as crianças.

Penso também que os professores de educação deveriam fazer uma ponte de ligação com as assistentes operacionais, porque muitas vezes, elas trabalham com ele e estão com ele à hora de almoço e não sabem o que fazer com ele, e

muitas vezes não aplicam determinadas regras que são muito importantes para dar continuidade ao nosso trabalho, essa ponte é muito importante porque elas não tem formação para trabalhar com este tipo de alunos.

Na actividade profissional desenvolvida com essa criança quais são as maiores dificuldades?

A minha maior dificuldade é as vezes encontrar atividades motivadoras, porque às vezes em proponho atividades que eu acho que vão ser muito motivadoras e depois chego á conclusão que afinal não resultou, à dias que resultam outros dias não. Penso que para mim motivar aquela criança para as atividades é mesmo o mais difícil. Eu faço tudo o que estiver ao meu alcance, só falta fazer “piruetas”... por vezes tenho de desistir daquela atividade porque chego á conclusão que não vai resultar, tenho de passar para outra, por vezes inicio uma atividade de expressão, plástica, musical para quebrar um bocadinho, o que acontece que exigimos que eles desenvolvam tantas competencias académicas, que depois ele está cansado e não quer fazer nada, temos de ter sensibilidade, perceber que de vez em quando temos de mudar de atividade, já que o seu tempo de atenção é muito reduzido.

Como é que habitualmente procura ultrapassá-las?

Eu faço tudo o que estiver ao meu alcance, só falta fazer “piruetas”... por vezes tenho de desistir daquela atividade porque chego á conclusão que não vai resultar, tenho de passar para outra, por vezes inicio uma atividade de expressão, plástica, musical para quebrar um bocadinho, o que acontece que exigimos que eles desenvolvam tantas competencias académicas, que depois ele está cansado e não quer fazer nada, temos de ter sensibilidade, perceber que de vez em quando temos de mudar de atividade, já que o seu tempo de atenção é muito reduzido.

Procura outro tipo de ajuda?

Sim, tenho uma equipa no contexto do movimento da escola moderna que me apoia muito, porque são pessoas que tem muita experiencia neste campo, procuro muitas vezes, eles conhecem geralmente os meus alunos porque eu

falo muito neles,depois falamos como correu, se bem ou mal. Troco também informação com outras colegas que tem outras experiencias.

E também como sou muito curiosa faço muitas pesquisas na net.

Mas para mim fazer parte desta associação é um orgulho, é onde faço muitas das minhas aprendizagens.

Anexo 3

Análise de Conteúdo de um professor do ensino regular

Análise de Conteúdo Professor (a) do ensino regular

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Formação Inicial	Preparação para o trabalho com alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> . Insuficiente - Uma disciplina - Orientada para a Deficiência Visual 	<p>(...) Infelizmente só tive uma disciplina de necessidades educativas especiais no 3ºano do curso que me preparasse para o trabalho com alunos com NEE.</p> <p>(...) acho que foi muito pouco, era uma disciplina (não me recordo o numero de horas, mas não era mais que duas horas por semana) era semestral e acima de tudo era teórica.</p> <p>(...) O que aprendi na ESE foi pouco. Como já referi tivemos pouca formação (em NEE) na formação inicial.</p> <p>(...) A professora que lecionava a disciplina tinha tido experiencia mais com invisuais, a disciplina foi mais direcionada para este tipo de alunos, até a bibliografia era para estes alunos.</p>
	Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco investimento nas áreas das NEE 	<p>(...) Acho até que nessa área (NEE) os cursos de formação inicial não investem muito</p>
	Propostas de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - Maior investimento na formação em NEE - Devido à diversidade de alunos na escola atual 	<p>(...) (os cursos de formação inicial) deveriam investir mais (na formação em NEE) porque agora é raro haver turmas do regular que não tenham crianças com necessidades educativas especiais.</p>
Formação Contínua	<p>Pesquisas pessoais</p> <p>Ausência de Formação creditada Aprendizagem em associações profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autodidata - Em NEE . Professor associado do MEM . Modelo pedagógico próprio . Contato com professores com 	<p>(...) o que me tem sido muito útil são as minhas pesquisas</p> <p>(...) procurei, um bocadinho como autodidata, bibliografia e respostas às questões.</p> <p>(...) nunca fiz formação creditada a este nível (NEE)</p> <p>(...) mas como faço parte de uma associação que é o movimento da escola moderna cujo modelo pedagógico nasceu precisamente de professores de educação especial,</p>

		<p>experiencia em educação especial</p> <ul style="list-style-type: none"> . Contato com professores que diferenciam o trabalho para responder às necessidades dos alunos . Aconselhamento com os profs do MEM sobre a adequação de estratégias 	<p>(...) professores que (...) sentiam a necessidade de diferenciar para responder às necessidades de todos e incluir estes alunos nas turmas, criaram um modelo pedagógico inspirado em Freinet, que respondesse a essas necessidades que os incluísse.</p> <p>(...) a nível de estratégias pedagógicas fui-me aconselhando sempre junto dessas pessoas do movimento que tem formação especializada ao nível da educação especial</p> <p>(...) Também converso muito com os técnicos que trabalham com os meus alunos e aprendi muitas coisas nessa interação com eles.</p>
Perspetivas face à integração de alunos com NEE	<p>Crítica</p> <p>Favorável</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Experiência mostra que a Inclusão é ilusória . Alunos estão na sala de aula mas são excluídos . Não interagem com outros . Fazem trabalhos diferentes dos outros técnicos . Persiste uma noção distorcida do que deve ser a inclusão . É possível diferenciar o 	<p>(...) Eu sou muito critica em relação a isso, já passei por várias escolas e às vezes a inclusão é um bocadinho ilusória, porque às vezes aparenta que se inclui porque o aluno está dentro da sala mas não existe inclusão.</p> <p>(...) Estão dentro da sala mas estão excluídos</p> <p>(...) na maioria dos casos, pelo que tenho visto, estas crianças estão na sala, mas não estão incluídas.</p> <p>(...) porque a maior parte do tempo estão sem interagir com os outros.</p> <p>(...) fazendo coisas completamente diferentes.</p> <p>(...) A noção de inclusão para certas pessoas é colocarem as crianças nas salas do regular a fazer qualquer coisa, e como já disse isso para mim não é a verdadeira inclusão.</p> <p>(...) mesmo sendo o mesmo tipo de actividades é possível diferenciar,</p> <p>(...) eles fazerem um trabalho comum ao</p>

		<p>trabalho na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dá trabalho mas é possível . Os resultados dos alunos são evidentes <ul style="list-style-type: none"> - Auto-estima 	<p>grupo, dá muito trabalho mas é possível</p> <p>(...) vê-se resultado nos alunos principalmente na auto estima, eles sentem que acreditam neles.</p>
<p>Vantagens da Inclusão de alunos com Síndrome de Down</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Contato com todo o tipo de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulação do comportamento - Interiorização de regras sociais - Sentir-se parte de um grupo - É estruturante - Predispõe para as aprendizagens 	<p>(...) No caso de os alunos estarem incluídos nas turmas e conseguirmos bons resultados e considero até muito vantajoso.</p> <p>(...) muitas vezes têm o hábito de fazer coisas que parecem altamente provocatórias e é importante que seja feita uma inclusão porque acabam por começar a ter comportamentos mais adequados a certas situações e ao estar no meio dos outros</p> <p>(...) falarmos sobre as coisas em grupo vai-se acabando por conseguir ajudar essa melhoria de comportamento por fazer parte daquele grupo e por ser importante para o grupo e por isso é muito importante e vantajoso fazerem parte daquele grupo.</p> <p>(...) Eu acho que principalmente ao nível de comportamento e a aprender regras</p> <p>(...) as crianças com SD acabam por entrar também nessas rotinas (do grupo) e é altamente estruturante para eles e ajuda-os a estarem mais predispostos para a aprendizagem.</p>
<p>Concepções sobre a inclusão de alunos com NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Importância do papel do professor . Promoção da participação de todos os alunos na organização e gestão curricular . Organização de recursos existentes na 	<ul style="list-style-type: none"> . Implicar todos os alunos no processo de aprendizagem . Fazer sentir aos alunos que fazem parte do grupo . Distribuir rotativamente e tarefas por todos alunos incluindo 	<p>(...) Cabe ao professor fazer com que isso aconteça.</p> <p>(...) É importante que façam parte de um grupo, é importante que eles participem, e que tenham materiais e salas adaptadas às suas necessidades.</p> <p>(...) Acho que essa inclusão é importantíssima porque eles devem sentir que fazem parte de um grupo, muitas vezes a sociedade acaba por excluí-los de alguma maneira.</p> <p>(...) na minha sala todos tem tarefas, todos tem responsabilidades semanais e rotativas</p>

	escola	<p>com NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> . Distribuir rotativamente e responsabilidades por todos, incluindo os alunos com NEE . Promover o trabalho autónomo . Permitir o trabalho individualizado 	<p>(...) tentamos o mais possível que todos participei e que se envolvam na gestão como por exemplo na elaboração do plano semanal, pensar o que vamos aprender.</p> <p>(...) Tenho uma hora diária de tempo de trabalho autónomo em que cada um está a fazer actividades diferentes de acordo com as suas necessidades</p> <p>(...) cabe ao professor ter os recursos para que ele (o aluno) possa trabalhar de acordo com essas dificuldades.</p>
Experiência profissional com alunos com NEE	Alunos com problemáticas variadas	<ul style="list-style-type: none"> - Anualmente tem alunos com NEE Com graves problemas de aprendizagem - Com síndrome de Down - Com problemas cognitivos - Ausência de experiência com alunos com handicap visual 	<p>(...) quase todos os anos tenho alunos com NEE e por vezes tenho na turma mais do que um aluno.</p> <p>(...) Nas escolas por onde passei quase todas as turmas tinham crianças com necessidades educativas especiais, penso que agora é difícil encontrar turmas onde não haja crianças com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>(...) A maioria das vezes tenho crianças com graves problemas de aprendizagem, mas também tenho tido autistas, síndrome de Down e problemas cognitivos.</p> <p>(...) O que é certo é que já trabalhei com muitos tipos de deficiências, mas nunca trabalhei com crianças invisuais.</p>

<p>Preparação do trabalho na sala de aula</p>	<p><u>Aluno(s) com SD</u></p> <p>Organização e desenvolvimento curricular</p> <p>Modalidades de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Definição de objectivos . Agenda semanal . Plano de trabalho com os alunos . Plano individual de trabalho - diferenciação do trabalho . Interiorização dos objectivos de intervenção por parte dos alunos . Suportes visuais para orientar os alunos no desenvolvimento das actividades . Importância da finalização das tarefas diárias . Balanço diário do trabalho - apoio individualizado - trabalho cooperativo/colaborativo - trabalho em parceria 	<p>((...)) eu tenho um objetivo, temos que trabalhar estas competências e temos mesmo que as fazer,</p> <p>...)) Uma das coisas que faço é: eu tenho uma agenda de trabalho com os alunos que nós preenchemos semanalmente</p> <p>((...)) por exemplo, o que eu faço com eles é, tenho as imagens, ou seja tento arranjar imagens que se relacionem com as actividades que vamos fazendo ao longo do dia e temos uma caixa onde temos essas actividades e colocamos na mesa com velcro as imagens das actividades à medida que as vamos fazendo</p> <p>((...)) eles sabem que tem de ter a caixa vazia quando chegamos ao fim do dia</p> <p>((...)) para eles é muito importante fazer todas as actividades.</p> <p>((...)) Eles podem escolher mas tem o compromisso que tem de fazer aquilo que está indicado na caixa.</p>
	<p><u>Alunos em geral</u></p> <p>Organização e desenvolvimento curricular</p> <p>Modalidades de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Importância da finalização das tarefas diárias . Balanço diário do trabalho - apoio individualizado - trabalho cooperativo/colaborativo - trabalho em parceria Proposta de rotinas iguais para todos: <ul style="list-style-type: none"> - Tempo da manhã: Apresentação de produções - Trabalho autónomo: Plano 	<p>((...)) o caminho podemos variar ou seja com esse aluno tento pensar o que vou fazer com o grupo e de que maneira, de forma paralela, com materiais adaptados eu posso desenvolver as mesmas competências. Adapto as planificações e os materiais a este aluno .</p> <p>((...)) e ele (aluno com SD) também trabalha de uma forma diferente tal como todos os outros</p> <p>((...)) no plano individual de trabalho, registo tudo o que vou conseguindo, sempre utilizando imagens.</p> <p>((...)) Muitas vezes consigo apoiá-lo a ele e a outro colega,</p> <p>((...)) outras vezes peço a um colega que já tenha terminado o trabalho para o ajuda</p> <p>((...)) Os tempos de rotina são iguais para todos.</p> <p>((...)) temos um tempo de manhã que é a</p>

		<p>Individual de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> . diferenciação pedagógica . diversificação do trabalho <p>. Balança do dia</p> <p>Aula expositiva (apresentação de conteúdos)</p> <p>- Apoio individualizado aos alunos</p> <p>- Trabalho cooperativo/colaborativo</p> <p>- de entre ajuda</p>	<p>apresentação de produções ou seja eles inscrevem-se para contar ao grupo coisa que vão vivendo, textos que escrevem, todos juntos participam.</p> <p>(...) Faço muito trabalho autónomo em que cada um pode fazer trabalhos diferentes de acordo com as suas dificuldades</p> <p>(...) No final do dia fazemos a balanço das actividades</p> <p>(...) quando (o aluno com SD) tem apoio direto com a professora de educação especial é que eu tenho mais tempo para dar materia nova aos outros, isto acontece também quando tem terapia.</p> <p>(...) , é também um momento (balanço das actividades) em que participa de modo igual na medida que estávamos em grupo.</p>
<p>Modelo Pedagógico Utilizado/organização e desenvolvimento curricular</p>	<p><u>Com grupo turma</u></p> <p><u>Com alunos integrados na turma</u></p>	<p>Modelo sociocentrado</p> <ul style="list-style-type: none"> . Centrado no grupo turma . Gestão partilhada das tarefas e responsabilidades <p>. Acredita que o modelo sociocentrado é o mais indicado</p> <p>- Privilegia um maior envolvimento social</p> <p>. Tacteando experimental</p>	<p>(...) porque todo o trabalho que tento desenvolver com os meus alunos é um modelo pedagógico sociocentrado ou seja é a partir do grupo e da discussão dos assuntos em grupo, a partir da gestão da sala em grupo e incluindo todos, com tarefas diferentes, com responsabilidades diferentes.</p> <p>(...) O que acontece é que estes alunos têm dificuldades na parte (do desenvolvimento) social.</p> <p>(...) mas por outro lado eu acredito que é este o caminho e é com este caminho que eu consigo um melhor envolvimento social.</p> <p>(...) mas até conseguir vou sempre tacteando ... não há respostas</p>

<p>Trabalho com alunos com NEE</p>	<p>Dificuldades sentidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No trabalho com alunos com Síndrome de Down - Em perceber como chegar aos alunos - Em perceber como tornar eficaz a intervenção . No trabalho com alunos autistas . Em encontrar respostas para alunos autistas 	<p>(...) Eu acho que as dificuldades que eu sinto agora vão ser as dificuldades que sentirei de aqui a cinco ou dez anos, porque independentemente de ser o mesmo tipo patologia, o que acontece é que cada aluno é um aluno.</p> <p>(...) isso vai acontecer sempre, porque cada aluno é diferente e necessitam de respostas diferentes e nunca vou ter resposta para tudo</p> <p>(...) este ano tenho um aluno com síndrome de Down, e apesar de já ter tido outro aluno com esse síndrome, mas é completamente diferente, as necessidades são diferentes.</p> <p>(...) há sempre dificuldade de saber como chegar àquele aluno.</p> <p>(...) como tornar mais eficaz a minha intervenção.</p> <p>por isso não faz mal, tem de se ir sempre á procura e tentando encontrar o caminho o mais coerente possível.</p> <p>(...) Os alunos com que tenho mais dificuldade em trabalhar é com os autistas</p> <p>(...) o autismo é o que mais me inquieta, e para os quais não tenho muitas respostas</p> <p>(...) porque é difícil interagir com eles (com alunos autistas), é difícil fazer com que eles interajam com os outros, é difícil envolve-los.</p> <p>há dias que é não a tudo, há dias que conseguimos algumas coisas, a seguir perdeu-se tudo, há dias que já consegue fazer algumas coisas de forma autónoma.</p>
<p>Cuidados a ter na intervenção educativa com alunos com SD</p>	<p>. Identificação de objectivos de intervenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer regras muito precisas - Estabelecer regras idênticas às regras do grupo - Não ceder - Não se desviar dos objectivos traçados 	<p>(...) Acho que temos que ter a noção de que eles precisam de regras, tal como todos os outros alunos, têm de ser regras muito claras tanto para ele como para o grupo e exigir esse cumprimento de regras a todos de igual forma.</p> <p>(...) Nunca ceder a provocações</p> <p>(...) Ter um caminho muito bem definido</p> <p>(...) O professor tem que saber que tipo de regras se deve implementar, que tipo de trabalho eu quero desenvolver e tentar não fugir, porque eles vão perceber se nós somos</p>

	<p>. Preparar os pais dos alunos da turma para a integração de crianças com SD</p> <p>Estratégias utilizadas</p>	<p>- Reuniões de pais</p> <p>Caixa de actividades</p> <p>- rotinas diárias</p> <p>- funciona como calendário diário</p> <p>- actividades a realizar diariamente</p> <p>- adaptadas às necessidades do aluno</p>	<p>permissivos, entendem muito bem isso.</p> <p>(...) Para mim o maior entrave ao trabalho com crianças com SD é precisamente a permissividade.</p> <p>(...) Nas reuniões de pais falo sempre sobre esta criança, sobre as suas características e as suas atitudes e também peço para falarem com os seus filhos para que os filhos entendam alguns comportamentos.</p> <p>(,,,)Ele está sempre a fazer actividades que implica sempre uma sequencia da minha parte,</p> <p>(...) com esse miúdo a caixa das actividades é realizada todos os dias, a caixa funciona como um calendário diário</p> <p>(...) depois de algum treino começa a ser claro para ele que tudo o que está na caixa é para fazer</p>
<p>Problemas colocados pela inclusão de alunos com SD aos professores</p>	<p>Aos professores</p>	<p>. <u>Assistentes operacionais</u></p> <p>- não agem com os mesmos objectivos</p> <p>. <u>Os pais dos outros alunos</u></p> <p>- contestam</p> <p><u>Os próprios alunos</u></p> <p>-</p> <p>Comportamento</p> <p>. não trabalho</p> <p>. chega atrasado à escola</p> <p>. mau humor</p> <p>. desestabiliza o grupo</p>	<p>(...) Muitas vezes o que acontece nas escolas é que o professor impõe determinadas regras mas os auxiliares facilitam porque têm pena do menino e estragam o trabalho.</p> <p>(...) o que acontece é que às vezes os pais dos outros miúdos vêm contestar, porque o menino bate ou porque o menino fez isto ou aquilo</p> <p>(...) o que por vezes não é fácil, muitas das vezes deita a cabeça na secretária e não quer fazer nada</p> <p>(...) outras vezes está constantemente a levantar-se e a sair da sala de aula, mas apesar disso ele vai fazendo as actividades destinadas aquele dia.</p> <p>(...) às vezes a olhar para o ar, às vezes a fazer palermices, a fazer caretas para provocar e destabilizar o grupo, a maior parte das vezes é o que acontece.</p> <p>(...) é todos os dias um drama para vir para a escola, geralmente chega atrasado</p> <p>(...) , vem quase sempre de mau humor e quando chega a maior parte das vezes destabiliza o grupo.</p>

	Aos colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Relação conflituosa - Pais dos alunos contestam a integração de alunos com SD 	<p>(...) Entram muitas vezes em conflito e provocam muitas vezes</p> <p>(...) por isso cabe-nos a nós professores junto do grupo falar sobre as coisas, e ser claro, existe este problema, mas nós todos juntos podemos resolvê-lo.</p> <p>(...) O professor deve ser claro no que vai exigir de cada um. Mas também devem perceber que há coisas que não vão funcionar logo e por isso tem de saber perdoar e que faz parte de um caminho que temos de percorrer juntos.</p>
Apoios disponíveis para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com SD	Prof. Ed Especial Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> . Professora de Ed Especial - 1h trissemanal . Técnico de psicomotricidade - 1h semanal . Terapeuta da fala - 1h semanal 	<p>(...)Uma professora de educação especial durante uma hora três dias por semana</p> <p>(...) tem também psicomotricidade uma hora por semana</p> <p>(...) terapeuta da fala 1 hora por semana .</p>
Práticas de avaliação do alunos	Periodicidade Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> . Diária . Reflexão sobre o trabalho desenvolvido 	<p>(...)A avaliação é feita diariamente para podermos refletir sobre o trabalho que vamos fazendo, mas é quando fazemos as planificações é que refletimos com mais cuidado. No final do período reunimos – nos todos os profissionais e avaliamos o respetivo cei, nesse momento verificamos se tudo o que definimos continua a estar adequado ao aluno.</p>
Dificuldades sentidas no trabalho com o aluno com SD	Motivação do aluno o	<ul style="list-style-type: none"> . identificar atividades sugestivas . que interessem o aluno . que captem a atenção do aluno . que aumentem o tempo de concentração do aluno 	<p>(...)A minha maior dificuldade é as vezes encontrar atividades motivadoras</p> <p>(...) para mim motivar aquela criança para as atividades é mesmo o mais difícil.</p> <p>(...) Eu faço tudo o que estiver ao meu alcance, só falta fazer “piruetas”... por vezes tenho de desistir daquela atividade porque chego á conclusão que não vai resultar, tenho de passar para outra,</p> <p>(...) o seu tempo de atenção é muito reduzido.</p>
Articulação do trabalho entre	Terapeuta da fala	<ul style="list-style-type: none"> - Sem articulação . trabalho 	<p>(...) Com a terapeuta da fala, já que tem de fazer um trabalho muito específico, ela tem de estar sozinha numa sala a trabalhar</p>

técnicos e prof	<p>Professor de psicomotricidade</p> <p>Com professor de educação especial</p>	<p>especifico . realizado no exterior da sala de aula</p> <p>- Falam sobre o trabalho</p> <p>- Falam sobre a planificação . adaptam as actividades . trabalho do aluno na sala de aula . aluno integrado no grupo turma . registo das actividades</p> <p>. Trabalho conjunto . na sala de aula . Reúnem - planificar - com os pais . Partilham objectivos comuns</p>	<p>determinados sons, não é fácil</p> <p>(...) apesar de falarmos sobre o trabalho que era realizado na sala</p> <p>(...) por vezes ela utiliza os mesmos materiais que nós utilizamos na sala, mas é um trabalho realizado no exterior da sala.</p> <p>(...) falamos sempre sobre a planificação e adaptávamos as actividades à psicomotricidade</p> <p>(...)A psicomotricidade é dada na sala de aula e o aluno continua no grupo e a fazer a trabalho que está planeado para ele</p> <p>(...) fazemos o registo no diário de turma onde eles escrevem o que gostam e o que querem fazer e muitas vezes nesses momentos a turma é que decide o que fazer.</p> <p>(...) A professora de educação especial trabalha comigo na sala</p> <p>(...).não é uma pessoa estranha é alguém que também faz parte do grupo, acho isso muito importante</p> <p>(...) reunimos para planificar</p> <p>(...) definimos estratégias sempre em conjunto.</p> <p>(...) reunimos com os pais,</p> <p>(...) Penso que assim os alunos evoluem mais porque é um caminho construído com o mesmo objetivo</p>
Apoios procurados	MEM	<p>. Equipa de profs do MEM</p> <p>. Professores experientes no trabalho com crianças com NEE</p> <p>. Partilha de</p>	<p>(...)Sim, tenho uma equipa no contexto do movimento da escola moderna que me apoia muito</p> <p>(...) porque são pessoas que tem muita experiencia neste campo</p> <p>(...) procuro-os muitas vezes, eles conhecem geralmente os meus alunos porque eu falo</p>

	Leituras pessoais	<p>problemas e de experiências</p>	<p>muito neles, depois falamos como correu, se bem ou mal</p> <p>(...) Troco também informação com outras colegas que tem outras experiências.</p> <p>E também como sou muito curiosa faço muitas pesquisas na net.</p> <p>Mas para mim fazer parte desta associação é um orgulho, é onde faço muitas das minhas aprendizagens.</p> <p>(...) e isso fez com que eu procurasse bibliografia</p>
Trabalho com os pais	Dificuldades	<p>. Ignoram como intervir</p> <p>. Não sabem impor regras</p>	<p>(...)Com os pais é muito difícil porque eles não sabem o que fazer</p> <p>(...) não conseguem impor regras</p> <p>(...) Fazemos reuniões com os pais e propomos estratégias para melhorar o comportamento e negociamos com o próprio aluno.</p> <p>(...) Também temos alguma dificuldade em falar com o pai porque a mãe é presente mas o pai não.</p>
Importância atribuída ao professor de educação especial	<p>É importante</p> <p>Funções</p>	<p>. Se se estabelecer relações de parceria</p> <p>. Estabelecer ligações com assistentes operacionais</p> <p>- indicando caminhos a seguir com os alunos com SD</p> <p>- melhor articulação da intervenção com o aluno</p>	<p>(...)Sim, acho que são muito importantes</p> <p>(...) mas tem de ser possível estabelecer relações de parceria, porque se funcionar como duas pessoas que fazem trabalhos completamente diferentes então as coisas não funcionam e os prejudicados são as crianças.</p> <p>(...) Penso também que os professores de educação especial deveriam fazer uma ponte de ligação com as assistentes operacionais</p> <p>(...) e muitas vezes não aplicam determinadas regras que são muito importantes para dar continuidade ao nosso trabalho</p> <p>(...) essa ponte é muito importante porque elas não tem formação para trabalhar com este tipo de alunos.</p>

Anexo 4

Ficha de Caracterização dos Participantes no Estudo

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Objetivos:

- Recolher dados que caracterizem os participantes no estudo;
- Recolher dados que caracterizem a formação dos professores no âmbito das NEE.

1. Dados de Identificação

F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	---	--------------------------

 Género

Idade

Anos de serviço (**incluindo o presente ano lectivo**)

Anos de serviço na Escola

Anos de experiência docente com alunos com NEE

2. Formação Académica

Formação Inicial _____

Outras Qualificações _____

3. Formação sobre as NEE

Formação contínua no âmbito das NEE

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

Em caso afirmativo referir qual a formação

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

Obrigada pela colaboração