

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós,
deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.
(Saint Exupéry)

Agradecimentos

Chegando ao fim desta longa caminhada quero agradecer a todos os meus amigos e familiares que acreditaram em mim e nunca me deixaram fracassar.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor Armindo Rodrigues pela sua disponibilidade, incentivo e pelas palavras de apoio que nunca me deixaram desistir.

Agradeço à minha avó, que infelizmente já não partilha esta vida comigo, no entanto, onde quer que esteja, transmite-me muita energia positiva para nunca desistir dos meus objetivos o que me ajuda verdadeiramente nos momentos em que me sinto mais fraca e sem forças, como sempre o fez quando esteve junto a mim.

À minha mãe que sempre se esforçou para me proporcionar condições para que pudesse prosseguir com os meus estudos, ontem, hoje e amanhã.

Ao meu marido que sempre me incentivou a terminar este trabalho.

À minha filha Beatriz pelos momentos de ausência e alguma impaciência que tive para com ela.

À minha amiga Anabela, companheira de estudos e afins, que foi sempre uma incentivadora para que concretizasse a especialização neste campo e agora o mestrado.

A todos os meus colegas de trabalho pela disponibilidade e simpatia com que participaram no meu estudo e opinaram sempre que notavam que existia alguma coisa que estava menos bem.

A todos, do fundo do coração, um Muito Obrigado!

Resumo

Este trabalho pretende conhecer a opinião dos docentes de educação especial relativamente à forma como está a ser feita a inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares, as suas experiências com estes alunos, qual o nível de preparação que pensam ter para trabalhar com eles e que tipo de lacunas ou obstáculos existem ainda para que se dê uma verdadeira inclusão.

Inicialmente, para que todo o trabalho estivesse fundamentado, realizou-se uma exaustiva pesquisa bibliográfica e abordaram-se aspetos referentes à evolução da educação especial e do ensino em Portugal numa perspetiva nacional e internacional, mas referindo sobretudo aspetos relacionados com a Síndrome de Down e com as estratégias e atividades que a investigação e as boas práticas aconselham, com vista a uma intervenção educativa eficaz e apropriada.

Relativamente à metodologia optou-se por realizar um estudo qualitativo, com características exploratórias e descritivas. Para a realização das entrevistas semidiretivas, construiu-se um guião, com um conjunto de perguntas que tinha por base os objetivos iniciais e as questões de investigação formuladas. Para analisar os dados, escolheu-se a técnica de análise de conteúdo.

O estudo procurou descrever e caracterizar as perceções de cinco docentes de educação especial, todos pertencentes a uma escola do distrito de Lisboa, mais especificamente situada no concelho de Loures, inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária, e a exercer funções na área de educação especial.

Através da análise realizada concluiu-se que todos os docentes consideram bastante benéfica a inclusão de todos os alunos, especialmente dos alunos portadores de Síndrome de Down, mas confirmam que ainda existem grandes lacunas que devem ser colmatadas e/ou modificadas, e consideram que existe um enorme desconhecimento e falta de formação por parte dos professores do ensino regular relativamente à educação especial. Finalmente consideram que, por vezes, o seu trabalho não é suficientemente valorizado, sendo, assim, de máxima importância a articulação estabelecida entre todos os professores rumo a um único objetivo, o desenvolvimento das competências dos alunos. Estes professores pensam que existe, igualmente, um grande desconhecimento acerca do trabalho que é desenvolvido na educação especial.

Palavras-chave: Docentes de Educação Especial; Síndrome de Down; Inclusão; Formação de professores.

Abstract

This work aims to know the opinion of the special education teachers regarding the way the students with Down Syndrome are being included in regular classes; their experiences with these students; in what level of preparation they think they have to work with them and what kind of gaps or obstacles there are to be given a truly inclusion.

Initially, there was a comprehensive bibliographical research, so that all the work could be justified. As a result, an approach was carried out, relating several aspects to the evolution of special education and teaching in Portugal on a national and international perspective, but above all referring aspects related to Down Syndrome with the strategies and activities that are important for the whole investigation with a view to an effective and appropriate educational intervention.

Regarding the methodology it was decided to conduct a qualitative study, with exploratory and descriptive characteristics. To carry out the semi-directive interviews, a script was built with a set of questions based on the initial objectives and in the formulated research questions. To analyze the data, we chose the content analysis technique.

The study attempts to describe and characterize the perceptions of five special education teachers, all of them belonging to a school council of Lisbon, specifically located in the municipal district of Loures, on a Educational Territory of Priority Intervention,

All through the analysis it was concluded that all teachers feel quite beneficial the inclusion of all students, especially students with Down Syndrome, but also confirm that there are still large gaps to be tackled and / or modified. These teachers consider that there is a huge lack of knowledge and training of the regular teachers regarding special education.

Finally they consider that sometimes their work is not sufficiently valued, and thus of utmost importance the articulation established between special education and regular teachers towards a single goal, the development of students' skills. These teachers think that there is also a great lack of knowledge about the work that is developed in special education.

Keywords: Special Education Teachers; Down Syndrome; Inclusion; Teacher training.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1. Perspetiva Histórica da Educação Especial	4
1.1 Escola Inclusiva	6
1.1.1 Perspetiva Evolutiva da Educação Especial	6
1.1.2 Educação Especial em Portugal/Enquadramento Legislativo	7
1.2 Perspetivas para a Inclusão	11
1.3 Diferenciação Pedagógica	13
1.3.1 Currículo na Escola Inclusiva	15
1.3.2 A Gestão flexível do currículo de um professor na escola	16
1.3.3 O papel dos professores	17
1.3.3.1 Ensino Regular	17
1.3.3.2 Educação Especial	18
2. Síndrome de Down ou Trissomia 21	19
2.1 Tipos de Trissomia 21	20
2.2 Características da Criança com Trissomia 21.....	22
2.3 Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down	23
2.3.1 O Desenvolvimento e o Funcionamento Cognitivo.....	24
2.3.2 Características Cognitivas da Percepção.....	26
2.3.3 Características Cognitivas da Atenção.....	26
2.3.4 Características Cognitivas da Memória	26
2.3.5 Características da Linguagem/Comunicação.....	27
2.3.6 Características do Desenvolvimento Psicomotor.....	28
3. Intervenção Educativa na Criança com Síndrome de Down	28
3.1 Intervenção Precoce	29
3.1.1 Estratégias para Intervenção nas Várias Áreas do Desenvolvimento	30

3.1.1.1 Área Sensorial, Motora e Percetiva	31
3.1.1.2 Área da Linguagem	31
3.1.1.3 Área da Cognição	31
3.1.1.4 Área da Memória	32
3.1.1.5 Área Sócio Emocional	32
3.2 Programas Escolares	32
3.3 O Papel do Professor	33
3.4 Participação da Família	35
4. Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência (UAAM)	36
Capítulo II – Estudo Empírico	41
1. Objeto do Estudo	42
1.1 Objeto e Objetivos do Estudo	42
1.2 Questões de Investigação.....	43
2. Metodologia do Estudo	44
2.1 Tipo do Estudo	44
2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	45
2.2.1 As Entrevistas	45
2.2.2 Análise Documental	47
2.3 A Análise de Dados	48
2.4 Caracterização do Contexto e dos Sujeitos do Estudo.....	49
2.5 Procedimentos	50
Capítulo III – Análise, Apresentação e Interpretação dos Resultados	52
1. Análise e Apresentação dos Resultados	53
2. Interpretação e Discussão dos Resultados	60
3. Conclusões do Estudo	66
Considerações Finais	69
Referências Bibliográficas	72

Apêndices	79
Apêndice A – Guião da Entrevista	80
Apêndice B – Grelha do Guião da Entrevista	82
Apêndice C – Protocolo da Entrevista à Professora da ELI	86
Apêndice D – Protocolo da Entrevista à Professora do 1º Ciclo	90
Apêndice E – Protocolo da Entrevista à Professora do 2º Ciclo	96
Apêndice F – Protocolo da Entrevista ao Professor do 3º Ciclo	100
Apêndice G – Protocolo da Entrevista à Professora da UAAM	105
Apêndice H – Análise de Conteúdo (grelha)	110

Índice de abreviaturas

NEE - Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

Nº - Número

ME – Ministério de Educação

ATL - Atividades de Tempos Livres

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

PEI – Projeto Educativo Individual

PAA - Plano Anual de Atividades

PEEsc – Programa Educativo de Escola

JI – Jardim de Infância

UAAM - Unidade Especializada de Apoio a Alunos com Multideficiência

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

IP – Intervenção Precoce

PEE – Professor de Educação Especial

PER – Professor do Ensino Regular

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SD – Síndrome de Down

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário.

Índice de Quadros e de Figuras

Índice de Quadros

Quadro 1 – As vantagens da inclusão para os alunos com NEE e sem NEE

Quadro 2 – Tipos de NEE

Quadro 3 – Desenvolvimento da criança com SD

Quadro 4 – Recursos e materiais a existir numa UAAM

Índice de Figuras

Figura 1 – Figura ilustrativa de exclusão, segregação, integração e inclusão

Figura 2 – Carótipo humano exemplificativo de SD – homogéneo

Figura 3 – Imagem ilustrativa da divisão celular que origina SD – mosaicismo

Figura 4 – Carótipo humano representativo de SD – translocação Robert Soriane

Figura 5 – Imagem ilustrativa de uma criança portadora de SD

Índice de Apêndices

Apêndice A – Guião de entrevista

Apêndice B - Guião de entrevista (grelha)

Apêndice C – Protocolo de entrevista à professora de EE da ELI

Apêndice D - Protocolo de entrevista à professora de EE do 1º ciclo

Apêndice E - Protocolo de entrevista à professora de EE do 2º ciclo

Apêndice F - Protocolo de entrevista ao professor de EE do 3º ciclo e coordenador de departamento da EE

Apêndice G - Protocolo de entrevista à professora de EE da UAAM

Apêndice H - Análise de conteúdo (quadro)

Introdução

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças ou dificuldades que possam ter. Todas as escolas inclusivas devem responder às diferentes necessidades de todos os seus alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos e proporcionando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, modificando e adequando as estratégias de ensino, os recursos e as parcerias às especificidades dos alunos que nela estão inseridos.

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda e qualquer criança é encorajada e respeitada nas suas aprendizagens até ao limite das suas capacidades (Correia, 2003).

As crianças portadoras de Síndrome de Down (SD) não são exceção, são crianças que apresentam uma desordem genética causada pela má distribuição de cromossomas, nomeadamente no par cromossómico 21. As crianças portadoras desta síndrome apresentam inúmeros atrasos, tanto ao nível das funções motoras como ao nível das funções mentais, apresentando geralmente um défice cognitivo moderado. Este défice vai implicar limitações ao nível das aprendizagens, pelo facto de adquirirem a fala tardiamente, pela dificuldade que apresentam em articular correctamente as palavras e pelo défice auditivo que também apresentam, o que implica uma dificuldade da discriminação dos sons. Como tal, na maioria das vezes, estes alunos são incluídos nas Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência (UAAM) para poderem usufruir de apoios mais adequados e adaptados às suas limitações e capacidades. É também nas UAAM que estes alunos beneficiam de apoio das terapias e da psicologia, que se tornam numa mais valia para o seu desenvolvimento global.

O presente estudo surge através de uma preocupação pessoal e profissional em compreender como os docentes de educação especial estão a “avaliar” a forma como está a ser praticada a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente dos alunos com SD, nas classes regulares.

Com este estudo gostaríamos, assim, de obter respostas para as três questões principais de investigação:

- Estão criadas as condições básicas/fundamentais nas escolas para incluir os alunos com SD?
- Quais as dificuldades que o Professor de Educação Especial sente no seu trabalho com os alunos com SD?

- O que falta ainda fazer para que a inclusão seja realizada com maior qualidade e eficácia?

Como objetivo específico deste estudo pretendemos verificar se as metodologias e as adaptações dos vários recursos que estão a ser realizados e utilizados para a inclusão destas crianças são os mais adequados às suas características e necessidades específicas.

Numa primeira parte, debateremos o tema numa perspectiva histórica para a integração/inclusão, elucidando as forças presentes na caminhada desde os modelos educacionais segregacionistas para os modelos educacionais inclusivos, principalmente na evolução conceptual que daí surgirá e que dará origem ao conceito de NEE e, mais tarde, à filosofia e às práticas da inclusão escolar de todos os alunos. Trataremos o conceito de SD, as características próprias dessas crianças e as formas da sua inclusão escolar. Por fim, abordaremos a forma como é realizada a intervenção educativa com estas crianças.

Como estudo empírico, faremos a análise e descrição das percepções de um grupo de professores de educação especial sobre como está a ser feita a inclusão dos alunos com SD e o que ainda falta fazer para integrá-los ainda melhor neste sistema educativo em constante alteração.

No final do estudo, faremos algumas considerações e reflexões críticas com base no levantamento teórico que serviu de suporte à investigação, retomando os objetivos de partida que nos orientaram nesta investigação, assim como no levantamento de novas e complexas questões a explorar, no futuro.

Esperamos que este trabalho seja um contributo útil para toda a comunidade educativa, no sentido de ajudar a perceber a realidade destas crianças, de forma a proporcionar-lhes uma resposta educativa cada vez mais ajustada às suas necessidades.

É fundamental que a escola se adapte às características e necessidades dos alunos que a compõem, independentemente da sua condição física, social, linguística ou as dificuldades que manifestem. A diferença é algo inerente ao ser humano, o qual deve ser respeitado e valorizado por todos de forma incondicional.

“Ser professor é acreditar nas potencialidades dos seus alunos!

Ser professor é ajudar a crescer!”

(Associação Olhar 21)

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perspetiva Histórica da Educação Especial

Para a Organização Mundial de Saúde (1989), “deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica” (p.35). Ser deficiente sempre foi e, em muitas circunstâncias, ainda é considerado um estigma social.

Para Fonseca (1997), todo o sinal ou mácula traduz-se num conjunto de valores ou de disposições dependentes do envolvimento cultural em que o individuo está inserido. E, como afirma Morato (1994), “A história da deficiência em geral e da deficiência mental em particular não é um conhecimento do qual a humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos” (Morato, 1994, p.9).

Na Grécia Antiga, as crianças que tinham alguma deficiência eram abandonadas em montanhas ou florestas. Já em Roma eram atiradas ao rio. Na Idade Média, eram conotadas com origens demoníacas ou atos de feitiçaria e de bruxaria. Eram escondidas e sujeitas a julgamentos morais ou, em casos mais drásticos, eram mesmo executadas. Eram escondidas de todos, pois eram considerados seres perigosos e transmissores de doenças malignas que colocavam em causa a sobrevivência da pessoa sã.

No entanto, é também na Idade Média que a Igreja e alguns nobres piedosos começam a fundar asilos e hospícios para acolher as crianças deficientes abandonadas ou que deambulavam pelas ruas, passando fome e miséria. Esta atitude de beneficência prosseguirá, passando paulatinamente para a responsabilidade do Estado.

A partir do século XVIII foram criadas as primeiras instituições especializadas que acolhiam essas crianças, por tipo de deficiência, sendo a partir desta data que, segundo Bautista (1997), poderá começar a justificar-se o uso do termo “Educação Especial”, pois essas instituições de acolhimento começam a preocupar-se também com proporcionar alguns rudimentos de educação, para além do alimento, da saúde e do abrigo. Começou então, progressivamente, a preocupação com a educação escolar destas crianças, deixando para trás o mero isolamento/abandono das mesmas, que, muitas vezes, caracterizava a sua retenção em asilos ou hospícios, entregues a uma total ociosidade. Importa, porém, sublinhar que o acolhimento em instituições próprias (cegos, surdos, deficientes mentais) era uma forma de segregar as pessoas com deficiência, afastando-as do convívio social e mesmo do espaço urbano, pois essas casas se localizavam nos arredores das cidades.

Com a publicação da Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, é mundialmente assumido que as pessoas que possuam alguma deficiência têm direitos e deveres iguais a todo e qualquer cidadão, com o devido direito em participar na vida social e na consequente integração escolar e profissional.

As crianças consideradas deficientes começaram também a ser educadas e integradas nas escolas públicas, mas continuavam a ser colocadas à margem, pois eram inseridas nas chamadas “classes especiais”, sendo apelidadas de “deficientes, atrasadas” e por isso afastadas de todas as outras crianças da escola consideradas “normais”.

Em 1975 é publicada, nos Estados Unidos, a *Public Law 94-142*, que veio determinar a obrigatoriedade de educar no meio o menos restrito possível, criando-se assim para cada criança, tendo em conta o seu grau de deficiência, um Programa Educacional Individual (PEI). No Reino Unido, foi publicado, em 1978, o *Relatório Warnock*, que veio instaurar o conceito de Necessidades de Educativas Especiais (NEE). Como afirma Baptista (1999),

“O *Relatório Warnock*, abandona os critérios clínicos para a categorização dos tipos de deficientes (visuais, auditivos, mentais, motores ...) e preconiza a adoção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com Necessidades Educativas Especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais” (Baptista, 1999, p.125).

Nesta época, um outro conceito chave, o conceito de “Normalização”, está estritamente relacionado com o princípio da integração. Segundo Mikkelsen (1959), citado por Jiménez (1997), a normalização é um objetivo a atingir e a integração é um método de trabalho que devemos utilizar.

Para Correia (2000), o princípio da integração escolar relaciona-se intimamente com o conceito de meio menos restrito possível, pelo que a colocação da criança com deficiência deve ser realizada de acordo com as suas características e necessidades concretas num ambiente o mais normal possível.

A definição de “Educação Especial”, que tradicionalmente significava um tipo de educação diferente da dita “normal” e que estava especialmente vocacionada para atender crianças com deficiências, deu lugar a um modelo de Educação Especial, baseado no conceito de Necessidades Educativas Especiais, ou seja, com base nas características, necessidades e possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Nesta evolução destacam-se três grandes períodos: o primeiro designado de pré-história da Educação Especial (EE), o segundo caracterizado pela era das instituições, dominado inicialmente e essencialmente por preocupações meramente assistenciais e,

mais tarde, também por preocupações educativas, aplicadas a um certo tipo de pessoas e caracterizada por acontecer em ambientes separados do ensino regular. Por fim, o terceiro período, o período mais recente, que surge em meados do século XX, caracterizado pelas tendências que alteram o conceito e também a prática da Educação especial, recaindo na integração escolar e social das pessoas com deficiência adquirida (Rodrigues, 2007).

1.1- Escola Inclusiva

1.1.1 – Perspetiva Evolutiva da Educação Especial

Como já foi mencionado anteriormente, só a partir do início do século XIX é que se começou a criar as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir dessa data que surge o termo Educação Especial. As práticas de integração surgem somente nos anos 60/70 no século XX, incitadas pela *Public Law 94-142* e pelo *Relatório Warnock*.

Um marco histórico para a escola inclusiva surge com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, aí realizada. Foi nesta conferência que foram delineadas os objetivos e as diretrizes para que se proporcione uma inclusão com sucesso.

O conceito de NEE foi redefinido a partir desta mesma declaração, passando a abranger todos os alunos cujas necessidades envolvessem deficiências ou dificuldades de aprendizagem numa perspetiva de escola inclusiva.

“No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão (necessidades educativas especiais) refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, tem necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.” (UNESCO, 1994, p.6).

Como recorda Rodrigues (2001), a Declaração de Salamanca foi um importante documento que permitiu a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva.

Portugal foi um dos países que subscreeveu esta Declaração e reforçou a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos através da igualdade de oportunidades. Com

esta Declaração o conceito de NEE vai abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades se comparam com as deficiências ou as dificuldades escolares no ensino regular, tal como defende Madureira e Leite (2003).

No entanto, não basta só integrar estas crianças nas classes regulares mas sim adequar os espaços, os meios e as estratégias para que haja realmente uma inclusão efetiva.

De acordo com o Despacho Normativo nº 105/97, o desempenho do professor de apoio não depende somente da sua dedicação ou empenhamento, mas também de uma formação especializada, com a obtenção de conhecimentos que lhe permitam mudar e inovar em termos educativos, pois só assim se pode falar numa verdadeira escola para todos.

As medidas a realizar devem ser a todos os níveis, quer ao nível da gestão escolar, quer ao nível curricular, quer também ao nível das estratégias de ação e da forma de efetivar a igualdade de oportunidades.

Assim, o princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas capaz de se adaptar, reajustar e respeitar as características e a diferenciação específica de cada aluno.

1.1.2 – Educação Especial em Portugal / Enquadramento Legislativo

Foi por volta de 1822 que se começou a dar os primeiros passos através do ensino de Surdos Cegos, com o primeiro Instituto de Surdos Mudos e Cegos criado em Lisboa, no reinado de D. João VI. Após a publicação do Decreto-Lei de 27 de Dezembro de 1905, esta instituição ficou incluída na Casa Pia (Lopes, 1997).

Em Portugal, o ensino especial público terá nascido em 1913 através da entrega da tutela do Instituto Médico-Pedagógico, criado pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, à Direção Geral do Ensino Primário.

Este Instituto passou então a chamar-se de António Aurélio da Costa Ferreira e, para além de ter funções de observação e de diagnóstico, de encaminhamento de pessoas com problemas e de apoio às famílias, passou também a formar professores de educação especial, tendo o primeiro curso sido iniciado em 1942.

Passados quatro anos houve uma reorganização no Instituto e foi publicado o Decreto-Lei 35.801, de 13 de Julho de 1946, onde são criadas as classes especiais que funcionam junto das “escolas primárias” e é aqui que a integração se começa a desenhar.

Houve necessidade de se reformular o curso de professores de educação especial em 1964 no instituto acima mencionado e os “deficientes” deixaram de ser assim tratados, passando a serem conhecidos por “física ou psiquicamente diminuídos” ou também por “crianças inadaptadas”.

É na década de setenta que se experiencia a integração dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular, através da reforma educativa implementada pela Lei nº 5/73. Esta lei defendia o dever de proporcionar à criança deficiente e/ou inadaptada, assim como às crianças nascidas precocemente, condições favoráveis ao seu desenvolvimento educativo.

Com a reforma de Veiga Simão foi criada a Divisão de Ensino Especial no Ministério de Educação (ME) e foram organizadas estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado para crianças e jovens “deficientes e inadaptadas” (Decreto-Lei nº 45/73, de 12 de março).

Em 1976, com a nova Constituição da República Portuguesa, surge também o primeiro texto de apoio à criação das equipas de EE. Nesse texto surgem contemplados os Direitos da Pessoa com Deficiência, assim como as responsabilidades do Estado para com ela (artigo nº 73 e nº 74). Com o Despacho Conjunto nº 36/88, de 17 de agosto, surge também a regulamentação dessas mesmas equipas, definidas como unidades orgânicas da futura rede local da EE. A estas equipas competia fazer o despiste e o encaminhamento devido, de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com NEE. As funções dos professores que pertenciam a estas equipas eram:

- ❖ Trabalhar em salas de apoio;
- ❖ Utilizar ateliês;
- ❖ Realizar Atividades de Tempos Livres (ATL);
- ❖ Trabalhar dentro e fora de sala de aula, em articulação com o professor do ensino regular.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a Educação Especial passa a ser considerada como uma “modalidade especial de educação escolar” (art.º 16º), entendida como “parte integrante da educação escolar”, mas regida por “disposições especiais” (art.º 16º, nº2).

Ao Estado cabe o dever de assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente, as que possuem deficiências físicas, e mentais, condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento e aproveitamento das diferentes capacidades que possuem. Para o conseguir estabelece-se que “A educação especial organiza-se

preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (art.º 18º, nº 1). No entanto, continua a admitir-se que “A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (art.º 18º, nº 2).

Foi o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que legislou aspetos importantes e que conferiu às escolas o suporte legal para orientar o atendimento aos alunos com NEE (Correia & Cabral, 1999). Este diploma veio atualizar a legislação então em vigor de acordo com as recomendações dos organismos internacionais. Com a introdução deste decreto começou a ser referida a “evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração” e ainda vem salientar a substituição da categorização através de critérios médicos pela utilização de critérios pedagógicos.

O decreto acima referido tem por base “uma escola onde todos cabem” e perspetiva a integração das crianças com NEE na escola de ensino regular, com o principal objetivo de educar num ambiente o menos restrito possível. No entanto, a falta de formação de professores e a inexistência de apoio técnico continuam a ser entraves para o sucesso da integração (Correia, 2000).

Outro entrave é a forma de intervenção que se pratica na realidade, ou seja, os alunos são retirados da sala de aula em pequenos grupos e é-lhes prestado apoio em salas de apoio. Esta prática é contestada pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto-imagem dos alunos com NEE e pela fraca integração com os outros colegas da turma. Por tudo isto passou-se a defender que o apoio a alunos com NEE fosse prestado dentro das salas de aula juntamente com os seus colegas e com o professor titular de turma.

O decreto-lei 319/91 consagrava o modelo de integração. No entanto, como ocorrera a Conferência de Jomtien (1990) sobre a Educação para Todos e logo de seguida a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que aprovou a Declaração de Salamanca, as novas ideias foram-se expandindo e aplicando em Portugal, através de despachos normativos muito relevantes para a compreensão da história da Educação Especial no nosso país.

Após as várias modificações que foram ocorrendo, tanto ao nível legislativo, como ao nível das mentalidades, os princípios da inclusão parecem ter sido decisivamente materializados em Portugal, através da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que veio substituir o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, na

regulamentação da EE (Ferreira et al., 2010). No preâmbulo do novo decreto vem mencionado que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” e supõe a “individualização e personalização de estratégias educativas”, não apenas ao nível da adaptação de medidas para os alunos, mas também na mudança do próprio contexto escolar.

No entanto, para Correia (2008), os governos não parecem ter seguido a política de execução de um sistema educativo que origine a igualdade de oportunidades e qualidade na educação para todos, destacando a questão das respostas educativas aos alunos com NEE. O mesmo autor admite que o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, “parece discriminar a maioria dos alunos com NEE e desrespeitar um dos direitos fundamentais, o do acesso a uma educação de qualidade e gratuita” (p.81), ao definir a elegibilidade dos alunos para usufruírem do serviço de EE através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

No ano seguinte ao da publicação do decreto-lei acima mencionado, foi aprovada em Portugal a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, através da Resolução da Assembleia da República nº 71/2009. No artigo 24º desta Convenção, os Estados Partes reconhecem o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência com igualdade de oportunidades e de forma não discriminada. Sendo assim, deve ser persuadida uma educação inclusiva em função das necessidades individuais e de apoio como forma de facilitar a educação, com vista ao desenvolvimento social e académico.

Em suma, como forma de compreender cada vez mais as situações de deficiência e NEE, e da importância da socialização para o desenvolvimento destes alunos, foram surgindo muitos encontros com o objetivo de refletir e debater sobre a inclusão, de onde ocorreram vários documentos que defendem os seus princípios. A inclusão passou a ser vista como um direito, com várias vantagens reconhecidas para os alunos com NEE. Assim, a inclusão nas escolas foi aparecendo com uma quebra relativamente às políticas e práticas de exclusão ou segregação. Hoje em dia, a tendência é cada vez mais a de colocar os jovens com NEE em escolas regulares, junto dos seus pares, para assim usufruírem do seu direito à socialização, a serem aceites pelos outros, a desenvolverem as suas capacidades e a terem uma vida o mais próximo possível daquilo que é a vida dos seus colegas sem NEE.

Figura 1 – Figura ilustrativa de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: www.FilosofiaHoje.com

1.2 – Perspetivas para a Inclusão

A escola tradicional confunde a diversidade com a igualdade e, por isso, torna-se ela própria num fator de exclusão. Isto é, quando pretende ser parte da solução converte-se em parte do problema. A igualdade e a diversidade são dois conceitos que a sociedade e a escola sempre tiveram dificuldade em distinguir (Rodrigues, 1998).

Segundo Correia (2008), através da educação inclusiva surgiram também maiores desafios e exigências, quer para as escolas, quer para os professores e todos os agentes envolvidos na educação. É imprescindível que todos os agentes educativos cumpram um currículo que se coadune às características específicas de cada aluno.

Correia e Serrano (2000) defendem que, se todos acreditarmos que a inclusão traz benefícios para toda a comunidade, temos instruído o requisito fundamental e importante para que se pratique uma verdadeira cultura de inclusão.

Tal como defende Correia (2008),

“ O conceito de inclusão, engloba, assim três parâmetros essenciais, começando por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro, não em termos de um continuum educacional como prescrito pela filosofia integradora, mas dando relevância à permanência do aluno com NEE na classe regular, onde todos os serviços de apoio, designados por serviços adequados, devem, sempre que possível, ser prestados. Estes serviços adequados, que no conceito integrador se referem à educação especial tida como um sistema paralelo ao ensino regular, entendem-se, no conceito de inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno. Estes serviços devem, como já dissemos, efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter em conta não só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem; para que ele possa receber uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

O conceito de inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos com NEE, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem” (p.21).

Segundo Clark et al. (1995), o conceito de educação inclusiva tem como objetivo reestruturar as escolas, para que estas respondam às necessidades de todas as crianças. Já para Hegarty (2001), numa escola inclusiva é necessário atuar na área curricular, nas áreas de organização académica da escola, nos modelos de ensino, no desenvolvimento profissional dos especialistas, no envolvimento dos pais e na utilização adequada dos recursos, forçando a uma diversificação curricular, uma intervenção pedagógica diferenciada, associada à aplicação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma apropriada que se torne eficaz e tendo em conta a diferença.

Uma educação inclusiva coaduna-se com dar uma resposta pedagógica de qualidade, isto é, garante uma resposta adequada às necessidades educativas a todo e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural e das suas capacidades ou limitações, e não só aqueles com NEE, pois qualquer aluno está sujeito a incorrer em situação de exclusão (Serrano, 2007).

Sendo assim, a qualidade e totalidade dos critérios formam os pilares conceituais da educação inclusiva, como é defendido por alguns autores mais representativos do movimento de escola inclusiva, concretamente, Ainscow, 1998; Wang, 1998; S. Stainback & W. Stainback, 1999 e Arnaiz, 2003.

Quadro 1 – As vantagens da Inclusão para os alunos com NEE e sem NEE

Alunos que detêm NEE	Alunos que não detêm NEE
Progresso nas relações de amizade	Realização de mais trabalhos de grupo
Maior envolvimento cognitivo e mental na interação com o outro	Maior consciência em relação às necessidades dos outros
Alargamento da autoestima e da autoimagem	Maior sentido de voluntariado
Alargamento da comunicação e anseio de socialização	Desenvolvimento de posturas críticas face à deficiência e a sua aceitação
Redução significativa de comportamentos inadequados socialmente	Alunos mais tolerantes e flexíveis
Maior interação verbal e lúdica	Maior capacidade de liderança e cooperação
Beneficia através dos estímulos e dos modelos comportamentais	Desenvolvimento da consciência de cidadania

Fonte: Composição própria; Correia & Martins (2002)

Correia e Martins (2002) defendem que, para haver uma verdadeira inclusão, a Comunidade escolar deve ser responsabilizada por:

- ❖ Interagir com os vários serviços comunitários e com a escola como forma de responder às reais necessidades do aluno e da família;
- ❖ Criar um conjunto de programas e iniciativas que facultem ao aluno a promoção do seu desenvolvimento sócio emocional e pessoal, adequado às suas características;
- ❖ Sensibilizar para a problemática da inclusão, potenciando o desenvolvimento de atitudes e práticas de mudança.

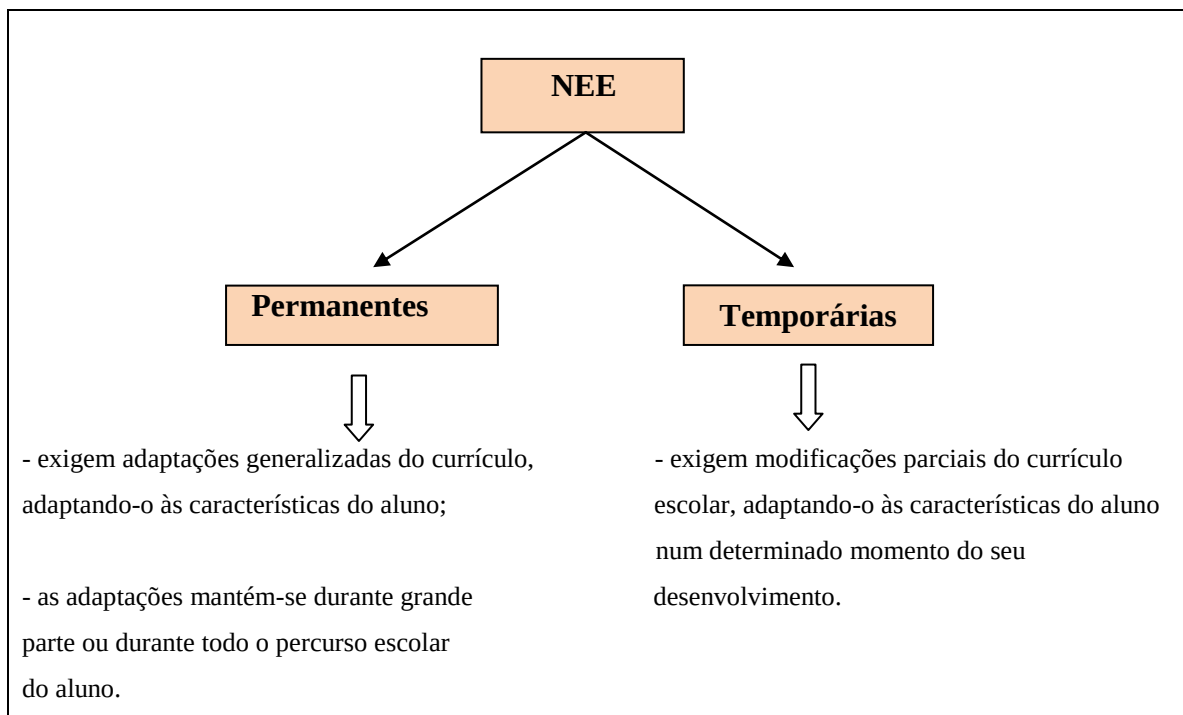
1.3 – Diferenciação Pedagógica

Entende-se por diferenciação pedagógica a resposta que o professor dá a todo o aluno que necessita do seu tempo e/ou do seu espaço para adquirir toda e qualquer aprendizagem, uma vez que cada aluno aprende ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades.

Para Visser (1993), citado por Grave-Resendes e Soares (2002) “entende-se a diferenciação como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através de seleção apropriada de método de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo” (p.22).

Deve haver também um conhecimento aprofundado, por parte do professor do ensino regular, sobre o tipo de NEE e o grau de severidade que o aluno apresenta. Só assim consegue adequar e adotar o trabalho à criança, até porque as NEE podem ser de carácter permanente ou temporário e, por isso, obedecem a estratégias diversificadas tal como é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais



Fonte: adaptado Tipos de Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1997, p.49)

Benavente (1994), citada por Grave-Resendes e Soares (2002), defende que o ensino deve ser diferenciado “através da organização de interações e de atividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com as situações didáticas significativas e adequadas às suas características” (p.24).

Para Correia (2000),

“ variar as actividades a realizar sistematicamente à lição expositiva é um princípio didáctico inquestionável, que decorre, quer da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra. A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e as suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor pode introduzir diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes actividades para diferentes alunos” (p.128).

Diferenciar é também arranjar novas estratégias para facilitar a aprendizagem e recorrer às aprendizagens cooperativas é uma excelente opção. A aprendizagem cooperativa, tem como objetivos, os seguintes:

- ❖ ensinar a importância da cooperação: os aspetos positivos da entreatajuda. Ser um membro ativo de um grupo, contribui para a resolução de problemas frequentes;

- ❖ fomentar a construção de pequenas comunidades dentro de sala de aula; conhecer e responsabilizar-se pelos outros;
- ❖ ensinar competências básicas necessárias de vida em sociedade: ouvir, aceitar as críticas construtivas, aprender a gerir conflitos, atingir objetivos comuns;
- ❖ melhorar e estimular as aprendizagens escolares, a autoestima e as atitudes positivas em relação à escola;
- ❖ tentar mudar os percursos escolares óbvios: evitar os efeitos negativos dos percursos escolares tipos do insucesso;
- ❖ aumentar a capacidade para a redução dos aspetos negativos da competição: progressiva desumanização dos ambientes de trabalho (Beltrão & Nascimento, 2000).

Pretende-se assim, que o trabalho cooperativo torne os alunos mais independentes, que conheçam a definição de grupo aceitando todos os membros que o compõem e que todos devem trabalhar com o mesmo objetivo. Para que isso aconteça é necessário que os professores planem e preparem cuidadosamente o trabalho de cada grupo.

1.3.1 – Currículo na Escola Inclusiva

Para Lemos et al. (2003), o currículo nacional define um conjunto de competências que são consideradas estruturantes e essenciais para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências que se deve proporcionar a todos os alunos.

No entanto e segundo Roldão (1999), o currículo nacional interioriza um projeto curricular de uma determinada sociedade, o projeto curricular de uma dada escola e um currículo contextualizado que permite ainda alguns projetos curriculares mais específicos, que nele se incluem adequadamente. Por sua vez, o projeto curricular de uma escola é sinónimo de “um conjunto de experiências (e a sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos seus alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral” (Manjon et al., 1993, citado por Bautista, 1997, p.7).

Já o projeto de uma turma deve ter como referência o projeto curricular de escola, onde surgem definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo. Devem estar preconizadas todas as formas de organização e de aplicação do processo de ensino-aprendizagem adaptadas a cada turma. Devem ainda ocorrer as estratégias para o

contexto da turma como forma de promover as melhores condições de aprendizagem e articulação entre escola e família (Lemos et al., 2003).

Segundo Correia (1999), o treino das competências sociais das crianças com necessidades educativas especiais, constitui um dos objetivos do ensino eficaz no contexto de integração. A interação com os pares normais é saudável, tanto pedagogicamente, como emocionalmente.

Já Rodrigues (2003) afirma que a diferenciação curricular que se procura através da inclusão não é a que surge quando há separação dos alunos com base em determinados aspetos, mas sim aquela onde se educam os alunos em conjunto, tentando aproveitar o potencial educativo que advém das suas diferenças, ou seja, uma diferenciação na classe assumindo-a como um grupo heterogéneo. Esta diferenciação pressupõe uma intervenção pedagógica mais complexa do que aquela a que os agentes educativos estão habituados. Pressupõe também que se tenha em atenção que os alunos têm diferentes pontos de partida e realizam diferentes caminhos para efetivarem toda e qualquer aprendizagem. Ao mesmo tempo que podem ainda atingir diferentes patamares de objetivos e competências relativamente a outros alunos em igualdade de circunstâncias.

As adaptações curriculares são a estratégia mais importante de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais. Segundo Bautista (1997), o professor do ensino regular deve moldar o currículo, adaptando-o ao perfil do aluno. Deve ter em conta o que consta no projeto curricular de escola e realizar as adaptações necessárias para que o aluno atinja as competências previstas tal qual como os outros alunos da turma. Para isso deverá modificar as metodologias, as estratégias e as atividades no processo de ensino aprendizagem; poderá lecionar determinado objetivo em diferentes períodos, independentemente do mesmo estar previsto abordar num período estipulado previamente e poderá também avaliar a prioridade de o abordar. O professor tem o poder de eliminar e/ou introduzir novos conteúdos que possibilitem ao aluno adquirir todas as competências necessárias para final de ciclo.

1.3.2 – A gestão flexível do currículo de um professor na escola

O currículo assenta em três pilares fundamentais: o sujeito a ensinar, o conhecimento ensinado e a sociedade a servir. Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem desenvolve-se tendo como base vários pressupostos socioculturais, psicopedagógicos e epistemológico-disciplinares.

Através deste princípio, espera-se do professor um saber profissional de natureza técnica e científica, na certeza porém que o desenvolvimento curricular está na base da profissionalidade do docente, caracterizado por lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas (Roldão,1999).

Esta mesma autora afirma ainda que a diferenciação pedagógica e a autonomia curricular exigem um professor que seja investigador e reflexivo na sua ação educativa, sendo assim capaz de planificar, adequar, flexibilizar e adaptar atividades/estratégias e conteúdos curriculares tendo sempre em atenção as expectativas e necessidades dos seus alunos.

Lopez Melero (1988), citado por Bautista (1997), afirma que:

“O princípio de flexibilidade do currículo determina que não é obrigatório que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstracção ou de conhecimento num tempo determinado. Cada um aprenderá ao seu ritmo a ultrapassar as suas necessidades” (p.14).

No entanto, é importante que haja uma partilha de ideias, saberes e conhecimentos entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, para que ambos atuem e desenvolvam no aluno os mesmos objetivos, tal como é defendido por Correia (2000).

O professor titular de turma, para conseguir gerir o currículo, deve ter um poder de resiliência suficientemente grande para que nunca fracasse quando é confrontado diariamente com o insucesso dos seus alunos. Deve ter sempre presente que tem ao seu cargo diferentes papéis, como os de planificar, construir e gerir da melhor forma o currículo. Deve conseguir também adaptar-se à heterogeneidade e diversidade das turmas que existem nos tempos que correm.

1.3.3 - O papel dos professores

1.3.3.1 – Ensino Regular

Segundo Carvalho (2007), o professor do ensino regular é o responsável máximo pelo desenvolvimento do trabalho com todos os alunos, quer com o grande grupo, quer com os alunos com NEE que dependem muito do seu trabalho individual com eles.

Correia (2000) defende que para existir uma inclusão efetiva dos alunos NEE nas turmas, o professor do ensino regular deve conseguir:

- ❖ identificar as necessidades educativas de cada aluno e desenvolver experiências de aprendizagem mais adequadas a cada situação;
- ❖ compreender o porquê das incapacidades afetarem as aprendizagens nos alunos;

- ❖ perceber a situação emocional em que o aluno se encontra no momento;
- ❖ recorrer a serviços de apoio adequados;
- ❖ procurar individualizar a educação;
- ❖ proporcionar uma comunicação eficaz com os pais e/ou encarregados de educação;
- ❖ entender como o processo administrativo organiza e gere o ambiente para a aprendizagem.

1.3.3.2 – Educação Especial

O papel do professor de educação especial divide-se em várias partes distintas: a principal será servir de elo de ligação e coordenar o trabalho com todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE. Em grande parte, o sucesso destes alunos depende de si e, por isso, as suas funções passam por desenvolver algumas tarefas com os elementos pertencentes a essa comunidade educativa. Assim sendo, as funções do professor de educação especial abrangem vários níveis organizativos:

- a) com as equipas pluridisciplinares:
 - articulando com todos os serviços e entidades que intervêm no apoio aos alunos com NEE;
- b) com os docentes do ensino regular:
 - identificando as necessidades de formação dos vários docentes da escola, com intuito de alertar para a importância da diferenciação pedagógica;
 - auxiliando os docentes do ensino regular na realização e implementação de estratégias que facilitem a gestão dos grupos heterogéneos e na planificação de tarefas/atividades a realizar com a turma, especialmente com os alunos com NEE;
 - cooperando com os professores do ensino regular na avaliação dos Programas Educativos Individuais (PEI);
- c) com os alunos com NEE:
 - ajudando a organizar todo o processo de apoio para estes alunos;
 - prestando apoio direto individualizado ao aluno sempre que as características deste o justifiquem;
- d) com a escola:

- sensibilizando a comunidade educativa para os direitos dos alunos com NEE no ensino regular;
 - participando na realização do programa educativo de escola (PEEsc) e no plano anual de atividades (PAA) da escola e do agrupamento, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e identificação dos alunos com NEE;
 - identificando, em conjunto com os restantes órgãos de escola, as estratégias mais adequadas para a criação de um ambiente de aprendizagem que implique a igualdade de oportunidades;
- e) com os assistentes operacionais:
- auxiliando-os a compreender as diferentes necessidades pedagógicas, técnicas e sociais de cada aluno com NEE.

2. Síndrome de Down ou Trissomia 21

Começou-se a falar pela primeira vez em Trissomia 21 em 1866, através de John Langdon Down como sendo uma alteração congénita, que causa um atraso no desenvolvimento físico e intelectual em quem o possuiu.

A denotação desta síndrome deve-se ao facto das pessoas que são portadoras da mesma apresentarem um conjunto de características reconhecidas que se verificam em simultâneo.

Para se identificar esta patologia são usadas terminologias como Mongolismo, Síndrome de Down ou Trissomia 21.

Nielsen (1999), afirma que em 1959 alguns investigadores descobriram que em todos os indivíduos portadores de Trissomia 21 estava presente uma repetição de um cromossoma. Em vez de 46 cromossomas, como é habitual, estes indivíduos apresentam 47, fator este que produz alterações no desenvolvimento do corpo e também do cérebro. Na sua maioria, o cromossoma extra é o 21 e daí a deficiência ser apelidada por Trissomia 21.

(Sampedro, 1997; Morato, 1994) defendem que esta síndrome acumula não só o atraso no desenvolvimento psicomotor como também é normal surgir um conjunto de sinais físicos, que facilitam o diagnóstico.

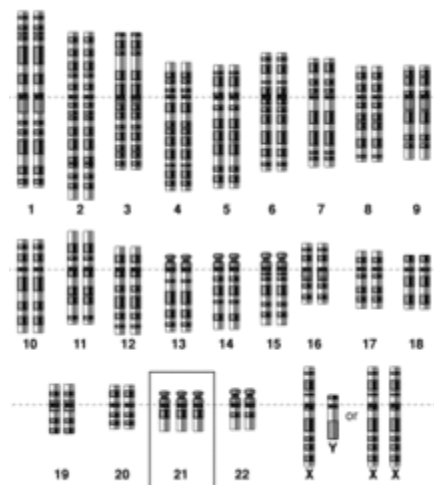
Esta síndrome é uma anomalia nos cromossomas, que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, como já foi referido anteriormente, bem como na linguagem apresentando-se ainda associado à deficiência mental (Sielson, 1999).

2.1 – Tipos de Trissomia 21

Segundo vários autores, aquando na divisão celular existe uma distribuição anormal dos cromossomas passando a existir um cromossoma adicional, isto é, três em vez de dois como é normal, no par 21 e que pode ser originado por três diferentes fatores que irá dar lugar a três tipos de trissomia 21 desiguais, nomeadamente a homogénea, considerada por muitos a mais frequente, o mosaicismo e a translocação (Sampedro, 1997; Morato, 1994; Pueschel, 1999).

Na Trissomia 21 (Homogénea ou Regular) e segundo Sampedro (1997), o erro da distribuição dos cromossomas surge antes da fertilização, sucede durante a junção do óvulo ao espermatozoide ou durante a primeira divisão celular. É o tipo de Trissomia mais repetida e que se encontra em cerca de 90% da população trissómica.

Figura 2 – Cariótipo humano exemplificativo de Síndrome de Down - homogénea



Fonte: www.Wikipédia.pt. Consultado em 23 de março de 2016

Na Trissomia 21 (Mosaicismo) e ainda segundo Sampedro (1997), a distribuição errada dos cromossomas surge na segunda ou terceira divisão celular. As consequências deste erro para o desenvolvimento do embrião vão depender do momento em que se realiza a anormal divisão, isto é, quanto mais tarde acontecer, menos células serão

afetadas pela Trissomia 21. Existem somente 5% de casos de Trissomia com estas características.

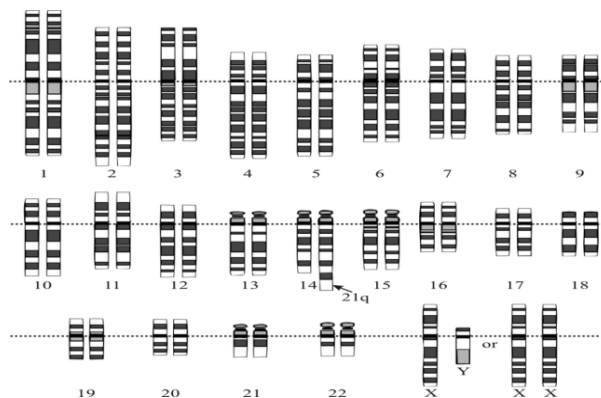
Figura 3 – Imagem ilustrativa da divisão celular que origina Síndrome de Down - mosaicismo



Fonte: slideplayer.com.br

Por fim, na Trissomia 21 (Translocação) é explicada pela presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21 que foi trocada com a outra parte de um outro par de cromossomas. A pessoa afetada apresenta 46 cromossomas, mas um deles é mais largo do que o normal. Esta anomalia surge ainda na altura da divisão celular e é possível que um dos progenitores seja portador de deficiência, aumentando assim a possibilidade de ter um filho afetado. Afeta outros 5% dos casos de trissomia.

Figura 4 – Cariótipo humano representativo de Síndrome de Down – Translocação Robertsoniana



Fonte: www.Wikipédia.pt. Consultado em 23 de março de 2016

Note-se que, independentemente do tipo de Trissomia que afeta o indivíduo, esta anomalia acontece sempre no cromossoma 21 e por isso está na presença de traços físicos específicos e na limitada função intelectual da grande parte das crianças detentoras de Síndrome de Down (Pueschel,1999).

2.2 – Características da criança com Trissomia 21

Segundo Bautista (1997):

“A Trissomia 21 provoca problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde. A maioria das alterações orgânicas acontece durante o desenvolvimento do feto, pelo que o diagnóstico pode ser feito no momento do nascimento, o que é uma vantagem, pois possibilita uma intervenção precoce. A aparência física destas crianças apresenta características muito particulares e específicas que, embora não sendo os indivíduos afetados todos iguais, lhes dá um aspecto muito semelhante”(p.227).

A criança portadora de Trissomia 21 é, na maioria das vezes reconhecida logo ao nascer devido à presença de inúmeras particularidades físicas, causadas pelas várias anomalias no cromossoma 21. As crianças com trissomia 21 apresentam uma aparência física bastante semelhante, devido às características muito específicas que possuem, embora sejam diferentes entre si (Sampedro,2007).

A síndrome aqui descrita apresenta três características principais que são: a aparência física, a hipotonia (flacidez muscular) e o comprometimento intelectual (aprendizagens muito lentas).

Relativamente à aparência física passamos a enunciar as mais evidentes e comuns, à maioria dos portadores da Síndrome de Down:

- ❖ cabeça mais pequena em relação à das outras crianças, na grande maioria com braquicefalia (levemente achatada);
- ❖ os ossos da face encontram-se pouco desenvolvidos, o nariz é pequeno e os olhos apresentam as pálpebras estreitas e oblíquas;
- ❖ as orelhas são pequenas, com a estrutura ocasionalmente alterada e os canais do ouvido mais estreitos;
- ❖ a boca é pequena, o palato e a língua larga e estriada;
- ❖ a erupção dentária, normalmente surge mais tarde do que o normal e os dentes aparecem mal implantados;

- ❖ pode existir sonas da cabeça com falta de cabelo (alopecia parcial) ou, menos frequente, alopecia total;
- ❖ o tórax apresenta um aspeto alterado, com o osso peitoral afundado ou projetado e as mãos e os pés tendem em ser grossos e pequenos;
- ❖ a pele geralmente, é clara e sensível ao frio.

Estas crianças apresentam ainda uma altura inferior à média e têm uma grande tendência para a obesidade logo a partir da primeira infância (Sampedro,1997; Pueschel,1999).

Nielsen (1999) refere também que as crianças portadoras da Síndrome de Down apresentam um desenvolvimento físico nos primeiros anos mais lento assim como o desenvolvimento intelectual também sofre alguns atrasos. A deficiência mental registada nestas crianças varia entre ligeira e severa, apresentando muitos deles, um grau de deficiência que se considera entre ligeiro e moderado.

Figura 5 – Imagem ilustrativa da criança com Síndrome de Down



Fonte: cienciasdocecb.blogspot.com

2.3 – Desenvolvimento da criança com Síndrome de Down

Tendo como base alguns estudos de vários autores, podemos afirmar que as crianças portadoras desta síndrome apresentam problemas de desenvolvimento quer na atenção, quer no estado de alerta, quer no comportamento, quer na sociabilidade, quer na memória a curto prazo e longo prazo, quer nos mecanismos de análise, de cálculo, de pensamento abstrato e da linguagem expressiva (Trancoso & Cerro, 2004).

Para Mors (1985), citado por Morato (1995), há duas concepções que caracterizam as perspetivas educacionais e do desenvolvimento da criança com défice

mental, nomeadamente, da criança com Síndrome de Down, ou seja, a deficiência é compreendida como estruturalmente específica cujo desenvolvimento é lento e com inúmeros atrasos. Por isso, conclui-se que o desenvolvimento motor e cognitivo de uma criança com esta síndrome é diferente comparado com uma criança dita normal. Tem-se utilizado, como recurso à explicação genética a expressão “nada há a fazer se não esperar pela criança na recuperação do seu atraso” o que tem prejudicado em grande parte a intervenção educativa com estas crianças.

Todavia, nos dias de hoje já está provado que as crianças com Síndrome de Down podem alcançar estágios muito mais avançados de raciocínio e de desenvolvimento. Estes mesmos estudos permitem afirmar que, na sua maioria, estes indivíduos funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado.

As mudanças de atitude e as expectativas face às crianças com Síndrome de Down, devem-se, sobretudo, aos resultados positivos das metodologias de intervenção educativa precoce destas crianças.

Numa abordagem atual e realista, a criança com Síndrome de Down é conhecida como uma criança que apresenta limitações e que por isso necessita de ajudas mais específicas no campo da educação. Assim, o objetivo fundamental a desenvolver no âmbito da intervenção é a criação de estratégias de natureza específica que se coadunem às necessidades da própria criança, e por consequência venham a contribuir para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento.

2.3.1– O desenvolvimento e o funcionamento cognitivo da criança com Síndrome de Down

Para Piaget, a criança com Síndrome de Down apresenta um desenvolvimento intelectual mais lento comparado com outras crianças, estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva, que passará a deficiência intelectual (Bautista, 1997).

Tendo por base as afirmações apresentadas pelo autor acima mencionado podemos afirmar que as crianças portadoras desta síndrome, permanecem mais tempo nos estádios de desenvolvimento em comparação com as crianças dita “normais”, retrocedendo mais facilmente de um de um subestado para o anterior, se bem que o desenvolvimento lógico, em linhas gerais seja idêntico. Nos anos seguintes, o ritmo do desenvolvimento mental diminui para um terço daquele que seria exetável.

Assim sendo, a educação de uma criança com Síndrome de Down, deverá ter em consideração as suas necessidades específicas, devendo para isso, frequentar desde

muito novos, a escola de forma a melhorar e valorizar as suas potencialidades para assim ultrapassar e suprimir as suas dificuldades (Trancoso & Cerro, 2000).

Autores como Trancoso e Cerro (2004) apontam um rol de dificuldades que as crianças com Síndrome de Down apresentam com regularidade, sendo elas:

- ❖ dificuldade em trabalhar autonomamente, sem atenção direta e individual;
- ❖ problemas na percepção auditiva; dificuldade em perceber corretamente todos os sons; mau processamento da informação auditiva e como consequências dão respostas inadequadas às ordens transmitidas;
- ❖ apresenta boas capacidades quando observa ou imita uma ordem ou explicação;
- ❖ apresenta uma fraca memória auditiva sequencial, o que a impede de reter várias ordens seguidas;
- ❖ apresenta dificuldades com a linguagem expressiva e em emitir respostas verbais;
- ❖ são evidentes alguns problemas de motricidade fina e grossa;
- ❖ recebe com pouco agrado mudanças bruscas de tarefas;
- ❖ apresenta períodos de concentração muito baixos;
- ❖ apresenta problemas ao nível da socialização, prefere brincar sozinha;
- ❖ demonstra dificuldades nos processos de ativação, concetualização e generalização;
- ❖ revela dificuldades em compreender instruções dadas, e, planificar estratégias, em resolver problemas e atender a várias variáveis ao mesmo tempo.

A Síndrome de Down está classificada nos dias que correm como uma deficiência mental, no entanto não podemos avaliar até onde será o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que a possuem. Como tal, podemos afirmar que a inteligência não se define, mas que se constrói ao longo da vida. Por concomitância, a educação da criança com Síndrome de Down deve ter por base as suas necessidades especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação que é dada à criança dita “normal”.

2.3.2 – Características cognitivas da percepção na criança com Síndrome de Down

Tendo como base outras crianças com deficiência mental, as crianças com Síndrome de Down apresentam maiores défices em aspetos como:

- ❖ rapidez percetiva;
- ❖ capacidade de discriminação visual e auditiva;
- ❖ reconhecimento tátil em geral e de objetos tridimensionais;
- ❖ cópia e reprodução de figuras geométricas.

Para Bautista (1997), os estudos relacionados com os mecanismos implicados nas atividades percetivas nas crianças com Síndrome de Down são pouco frequentes.

2.3.3 – Características cognitivas da atenção na criança com Síndrome de Down

A atenção é um processo complicado que exige a participação coordenada de amplos circuitos e núcleos cerebrais capazes de acolher informações que chegam através dos órgãos sensoriais tornando-os importantes para o indivíduo. Estes sistemas cerebrais alteram no seu funcionamento e na sua contribuição para o desenvolvimento da atenção, tendo em conta o tipo de informação sensorial que é recebida seja esta auditiva, visual, tátil ou outra.

Na Síndrome de Down existe uma restrição na comunicação e transmissão de inúmeros destes sistemas neurológicos.

Será por isso que seja observado precocemente, na criança com Síndrome de Down dificuldades, descoordenação ou até mesmo demora na capacidade de direcionar o olhar para um estímulo e de interagir com outros olhares, na capacidade de manter a atenção durante prolongados períodos que lhe permita ter a iniciativa que procura.

Estas crianças atuam frequentemente, dando respostas motoras, muito antes de processarem corretamente a informação recebida e de processamento à resposta correta. Devemos dar-lhes mais tempo e ensinar-lhes a pensarem um pouco antes de agir. O cérebro da criança com Síndrome de Down processa e associa com lentidão a informação sensorial e falta-lhes a alguma sincronizada na resposta motora que dão com a resposta adequada (Bautista, 1997).

2.3.4 – Características cognitivas da memória na criança com Síndrome de Down

Segundo Spitz citado por Bautista, 1997:

“os mecanismos base da aprendizagem e memorização são os mesmos e que a diferença está nos processos empregues para organizar espontaneamente as aprendizagens e memorizações.

As crianças com Trissomia 21 têm de aprender determinadas tarefas, mas não dispõem de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar; orienta-se, em princípio, por imagens - o concreto - e não por conceitos – o abstracto” (p.232).

No que se refere ao uso espontâneo das estratégias de memorização, as pessoas que sofrem desta síndrome usam essas mesmas estratégias espontaneamente e usam mais a organização subjetiva do que outras crianças com deficiência mental, à medida que vão evoluindo na sua idade cronológica, as crianças com Síndrome de Down aumentam também a percentagem de recordar e de categorizar, simultaneamente.

2.3.5 – Características da linguagem/comunicação na criança com Síndrome de Down

As crianças com Síndrome de Down apresentam algumas alterações no desenvolvimento e na utilização da linguagem, mais concretamente no desenvolvimento da fala. A comunicação encontra-se alterada na fase pré-verbal o que constitui um prodigioso número de dificuldades sociais uma vez que cria limitações nas suas possibilidades de comunicação com os outros.

Para Sampedro, (2007, p.233) a criança portadora de Síndrome de Down “sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento (...) e existe um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo”.

No entanto Garcia (1994), defende que ao nível do vocabulário da criança com Síndrome de Down, o seu desenvolvimento é mais lento do que o de uma criança dita normal.

Para este autor, o desenvolvimento da linguagem em crianças com esta síndrome é prejudicada em consequência do défice auditivo, das alterações morfológicas nos órgãos fonatórios e no aparelho respiratório. Normalmente, as capacidades que a criança tem em se expressar verbalmente são menores às de compreensão.

Em suma, vários autores afirmam que para promover o desenvolvimento global da linguagem nestas crianças, deve-se iniciar uma intervenção precoce e de carácter regular, no sentido de sensibilizar a mesma para o mundo sonoro e vocal, com a implicação da família para que não se perca um único momento de intervenção na criança e para que todos os intervenientes neste processo trabalhem sem sintonia.

2.3.6 – Características do desenvolvimento psicomotor na criança com Síndrome de Down

Para Anward (1992) citado por Garcia (1994), as crianças portadoras de Síndrome de Down apresentam um desenvolvimento motor mais deficitário em comparação com crianças ditas “normais”, o seu poder de equilíbrio é fraco e revelam dificuldades na realização de movimentos sequenciais rápidos e problemas de coordenação.

Os problemas que estas crianças apresentam ao nível psicomotor deve-se ao facto destas crianças adquirirem o equilíbrio, a preensão e a marcha mais tarde do que seria expectável. Estes problemas associados ainda aos frequentes problemas sensoriais e perceptivos reflectir-se-ão no seu conhecimento do espaço, na sua coordenação e alterações de postura, assim como no equilíbrio. Daí a importância de intervir nestas crianças o mais cedo possível ao nível da educação psicomotora (Sampedro, 1997).

As crianças portadoras de Síndrome de Down revelam limitações ao nível da motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade, ...) e ao nível da motricidade fina (manuseamento do lápis) (Trancoso & Cerro, 2004).

De qualquer modo, tal como defende Rodrigues (2005), todas estas limitações de que estas crianças são alvo, não implicam que a mesma não interaja com a comunidade onde está inserida. A lentidão que apresentam na realização das suas tarefas não são indicativas de um atraso psicomotor grave, mas sim de uma deterioração destas capacidades que podem melhorar consoante a aplicação de um bom programa de intervenção adequado às suas limitações.

3 – Intervenção Educativa na Criança com Síndrome de Down

No processo de inclusão, o currículo assume uma importância extrema, tornando-se imprescindível uma boa gestão do mesmo. O currículo deve privilegiar as relações sociais e a diferenciação curricular atendendo à diversidade existente na sala de aula. Neste sentido, é fundamental adequar metodologias, visando a flexibilidade de conteúdos e uma pedagogia diferenciada, o que pressupõe a adoção de estratégias que permitam dar respostas a todos os alunos em contexto grupo/turma. Quando planificamos o currículo da criança com Síndrome de Down, é fundamental ter em conta o aluno em questão, mais concretamente o seu perfil de funcionalidade, interesses e conhecimento. É com base nesta informação que se definem os conteúdos a lecionar, apelando à participação de todos os agentes educativos. Assim, estamos perante um

currículo inclusivo, capaz de promover práticas pedagógicas ajustadas a todos os alunos. é importante nunca esquecer que cada caso é um caso e cada aluno é um aluno diferente com limitações, capacidades e necessidades diferenciadas.

3.1 – Intervenção precoce

A maior parte dos autores que se dedicam a esta área, como por exemplo Troncoso & Cerro, defendem que os primeiros anos de vida constituem uma oportunidade única para influenciar o desenvolvimento da criança. A intervenção precoce na criança com Síndrome de Down tem como objetivo primordial a prevenção ou minimização dos problemas desenvolvimentais das crianças em risco.

A investigação científica mostra que a “plasticidade do sistema nervoso”, ou seja, a capacidade que o cérebro tem de se comportar de forma mais “maleável” e ser mais suscetível à aprendizagem, quando estimulado, implica que, quanto mais nova for uma criança, maior é a possibilidade em responder positivamente à estimulação. Vários autores defendem um conjunto de práticas a adotar para que a intervenção precoce surta o efeito esperado, nomeadamente:

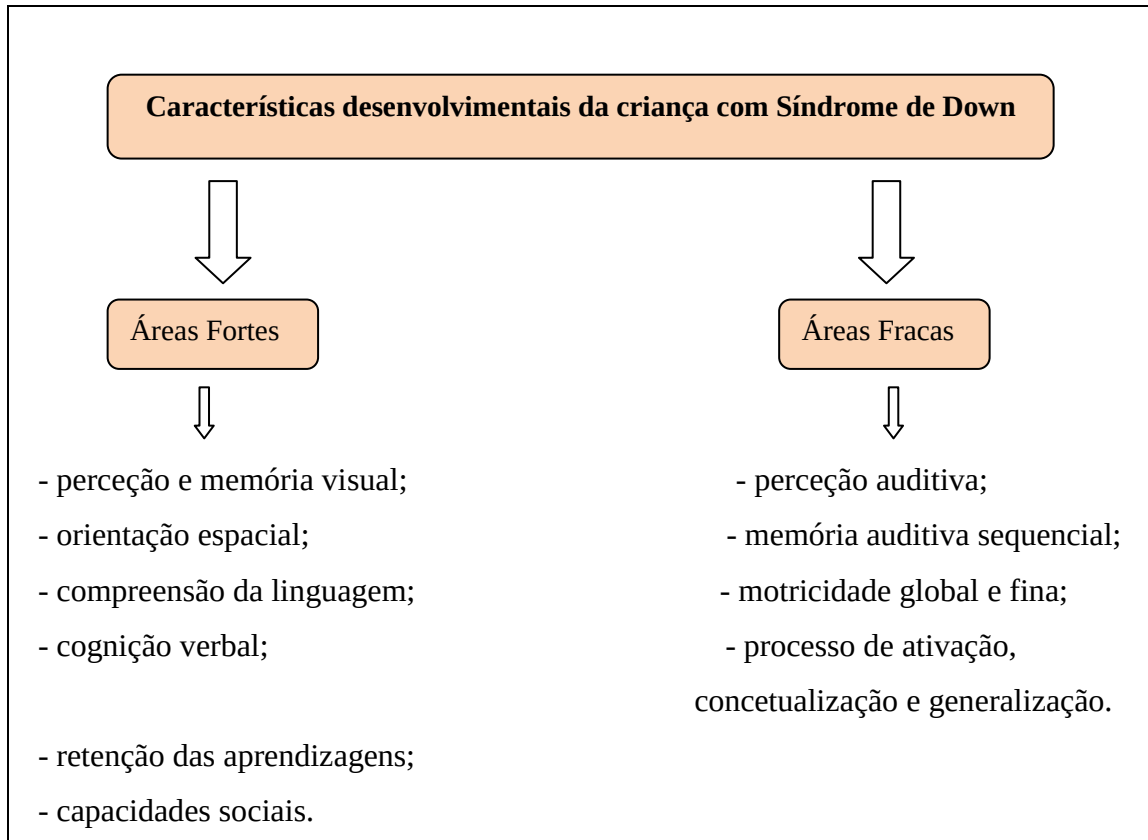
- ❖ Prática centrada na família;
 - os pais decidem os objetivos e as estratégias de intervenção.
- ❖ Prática individualizada;
 - tem-se em consideração as necessidades e preocupações da criança/família, sendo as características de cada criança únicas.
- ❖ Prática ecológica;
 - intervenção nos vários contextos onde a criança/família estão inseridos, por exemplo: domicílio, creche, Jardim de infância (JI).
- ❖ Intervenção transdisciplinar ;
 - a equipa que intervém com a criança é composta por profissionais de diferentes áreas, que em conjunto com os pais, avaliam, planeiam e implementam as estratégias mais adequadas à criança/família:
- ❖ Prática reflexiva;
 - é importante que a equipa faça reflexões constantes sobre o trabalho que é desenvolvido como forma de melhorar as formas de atuar.
- ❖ Prática inclusiva;
 - a criança deve, sempre que possível, participar em conjunto nas atividades no seio da sua turma de origem.

- ❖ Práticas adequadas ao nível do desenvolvimento da criança;
 - as práticas usadas com estas crianças devem ser escolhidas tendo em conta as suas características.
- ❖ Práticas de coordenação entre os serviços envolvidos na Intervenção Precoce;
 - deve existir sempre uma partilha de informação entre todos os envolvidos no trabalho com a criança para que todos atuem no mesmo sentido e com os mesmos objetivos.

3.1.1 – Estratégias para intervenção nas várias áreas do desenvolvimento

Existe algum consenso no que se refere às áreas consideradas mais fortes assim como naquelas em que as crianças com Síndrome de Down apresentam, geralmente, mais dificuldades. Estas merecem, com certeza, uma maior atenção tendo sempre como princípio fundamental a área de intervenção especializada centrar-se nas áreas mais fortes da criança com suporte às de maior dificuldade.

Quadro 3 – Desenvolvimento da criança com Síndrome de Down



Fonte: adaptado do Guia de Boas Práticas; Intervenção Educativa na Trissomia 21 (Associação Olhar 21)

3.1.1.1 – Área sensorial, Motora e Percetiva

A criança deve ser estimulada a utilizar os seus sentidos e os seus movimentos globais com o objetivo de aperfeiçoar a aprendizagem sobre os objetos e o mundo que a rodeia, a partir desta interação, a criança irá desenvolver as competências percetivas.

É fundamental que haja um trabalho de equipa e a família deverá assumir um papel crucial no desenvolvimento das várias competências e da autonomia da criança (Trancoso & Cerro, 2004).

3.1.1.2 – Área da Linguagem

Trancoso & Cerro (2004) defendem que a comunicação é considerada umas das áreas fortes da criança com Síndrome de Down. Elas começam a interagir e aos poucos vão demonstrando o seu prazer em comunicar, sorrir e palrar. Este é um dos princípios da integração, da socialização e da comunicação. Como querem interagir com o outro, mas em idades precoces nem sempre o conseguem fazer através da palavra e tendem a usar o gesto.

O *Makaton* é um conhecido programa de comunicação aumentativa, constituído por um corpo de vocabulário básico que utiliza gestos e símbolos ao mesmo tempo que a fala. Como se baseia num suporte visual, o gesto auxilia a criança com Síndrome de Down a evoluir na linguagem facilitando assim a aquisição da fala. Como se apresenta uma representação visual da linguagem facilita na descodificação dos conceitos, potenciando a compreensão e a expressão oral desenvolvendo as competências literárias.

3.1.1.3 – Área da Cognição

Vários autores defendem que a criança com Síndrome de Down apresenta um défice cognitivo o que constitui uma barreira no desenvolvimento normal, por isso exige-se uma intervenção direcionada nas características da criança. Os programas que promovem a cognição na criança têm como objetivo a promoção da estruturação do pensamento através de uma reunião de tarefas de enriquecimento ou de estimulação cognitiva. As respostas educativas deverão incluir atividades diversificadas de estimulação das áreas sensorial, motora, da socialização, da autonomia, da linguagem e do comportamento adaptativo, uma vez que todas no seu conjunto, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo.

3.1.1.4 – Área da Memória

Após vários estudos afirma-se que o treino desta área pode evidenciar melhorias na amplitude da memória verbal e visual a curto prazo em crianças com Síndrome de Down, se bem que os efeitos são mais notórios quando acontecem visualmente. Os estudos apontam ainda que o treino mostra-se mais eficaz quando é realizado num contexto de escola de ensino regular e quando as crianças estão no momento de aquisição da leitura, uma vez que estes dois fatores mostram-se mais eficazes no treino da memória (Baddeley & Jarrold, 2001).

3.1.1.5 – Área Sócio Emocional

A forma como os adultos interagem com as crianças com Síndrome de Down e o ambiente que os rodeia têm uma importância extrema para a promoção do seu desenvolvimento sócio emocional equilibrado. É igualmente importante que todos os adultos que privam com estas crianças revelem atitudes consistentes e firmes, ao mesmo tempo que desenvolvam atitudes carinhosas e de atenção, devem também ter a capacidade de lhes facultar instruções claras, precisas e definir bem os limites que são aceitáveis e os que não são permitidos. A consciência na resposta aos comportamentos é fundamental, pois será decisiva na manutenção, diminuição ou aumento da frequência dos mesmos. Estas regras devem ser respeitadas por todos os intervenientes na educação da criança para que tudo se torne mais fácil e menos confuso para a criança (Smith & Torgensen, 2002).

3.2 – Programas Escolares

Trancoso & Cerro (2004) defendem que os programas educativos para as crianças com Síndrome de Down, na idade escolar são bastante distintos em relação aos programas de intervenção precoce. Os programas diferem ao nível da estruturação e sistematização, assim como na decomposição em maior número de passos intermédios ou nos objetivos parciais mais pequenos para que facilite a aquisição, por parte dos alunos, sobre aquilo que se quer ensinar. Devem ser selecionados só alguns objetivos previstos nos currículos normais e adaptar outros conteúdos, deve-se ainda reduzir ao nível do que se considere essencial tudo aquilo que se pretende ensinar, o recurso a material lúdico e didático também deve ser um fator de preocupação por parte do professor.

Para que se consiga desenvolver em pleno as capacidades de um aluno com Síndrome de Down é importante intervir educativamente usando meios e técnicas especializadas que são diferentes de indivíduo para indivíduo. Deve-se encarar a educação de uma criança com Síndrome de Down como a de uma criança dita normal adaptando as estratégias e as técnicas de forma a desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais. Para que sejam verificados progressos consideráveis, a intervenção educativa deve acontecer sobretudo, nas áreas onde a criança apresenta mais atrasos, desde a perceção, a atenção, a memória, a linguagem, os aspetos psicomotores e sócio afetivos (Fonseca, 1984).

O insucesso da integração escolar deve-se, muitas vezes, à falta de programas adaptados à criança com NEE. Por isso, é fundamental que o educador seja um observador flexível e criativo para analisar e responder com eficácia às necessidades concretas da criança.

As crianças portadoras de Síndrome de Down necessitam de repetir mais vezes todos os exercícios e/ou atividades em relação a uma criança dita normal, variando o material com frequência. Se ao trabalhar com estas crianças, tiver em conta este fator, consegue-se evitar o aborrecimento, podendo assim alcançar os objetivos pretendidos.

Vieira (1996) defende que é necessário um conjunto de objetivos. Dirigidos a cada aluno individualmente, que possam ser utilizados em ambientes diversos com diferentes utilidades no presente e no futuro apropriando os à idade em que o aluno se encontra.

3.3 – O papel do professor

A inclusão não está isenta de dificuldades e, para muitos, significa uma longa e difícil caminhada, refletindo os valores de uma sociedade globalizante, competitiva e indiferente às diferenças. A escola não deve apenas limitar-se a receber os alunos com Síndrome de Down, mas sim preocupar-se em praticar uma pedagogia centrada neles, capaz de dar respostas às suas necessidades, o que implica mudanças ativas de todos os agentes que intervêm no processo de ensino aprendizagem. As atitudes dos agentes educativos revelam-se elementos essenciais ao sucesso das aprendizagens destes alunos.

O professor deve conduzir o aluno à realização das tarefas e atividades com êxito. Pois assim cria-se mais facilmente empatia entre o adulto e a criança, empatia que é tão desejada para que se promovam situações de aprendizagem eficazes e de sucesso (Trancoso & Cerro, 2004).

Ainda segundo os mesmos autores, é importante que a desmotivação esteja longe destas crianças. Por isso, o professor deve delinear bem os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando e valorizando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo.

As crianças portadoras de Síndrome de Down para desenvolverem aprendizagens enriquecedoras e de sucesso, necessitam de um ambiente estimulante e sistémico, com uma estrutura bastante organizada para lhes facilitar a aquisição da informação simples para que mais tarde se possa introduzir conteúdos mais complexos. Este trabalho deve ser feito usando a criatividade, ser flexível mas nunca descorando a exigência e é importante demonstrar alegria pelo trabalho que se está a desempenhar.

Deve-se recorrer frequentemente a materiais estimulantes. O recurso a audiovisuais são uma mais-valia, pois conseguem criar um ambiente favorável para o aluno aprender. Ao mesmo tempo, o professor consegue observar todos os sinais que a criança emite. O professor nunca deverá esquecer-se da exigência quer na preparação dos materiais quer na exigência com a própria criança. Nunca lhe deve pedir mais do que aquilo que ela pode dar. É muito importante que haja alegria para que se proporcione o sucesso na aprendizagem (Trancoso & Cerro, 2004).

Os mesmos autores apontam diversas situações que o professor deve respeitar, no trabalho com estes alunos, entre as quais passamos a mencionar:

- ❖ Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando-os de forma gradual no tempo;
- ❖ Motivá-la com alegria e com objetos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela atividade;
- ❖ Ajudá-la e guiá-la na realização da atividade, até que possa fazer sozinho;
- ❖ Possibilitar-lhe um maior número de experiências e variadas para que aprenda o que lhe queremos ensinar;
- ❖ Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que se recorde como se fazem e para que servem;
- ❖ Despertar na criança o interesse pelos objetos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas apelativas;
- ❖ Aguardar com paciência e auxiliá-la, estimulando-a a dar respostas cada vez mais rápidas;
- ❖ Guiá-la a explorar novas situações e a tomar a iniciativa;

- ❖ Desenvolver sempre o trabalho com o objetivo de lhe facultar oportunidades para resolver situações da vida diária;
- ❖ Ajudá-la a aproveitar todos os acontecimentos que vão surgindo ao seu redor, mostrar-lhe a sua utilidade e relacionando-os com o que aprende na sala;
- ❖ Conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;
- ❖ Escolher as tarefas e distribuí-las no tempo, para que não se confundam;
- ❖ Estruturar as atividades nas quais participe ou intervenha como agente principal;
- ❖ Expressar contentamento sempre que a criança realize uma tarefa corretamente e felicitá-la pelo êxito obtido.

3.4 – Participação da família

A atuação da família da criança com Síndrome de Down deve ser uma prática obrigatória e frequente na dinâmica escolar. A ação conciliada entre a escola e a família deve assumir um papel mobilizador, numa lógica de trabalho coletivo. Desta forma, a família deve apresentar um papel ativo na estruturação do currículo, colaborando com a escola na definição dos objetivos e das estratégias, assim como, na avaliação do processo educativo.

Assim sendo, deverá existir sempre no início de cada ano letivo uma passagem de informação a acontecer entre os pais da criança com Síndrome de Down e com a escola, com o objetivo de recolher informações relativas ao perfil do aluno, tais como: gostos, hábitos, dados clínicos relevantes e competências já adquiridas assim como perceber também quais as expectativas dos pais. Deverá existir também reuniões ao longo do ano para partilha de informação e/ou reformulação das práticas e das estratégias que estão a ser utilizadas quer na escola quer em casa. É importante também existir uma comunicação aberta e honesta entre a escola e a família e deve existir uma valorização dos conhecimentos dos pais da criança com Síndrome de Down como contributos importantes na definição e/ou redefinição dos objetivos e planificação do currículo.

Para que haja sucesso na intervenção educativa é necessário também que os pais das crianças com Síndrome de Down sintam confiança no trabalho do professor e

tenham consciência que o seu filho é respeitado, amado e valorizado na escola (Buckley,2006).

4 – Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência (UAAM)

A partir da altura em que se começaram a incluir os alunos com deficiência nas escolas do ensino regular houve necessidades de alterar algumas normas regulamentares face aos pressupostos básicos de atendimento a crianças que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações do domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que podem necessitar ainda de cuidados de saúde específicos. Todas estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em risco grave o desenvolvimento e o acesso a aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação, em 1998, define as salas de apoio permanente como sendo “um espaço, dentro da escola regular, com equipamento específico. Para estas salas são normalmente orientados alunos com deficiência mental severa, os multideficientes e os alunos com graves problemas de comunicação. As crianças frequentam a sala de apoio a tempo inteiro” (Silva,2006,p.34).

Algum tempo após, estas salas de apoio permanente passaram-se a chamar de Unidades Especializadas com várias equipas de coordenação nos apoios educativos pelos seus coordenadores. Os alunos permaneciam longos períodos de tempo nestes espaços, mas ao mesmo tempo faziam parte das várias turmas do ensino regular existentes na escola, onde trabalhavam atividades e/ou tarefas adequadas ao seu perfil de funcionalidade em curtos períodos de tempo.

Estas salas passaram a ser consideradas, num recurso da escola, onde os alunos trabalhavam outras metodologias e estratégias interventivas para os alunos com NEE num ambiente mais estruturado dentro da escola de ensino regular (Silva, 2006).

Após orientação da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em 2005, é que se começou a denominar de Unidades Especializadas em Multideficiência, sendo encaradas como:

“um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta educativa procura-se que estes alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem NEE” (Nunes, 2005b, p.14).

No manual da DGIDC de 2005 vêm apresentados um conjunto de normas que orientam o bom funcionamento das UAAM, onde vem definido, os seus objetivos, o processo de criação, o trabalho a efetuar em equipa e a organização do espaço e das várias aprendizagens, os recursos materiais e humanos, os processos de transição e não menos importante, o envolvimento da família. No referido documento são referidos os objetivos principais da UAAM, sendo eles:

- ❖ proporcionar oportunidades de aprendizagens centradas na experiência de vida real do aluno, sempre adequadas à sua idade real, às suas capacidades, necessidades e interesses nunca esquecendo a valorização da comunicação;
- ❖ aplicar estratégias e metodologias interventivas transdisciplinares, que se adequem às necessidades individuais dos alunos e que possibilitem a convivência nos seus ambientes naturais;
- ❖ desenvolver atividades naturais e funcionais que promovam a sua autonomia social e pessoal nos vários contextos;
- ❖ criar ambientes educativos seguros, significativos, estruturados e ricos em comunicação, que estimulem a procura de informação;
- ❖ estimular a aprendizagem de conteúdos relevantes para o indivíduo, tanto na sua vida presente como no futuro;
- ❖ criar condições para que os alunos interajam com parceiros expressivos para que ao mesmo tempo se envolvam nessas interações;
- ❖ assegurar apoios específicos ao nível das terapias, psicologia, orientação e mobilidade;

No Decreto-Lei 3/2008 também estão delineadas as normas de funcionamento das UAAM. Tal como consta no artigo nº 26 do referido decreto, as Unidades de Apoio Especializada para a Educação dos Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita vêm dar uma resposta educativa especializada e alargada nos agrupamentos de escolas que reúnam grupos de alunos com estas problemáticas. Estas respostas exigem meios humanos e materiais de modo a poderem oferecer uma resposta educativa adequada e com qualidade a estes alunos. Neste mesmo artigo também estão estabelecidos os principais objetivos destas unidades, sendo eles:

- ❖ certificar a criação de ambientes educativos estruturados, securizantes, significativos e ricos em comunicação que permitam o envolvimento dos alunos na procura de informação;

- ❖ promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares na turma a que estão afetos;
- ❖ aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar tendo em vista o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- ❖ proceder às adequações curriculares necessárias;
- ❖ adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, conjecturando uma avaliação constante no processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- ❖ assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- ❖ organizar o processo de transição para a vida pós escolar.

Uma criança multideficiente, é uma criança com características bastante díspares, o seu desenvolvimento pode ser muito lento e por vezes pouco visível porque obedecem a ritmos próprios de cada aluno. As UAAM vêm oferecer uma resposta de qualidade e considerada mais eficaz para este tipo de alunos uma vez que esta população revela uma enorme necessidade de aceder à informação, de ter oportunidades para se desenvolver e envolverem-se ativamente nas aprendizagens e em interagir socialmente. Contudo, a educação de alunos com multideficiência exige recursos humanos e materiais específicos, que são mais facilmente geridos e organizados num contexto de unidade, aqui também se torna possível incrementar estratégias adequadas que lhes permitam vivenciar experiências de sucesso.

Relativamente aos recursos, as UAAM devem integrar profissionais com formação especializada em educação especial, preferencialmente na área da multideficiência, devem também contemplar assistentes operacionais que revelem aptidões para trabalhar com este tipo de crianças para além de outro tipo de profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, conforme as necessidades dos alunos que as frequentam. Assim sendo, é formada uma equipa de profissionais de áreas distintas com saberes específicos que em articulação preparem de forma adequada um apoio especializado adequado.

Para além dos recursos humanos são necessários vários recursos materiais e equipamentos específicos, que devem ser adaptados às especificidades, às necessidades e às capacidades dos alunos que integram as UAAM. No quadro abaixo, estão referidos alguns dos recursos que servem de apoio à comunicação, à mobilidade e posicionamento, à higiene pessoal e à alimentação.

Quadro 4 - Recursos materiais a existir numa UAAM

Área	Recursos Materiais
Comunicação	• Brinquedos adequados • Software de causa e efeito • Soluções informáticas integradas • Digitalizadores de fala • Interruptores multissensoriais
Mobilidade e Posicionamento	• Cadeiras de rodas • Standing-frame • Andarilhos • Rampas • Multiposicionadores
Higiene Pessoal e Alimentação	• Bancada para mudar fraldas • Adaptação de sanitários elevatórios • Talheres adaptados • Rebordos para os pratos

Fonte: adaptado de Recursos Materiais existentes na UAAM (Nunes, 2005b)

Comparativamente às aprendizagens dos alunos em contexto de UAAM devem-se ter em consideração um conjunto de propósitos que devem servir de base aquando a organização das aprendizagens dos alunos que nela estão inseridos. As aprendizagens devem:

- ❖ dar respostas às necessidades individuais dos alunos, aos seus interesses e desejos;
- ❖ assumirem tendo por base uma perspetiva funcional;
- ❖ oferecer experiências significativas diversificadas e organizadas;
- ❖ promover a autonomia dos alunos, sobretudo na realização das atividades da vida diária;
- ❖ garantir oportunidades variadas para que os alunos possam apropriar-se de informação no presente e no futuro;
- ❖ certificar a participação ativa na comunidade;
- ❖ criar oportunidades para os alunos cooperarem em atividades no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, sempre que estas se revelem fontes de aprendizagens significativas;
- ❖ assegurar a generalização das competências desenvolvidas.

É fundamental ter-se em consideração que quando se organizam as aprendizagens dos alunos da UAAM se deem prioridade às que são definidas pelas famílias, deve-se planificar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no seio da sua turma juntamente com o professor titular, deve-se utilizar também as tecnologias de apoio que se adequem às necessidades individuais de cada aluno, de forma a facilitar o acesso à informação e à promoção da sua autonomia (Nunes, 2005).

As aprendizagens realizadas neste contexto devem garantir que estes alunos experienciem aprendizagens acerca de si próprios e do mundo que os rodeia; interajam com os outros e que se envolvam ativamente nessas interações; tenham possibilidade em desenvolver relações afetivas; consigam controlar o ambiente onde se encontram e experimentem diferentes situações e principalmente que gozem da possibilidade de ter iniciativa, tomada de decisões e fazerem escolhas (Nunes, 2005).

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO

1 – Objeto de estudo

No capítulo que se segue apresentaremos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação, definindo o objeto e os objetivos do estudo, as questões de investigação, o tipo e metodologia da pesquisa, com indicação dos instrumentos de recolha e de análise de dados, bem como os sujeitos do estudo e os procedimentos adotados.

1.1 – Objeto e objetivos do estudo

Como foi possível verificar, no decurso da fundamentação teórica, nos últimos anos assistiu-se a uma evolução positiva ao nível das conceções e das práticas acerca da escola inclusiva. Esta evolução implicou que houvesse uma reestruturação nas escolas enquanto instituições, para poderem corresponder melhor às funções que lhes cabem relativamente às necessidades educativas especiais dos alunos.

No entanto, atendendo à variedade de casos e à diversidade das situações e necessidades com que a escola diariamente se confronta, nem sempre (nunca!?) é fácil encontrar as respostas mais eficazes e mais apropriadas a cada caso. O nosso trabalho pretende dar a conhecer a complexidade do processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down no sistema de ensino regular, mais precisamente entender os problemas que a inclusão de crianças com Síndrome de Down, coloca aos professores do ensino regular e de educação especial. Propusemo-nos, então, recolher dados junto de profissionais na prática, os professores de educação especial, com vista a identificar, com fundamento, alguns dos problemas, obstáculos e dificuldades com que se enfrentam nas tarefas que diariamente lhes competem, no trabalho de parceria com os docentes do ensino regular, relativamente à inclusão dos alunos com Síndrome de Down. Assim, o nosso estudo assentou na seguinte questão de partida:

- Qual a perspetiva dos professores de Educação Especial acerca da inclusão dos alunos com Síndrome de Down no Ensino Regular?

O objetivo geral deste estudo pode, então, formular-se do seguinte modo:

- Identificar e caracterizar os problemas, obstáculos e dificuldades enfrentados pelos professores de Educação Especial no processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no Ensino Regular.

Tendo em vista a consecução deste objetivo, procurámos subdividi-lo em objetivos mais específicos, formulámos do seguinte modo:

- ❖ Caracterizar as opiniões dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino.
- ❖ Caracterizar os aspetos considerados essenciais por estes professores para a inclusão educativa destes alunos.
- ❖ Caracterizar a opinião dos professores de educação especial face ao trabalho desenvolvido com os alunos com Síndrome de Down.
- ❖ Caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores de educação especial no trabalho com os alunos com Síndrome de Down.

1.2 – Questões de investigação

Como a evidência científica disponível não nos habilita para formular hipóteses, optámos por questões de investigação, em cuja formulação tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- ❖ Os nossos conhecimentos e experiência acerca da problemática colocada pelos alunos com Síndrome de Down às escolas e aos seus professores.
- ❖ A revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa das crianças com Síndrome de Down, no sentido do estabelecimento de um quadro concetual de referência.
- ❖ A análise de alguns dados prévios, recolhidos através de entrevistas semidiretivas junto de professores de educação especial, que trabalham diretamente com alunos com Síndrome de Down.

Assumindo como referência os objetivos específicos e tomando em consideração os aspetos acima mencionados, formularam-se, então, as seguintes questões de investigação que orientaram e direcionaram a realização deste estudo:

- Qual a opinião dos professores de educação especial face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down no sistema de ensino regular?
- Quais os aspetos facilitadores de uma maior preparação dos professores de educação especial para o trabalho com alunos com Síndrome de Down?
- Quais as grandes lacunas que ainda persistem para que a inclusão destes alunos seja considerada apropriada?

- Quais as grandes dificuldades que os professores de educação especial encontram no seu trabalho enquanto técnicos especializados?
- Qual a opinião dos professores de educação especial face ao trabalho desenvolvido com os alunos com Síndrome de Down?
- Qual a opinião dos professores de educação especial relativamente à posição das direções dos agrupamentos de escolas face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down?

2 – Metodologia do estudo.

2.1 - Tipo do estudo

Segundo Yolles (1999), um método é entendido como um conjunto específico de processamentos, técnicas, ferramentas e documentação a ser usado na resolução particular de um problema.

Tendo em linha de conta o objeto de estudo, optou-se por seguir uma abordagem de natureza qualitativa. A opção de escolha no uso de uma abordagem qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994) referem, deve-se igualmente ao facto de este método de investigação estar bastante consolidado no ramo educacional. Para estes autores, foi a partir da década de setenta do século XX que a mesma atingiu o seu auge na investigação em educação, como um conhecimento mais profundo da realidade, pois na educação investiga-se fundamentalmente para melhor compreender.

Este trabalho de investigação insere-se numa abordagem qualitativa do tipo descritivo/exploratório, uma vez que se procura conhecer e valorizar a perspetiva dos sujeitos sobre as questões previamente definidas (Bogdan e Biklen, 1994).

Usou-se uma abordagem mais descritiva com o intuito de identificar os fatores principais de uma dada situação, isto é, a perceção dos docentes de educação especial acerca do modo como compreendem a inclusão dos alunos com SD no ensino regular, ou seja qual é a sua perspetiva acerca dessa mesma inclusão.

Este procedimento é habitualmente utilizado numa fase inicial da investigação, quando se pretende conhecer um problema, uma situação ou um contexto, ainda relativamente desconhecidos pela investigação. No entanto, apresenta algumas limitações, como a impossibilidade de se estabelecer com rigor relações causais entre as variáveis, sendo contudo, possível atingir uma relação associativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa é fundamental conhecer suficientemente bem os sujeitos alvo do estudo, sendo por isso fundamental

elaborar a sua caracterização. Os mesmos autores referem também que “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da 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” (p.51).

Afirmam igualmente que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos e/ou resultados; os investigadores qualitativos tendem em analisar os seus dados de forma indutiva; o significado assume uma importância vital na abordagem aqui mencionada. Contudo, nem todos os estudos considerados qualitativos evidenciam estas características com igual expressividade. Alguns deles são, inclusivamente, destituídos de uma ou mais características.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) afirmam que a investigação qualitativa tem como finalidade a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), “os métodos qualitativos são humanísticos – quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa e 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” (p.198).

2.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.2.1 – As entrevistas

Para este estudo recorreu-se à entrevista semidiretiva. As entrevistas são instrumentos de investigação com grandes potencialidades numa investigação do tipo qualitativo. Por isso e para dar resposta ao problema inicialmente colocado, foi elaborada uma entrevista semiestruturada dirigida a professores de educação especial constantes do público-alvo.

Acreditamos que a entrevista constitui a melhor forma de aceder ao que o sujeito pensa e de compreender os aspetos observáveis no mesmo, assim como atitudes e crenças, sentimentos, intenções e pensamentos. Tuckman (2000) partilha deste ponto de

vista, referindo que, pela entrevista, é possível aceder ao conhecimento, valores, preferências, informações e crenças dos entrevistados.

Através das entrevistas efetuadas, pretendeu-se proceder à recolha de dados de opinião que permitissem fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, assim como para conhecer alguns aspetos relativos aos intervenientes no processo.

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

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

Para Ghiglione e Matalon (2001), os objetivos de uma entrevista de investigação situam-se em quatro níveis diferentes:

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

Na perspetiva de Estrela (1986), deve ser considerado e respeitado um conjunto de pré-requisitos e de etapas para a realização das entrevistas semiestruturadas:

- Considerar os aspetos de ordem geral: definir objetivos; selecionar os sujeitos do estudo/ entrevistados e motivá-los; proceder à marcação da data, hora e local; os entrevistadores devem 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 de dados obtidos, realizando a categorização dos mesmos, devendo as categorias ser homogéneas, coesas, exaustivas e exclusivas (p.88).

Deve existir uma definição precisa dos objetivos, para garantir a maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista (Estrela, 1994). As estratégias a utilizar serão definidas tendo em conta dois princípios propostos por Estrela (1994): a autenticidade e o controlo.

A entrevista foi organizada por temas, de modo a facilitar o processo de recolha de informação e a permitir uma maior estruturação na codificação e análise de dados:

- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.
- Opinião sobre a inclusão dos alunos com Síndrome de Down.
- Opinião sobre as dificuldades sentidas quando se trabalha com alunos com Síndrome de Down.
- Opinião sobre as condições/recursos humanos e físicos para desenvolver o trabalho com os alunos com Síndrome de Down.
- Opinião sobre a articulação entre docente do ensino regular e docente de educação especial.
- Opinião sobre a posição das direções dos agrupamentos de escolas face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down.
- Opinião sobre a adequação dos recursos da escola para os alunos com Síndrome de Down.

2.2.2 – Análise documental

Uma outra técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi a análise documental que, neste caso, se debruçou sobre o Projeto Educativo do Agrupamento e sobre os Programas Individuais dos alunos.

Esta análise procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse, podendo assim constituir-se uma técnica de abordagem de dados qualitativos valiosa, quer seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, quer revelando novos aspetos de um problema ou tema.

A sua utilização permitiu-nos certificar uma melhor compreensão e integração da multiplicidade de aspetos a serem tidos em conta, nomeadamente o significado que os sujeitos conferem a determinados fenómenos. Ou seja, as respostas dos sujeitos às questões colocadas em entrevista traduzem o modo como esses mesmos sujeitos organizam as suas experiências relativamente à questão em análise. Dado que o núcleo do estudo gira em torno do modo como se verifica a inclusão das crianças com Síndrome de Down na escola regular, a qual se materializa nos projectos e actividades

educativas que lhes são propostas, pareceu-nos que as reflexões e análises dos sujeitos acerca dessas respostas educativas só poderiam assumir a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextualizadas pela análise dos documentos onde estão consignadas.

2.3 – A Análise de Dados.

A análise de dados assenta num conjunto de técnicas que se podem usar para que os dados façam sentido. Esta análise tem como objetivo examinar, categorizar, tabular ou recombina as evidências, para relacioná-las com as proposições do estudo (Yin, 1994).

Neste trabalho de investigação usou-se uma análise de conteúdo do tipo categorial. As categorias surgiram da análise de dados recolhidos e o agrupamento das respostas foi realizado tendo por base diferentes categorias, tudo isto segundo critérios de pertinência. Optou-se pela análise de conteúdo, com o objetivo de identificar e sistematizar a informação veiculada pelas entrevistas e pelos dados da análise documental. Para tal, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- ❖ Definição dos conteúdos de relevância, tendo por base a sua relação com os objetivos da entrevista e dos dados da análise documental, uma vez que, não havendo um sistema de categorias definidas à priori, considerou-se que os objetivos orientadores das entrevistas e os objetivos da análise convergentes, constituem-se em planos da análise de conteúdo. Desta forma, o corpus da análise é formado por todos os protocolos de entrevista e dados de análise documental, uma vez que todo o material da análise foi produzido expressamente para este estudo.
- ❖ Definição das unidades de contexto e das unidades de registo. As unidades de contexto dizem respeito ao corpus das entrevistas e a análise documental. Estas unidades foram definidas como unidades de significado relacionadas com os objetivos da análise de conteúdo. Cada unidade também constitui um indicador de frequência.
- ❖ Processos de categorização: os indicadores foram reunidos de acordo com o seu conteúdo em categorias, através de um duplo processo de comparação entre indicadores de entrevistas diferentes (análise horizontal), e da contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista de cada professor individualmente (análise vertical). Durante este processo, usou-se uma estratégia

indutiva e uma estratégia dedutiva. Os resultados da análise indutiva iam sendo confrontados com os pressupostos teóricos já existentes. A articulação entre a informação teórica e a informação contida nas entrevistas e os dados da análise documental conduziram a especificações, refinamentos e precisões das categorias, que inicialmente eram mais discriminativas e restritas. As categorias terminais provieram de um reagrupamento progressivo das categorias iniciais.

2.4 – Caracterização do contexto e dos sujeitos do estudo

Por se pretender conhecer a opinião de vários professores de educação especial a lecionar em diferentes ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos) e em diferentes serviços (UAAM e IP), achou-se que a escolha de uma abordagem qualitativa do tipo descritivo/exploratório se enquadrava melhor no estudo, como já foi referido atrás.

Como em muitos estudos qualitativos, trata-se de uma amostra de conveniência, optando-se por seleccionar um grupo de sujeitos pela sua disponibilidade. Como em qualquer estudo que recorre a este tipo de amostra, os resultados não são generalizáveis à população a que esses sujeitos pertencem, mas podem proporcionar informações relevantes para uma melhor compreensão do objeto de um estudo de carácter exploratório (Carmo e Ferreira, 2008).

Este estudo realizou-se num agrupamento de escolas da periferia da zona norte de Lisboa, no concelho de Loures. O Agrupamento é constituído por uma escola do 2º e 3º ciclos e fazem parte deste agrupamento 5 escolas do 1º ciclo, 2 delas com Jardim de Infância incluído e uma com UAAM. O estudo realizou-se somente na escola sede e numa das escolas do 1º ciclo com JI integrado e com UAAM. Devido às grandes dificuldades socioeconómicas, 67% dos alunos são subsidiados pela Ação Social Escolar, sendo 46% destes do escalão A e escalão B 21%. É prestado apoio a 170 alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente nos domínios cognitivo, motor, de linguagem e emocional grave. Atualmente, o Agrupamento faz parte do Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que com o seu plano de ação é um elemento fundamental para a missão "Qualificar para integrar".

Os intervenientes neste estudo foram cinco professores, sendo os cinco professores de educação especial que a partir de agora designaremos por PE1 (professora de educação especial da intervenção precoce, na Equipa Local de Intervenção Precoce de Loures, ELI); PE2 (professora de educação especial do 1º ciclo); PE3 (professora de educação especial do 2º ciclo); PE4 (professor de educação especial

do 3º ciclo e coordenador de departamento) e PE5 (professora de educação especial da UAAM). Destes professores, quatro são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. A idade dos docentes varia entre os 34 anos e os 50 anos de idade. O tempo de serviço destes docentes no grupo de educação especial oscila entre os 3 e os 23 anos de serviço, sendo os entrevistados dois professores contratados, dois pertencentes ao quadro de escola e um pertencente ao quadro de zona pedagógica. Ainda no que se refere à experiência profissional será importante referir que o PE1 apresenta 24 anos de serviço como educadora de infância, dos quais 9 anos na intervenção precoce. O PE2 apresenta catorze anos de serviço no ensino secundário na área de Filosofia, dos quais 3 anos são dedicados à educação especial. O PE3 exerce funções docentes há 23 anos na disciplina de educação visual e tecnológica, mas há 3 anos que se encontra dedicada à educação especial. O PE4 exerce a sua profissão há 23 anos na área do português e inglês, mas com dedicação à educação especial há 10 anos, dos quais 3 anos como coordenador de departamento do grupo. O PE5 exerce as suas funções docentes há 13 anos na disciplina de educação visual e tecnológica e há 3 anos encontra-se a lecionar na educação especial, sempre em unidades especializadas.

No que se refere às habilitações académicas, todos os intervenientes são licenciados e especializados em educação especial. Existem três professores que possuem o grau de mestre também na mesma área.

2.5 - Procedimentos

A recolha dos dados implicou uma estruturação metodológica e calendarização adequadas. Assim que todos os objetivos foram definidos, e formuladas as questões de investigação, passou-se à elaboração do guião para as entrevistas. A pré-testagem do guião foi realizada junto de dois professores de educação especial de um outro agrupamento. Após o reajustamento de algumas questões, sugerido pelos docentes que aceitaram fazer o pré-teste, passou-se ao contacto com os docentes de educação especial do agrupamento escolhido, para obter a sua anuência a participar no estudo. Inicialmente procedeu-se a uma conversa informal, expondo de forma clara os objetivos do trabalho e a garantia do seu anonimato. Obtivemos a adesão dos cinco docentes de educação especial, anteriormente apresentados.

No processo de recolha de dados, houve o cuidado de legitimar as entrevistas. Para isso, foi esclarecida a situação decorrente da proposta de diálogo, a posição do investigador no processo de investigação, bem como a finalidade e características

essenciais da investigação. Foi naturalmente garantida de novo a confidencialidade e o anonimato das declarações prestadas. Seguiu-se a motivação dos entrevistados, visando uma participação mais efetiva e uma colaboração produtiva.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2015. A gravação áudio da entrevista, autorizada pelos entrevistados, teve uma duração de aproximadamente 50 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas já mencionadas, depois do horário de trabalho dos professores.

Os entrevistados revelaram uma atitude simpática, disponível, atenciosa e de segurança face ao que estavam a relatar. Foi também notória, em todos os entrevistados, uma preocupação no sucesso da investigação, manifestando-se sensibilizados pelo facto de estarem a colaborar num trabalho de investigação, não hesitando em responder às perguntas que lhes foram colocadas. Durante a entrevista o discurso foi espontâneo, direto e sincero.

Finda a fase de realização das entrevistas, foram transcritos os dados que constituem os protocolos de entrevista (Apêndices C, D, E, F e G). Estes foram enviados aos participantes no sentido de verificarem o conteúdo das mesmas e validarem as informações prestadas através da verificação das informações transcritas. Esta medida possibilitou aos participantes a alteração ou explicação de alguns conteúdos em particular.

Quanto ao entrevistador, estive sempre calmo e seguro dos objetivos que queria ver atingidos. Estive descontraído e procurei de alguma forma contagiado com a disponibilidade e simpatia dos entrevistados.

CAPÍTULO III

Análise, Apresentação e Interpretação dos Resultados

1- Análise e apresentação dos resultados.

Neste capítulo far-se-á uma apresentação dos dados recolhidos através dos documentos consultados e das entrevistas realizadas aos docentes de educação especial. Para facilitar a leitura e a análise de dados foram elaborados diversos suportes, tais como grelhas e tabelas, que podem consultar-se em Apêndices.

Como referimos oportunamente, a técnica para análise dos dados recolhidos por entrevista aos professores, foi a análise de conteúdo (ver Apêndice H). Após a leitura das entrevistas e das primeiras análises, por tentativa e erro, concluímos que a análise deveria centrar-se nas três categorias seguintes:

- ❖ inclusão;
- ❖ trabalho efetuado com as crianças com Síndrome de Down;
- ❖ papel dos professores de educação especial.

Passamos agora à análise descritiva de cada uma destas categorias. De acordo com o que vem descrito na análise global de conteúdo (Apêndice H), da categoria relativa à inclusão fazem parte cinco questões. Para uma melhor compreensão e interpretação dos resultados faremos a análise individual de cada uma das questões.

a) Inclusão

Todos os sujeitos do estudo consideram que é benéfica a inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular. Um dos sujeitos acentua mesmo que os alunos com SD incluídos nas turmas de ensino regular aprendem a estar em sociedade, conhecem as regras básicas e também desenvolvem aprendizagens. Outro dos sujeitos considera, no entanto, que os alunos devem estar integrados nas turmas desde que tenham programas e atividades adequadas ao seu perfil de funcionalidade.

1. Vantagens

Relativamente às vantagens da inclusão dos alunos com SD nas turmas regulares, três dos sujeitos apontam a socialização como o fator mais relevante, pois afirmam que “a socialização é a melhor das vantagens, com a socialização vem tudo o resto por acréscimo. Especialmente, se pensarmos na linguagem oral”. Dois sujeitos acham que é desta forma que os alunos assimilam melhor, devido ao contacto e à

imitação, “(...) é no contacto e na imitação que se aprende a desenvolver capacidades”. Outro sujeito afirma também que a socialização vem ajudar muito a desenvolver a parte oral na criança. No entanto, um dos sujeitos recorda que a inclusão é benéfica, mas deve ser tido em conta o ritmo de aprendizagem da criança.

2. Desvantagens

Nesta subcategoria, as respostas diferem um pouco de sujeito para sujeito, talvez pelo facto de os níveis de ensino onde cada docente leciona, serem diferentes. Para dois dos sujeitos, a maior desvantagem é a falta de tempo que os professores de ensino regular (PER) têm para prestar mais apoio direto a estes alunos, devido ao número excessivo de alunos existentes nas turmas, “(...) uma vez que o número de alunos por turma é exagerado e por isso os alunos com NEE não recebem o apoio desejável” (PE3). Outro dos sujeitos acredita que a maior desvantagem está relacionada com o facto da escola e da sociedade ainda não estarem preparadas para darem as respostas mais adequadas ao desenvolvimento destes alunos, o que pode levar à frustração por parte dos alunos com NEE. Outro sujeito considera como desvantagem a superproteção por parte dos colegas para com estes alunos, o que limita a autoestima dos mesmos: “A superproteção por parte dos colegas, pode limitar a sua autoestima” (PE1). Há outro sujeito que refere a frustração que estes alunos sentem por não conseguirem alcançar o que lhes é pedido: “(...) poderá ser a frustração de não conseguir alcançar o que lhes é pedido(PE4). No entanto, a maior parte dos entrevistados defende que é dever do professor saber dar a volta a esta situação.

3. Aspetos facilitadores

Relativamente aos aspetos que facilitam uma boa inclusão, a opinião de dois sujeitos é que todos os agentes educativos devem realizar formação contínua, - “(...) implica uma aposta séria na formação dos professores (PE4)”. No entanto, para três dos sujeitos os aspetos facilitadores assentam em mais e melhores recursos humanos e físicos, na redução do número de alunos por turma e numa maior sensibilização de toda a comunidade escolar no que se refere à inclusão: “Mais recursos humanos...professores de educação especial (...), terapeutas (...) serviços de apoio de assistentes sociais” (PE1). Existe ainda um sujeito que reforça a ideia que é responsabilidade da escola a promoção de estratégias que facilitem uma verdadeira inclusão e que os PER devem assumir um papel mais ativo no acolhimento destes

alunos nos seios das suas turmas: “(...) principalmente o acolhimento por parte dos professores titulares” (PE5).

4. Posição das direções dos Agrupamentos

Os cinco sujeitos participantes no estudo acreditam que as direções dos agrupamentos demonstram pouca informação/formação na área das NEE e acabam por delegar quase toda a responsabilidade nas equipas de educação especial existentes nos agrupamentos, como sintetiza PE5: “(...) muito pouco conhecimento e formação dos próprios professores que compõem as direções ...”. Foi mencionado também por um dos sujeitos que as direções dos agrupamentos procuram sempre fazer o mínimo, no que se refere à inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular, demonstrando também uma certa “hipocrisia” na inclusão dos alunos com esta problemática: “(...) as direções não têm qualquer formação em termos de organização de escolas com alunos com NEE. “(...) procura-se sempre o mínimo dos mínimos para este tipo de alunos” PE4).

b) Trabalho com as crianças com SD

Para a categoria relacionada com o trabalho com as crianças com SD colocámos quatro questões onde abordámos as dificuldades e as condições que os Professores de Educação Especial (PEE) sentem no trabalho com estes alunos, para além de destacarmos a relação que deve existir entre o aluno com o Encarregado de Educação (EE) do aluno portador de deficiência.

5. Dificuldades sentidas

Nesta subcategoria, três dos sujeitos referem que a teimosia é uma característica deste grupo de alunos. Salientam também que é uma barreira que dificulta o seu trabalho com os mesmos. Um dos sujeitos que apontou a teimosia como barreira referiu ainda que estes alunos revelam uma grande dispersão de interesses, o que torna a intervenção mais difícil: “ A teimosia e a dispersão de interesses” (PE4). Para outro dos entrevistados a maior dificuldade é proporcionar o apoio necessário específico, pelo facto destes alunos não conseguirem trabalhar sozinhos e demorarem muito tempo para adquirir qualquer competência. Foi mencionado ainda que este tipo de alunos requerem um maior número de horas de apoio, o que não acontece pelo elevado número de alunos que o professor de educação especial apoia nos dias que correm: “(...) têm dificuldades em trabalhar sozinhas (...) estas crianças demoram mais tempo a aprender, por isso

necessitam de mais apoio” (PE2). Outro dos entrevistados refere que não são evidenciados problemas, pelo facto de trabalhar com crianças ainda muito pequenas e por isso serem ainda muito moldáveis ao adulto: “(...) nunca tive problemas com os casos que apoiei (...) são ainda muito pequenas e por isso são bastante moldáveis ao adulto” (PE1).

6. Apoios/condições para prestar o apoio a alunos com SD

Nesta subcategoria, todos os sujeitos intervenientes no estudo defendem que o apoio dos terapeutas da fala, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicomotricistas são uma mais valia para o desenvolvimento destes alunos, como defende, por exemplo, PE2: “(...) o trabalho dos terapeutas da fala, psicólogos e terapeutas ocupacionais são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades destes alunos.” Outro sujeito reforçou ainda que este apoio deve também ser prestado à família do aluno que possui a deficiência, como forma de os ajudar a lidar melhor com a situação física e emocional do seu educando: “(...) os apoios e terapias, adaptadas às necessidades da criança e da família” (PE1). Três sujeitos defendem também que deve existir um maior número de assistentes operacionais para auxiliar o trabalho com estes alunos, como recorda, por exemplo, PE3: “(...) apoio dos auxiliares e dos técnicos, que como todos sabemos são quase inexistentes”. Um dos sujeitos reforça também a ideia que é imprescindível a presença de um auxiliar para acompanhar estes alunos aos espaços para onde os mesmos se devem deslocar para não se sentirem tão “perdidos”. Dois dos entrevistados defendem igualmente que devem existir mais espaços e materiais diversificados e adequados às necessidades destes alunos: “(...) uma sala de trabalho bem apetrechada com bons materiais didáticos e lúdicos, espaço para reunir um grupo de alunos (...) um espaço amplo e funcional” (PE4).

7. Relação a existir entre PEE e aluno com SD

Nesta questão todos os sujeitos concordam que a confiança professor/aluno deve ser a relação a prevalecer, para que se consiga trabalhar qualquer aspeto. Há um sujeito que acentua a importância de enfatizar os afetos com estes alunos como fator facilitador para tudo, ideia defendida por PE1: “ (...) enfatizando os afetos, de modo a criar um ambiente de confiança.” Para PE2 e PE5 deve existir uma relação de confiança entre ambos, no entanto, nunca se deve descurar da firmeza e das atitudes assertivas para com

estes alunos: “ Deve existir uma relação de empatia e confiança (...) não se deve descurar da firmeza.”

8. Relação a existir entre PER e o EE do aluno com SD

Os cinco sujeitos admitem e defendem que deve existir uma boa relação entre ambos, para que se partilhe toda a informação necessária em relação ao aluno, de modo a que se articule da melhor forma o trabalho a realizar com o mesmo, quer na escola quer em casa, como foi referido, por exemplo, por PE1 - “ (...) deverá existir uma boa relação de colaboração e empatia para se atingirem melhores resultados na intervenção.” Outro sujeito lembra também que a família é um dos principais intervenientes em todo o processo de inclusão do aluno: “ A relação com a família é essencial no processo de desenvolvimento de todas as crianças” (PE2). Outro sujeito menciona ainda que é importante que o EE perceba que o seu filho é entendido, protegido, ensinado e educado.

c) Papel dos Professores de Educação Especial (PEE)

Para a categoria relacionada com o papel dos PEE estão incluídas seis questões onde interrogamos sobre as necessidades, as dificuldades e as condições que o PEE tem para prestar o atendimento aos alunos com SD. Questionou-se ainda a forma como é consumada a articulação entre PEE e PER.

9. Necessidade de formação

A maioria dos sujeitos acredita que deve existir formação para desenvolver o trabalho com estes alunos. No entanto, não descuram que a experiência também é um fator primordial para um trabalho mais eficaz e produtivo com os alunos com SD: “(...) vão aprendendo e aproveitando o que aprenderam na especialização ou alguma formação” (PE4). Dois dos sujeitos defendem também que, quando os professores não se sentem preparados, adotam formas para se prepararem, nunca desistem, ideia expressa por exemplo por PE2: “ De uma forma geral sim (...) senão procuram desenvolver aptidões de forma a melhorar as suas práticas docentes.” Há, no entanto, um sujeito que defende afincadamente que os professores não estão preparados para trabalhar com algumas deficiências, incluindo o SD, mas vão aprendendo à sua custa, com a experiência e especialmente através da participação em formações: “(...) julgo que a experiência é o fator mais importante” (PE3).

10. Aspetos que dificultam o atendimento a alunos com SD

Os cinco sujeitos defendem que o número elevado de alunos que apoiam dificulta muitíssimo o seu trabalho, pois não conseguem realizar um trabalho de qualidade com os mesmos: “ (...) é o número elevado de alunos que acompanho e que, por vezes, impossibilita o apoio personalizado adequado a cada um” (PE2). Existe um sujeito que aponta como dificuldade a grande instabilidade na colocação dos professores, pois não há um trabalho de continuidade. Três sujeitos afirmam também que a falta de cooperação por parte do PER complica muito o processo de inclusão destes alunos, pois salientam que preferem que os alunos com SD sejam retirados das turmas, tal como foi referido por PE3: “(...) a postura de alguns professores do regular que não encaram a situação, acho que ainda não perceberam muito bem o que é a inclusão.”

No caso das UAAM é referenciado por um sujeito do estudo que é necessário estar sempre a recordar ao PER qual é a hora que estes alunos devem estar na sala de aula, pois há um grande descuido por parte dos PER relativamente a esta questão. Outro sujeito salienta ainda que, como as aprendizagens destes alunos são muito morosas e pouco visíveis, por vezes, leva à frustração do aluno e também do professor.

11. Condições/recursos para prestar apoio

Os cinco sujeitos afirmam que existem muito poucos recursos físicos para se prestar um apoio pedagógico adequado: “ (...) não existem condições nem meios suficientes” (PE1). No entanto, todos acreditam e salientam com bastante firmeza que os PEE são seres dotados de grande boa vontade e criatividade e, por isso, conseguem ultrapassar, da melhor forma, esta lacuna. Para PE2, por exemplo: “ (...) falta de espaços físicos adequados (...) a boa vontade supera tudo”. Há um sujeito que refere também um aspeto importante que está relacionado com o suporte familiar destes alunos não ser o mais desejado, e ainda pelo facto de esta escola estar inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e, por isso, ainda dificultar mais o trabalho com estes alunos.

12. Objetivo das solicitações de apoio pelos PER

Para três dos sujeitos, as solicitações de apoio por parte dos PER centram-se basicamente na procura de estratégias para trabalhar os conteúdos e ao nível do comportamento com os alunos portadores de SD dentro de sala de aula. Para PE5, as intervenções centram-se “(...) na procura de estratégias para solucionar problemas ao

nível de comportamento.” Um dos sujeitos reforça uma ideia já referida anteriormente, ou seja, que os PER procuram mais tempos de apoio, de forma a retirar estes alunos da sala de aula o maior tempo possível: os PER “(...) pretendem mais apoio individualizado” (PE1).

13. Frequência das solicitações de apoio

Os cinco sujeitos afirmam que os PER recorrem pouco ao apoio do PEE e reconhecem que deveriam recorrer mais, como forma de articularem em conjunto o trabalho a desenvolver com estes alunos, para que o sucesso nas aprendizagens fosse mais visível e menos moroso. Na expressão de PE1, “ (...) deviam recorrer mais no que diz respeito ao trabalho a desenvolver no dia a dia (...) no sentido de articular atividades para o trabalho ser mais proveitoso.” Existe um sujeito que realça mesmo que muitos PER são um pouco negligentes para com estes alunos e que só recorrem ao PEE para resolver problemas que o mesmo sente e não para ajudar o aluno propriamente: os PER “(...) acabam por ser negligentes, não tomando qualquer responsabilidade na parte pedagógica” (PE4). Outro sujeito afirma que os PER não tomam qualquer responsabilidade na parte pedagógica desses alunos, demitindo-se desse cargo: “(...) deviam recorrer mais, de forma mais centrado no aluno e não só em si” (PE2). Há um sujeito que defende tudo o que foi referido anteriormente, mas acrescenta ainda que esta situação se verifica mais a partir do 2º ciclo: “ (...) nem sempre isso acontece, principalmente a partir do 2º ciclo” (PE5).

14. Articulação entre PEE e PER

Todos os sujeitos defendem afincadamente que existem inúmeras vantagens quando ambos os docentes articulam o trabalho. PE2 defende que “ (...) é necessário um trabalho em conjunto de forma a delinear medidas, estratégias, conteúdos e formas de avaliar.” A articulação permite sempre a partilha de conhecimentos, saberes, estratégias e experiências que são uma mais valia e que facilitam o trabalho com os alunos com SD. Como realça PE5, “(...) deve basear-se na partilha de estratégias a adotar com o aluno (...)”, para além de conhecimentos, actividades, experiências e saberes, como é posto em destaque pelos demais sujeitos do estudo.

2 – Interpretação e discussão dos resultados

Relativamente à inclusão, os sujeitos do estudo estão de acordo que é benéfica, especialmente para os alunos que são portadores de SD. Esta opinião é igualmente defendida por muitos investigadores e especialistas nesta área (Rodrigues, 2007; Santos, 2010; Serrano, 2005). Por exemplo, Correia (2008) sustenta que a inclusão permite ao aluno com NEE entender que todos temos limitações e que todos temos capacidades, sendo por isso importante respeitar e aceitar a diferença: “Eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (p.24). O mesmo autor acredita ainda que a existência de alunos com NEE nas turmas de ensino regular promove novas experiências de aprendizagens para todos os alunos.

Quando falamos em vantagens da inclusão, os sujeitos do estudo apontam a socialização como a maior vantagem. Contudo, há quem afirme que é através desta inclusão que os alunos realizam várias aprendizagens e apreendem formas de viver em sociedade, pois os alunos com SD assimilam muitos conteúdos e comportamentos através da imitação. Assim, como defendem Berro et al. (2008), a inclusão, quando acontece de forma correta, é bastante benéfica para a criança com NEE, porque a mesma convive, interage e participa na sua educação e na educação dos seus pares quando integrada no seio da sua turma.

No entanto, há que criar condições para que a inclusão surta o efeito desejado nestas crianças, tal como defende Trancoso e Cerro (2004), pois, se houver um ambiente bem estruturado, estimulante, enriquecedor e sistémico, estão criadas as condições ideais para a criança com SD receber informações que lhe servirão de base para diversas aprendizagens, primeiramente mais elementares, mas que, gradualmente, se modificarão para mais complexas.

Relativamente às desvantagens, as opiniões variam um tanto ou quanto de sujeito para sujeito, talvez pelo facto dos mesmos lidarem com crianças em diferentes faixas etárias e em diferentes fases do seu desenvolvimento. Apesar disso, as respostas dadas pelos sujeitos estão em conformidade com as propostas de Trancoso e Cerro (2004), que apontam a existência de inúmeros obstáculos que dificultam a inclusão, tais como: a dificuldade que estes alunos têm em trabalhar sozinhos, sem atenção direta e individualizada; o pouco tempo de concentração/atenção característicos destas crianças; a dificuldade na sua linguagem expressiva, o que os inibe de responder; a aprendizagem

mais lenta em relação aos seus pares, o que pode levar à frustração e ainda os diversos problemas de motricidade que não lhes permitem executar alguns trabalhos e que os leva ao desinteresse fácil.

No entanto, como defendem (Troncoso e Cerro, 2004, p.19) “(...) com uma metodologia mais sistematizada, com objetivos mais parcelares, com passos intermédios mais pequenos, com maior variedade de materiais e de actividades, com uma linguagem mais simples, clara e concreta, pondo mais cuidado e ênfase nos aspectos motivadores e de interesse (...)”.

Como facilitadores, os sujeitos da amostra apontam dois aspetos principais: a existência de um maior número de recursos humanos e físicos nas escolas e a formação contínua de todos os docentes que privam com alunos portadores de NEE. A opinião dos sujeitos do estudo vai ao encontro da opinião de Correia (1999), quando afirma: “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 NEE da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à integração” (p.161). Correia (2008) acentua igualmente que as escolas de hoje devem possuir um conjunto de recursos (humanos e físicos) de forma a oferecerem uma resposta mais eficaz e de qualidade às necessidades dos alunos portadores de SD e também às suas famílias.

No que se refere à adequabilidade da resposta que as direções dos agrupamentos de escolas facultam aos alunos com SD, as objeções suscitadas pelos sujeitos do estudo são bastante unânimes. Todos acreditam que os agrupamentos de escolas “fazem muito pouco” no que se refere à inclusão, não há formação alguma dos elementos que constituem as direções e revelam ainda que delegam toda e qualquer responsabilidade nas equipas de educação especial existentes nos agrupamentos. Este fator é considerado prejudicial quando se fala em inclusão, tal como defende Correia (2008), que acredita que os órgãos de gestão devem desempenhar um papel crucial relativamente à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola, no que se refere à planificação e à execução dos objetivos que levarão ao sucesso escolar de todos e de cada aluno individualmente. Segundo o mesmo autor, é ainda da responsabilidade das direções dos agrupamentos envolver toda a comunidade educativa, para que se sintam parte integrante no processo de inclusão.

Ainda relativamente à posição das direções dos agrupamentos não é demais referir o que defende Madureira e Leite (2003), a escola:

“...enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos e os professores em particular, que este desafio da educação inclusiva se coloca com particular ênfase: respeitar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, perspectivando-os como potencial activos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos pessoais e profissionais.” (p.35).

No que se refere às dificuldades sentidas pelos PEE no trabalho com os alunos com SD, as respostas variam de sujeito para sujeito, talvez pela pouca experiência relatada pelos mesmos no trabalho com alunos com SD e também pelo facto dos sujeitos privarem com alunos em diferentes fases de desenvolvimento dos mesmos. No entanto, a maior parte dos sujeitos aponta a teimosia e a dispersão fácil como fatores prejudiciais ao trabalho com estes alunos. Estas opiniões coincidem com Marinho e Lopes (2010), que defendem que estes alunos revelam alguns problemas comportamentais, que são, por sua vez, difíceis de controlar e obrigam a algum dispêndio de tempo e que leva a alguma frustração para quem se depara com eles, nomeadamente os professores. É difícil ensiná-los a adequar o seu comportamento às exigências da sala de aula ou do ambiente em que estão inseridos na escola, bem como a sua adaptação às rotinas das mesmas. Estes alunos ignoram muitas vezes as repreensões e contrariam-nas propositadamente.

No entanto é importante salientar, tal como defende Troncoso e Cerro (2004), que, quanto mais precocemente se iniciar o trabalho com este tipo de crianças, maiores são os progressos e mais visíveis se tornam em todas as fases do desenvolvimento da criança.

Na subcategoria relacionada com os apoios/condições para prestar um atendimento de qualidade aos alunos com SD, os sujeitos do estudo alegam que a existência de terapeutas, de várias outras valências, assim como espaços com materiais adequados para se prestar apoio a estes alunos, são fundamentais. No entanto, estes recursos e apoios nem sempre estão disponíveis nas escolas de hoje em dia, o que dificulta o trabalho com qualquer criança portadora de NEE. Madureira e Leite (2003) acreditam que estes alunos deverão receber obrigatoriamente todo e qualquer apoio suplementar que se justifique, para que as suas aprendizagens se tornem cada vez mais eficazes.

Correia (2008) partilha a mesma opinião, quando afirma que se deve “levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber os serviços adequados às suas características e necessidades” (p.20).

Relativamente à relação que deve existir entre PEE e o aluno com SD, todos os sujeitos acreditam que a confiança é a chave do sucesso. Afirmam que o aluno com SD deve ver no professor alguém que está ali para o ajudar e que, sobretudo, é alguém em quem ele pode confiar. No entanto, nunca se podem esquecer de que deve existir respeito acima de tudo e, por isso, o professor não deve descurar da firmeza para com estes alunos. Como referem Troncoso e Cerro (2004), o professor deve demonstrar autoridade e respeito quando trabalha com alunos com SD. O aluno deve ver o professor como alguém que possui autoridade e a quem o mesmo deve obedecer. O professor deve ser exigente no trabalho com a criança, mas deve ter em atenção que nunca lhe deve pedir nada que saiba à partida que o aluno não vai ser capaz de executar, para não o levar à frustração. O nível de trabalho esperado deve ser proporcional à capacidade do aluno.

No que diz respeito à relação que deve existir entre o PEE e o EE do aluno com SD, todos os sujeitos são unânimes em afirmar que a confiança é o alicerce fundamental para que haja uma partilha de informação, tão necessária para a elaboração dos programas interventivos com os alunos. Esta opinião vai ao encontro do que defende Correia (2003), o qual afirma que é de extrema importância existir uma articulação efetiva entre todos os agentes educativos e os pais, pois são estes os melhores conhecedores da criança e torna-se fundamental a sua ajuda na partilha de informações necessárias, essenciais que devem ser tidas em conta na elaboração dos programas e das intervenções a ter com a criança, ao longo da sua escolaridade. O mesmo autor afirma ainda que, quanto mais participativos forem os pais, maiores são os desenvolvimentos sociais e adaptativos, tão importantes a uma boa integração na comunidade e na vida laboral.

No que se refere à necessidade de formação/preparação do PEE para o exercício da sua atividade, todos os sujeitos defendem que é de extrema importância o professor manter-se sempre atualizado, pois as formações promovem formas de aprendizagens que todos os agentes educativos necessitam, para desempenhar cada vez melhor o seu papel de ensinar/educar, nesta sociedade cada vez mais exigente. Tal como referido pelos sujeitos do estudo, também Correia (2009) defende que, para além da experiência que é de extrema importância, a existência de formação contínua para professores torna-se uma mais-valia, para que os mesmos apreendam novas estratégias e novos métodos para atuar com estes alunos, bem como tomem conhecimento de novos estudos

realizados e das suas conclusões sobre as síndromes já existentes e outras que constantemente vão surgindo.

Também Rodrigues (2001) defende que o PEE, mesmo após a sua formação especializada, deve ter acesso aos programas organizados de formação contínua e necessita de frequentar congressos e seminários. No entanto, como estes, normalmente, acontecem muitas vezes do local de trabalho torna-se difícil a sua frequência por parte dos docentes.

No que se relaciona com os aspetos que dificultam o trabalho enquanto PEE, os sujeitos participantes no estudo manifestam que o número crescente de alunos que apoiam diariamente não permite que se realize um trabalho de qualidade e com maior produtividade, pois os alunos com SD necessitam de muito mais tempo para consolidarem as suas aprendizagens e, como existe um elevado número de alunos com NEE e um reduzido número de professores especializados, não há tempo nem locais adequados para prestar mais horas de apoio. Outro ponto que foi bastante focado pelos sujeitos foi o facto de os PER não estarem muito familiarizados com as implicações pedagógicas e didáticas do conceito de inclusão, talvez pelo número de alunos por turma não lhes facultar espaço para prepararem e exercerem um trabalho mais individualizados com estes alunos. Relativamente a esta questão Glass e Smith (1978) realizaram uma revisão extensa e especializada da investigação sobre o tema, onde concluíram que as turmas reduzidas desenvolvem com maior eficácia o rendimento académico dos alunos, especialmente se se tratar de turmas constituídas por 20 alunos ou até menos. Concluíram também que as aprendizagens são diretamente influenciadas pelo tamanho/dimensão das turmas. Foram várias as controvérsias que se geraram em torno deste estudo, no entanto, é certo que, mesmo não comprovando com exatidão os resultados obtidos publicados pelos autores acima mencionados, praticamente todos os resultados auferidos noutros estudos semelhantes, apresentam efeitos/resultados favoráveis à diminuição do número de alunos por turma, essencialmente quando falamos no apoio a ser prestado pelo PER ao aluno com NEE, e mais especificamente o aluno com SD. É o caso de um estudo recentemente realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2013), onde participaram vários países, incluindo Portugal, que reconheceu que as turmas de dimensões maiores estão associadas a uma maior proporção de alunos com problemas comportamentais, o que implicará menos tempo gasto em atividades de ensino aprendizagem. Desse mesmo estudo, há a realçar também que um dos pontos convergentes são as variações na

qualidade do apoio prestado pelo professor, que são influenciadas pela dimensão das turmas, sendo previsível que uma turma com um número reduzido de alunos determina a qualidade do ensino que é prestado pelo professor e um aumento dos tempos de atenção/concentração por parte dos alunos, que não estão sujeitos a tantos momentos de distração e, por isso, apreendem mais facilmente o que lhes é transmitido e ensinado.

Relativamente ao exposto pelos sujeitos do estudo no que se refere ao excessivo número de alunos com NEE apoiados pelos professores de educação especial, não existem na literatura muitos autores a fazerem referência ao que aqui foi apresentado, talvez porque a legislação relacionada com a educação está em constante alteração. Por outro lado, só há relativamente pouco tempo é que os professores do ensino regular começaram a ter mais conhecimento sobre como e quando referenciar um aluno, o que tem levado a variações significativas no número de alunos referenciados e consequente impacto na organização do serviço docente dos PEE. No entanto, e em relação à aceitação dos PER nas suas turmas, Ainscow (1997) defende que “Observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala regular sem nenhum atendimento especial.”

Relativamente às solicitações de apoio por parte dos PER, a opinião dos sujeitos é que estas têm como principal objetivo a procura de estratégias para trabalhar com estes alunos dentro de sala de aula e de formas como intervir com os mesmos para solucionar problemas ao nível comportamental. As solicitações de mais tempos de apoio para estes alunos também são uma constante por parte dos PER. Talvez este fator aconteça devido ao excesso de alunos existentes nas turmas de hoje em dia e também pelo facto dos PER não possuírem formação nesta área, como já foi referido anteriormente.

No entanto, e tal como refere Correia (2000), “As interações entre professor de educação especial e professor do ensino regular são decisivos para o êxito da interacção (...) é essencial uma boa interacção entre professor de ensino regular e o de educação especial no sentido de se elaborarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto escolar.” (p.164).

No que se refere à frequência dessas solicitações por parte dos PER, os sujeitos do estudo são condicentes em afirmar que os mesmos recorrem com muito pouca frequência ao apoio dos PEE, tornando-se assim difícil articular o trabalho a desenvolver/desempenhar com estes alunos nos vários espaços em que os mesmos estão inseridos. Uma vez que, quando falamos de alunos com SD, deverá haver rotinas entre

todos os agentes que trabalham com eles, Correia (1999) defende que “É essencial uma boa interação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular” (p.164).

Como aspetos relevantes da articulação entre os agentes educativos que privam com os alunos com SD, os sujeitos salientam que a partilha de conhecimentos, as estratégias e as formas de atuar são elementos fundamentais para o sucesso de inclusão de qualquer deficiência, nomeadamente dos alunos que requerem mais tempo para adquirir qualquer aprendizagem e que necessitem de muita repetição para consolidar algum aspeto, como é o caso dos alunos portadores de SD. Podemos também concluir que só um trabalho cooperativo entre PEE e PER, sendo que a cada um corresponde um papel próprio, é que se consegue uma verdadeira intervenção educativa para com os alunos portadores de NEE. Como referimos anteriormente, Correia (2001) defende que o ensino deve ser auxiliado, isto é, o PER e os vários técnicos que intervêm com o aluno devem trabalhar juntamente e em direto com o PER, na sala de aula ou fora dela, devendo cada um dos profissionais e até os pais ter uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

3 - Conclusões do estudo

Através da análise destes resultados podemos concluir que todos os professores de educação especial que participaram no estudo apresentam, de uma maneira geral, a mesma opinião relativamente às questões que foram apresentadas e que serviram de base a este estudo. Pode-se assim afirmar que existe um largo consenso entre todos os professores face àquilo que estava a ser questionado.

No que se refere ao tema inclusão: todos são a favor, quando esta é feita de forma adequada e dentro do que está legislado; a maioria acredita que ainda não estão reunidas as condições básicas, fundamentais e necessárias para que a inclusão se faça com a qualidade desejada por todos.

Todos admitem e confirmam que as direções dos agrupamentos de escolas se demitem um pouco quando se refere o tema “inclusão”.

Relativamente ao trabalho com as crianças portadoras de Síndrome de Down, a maioria aponta a teimosia destes alunos como o fator negativo no seu trabalho com os mesmos e que a confiança é a base principal para que se consiga desenvolver um trabalho de qualidade e eficaz.

No que se refere ao papel dos professores de educação especial, todos acreditam que os professores estão preparados para exercer/desempenhar o trabalho com estes alunos. Todos os entrevistados são perentórios em afirmar que os PEE são profissionais que estão habituados a adaptarem-se às condições que lhes são apresentadas, diariamente, para desenvolverem o seu trabalho com os seus alunos, pois são profissionais dotados de grande criatividade e boa vontade.

A maioria aponta como dificuldades o número elevado de alunos que apoiam diariamente e que não lhes permite desenvolver um trabalho mais consistente e intensivo com os alunos que revelam maiores dificuldades, como é o caso dos alunos com Síndrome de Down.

A maioria dos entrevistados é da opinião que os professores do ensino regular recorrem muito pouco ao professor de educação especial e, quando recorrem, é somente para satisfazer algum problema que os “afeta” enquanto professores e não para ajudar o aluno com Síndrome de Down.

Um dos pontos que foi pouco referido pelos entrevistados e que vem descrito na literatura especializada como sendo de extrema importância é o facto de intervir precocemente com os alunos portadores de SD, talvez porque a maioria dos sujeitos do estudo interagem com estas crianças quando estes já iniciaram a escolaridade obrigatória. Mas creio que é importante referir o que pensam alguns autores sobre este tema, uma vez que os progressos pedagógicos em crianças com SD, são tão mais proveitosos quanto mais precoce for a intervenção com estas crianças. De referir também que nunca nos devemos esquecer que, face às especificidades destas crianças há necessidade de diferenciar as pedagogias a ter com cada uma logo desde a sua entrada no JI.

Através desta síntese global dos resultados do nosso estudo podemos perceber que ainda há um longo percurso a percorrer, quando se fala no termo de inclusão, e que este percurso tem que começar a partir, principalmente, de dentro da escola (direção dos agrupamentos, professores do ensino regular, assistentes operacionais, alunos) para fora (família, médicos assistentes, autarcas, entre outros).

Será importante referir que, após a análise e interpretação dos resultados, podemos afirmar que todos os objetivos que foram planificados no início do estudo foram alcançados, na sua generalidade, uma vez que todos os sujeitos intervenientes no estudo corresponderam nas suas respostas relativamente ao que se pretendia analisar inicialmente.

Há a salientar ainda que este estudo apresenta algumas limitações, devido ao tamanho reduzido da amostra não nos poder dar respostas com maior assertividade a algumas questões, nem, sobretudo, não podermos fazer generalizações com base nestes resultados. Outra limitação do estudo foi o facto de alguns dos entrevistados obterem pouco tempo de serviço no grupo de educação especial, nomeadamente na experiência no trabalho com alunos com SD que também limitou um pouco algumas questões.

Em jeito de conclusão, admitimos que uma escola inclusiva é muito mais do que um conceito aceite por todos, é acreditarmos que é possível colocá-la em prática. Mas, para além da boa vontade, é fundamental atuar fazendo com que todas as crianças sejam crianças especiais.

Todavia e face aos resultados do estudo, pensamos que as práticas educativas terão de ser repensadas e modificadas, para que haja uma mudança de atitude a todos os níveis, para que a igualdade possa ser alcançada e se anteveja um futuro menos fortuito quanto à inclusão dos alunos com SD e não só.

Considerações Finais

Como salientámos na síntese final da apresentação dos resultados, este estudo permitiu-nos identificar e caracterizar os problemas, obstáculos e dificuldades enfrentados pelos professores de Educação Especial no processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no Ensino Regular, tal como são percebidos num agrupamento de escolas da região norte de Lisboa, mais especificamente no concelho de Loures, como era objetivo do estudo.

Por outro lado, através das opiniões expressas, os sujeitos do estudo forneceram dados importantes que nos permitiram responder às questões de investigação, como podemos concluir pela leitura da síntese final acima apresentada.

Como referimos na abordagem metodológica, sempre foi nossa intenção estabelecer uma articulação dinâmica entre as perspetivas dos professores de educação especial acerca do contexto e das condicionantes do seu trabalho e as propostas/perspetivas dos documentos que consignavam a intervenção educativa relativa às Necessidades Educativas Especiais, traduzida tanto no Projeto Educativo do Agrupamento, como nos PEI dos alunos com SD. A confrontação dos dois tipos de dados permitir-nos-ia concluir da justeza das críticas/reflexões e da pertinência de eventuais propostas ou sugestões. Porém, o acesso aos documentos em causa foi sistematicamente protelado, de tal modo que se tornou humanamente impossível realizar atempadamente a sua análise, de modo a incluí-la ainda neste texto.

O ponto culminante para a afirmação da inclusão dá-se com a Declaração de Salamanca (1994), que veio influenciar os vários países envolvidos na sua aprovação, entre os quais se conta Portugal. Foi considerado um ponto de viragem importante, pois as crianças e jovens com NEE começaram a ter acesso, por direito próprio, às escolas e turmas regulares. Para a sua efetiva implementação, essas mesmas escolas tiveram de se adaptar, em termos de espaços, recursos, organização e currículos, bem como de adequar as suas abordagens pedagógicas, agora mais centradas nas necessidades destas crianças. Tudo isso veio reforçar a ideia de que toda e qualquer criança deve ser respeitada, tendo em conta as suas características, interesses, capacidades e necessidades específicas.

Não é suficiente por si só acolher nas escolas regulares os alunos com NEE, devem criar-se condições para que sintam que são bem acolhidos e que pertencem a uma escola e a uma turma, como os seus pares.

Efetivamente, as orientações da Declaração de Salamanca (1994) estabelecem liminarmente que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todas as crianças devem aprender junto dos seus pares, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Para que isso seja exequível, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, finalmente, que as escolas disponham de um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais destes alunos dentro da própria escola.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular é hoje uma realidade crescente em contexto nacional. No que diz respeito à problemática específica aqui abordada, as últimas duas décadas revelaram-se profícuas no sentido de obter um conhecimento mais aprofundado da Síndrome de Down, tornando possível desfazer mitos e encarar a educação destas crianças como um desafio inspirador e enriquecedor, com benefícios inestimáveis na sua formação pessoal e social. Intervir com estas crianças o mais precocemente possível é o segredo para que o sucesso educativo se torne uma realidade.

No que respeita a esta investigação e após a análise dos resultados obtidos, constatamos que os sujeitos do estudo apresentam atitudes positivas face à inclusão dos alunos com SD, ou com qualquer outra deficiência, nas turmas do ensino regular.

Comprovamos que a questão relacionada com a inclusão dos alunos com SD no ensino regular é uma questão bastante complexa. Julgamos que esta questão está bem presente na maioria dos docentes, no entanto, ainda está muito pouco consolidada.

Consideramos que deve existir um esforço maior por parte dos professores do ensino regular para receber estes alunos no seio das suas turmas e é urgente apostar mais na formação na área da EE, o que implicará, posteriormente, uma mudança de hábitos e de atitudes. O êxito das crianças com NEE traduz-se numa escola inclusiva de sucesso.

Para que se dê uma inclusão de qualidade é essencial que os alunos com SD participem ativamente nas atividades juntamente com a sua turma de origem, nunca esquecendo que devem existir adaptações/adequações nas metodologias, nas estratégias e nos recursos a utilizar, os quais devem estar de acordo e ser ajustados às capacidades e limitações dos alunos, para, assim, minimizar as suas dificuldades e otimizar as suas aprendizagens.

A articulação entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial é também um fator de extrema importância neste processo de inclusão. Ensinar é sempre um desafio para qualquer professor e ensinar um aluno com limitações cognitivas, físicas ou de qualquer outro tipo deverá ser um desafio ainda maior.

Há ainda um longo caminho a percorrer, quando se fala de verdadeira inclusão, no entanto cabe-nos a nós, agentes educativos, acreditar e lutar, para que cada vez mais as escolas de hoje sejam escolas inclusivas, onde todo e qualquer aluno pode obter êxito, sucesso e ser feliz, como qualquer outra criança.

Sabemos que o caminho é longo, mas também sabemos qual é o caminho! E o caminho faz-se caminhando...

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Uma guia para a formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto da Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- Baddeley, A. e Jarrold, C. (2001). *Working memory and Down syndrome. Journal of Intellectual Disability Research*.
- Baptista, J. (1999). O Sucesso de todos na escola inclusiva. In: *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teórica e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buckley, S. e Bird, G. (2006). *Educación, acceso al curriculum, lectura y escritura para alumnos con SD: Temas educativos*. Cuaderno 5: Lectura y escritura en alumnos con SD de 5 a 11 años. (Juan Perera, director de la traducción, adaptación, resumen y edición española). Madrid. CEPE.
- Campenhoudt, Luc Van e Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Clark, C., Dyson, A. e Millward, A. (1995). *Towards inclusive schooling*. London: Fulton.

- Correia, L. e Cabral, M.C. (1999), Pressupostos para o êxito da integração/inclusão, In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. e Serrano, A. (Org.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia e Martins (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, E. e Werner, T. (1995). *Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências*. Rio de Janeiro: Educação à Distância.
- Duchane, K.A. e French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.
- Estrela, A. (1986). *Interacção em sala de aula: Observação e análise*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (!984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Garcia, S. M. (1994). *Deficiência Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Grave-Resendes, Lúcia e Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues *Educação e diferença. Valores e prática para uma escola inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kirk, S.A e Gallagher, J.J. (1996). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lemos, J. (2003). *Projecto Curricular de Turma. Sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M.G., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marinho, S. e Lopes, J. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico, In *Actas do I Seminário Internacional “ Contributos de Psicologia em contexto educativo*. (pp.974-988). Braga: Universidade do Minho.
- Miles, M. B. e Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2d Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morato, P. (1994). *Deficiência Mental e aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Nogueira, J. e Rodrigues, D. (2007). Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda. *Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*. 32: 271-300.
- Nunes, C. (2005b). *Unidades especializadas em multideficiência; Normas orientadoras*. Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita: Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação internacional da deficiência, incapacidades e desvantagens*. Um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pueschel, S. M. (1999). *Síndrome de Down. Guia para pais e educadores*. Campinas: Papirus Editora.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, T. (2011). *A Inclusão da criança deficiente auditiva – estratégias de comunicação*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Rodrigues, D. (1998), Saber incluir e inclusão de saberes. In *Apoios Educativos*. Lisboa: Torre do Tombo. DEB/NOEE
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2005). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2007). *Percursos da educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, M. L. (2006). *Aprender todos juntos: Unidades de apoio a alunos com multideficiência*. Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Roldão (1999). *Gestão Curricular, fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Sampedro, M. F. (1997). A criança Síndrome de Down. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.
- Sanches, F. M., Simeonsson, R., Silveira – Maia, M., Alves, S., Pinheiro, S. & Tavares, A. (2010). *Relatório Final da Implementação do Decreto-Lei 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, nº 14: 156-184.
- Serrano, A. (2007). *Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: Deficiência Física*. Ministério da Educação (Brasil). Secretaria de Educação Especial. Brasília.
- Smith, L. e Torgensen, A. M. (2002). Temperament in children with Down Syndrome and in prematurely born children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43 (1). 61-71.
- Stainback, Susan; Stainback, William. (1999). *Inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- The Warnock Report (1978), *Special Educationd Needs*. London: HMSO.
- Trancoso, M.V. e Cerro, M. M. (2000). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F.D. e Pereira, M.C. (1996). “*Se houvera quem me ensinara...*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Method*. (2ª Edição), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yolles, M. (1999). *Management Systems, Available approach*, Financial Times, Pitman Publishing.

Legislação consultada

- Ministério da Educação (2008). *Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade* In Inovação Nº 1, Vol. 7, I.I.E, M.E., Lisboa.
- Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Decreto – Lei nº 319/91, do Diário da República Portuguesa nº193, de 23 de agosto de 1991.
- Despacho Conjunto nº105/97, do Diário da República Portuguesa nº 149, de 1 de julho de 1997.
- Decreto- Lei nº 35/801, do Diário da República Portuguesa de 13/08/1946.
- Decreto – Lei nº 45/73, do Diário da República Portuguesa nº 36/1973, 1ª Série de 12/02/1973.
- Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, nº 189, 2ª Série, de 17/08/1988. Portugal.
- Resolução da Assembleia da República Portuguesa nº56/2009, de 7/05/2009.
- Constituição da República Portuguesa 1976, de 2/04/1976, artigo 13º, 1 e 2.
- Declaração dos Direitos do Homem de 1948, artigo 3º.

Webgrafia

- www.portalsindromededown.com/ciencia.php - consultado em 23 de março de 2016.
- www.wikipedia.pt (imagens) – consultado a 23 de março de 2016.
- www.cienciasdocecb.blogspot.com – consultado em 12 de janeiro de 2016.
- www.proinclusao.com.sapo.pt – consultado em dezembro de 2015.
- www.FilosofiaHoje.com (imagens) – consultado em dezembro de 2015.
- www.slideplayer.com.br (imagens) – consultado em dezembro de 2015.
- <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2016/04/dimensao-das-turmas-interfere-no.html> - consultado em abril de 2016

Apêndices

Apêndice A

Guião da entrevista

Guião de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?
2. Há quantos anos exerce esta profissão?
3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?
4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?
5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?
6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?
7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?
8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?
9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?
10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?
11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?
12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?
13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?
14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?
15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?
16. Na sua opinião, como vê a posição dos Agrupamentos de Escolas face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down? Será que tudo está a ser feito?

Apêndice B

Grelha com guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

BLOCOS	OBJE. ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS
A		
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Informar o professor acerca dos objetivos do trabalho em investigação: a opinião dos professores de educação especial acerca da inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares. - Solicitar a ajuda dos professores uma vez que a sua ajuda é fundamental para o êxito de qualquer trabalho. - Dar conhecimento aos professores acerca dos principais passos da investigação e de todo o trabalho. - Esclarecer os professores de que será mantido o anonimato de todas as pessoas envolvidas no processo de investigação e que os dados recolhidos também terão um carácter confidencial.
B		
	Recolher dados pessoais	- Tempo de serviço e função a desempenhar no

		momento.
C		
Inclusão	Recolher opiniões sobre como está a acontecer a inclusão dos alunos com Síndrome de Down	- Opinião sobre a inclusão dos alunos com Síndrome de Down; - Vantagens e desvantagens; - Condições necessárias para a inclusão; - Perspetiva do agrupamento face à inclusão.
D		
Trabalho com crianças com Síndrome de Down	Recolher opiniões acerca das dificuldades sentidas quando se trabalha com alunos com Síndrome de Down	- Dificuldades sentidas no trabalho com alunos com Síndrome de Down; - Apoios necessários; - Relação entre professor e aluno com Síndrome de Down; - Relação entre professor e encarregado de educação dos alunos com Síndrome de Down.
E		

Papel dos professores de educação especial	Recolher opiniões acerca das solicitações dos docentes do ensino regular com o docente de educação especial para articulação do trabalho com os alunos com Síndrome de Down	- Formação vs preparação; - Maiores dificuldades sentidas; - Condições /recursos disponíveis para prestar apoio; - Solicitações de apoio por parte do professor de ensino regular; - frequência e objetivos das solicitações de apoio; - aspetos relevantes da colaboração entre professor de ensino regular e professor de educação especial.
---	---	--

Apêndice C

Protocolo da entrevista à professora da ELI

Protocolo de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?

Intervenção precoce na ELI Loures. Apoio crianças da creche, JI e em domicílio, dos 0 aos 6 anos.

2. Há quantos anos exerce esta profissão?

Sou QZP mas só há 9 anos exerço funções na Intervenção Precoce (estou em mobilidade estatutária no Agrupamento de Escolas nº 1 de Loures).

3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Penso, que na sua maioria, beneficiam.

4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?

Um professor de E. E. deve estar preparado, ou se não, arranja estratégias para se preparar para trabalhar com estas crianças.

5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?

Sim, os professores do regular pretendem todo o apoio possível, a nível de apoio personalizado (individualizado pelo docente) e se for o caso de outras terapias. No entanto, acho que deviam recorrer mais no que diz respeito ao trabalho a desenvolver no dia-a-dia com estas crianças, no sentido de articular atividades para o trabalho ser mais proveitoso.

6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?

Normalmente pretendem mais apoio individualizado dado pelo docente de EE, ou apoio doutros terapeutas. O mais solicitado (atualmente) é o apoio da terapia da fala.

7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?

De um modo geral, não existem condições nem meios suficientes.

8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?

Os aspetos mais relevantes são: boa articulação, com partilha de informação acerca da evolução, ou não, da criança, para reajustar os objetivos, estratégias, etc., do programa de intervenção, se for necessário.

9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Vantagens: são crianças, normalmente, muito afetivas, estabelecem boas relações com os pares e os adultos e beneficiam a nível das aprendizagens quando incluídos numa turma regular, claro que ao seu ritmo e tendo em conta as suas capacidades e limitações.

Desvantagens: A superproteção por parte dos colegas, pode limitar a sua autoestima.

Por outro lado, nalguns casos, estas crianças evoluíam mais se beneficiassem de um apoio mais individualizado nos momentos em que estão dentro de sala de aula, ou seja, tendo por perto o professor de EE junto deles nessas alturas.

10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?

Não tenho nada a assinalar. Nunca tive problemas com os casos que apoiei. As crianças que trabalho são ainda muito pequenas e por isso são bastante moldáveis ao adulto.

11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?

Cada caso é um caso e os apoios e terapias, terão que ser adaptadas às necessidades da criança, da família e, se for o caso, da escola. Mas deve existir muita “disponibilidade” a nível afetivo, por parte dos intervenientes no processo de intervenção.

12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?

- Mais recursos humanos, sobretudo, existe neste momento muita falta de professores de EE para o aumento de casos que todos os anos vão surgindo;
- Terapeutas (das várias terapias, mais horas de apoio, sobretudo);
- Serviços de apoio de assistentes sociais (TSS), sobretudo neste tipo de territórios educativos;

- Tecnologias de apoio.

13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?

Igual à que se tem com as outras crianças, enfatizando os afetos, de modo a criar um ambiente de confiança.

14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?

Para a IP, a família é um dos principais intervenientes no processo, pelo que deverá existir uma boa relação de colaboração e empatia para se atingirem melhores resultados na intervenção.

15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?

Cada vez é maior o número de casos referenciados, o que limita a duração/tempo (em horas) para a nossa intervenção.

As outras dificuldades relacionadas com a Ed. Especial vão sendo ultrapassadas com empenho e vontade.

16. Na sua opinião, como vê a posição dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down? Será que tudo está a ser feito?

Considero que os agrupamentos deviam de fazer um pouco mais. Acho que existe ainda pouco conhecimento/formação das pessoas que compõem as direções, mas isso é culpa dessas pessoas pois quando não se sabe deve-se procurar saber através de formação, pesquisas, etc.

Apêndice D

Protocolo da entrevista à professora do 1º ciclo

Protocolo de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/ Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?

Encontro-me colocada no 1º ciclo.

2. Há quantos anos exerce esta profissão?

Há 14 anos.

3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Como defendo a Escola inclusiva considero que as crianças com Síndrome de Down devem estar nas classes regulares, no entanto considero que ainda há um longo caminho a percorrer, no sentido de proporcionar a estas crianças um ensino significativo e aprendizagens funcionais, adequadas ao seu perfil de funcionalidade.

4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?

De uma forma geral, sim, no entanto considero que os professores mesmo que à partida não tenham muita formação nesta área procuram desenvolver aptidões de forma a melhorar as suas práticas docentes.

5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?

De acordo com a minha experiência, os professores procuram o professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas docentes relativamente a estes alunos, mas deviam recorrer mais e de forma mais centrada no aluno e não só em si.

6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?

As solicitações mais frequentes dizem respeito à obtenção de informações sobre esta especificidade e formas de atuação, a nível da implementação do PEI e da sua adequação às especificidades destes alunos.

7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?

Neste momento, o maior entrave que se coloca ao professor de educação especial é a falta de espaços físicos adequados, mas quando existe boa vontade tudo se supera.

8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?

É necessário que exista uma boa comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa e é perentório que o professor de educação especial e o professor da turma trabalhem em parceria e em interdisciplinaridade para que consigam proporcionar a estas crianças um ensino significativo e funcional. Na realização de um Programa Educativo Individual é necessário um trabalho conjunto de forma a delinear, a curto e a longo prazo, medidas, estratégias, conteúdos e formas de avaliar.

É necessário criar estratégias conjuntas, de modo a envolver estas crianças nas atividades curriculares e no relacionamento com o grupo de pares, programando estratégias na turma para que estes alunos se sintam incluídos no processo de ensino aprendizagem num ambiente enriquecedor, estimulante, sistémico e bem estruturado. É na turma que acontece a verdadeira inclusão e o professor assume um papel decisivo na concretização ou não da inclusão.

9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Defendendo a inclusão, considero que estas crianças devem estar nas turmas com os seus pares, pois é no contacto e na imitação que se aprende e desenvolvem capacidades. No entanto reconheço que a inclusão destas crianças nem sempre é tarefa fácil, pois as escolas e a sociedade em geral, não estão preparadas para terem respostas adequadas de modo a facultar recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento integral de todas as crianças independentemente das suas características e aproveitamento das capacidades tão heterogéneas. E sendo assim, por vezes, não estamos a contribuir para o desenvolvimento destas crianças e não lhe estamos a proporcionar meios que permitam a sua evolução.

10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?

O professor de educação especial, como já referi, está a dar apoio a um elevado número de alunos e quase não consegue trabalhar individualmente com estas crianças. Como estas exigem um apoio acrescido e têm dificuldades em trabalhar sozinhas, sem atenção direta e individual, por vezes torna-se difícil proporcionar o apoio necessário e específico à sua problemática. Estas crianças demoram mais tempo a aprender, por isso necessitam de mais tempo de apoio, o que muitas vezes não se consegue devido ao número elevado de alunos. As crianças necessitam de muito mais prática e repetição dos exercícios.

11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?

As práticas da inclusão necessitam de outros profissionais para além dos professores. É imprescindível que a escola regular tenha outras valências e outras parcerias com as Câmaras, Instituições, Associações, pois estas ligações e redes criam as bases para a verdadeira escola para todos. O trabalho dos terapeutas da fala, psicólogos e terapeutas ocupacionais são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades destes alunos.

12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?

A inclusão depende muito do professor de sala pois só ele pode agir da melhor forma e utilizar toda a legislação em benefício destas crianças, o que implica uma aposta séria na formação dos docentes no sentido dos sensibilizar e preparar para a verdadeira prática da inclusão para todos. Neste âmbito, a formação contínua é imprescindível, pois só assim conseguiremos traçar caminhos, delinear estratégias, desenvolver capacidades para melhorar as práticas docentes adequadas às especificidades dos alunos que lhe permitam uma autonomia e uma melhor qualidade de vida.

A escola, na sua globalidade, deve promover a adoção de estratégias de verdadeira inclusão e isto só acontece no envolvimento total dos diversos agentes intervenientes no processo: comunidade, escola, pais e estado.

As especificidades de cada aluno têm de ser tidas em conta, no respeitante às suas capacidades ou incapacidades, dificuldades, ritmos de trabalho, interesses, aspirações, utilizando diferentes recursos e estratégias, de forma a potenciar o desenvolvimento de todos os alunos.

As turmas devem ter um número reduzido de alunos, o que na maior parte das vezes não acontece. O professor de educação especial deve ter um número de alunos que efetivamente consiga acompanhar.

O papel ativo do professor de educação especial na criação de pontes entre os restantes professores, alunos e encarregados de Educação é fundamental.

13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?

A relação professor - aluno é fundamental para o desenvolvimento deste. A relação com o docente deve permitir o desenvolvimento de laços de confiança, desenvolvimento da autoestima, estimulando e favorecendo o seu desenvolvimento pessoal e social. A relação deve pautar-se pela aposta significativa nas potencialidades do aluno, sabendo que todos podem aprender.

As interações entre professores e os alunos com NEE em salas de aula regulares são fundamentais para o desenvolvimento socio emocional destas crianças.

14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?

A relação com a família é essencial no processo de desenvolvimento de todas as crianças. Sendo a família o mais importante e o primeiro contato da criança com Síndrome de Down é necessário estar em permanente ligação com esta, tanto na obtenção de informações importantes para a criança, a nível de saúde, interesses, como na delineação de estratégias conjuntas de atuação.

15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?

Considero que a maior dificuldade com que me deparo e que já foi referida, várias vezes, nesta entrevista, é o número elevado de alunos que acompanho e que, por vezes, impossibilita o apoio personalizado adequado a cada um.

A instabilidade na colocação de professores e a consequente mudança anual de escola dificulta o trabalho que poderia ser feito com estes alunos, se o corpo docente se mantivesse na mesma escola.

A falta de formação de professores do ensino regular, nesta área, também é um dos fatores que dificulta o trabalho com as crianças que apresentam NEE.

16. Na sua opinião, como vê a posição dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down? Será que tudo está ser feito?

Considero que as escolas e as respetivas direções, muitas vezes, não facilitam a verdadeira inclusão de crianças com NEE.

Apêndice E

Protocolo da entrevista à professora do 2º ciclo

Protocolo de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?

Neste momento, encontro-me a exercer funções com alunos do 2º ciclo.

2. Há quantos anos exerce esta profissão?

Sou professor há 23 anos da disciplina de EVT, mas encontro-me na educação especial há 3 anos.

3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Tal como todas as crianças, as portadoras de T21 devem estar incluídas nas turmas do regular.

4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?

Dada a minha curta experiência em educação especial, nunca trabalhei com crianças portadoras desta síndrome, no entanto julgo que a experiência é um fator muito importante.

5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?

Raramente recorrem ao professor de EE para os auxiliarem, normalmente “desculpam-se” com o exagerado número de alunos por turma e preferem que os mesmos sejam retirados das aulas e sejam acompanhados pelo professor de EE.

6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?

Como já referi atrás dizem que fazem o que podem e solicitam mais horas de apoio.

7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?

Sim, há condições para apoiar os colegas do ensino regular, nem que seja a boa vontade destes docentes, pelo menos daqueles com quem trabalho.

8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?

Na realização do tipo de provas, instrumentos de avaliação e estratégias, sobretudo.

9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

A principal vantagem é a socialização e a desvantagem é a falta de tempo para usufruírem do apoio do professor do ensino regular de uma forma mais individualizada. Os alunos poderão futuramente participar na vida ativa como melhores cidadãos e neste caso a inclusão destas crianças nas classes regulares é determinante. É aí que serão preparadas, que serão desenvolvidas determinadas competências para um dia mais tarde serem cidadãos livres e participantes ativos na vida social.

10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?

Não consigo responder com certeza a esta questão pelo fato de nunca ter trabalhado diretamente com alunos com esta síndrome. No entanto e pelo contacto com alguns alunos aqui na escola talvez a teimosia, característica destas crianças, ser a maior dificuldade encontrada.

11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?

São necessários mais espaços físicos, mais materiais pedagógicos e lúdicos de apoio à prática e apoio dos auxiliares e técnicos, que como todos sabemos são quase inexistentes, pois há muita falta.

12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?

Maior sensibilização em toda a comunidade escolar.

13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?

A relação deve ser a mais próxima possível, amiga afetiva e de confiança mútua.

14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?

Pais e professores devem estar sempre em sintonia, existindo sempre uma base de confiança do pai perante o trabalho do professor com o seu educando.

15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?

Para além da falta de recursos humanos em termos de professores de EE devido ao excesso de alunos que apoia e alguns recursos materiais, existe também uma barreira em relação aos professores do ensino regular. Há um grupo de professores que percebe a necessidade de trabalhar com estes alunos e são sensíveis às suas dificuldades, por outro lado há um outro grupo que nem por isso. E esta é uma grande barreira, a postura de alguns professores do ensino regular que não encaram a situação, acho que ainda não perceberam muito bem o que é a inclusão. De fato a integração é uma coisa e a inclusão é outra.

16. Na sua opinião, como vê a posição dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com Trissomia 21? Será que tudo está a ser feito?

Pois penso que as Direções poderiam fazer muito mais. Acho que há ainda um grande desconhecimento por parte dos membros das direções sobre a organização dos alunos com NEE'S nas turmas para que a inclusão se faça com verdadeiro sentido. Como disso atrás há uma grande necessidade de mudança de mentalidades através da sensibilização de toda a comunidade educativa que devia de começar dos membros da direção.

Apêndice F

Protocolo da entrevista ao professor do 3º ciclo e coordenador de departamento de EE

Protocolo de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?

Neste momento, encontro-me no 2º e 3º ciclos e sou coordenador do departamento de educação especial.

2. Há quantos anos exerce esta profissão?

Sou professor há 23 anos da disciplina de português e Inglês, mas estou dedicado há 10 anos à Educação Especial.

3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Acho que qualquer tipo de deficiência deve ser incluída em classes regulares, mas com programas e atividades adequadas.

4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?

Não. De forma alguma. Os professores de educação especial vão aprendendo e aproveitando o que aprenderam na especialização ou alguma formação.

5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?

No meu caso, tenho tido essa experiência. Por um lado acho ótimo, mas por outro os professores do regular acabam por serem negligentes, não tomando quaisquer responsabilidades na parte pedagógica. Acabam por se demitir.....

6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?

Geralmente, que tipo de atividades, o que fazer com os alunos dentro da sala de aula, se não seria melhor ficarem comigo ou arranjar funcionários Os professores até têm alguma razão, porque as turmas são muito grandes, apesar de estes alunos estarem com redução e os professores não têm formação para lidar com estes alunos. As

faculdades não a dão, não estando em sintonia com o que a escola atual apresenta aos seus professores.

7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?

Condições? A boa vontade.....e muita criatividade.

8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?

Geralmente, a necessidade gera partilha de conhecimentos e confiança uns nos outros. É o que tenho sentido, não em todos, mas na grande maioria. Não tenho muito que me queixar.

9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

A socialização é a melhor das vantagens. Com a socialização vem tudo o resto por acréscimo. Especialmente, se pensarmos na linguagem oral. A desvantagem poderá ser a frustração de não conseguirem alcançar o que lhes é pedido, no entanto, cabe a nós saber dar a volta e fazer sentir a esses alunos que conseguiram. Mesmo que tenha sido pouco, porque para eles é muito..

10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?

A teimosia e dispersão de interesses. São muito diretivos, impulsivos e teimosos nas suas atitudes com os outros. Quando se recusam a fazer alguma atividade, não há nada que os demova. Ou até podem fazer, mas tão contrariados que já não vale a pena! No entanto, são pessoas com emoções fantásticas e adoram viver.

11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?

Uma sala de trabalho bem apetrechada com bons materiais didáticos e lúdicos, espaço para reunir um grupo de alunos. Não falo de sala de aula, mas talvez um espaço amplo e funcional. Neste momento, em termos de espaço não me posso queixar. Já estive bem pior. Agora considero-me um sortudo. Para além do espaço e materiais, é urgente ter sempre disponível uma funcionária para acompanhar o/a aluno/a a alguma atividade que não seja realizada ou necessário o professor/a. Ter sempre atenção à necessidade de terapias que são fundamentais, tais como Psicomotricidade, Terapia da Fala e Hidroterapia e claro, Terapia Ocupacional. As terapias Ocupacionais podem e devem ser nos diversos espaços da escola e sempre de carácter funcional. No meu caso utilizei a Papelaria, Reprografia. Nunca consegui colocar os meus alunos no Bar da Sala de Professores e dos Alunos, pois nunca foi autorizado (podia criar confusão!!!!). Este é um dos obstáculos que podemos encontrar nas escolas.

12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?

Materiais focados na problemática e outros adaptados a todos os níveis pedagógicos e pessoais. Funcionários para acompanhar esses alunos. Espaços definidos para que os alunos possam realizar as suas terapias ocupacionais. Formação obrigatória para todos os professores.

13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?

Pergunta delicada!!!! Deve ser muito suave, mas com assertividade em determinados momentos. O professor deve de imediato estabelecer sentimentos de confiança. Esse é o fator mais importante. O aluno/a com SD deve confiar, para que tudo o resto se desenvolva naturalmente.

14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?

A relação deve ser a natural entre pais e filhos. Claro, que não podem fugir ao facto de o seu filho/a ter SD. Mas, criar e educar de forma o mais natural possível. Tentar tudo o que tiver ao alcance para ajudar a integração e inclusão na sociedade, mas se existir confiança no professor tudo é mais fácil.

15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?

A grande preocupação é o desenvolvimento dos alunos ao nível das suas competências. Estas são, por vezes tão morosas, que pode haver o perigo de frustração pela parte do aluno ou do professor, este trabalho é dificultado devido ao número elevado de alunos que apoiamos.

Outro ponto é a falta de compreensão dos professores do regular na abordagem a esses alunos e na forma como lidam com os colegas de Ed. Especial. Pensam que os de Ed. Especial não fazem literalmente nada. O que é um tremendo engano. Os colegas do regular agem como se tudo andasse a girar em volta das suas matérias. Ora, não é bem assim, pois a escola atual é bem mais abrangente.

As outras dificuldades relacionadas com a Ed. Especial vão sendo ultrapassadas com empenho e vontade.

16. Na sua opinião, como vê a posição das direções dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com Trissomia 21? Será que tudo está a ser feito?

Penso que as Direções poderiam fazer muito mais. O problema é que as Direções não têm também qualquer formação em termos de organização de escolas com alunos com NEEPS.

Procura-se sempre o mínimo dos mínimos para este tipo de alunos, tenham eles a problemática que tiverem.

Há uma certa hipocrisia em relação ao facto da escola regular ter de incluir

alunos com este tipo de problemáticas.

Apêndice G

Protocolo da entrevista à professora da UAAM

Protocolo de entrevista aos professores de educação especial

O meu nome é Carina Jesus, sou docente de educação especial da EB1 de Fetais/Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira. Neste momento encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas. Esta entrevista insere-se no contexto da dissertação de mestrado que pretendo levar a efeito.

Os objetivos gerais desta entrevista são os de recolher dados que caracterizem o modo como os professores de educação especial se deparam com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente com Síndrome de Down, no sistema regular de ensino nos dias que correm.

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

1. Em que Ciclo se encontra colocado?

No 1º ciclo, numa unidade de apoio à multideficiência.

2. Há quantos anos exerce esta profissão?

Há 13 anos no ensino regular (2º ciclo EVT) e há 3 anos na educação especial sempre em unidades.

3. O que pensa da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Penso que é favorável às mesmas, pois aprendem a estar em sociedade, as regras da sala e também desenvolvem aprendizagens, quando estão reunidas as condições, etc. É também benéfico para os restantes alunos, pois aprendem a conviver e a respeitar a diferença. No entanto, quando as crianças com T21 são particularmente difíceis a nível comportamental, comportamentos desajustados, é preciso repensar como se pode fazer a inclusão, para que esta seja proveitosa para todos.

4. Considera que os professores de educação especial estão preparados para trabalhar com essas crianças?

Sim. É seu dever estar.

5. Os professores do ensino regular recorrem ao professor de educação especial para os auxiliarem nas suas práticas em relação aos alunos com esta problemática?

Depende dos professores e dos alunos em questão. Às vezes isso acontece, e digo “às vezes”, porque nem sempre acontece sobretudo a partir do 2º ciclo.

6. Quais são as solicitações mais frequentes feitas pelos colegas do ensino regular?

Na minha opinião, somos solicitados, na maioria das vezes, na procura de estratégias para solucionar problemas ao nível comportamental.

7. De um modo geral, os professores de educação especial têm condições e meios para apoiar os colegas do ensino regular?

Normalmente sim, no caso dos professores que estão em unidade. Os professores de EE a dar apoio, têm pouco tempo para trabalhar com cada aluno e os espaços físicos também são reduzidos e por vezes inexistentes o que faz com que o professor de EE não possua de um espaço onde contenha todos os recursos essenciais para trabalhar com os alunos com NEE'S.

8. Quais os aspetos mais relevantes na colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular?

A colaboração entre professor do regular e professor de EE deve-se basear na partilhar de estratégias a adotar com o aluno, inclusivamente ao nível de apoio especializado (estratégias específicas).

9. Do seu ponto de vista, quais as vantagens/desvantagens da inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Como vantagens estão: socialização com os seus pares; a aprendizagem de comportamentos adequados; a cooperação/aprendizagem cooperativa (onde o aluno mais capaz ajuda o aluno com mais dificuldade...).

Como desvantagens: existem situações de alunos integrados em turmas e com pouco apoio especializado (quando não há UAM) .

No caso do 1º ciclo, o aluno acaba por estar na sala com pouca atenção (pois o professor não consegue dar atenção a tantos alunos, uma vez que o número de alunos por turma é exagerado e por isso os alunos com NEE, não recebem o apoio desejável do professor titular de turma.

No 2º ciclo, o aluno irá às disciplinas práticas onde consegue ser mais autónomo e as restantes serão funcionais, o que pressupõe menos alunos por professor, logo mais apoio.

10. Quais as maiores dificuldades no seu trabalho com as crianças portadoras desta Síndrome?

Mais do que encontrar estratégias é tentar modelar os comportamentos destes alunos, alunos com T21, que são bastante específicos, pautados pela sua teimosia excessiva que por vezes é complicado lidar e em situação de sala de aula torna-se ainda mais complicado, devido, mais uma vez, ao excesso de alunos por turma e aos programas que se tem de cumprir com os restantes alunos.

11. Quais são os apoios que considera necessários/benéficos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com esta Síndrome (materiais/humanos/outros)?

Recursos materiais: - jogos de associação, de encaixe, ...;

- sala snozzlen;

- jogos de motricidade;

- livros didáticos específicos (métodos de leitura/escrita).

Recursos humanos: - maior número de auxiliares;

- mais professores de EE(para poderem ter horas suficientes de dar mais apoio aos alunos);
- mais terapeutas nas várias valências

12. Quais as condições que considera necessárias para facilitar a inclusão de alunos com NEE nas escolas (físicos, materiais, humanos, outros)?

Turmas reduzidas, para permitir mais apoio na sala de aula; espaços adequados, mobiliário; computadores e principalmente, o acolhimento por parte dos professores titulares. A sensibilidade destes docentes às NEE's permitirá uma melhor adequação das atividades a estes alunos, apoiará a inclusão ao nível da sensibilização dos colegas sem NEE. E todas estas estratégias do professor titular aumentarão a inclusão dos alunos com NEE.

13. Na sua opinião, que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e o aluno com Síndrome de Down?

Deve existir uma relação de empatia e confiança. O aluno deve sentir que é entendido ao nível da linguagem/comunicação, mas também que é entendido nas suas necessidades, nos seus desejos.

Por outro lado, nunca se deve descurar da firmeza. Só atitudes firmes por parte do docente, irão suscitar no aluno uma sensação de estabilidade, e prevenirão situações de maior descontrolo e teimosia por parte dos alunos com T21.

14. E que tipo de relação deve existir entre o professor de educação especial e os pais dos alunos com Síndrome de Down?

Deve ser parecido com o que referi na questão de cima. Os pais devem sentir que o seu filho é entendido, protegido, ensinado e educado. Devem sentir que o professor tem empatia com o seu filho e que o filho se sente bem com ele. A confiança acima de tudo. Devem também (os pais) respeitar o professor e vice-versa.

15. Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor de educação especial no exercício da sua atividade?

A maior dificuldade é a quantidade de alunos existente na unidade e, que por vezes, não permite concentrar tanto a atenção em cada aluno como o que era desejável.

Outra dificuldade, na minha opinião, é por vezes a falta de cooperação por parte de alguns docentes do ensino regular, ao nível da inclusão (é necessário relembrar o docente que está na hora do aluno permanecer na turma, talvez isto também aconteça devido ao excesso de alunos por turma que faz com que o professor do regular no tenha tempo para se ocupar com os alunos com NEE).

Outra dificuldade é o suporte familiar destas crianças não ser o melhor nem o mais adequado e esperado que acontece sobretudo nestes territórios de intervenção prioritário e não só.

16. Na sua opinião, como vê a posição dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com Trissomia 21? Será que tudo está a ser feito?

Esta é também uma eterna questão, continua a existir muito pouco conhecimento e formação dos próprios professores que compõe as direções e acabam por delegar quase toda a responsabilidade nas equipas de educação especial existentes nas escolas o que faz com que nunca se apercebam ao certo das especificidades, problemas e necessidades concretas dos alunos com NEE'S.

Apêndice H

Análise de Conteúdo (grelha)

Análise de Conteúdo	Indicadores						
Categorias	Subcategorias	Professor de EE na ELI (PE1)	Professor de EE no 1º ciclo (PE2)	Professor de EE no 2º ciclo (PE3)	Professor de EE no 3º ciclo (PE4)	Professor de EE na UAAM (PE5)	Frequência
Identificação do professor	Tempo de serviço na EE e função que se encontra a desempenhar.	“...há 9 anos que exerço funções na intervenção precoce.”	“...há 3 anos na EE... a exercer funções no 1º ciclo...”	“...há e anos na EE... a exercer funções no 2º ciclo.”	“... estou dedicado há 10 anos à EE.” “... encontro-me no 2º ciclo e 3ºciclo e sou coordenador de departamento.”	“Há 2 anos na EE em unidades... a exercer funções na UAAM do 1º ciclo.”	/
Inclusão	Opinião dos sujeitos face à inclusão de alunos com SD nas turmas de ensino regular.	“... na sua maioria beneficiam.”	“...devem estar incluídos nas turmas de ensino regular.”	“... devem estar incluídos nas turmas regulares.”	“... qualquer tipo de deficiência deve ser incluído... com programas e atividades adequadas.”	“...é favorável as mesmas, aprendem a estar em sociedade, as regras e desenvolvem aprendizagens...”	5 - beneficiam
	Opinião dos sujeitos sobre as vantagens da inclusão.	“...beneficiam ao nível das aprendizagens ao seu ritmo tendo em conta as suas capacidades e limitações...”	“... é no contacto e na imitação que se aprende a desenvolver capacidades.”	“...socialização...”	“A socialização...depois vem tudo o resto...”	“... socialização, aprendem os comportamentos adequados...”	3 – socialização 2 - Aprender

	Opinião dos sujeitos sobre as desvantagens da inclusão dos alunos com SD.	“A superproteção por parte dos colegas pode limitar a sua autoestima.”	“... as escolas e a sociedade em geral não estão preparadas para darem respostas adequadas de modo a facultar recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento completo.”	“... falta de tempo para usufruírem do apoio do PEE...”	“... frustração por não conseguirem alcançar o que lhes é pedido... cabe nos a nós saber dar a volta.”	“... o pouco tempo que os professores têm para poder estar com estas crianças...”	2 – falta de recursos humanos 1 – falta de preparação/conhecimentos 1 – frustração 1 – limitação da autoestima.
	Aspetos facilitadores para que se faça uma boa inclusão.	“Mais recursos humanos (PEE), terapeutas, serviços de apoio de assistentes sociais e técnicos de apoio.”	“... formação contínua... a escola deve promover estratégias para haver uma verdadeira inclusão... reduzido número de alunos por turma.”	“Maior sensibilidade em toda a comunidade escolar...”	“Materiais focados na problemática ... funcionários... espaços definidos para realizar terapias... formação obrigatória para professores.”	“...turmas reduzidas, espaços adequados, mobiliário, computadores e principalmente acolhimento por parte do PER...”	3 – número reduzido de alunos por turma, espaços e materiais adequados, formação contínua de todos agentes educativos. 2 – formação contínua de todos os agentes educativos. 1-sensibilizar.
	Adequabilidade da resposta educativa dos agrupamentos face à inclusão dos alunos com SD.	“...deviam de fazer um pouco mais...” “...pouco conhecimento/formação das pessoas que compõem as direções...”	“...pouca formação na área de EE o que impede que não haja alguns cuidados nas formações das turmas; na colocação de professores e posteriormente na	“...poderiam fazer mais.” “...desconhecimento sobre a organização dos alunos com NEE...” “...deverá haver	“...poderiam fazer muito mais...” “...não têm qualquer formação...” “Procura-se	“...muito pouco conhecimento e formação dos professores que compõem as direções...” “...delegam a	5 – pouco formação na área das NEE

			inclusão verdadeira destes alunos.”	sensibilização de toda a comunidade educativa.”	sempre fazer o mínimo para este tipo de alunos...” “Há uma certa hipocrisia... na inclusão dos alunos com esta problemática.”	responsabilidade nas equipas de EE...”	
Trabalho com as crianças com SD	Dificuldades identificadas no desenvolvimento do trabalho com os alunos com SD.	“... nunca tive problemas com os acasos que apoiei...” “...são ainda muito porque são moldáveis ao adulto.”	“...como são alunos que demoram mais tempo a aprender, por isso necessitam de mais tempo de apoio, o que muitas vezes não acontece devido ao número de alunos que se apoia...”	“...no entanto com o contacto com alguns alunos apercebo-me da teimosia excessiva...”	“...teimosia e dispersão... são muito diretivos e impulsivos...”	“...teimosia excessiva, devemos tentar modelar os comportamentos destes alunos...”	3 – teimosia 1 – poucos problemas devido à idade 1 – mais tempo de apoio
	Tipos de apoio/condições para uma resposta mais adequada no atendimento a alunos com SD.	“... os apoios e terapias devem ser adaptadas às necessidades da criança e da família.”	“... o trabalho dos terapeutas, psicólogos... é imprescindível para o desenvolvimento das capacidades dos alunos”.	“...mais espaços físicos, mais material pedagógico e lúdico e mais apoio dos auxiliares...”	“...uma sala de trabalho bem apetrechada com matérias...” “...espaço amplo e funcional...” “as terapias ocupacionais devem ser nos espaços da	“...maior número de auxiliares, mais professores de EE, mais terapeutas...”	5 – apoio de terapeutas 3- maior número de auxiliares 2 – mais espaços e materiais

					escola...”		
	Relação que deve existir entre o PEE e o aluno com SD,	“...enfazitando os afetos, de modo a criar um ambiente de confiança.”	“...devem-se desenvolver laços de confiança para um maior desenvolvimento pessoal e social...”	“...deve ser a mais próxima possível, amiga, afetiva e de confiança mútua.”	“...deve ser suave, mas com assertividade...” “...deve-se estabelecer logo sentimentos de confiança...”	“...relação de empatia e confiança.” “...não se deve descorar da firmeza...”	5- confiança
	Relação que deve existir entre o PEE e o EE do aluno com SD:	“...a família é um dos principais intervenientes...” “...relação de cooperação e empenho...”	“...uma boa relação é essencial para o desenvolvimento da criança...”	“...devem estar sempre em sintonia, existindo sempre uma base de confiança...”	“...deve ser natural...” “...deve existir confiança no professor tudo é mais fácil...”	“...devem sentir que o filho é entendido, protegido, ensinado e educado.” “...confiança acima de tudo...”	5 – boa relação com partilha de informações necessária.
Papel dos professores de EE	Necessidade de formação/preparação para o exercício da atividade.	“...deve estar preparado, se não arranja estratégias para tal...”	“...de uma maneira geral sim...” “...se não procuram desenvolver aptidões de forma a melhorar as suas práticas...”	“...julgo que a experiência é um fator muito importante.”	“Não, de forma alguma...” “...vão aprendendo com a experiência e com alguma formação.”	“Sim. É seu dever estar.”	5 – defendem que sim e acreditam que procuram formas de aprender quando necessitam.
	Aspetos que dificultam o trabalho enquanto PEE.	“...maior número de casos referenciados, limita a duração da intervenção.”	“...número elevado de alunos...” “...instabilidade na colocação dos	“...falta de PEE e recursos materiais...” “...a postura de alguns PER em	“...o desenvolvimento dos alunos ao nível das aprendizagens...”	“...quantidade de alunos existentes na UAAM...” “...falta de	5 – número elevado de alunos 3 – falta de

			professores...” “... falta de formação dos PER nesta área.”	relação à inclusão destes alunos nas turmas...” “...muitos não querem estes alunos nas turmas:”	são tão morosas que podem levar à frustração do aluno e do professor.” “...falta de compreensão dos PER relativamente ao trabalho realizado pelo PEE...”	cooperação por parte de alguns PER ao nível da inclusão.”	cooperação por parte do PER
	Que condições/recursos tem o PEE ao seu dispor para prestar apoio aos seus alunos.	“...não existem condições nem meios...”	“...falta de espaços físicos adequados, mas quando há boa vontade tudo se supera.”	“Sim, há condições ...nem que seja a boa vontade dos PEE...”	“...a boa vontade e muita criatividade,”	“... suporte familiar não ser o melhor...” “... pouco tempo para trabalhar com estes alunos...” “...espaços físicos muito reduzidos...”	5- existem algumas condições mas existe mais boa vontade dos PEE
	Com que objetivo os PER solicitam o apoio dos PEE.	“...pretendem apoio individualizado ou apoio de outros terapeutas...”	“...à obtenção de informações sobre formas de atuação ao nível da implementação do PEI e da sua adequação às especificidades destes	“...fazem o que podem, mas o ideal seria terem turmas mais pequenas.”	“...procura, atividades para desenvolver em sala de aula...” “...apoio individualizado fora de sala de	“...na procura de estratégias para solucionar problemas ao nível comportamental.”	2 – mais apoio individualizado 3 – procuram estratégias para a sala de aula.

			alunos.”		sala de aula...”		
	Com que frequência surgem essas solicitações de apoio.	“... pretendem todo o apoio possível...” “...deviam recorrer mais... no sentido de articular atividades para o trabalho ser mais proveitoso.”	“...para os auxiliarem nas suas práticas docentes relativamente a estes alunos, mas deviam recorrer mais, de forma mais centrada no aluno e não só em si.”	“Raramente recorrem ao PEE...” “...desculpam-se com o elevado número de alunos por turma... preferem que sejam retirados...”	“...os PER acabam por ser negligentes...” “...não tomam qualquer responsabilidade na parte pedagógica desses alunos...demitem-se.”	“... nem sempre, isso acontece principalmente a partir do 2º ciclo.”	5- recorrem pouco ao apoio do PEE, deviam recorrer mais.
	Aspetos relevantes da articulação entre PER e PEE.	“...boa articulação com partilha de informação sobre a evolução ou não do aluno como forma de reajustar os objetivos e as estratégias...”	“...boa comunicação...trabalhar em parceria e em interdisciplinaridade...” “...na realização do PEI para delinear estratégias e medidas a cumprir a longo prazo...”	“...na realização do tipo de provas e instrumentos de avaliação – estratégias.”	“...partilha de conhecimentos...”	“...deve basear-se na partilha de estratégias...”	5 – partilha de conhecimentos, estratégias para trabalhar com estes alunos.

