
Agradecimentos

Muitos foram os que me ajudaram na elaboração deste estudo e a quem não posso deixar de agradecer.

Aos meus filhos, Tomás e Pedro, pela paciência nas ausências e muito carinho na presença.

Ao meu marido, pelo carinho e incentivo, sem o seu apoio incondicional este estudo não era possível.

Aos meus pais, Alda e Gregório, cujo apoio, motivação e dedicação me conduziram até aqui.

Aos amigos, os de sempre, que nos momentos de insensatez me acarinharam e motivaram.

A todos os professores que participaram e à Dona Luísa, o meu muito obrigada pelo carinho e disponibilidade com que sempre me atenderam, pois sem a sua colaboração não teria sido possível realizar este estudo.

Ao doutor Marco Ferreira, que com paciência, empenho, profissionalismo e dedicação me orientou nos caminhos deste estudo. O seu entusiasmo e amizade permitiram ultrapassar as frustrações sentidas neste percurso.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Resumo

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os alunos com Necessidades Educativas Especiais com Currículo Específico Individual veem o seu percurso escolar alargado até ao ensino secundário. A escola que se pretende inclusiva deverá pois ter respostas para receber estes alunos e proporcionar ferramentas adequadas ao seu desenvolvimento e sucesso educativo, promovendo uma adequada transição para a vida pós-escolar.

O presente estudo procura dar um contributo para uma reflexão sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais com Currículo Específico Individual no ensino secundário, com a particularidade do caso estudado ser com uma aluna portadora de trissomia XXI, observando as práticas inclusivas adotadas pelos professores do ensino secundário.

Temos como propósito observar e compreender as práticas inclusivas num contexto de ensino secundário, verificar as dificuldades apresentadas pelos professores na escola inclusiva, averiguar a forma como se elaboraram as adaptações curriculares para a aluna e verificar a implementação das mesmas.

Como metodologia de recolha de dados, recorreremos às observações naturalistas, entrevistas às docentes da turma na qual a aluna se inclui, bem como à sua diretora de turma e à análise do conteúdo do currículo da aluna.

Os resultados encontrados levam-nos a concluir que os professores se encontram abertos à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino secundário, efetuando alterações às suas práticas, métodos, estratégias de ensino e de avaliação, a fim de incluir estes alunos

Verificámos no entanto que estes revelam algumas inseguranças, referindo a necessidade de formação ao nível dos saberes competências e atitudes perante os alunos com necessidades educativas especiais

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Diferenciação Curricular, Ensino Secundário, Trissomia 21, Estratégias de Ensino.

Abstract

With the expansion of compulsory education, Special Needs (with specific individual curricula/curriculums) students will see their education extended to the high school level. Schools wanting to include these students will have to provide means adequate to their development and educational success, promoting an appropriate transition to life after school.

The present study seeks to contribute to the reflection on including Special Needs students in high school, in this specific case a female student with Down Syndrome (Trisomy 21), by observing the inclusive practices adopted by high school teachers.

Our purpose is to observe and understand those inclusive practices in a high school context, check any difficulties teachers have and ascertain the way curricular modifications are made for this student and verify their implementation.

For methodology and data collection we turn to naturalistic observation, interviewing the teachers of classes she will be attending, as well as her class director, and analysis of the student's curriculum.

The results found lead us to conclude that teachers are open to including Special Needs students in high school, changing their practices, teaching and evaluation strategies in order to include these students.

However, we found that some have insecurities, referring the need for training in terms of knowledge, competences and attitudes towards the Special Needs students.

Keywords: Inclusive Education, Curricular Differentiation, High School, Down Syndrome, Teaching Strategies

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE SIGLAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
Introdução.....	1

Parte I - Enquadramento teórico

CAPITULO 1 - Escola Inclusiva.....	6
1.1. Legislação internacional	6
1.2. Legislação portuguesa.....	8
1.3. Práticas inclusivas: da sala de ensino regular às unidades de apoio especializado.....	17
CAPITULO 2 - Determinantes para a construção de uma escola inclusiva..	23
2.1 Adaptações curriculares e diferenciação pedagógica	23
2.2 Formação especializada de professores.....	30
2.3 A participação da família	33
2.4. Equipas multidisciplinares e outros recursos.....	35

Parte II - Inclusão de uma Jovem com Trissomia 21 no ensino Secundário

CAPITULO 3 – Apresentação do estudo de caso.....	40
3.1 Dados do desenvolvimento e caracterização do envolvimento familiar ...	40
3.2 Percurso escolar e atividades extracurriculares.....	44
3.3 O currículo específico individual do estudo de caso	48

3.4 Caraterização dos participantes	52
3.5. Questões orientadoras do estudo	53
CAPITULO 4 - Opções Metodológicas	54
4.1. Estudo caso	55
4.2. Observação naturalista.....	56
4.3. Guião de entrevista	57
4.4. Análise de conteúdo	58
CAPITULO 5 - Instrumentos de recolha de dados.....	60
5.1. Grelha de observação naturalista.....	60
5.2. Guião de entrevista	60
CAPITULO 6 - Procedimentos.....	63
O processo para a observação naturalista	63
O processo para a entrevista	64
CAPITULO 7 - Apresentação e análise dos resultados	65
7.1 Dados obtidos da observação naturalista.....	65
7.2 Dados obtidos da entrevista	71
CAPITULO 8 – Discussão dos dados	90
Conclusões.....	98
Referências bibliográficas	102
Anexo.....	106

ÍNDICE DE SIGLAS

EI – Escola Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

EEE – Equipas de Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Específico Individual

PIT – Plano Individual de Transição

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centros de Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Análise comparativa entre Decreto-lei nº319/91 e o Despacho n.º 105/97 12

Quadro 2 – Análise comparativa entre o Decreto-lei nº319/91 e o Decreto-lei 3/2008 14

Quadro 3 – Caracterização dos professores participantes..... 52

Quadro 4 – Análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professores em situação de aula..... 65

Quadro 5 – Análise dos comportamentos e atitudes dos professores para o aluno com NEE 67

Quadro 6 – Análise dos comportamentos e atitudes do grupo/turma para o aluno com NEE 69

Quadro 7 – Análise dos comportamentos e atitudes do aluno com NEE..... 70

Quadro 8 – Resultado geral da análise de conteúdo aos professores da turma..... 72

Quadro 9 – Resultados do bloco temático A da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma..... 73

Quadro 10 – Resultados do bloco temático B da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma..... 75

Quadro 11- Resultados do bloco temático C da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma..... 77

Quadro 12 – Resultados do bloco temático D da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma..... 81

Quadro 13 – Resultado geral da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma83

Quadro 14 - Resultados do Bloco temático A da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma.....	84
Quadro 15 - Resultados do bloco temático B da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma.....	86
Quadro 16 - Resultados do bloco temático C da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma.....	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Registo das observações realizadas	
Anexo 2 – Análise Global das observações	
Anexo 3 – Análise dos comportamentos e atitudes de e para o aluno com NEE	
Anexo 4 – Guião de entrevista aos professores da turma	
Anexo 5 - Guião de entrevista à diretora de turma	
Anexo 6 – Resultado geral da análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos professores da turma	
Anexo 7 - Resultado geral da análise do conteúdo das entrevistas realizadas à diretora de turma	

Introdução

Incluir implica, antes de tudo o resto, rejeitar por completo a exclusão. No caso particular da Educação, a escola que pretende ser inclusiva não pode, por princípio, excluir (presencial ou academicamente) qualquer aluno da comunidade escolar, desenvolvendo para tal políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo que cada aluno presta para a criação de um conhecimento partilhado, e assim atingir uma qualidade académica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006).

Ao falar de educação, pensamos num processo, processo esse que constrói o indivíduo socialmente. A escola é a união entre a vida pessoal e a vida social, sendo a família o primeiro, e o primordial, agente educativo. A escola é o local onde o indivíduo tem oportunidade de aprender a interagir com os outros fora do ambiente familiar, onde se transmitem conhecimentos, se formam cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, se forma o indivíduo para o trabalho e onde se promove o desenvolvimento pessoal.

Para Correia (1999) a inclusão escolar é a inserção do aluno na classe regular onde deve receber, sempre que possível e necessário, todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades.

São exigidas, assim, novas competências e atitudes aos professores, para que estes possam lidar com a diferença, bem como mudanças estruturais e conceptuais na escola para que esta dê resposta à diversidade. Não basta que a escola se torne inclusiva, é necessário que a própria sociedade se altere neste sentido, é necessário que a comunidade seja ela mesma inclusiva.

Vivemos numa sociedade que apela à competitividade e à produtividade, características que não são reconhecidas nas pessoas com Necessidades Especiais, o que se pode revelar um grande obstáculo à inclusão.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, os jovens com Necessidades Educativas Especiais com Currículo Específico Individual passam a frequentar o ensino secundário obtendo no final da escolaridade o certificado de frequência. Tal constitui um desafio para docentes, técnicos e comunidade educativa em geral, uma vez que até 2009 estes alunos não transitavam para o ensino secundário. Até então o número de alunos com NEE nas escolas secundárias, bem como a sua tipologia era em número aceitável e inferior, uma vez que os alunos com Currículo Específico Individual (nº 21 do Decreto-Lei n.º 3/2008) não transitavam para o ensino secundário.

Decorrendo os três últimos anos de escolaridade em estabelecimentos de ensino secundário e estando estes alunos a frequentar o sistema de ensino com Currículo Específico Individual (CEI), deverão continuar o seu processo de escolarização até ao seu termo em regime de inclusão em turmas comuns. Ora os professores vêem-se assim obrigados a criar currículos para estes alunos, a modificar as suas práticas e rotinas de aulas, nunca esquecendo o rigor e a excelência que é associada ao ensino Secundário.

Estudos que abordam as concepções e expectativas dos professores do ensino básico regular face à inclusão de alunos com N.E.E. revelam que estes são favoráveis à inclusão por princípio. No entanto, as suas atitudes revelam que nem sempre dão prioridade aos aspetos pedagógicos a desenvolver com estes alunos, focando-se principalmente na sua socialização (Cintra, 2009 e Silveira, 2006).

Hoje, o discurso é o da inclusão, embora a prática por vezes não o seja, uma vez que a cultura inclusiva nem sempre é uma realidade comum entre os professores em todas as escolas, uma vez que estes se deparam com inúmeras barreiras e cujas capacidades de fazer face às mesmas são enormes. Podemos considerar a escassez de recursos e a mobilidade dos professores, como barreiras, entre outros. Os professores deverão ser encorajados à experimentação e à reflexão bem como a poderem implementar novas práticas e possibilidades de ação (Rodrigues, 2006).

O presente estudo tem como objetivo ajudar a compreender as práticas dos professores do ensino secundário quanto à inclusão de uma aluna com trissomia 21, com Currículo Específico Individual.

O tema escolhido para este estudo prende-se com o interesse pessoal em conhecer as práticas dos professores do secundário quanto à inclusão desta aluna, uma vez que até então não chegavam ao ensino secundário alunos com CEI.

Trata-se de um estudo de caso utilizando para tal uma entrevista semiestruturada aplicada a docentes de uma turma de uma escola secundária e observação naturalistas às aulas frequentadas pela aluna.

Estruturámos assim este trabalho, que se encontra composto por duas partes distintas. Na primeira parte, denominada de “enquadramento teórico”, procedemos ao enquadramento conceptual através da realização de uma revisão da bibliografia, com referência a vários autores, que nos conduzem à formulação da argumentação para a realização deste estudo.

Esta primeira parte subdivide-se em dois capítulos:

No primeiro capítulo, abordamos aspetos relacionados com a escola inclusiva, aspetos essas que passam pela análise da legislação internacional e nacional no âmbito das necessidades educativas especiais e da escola inclusiva, bem como as práticas inclusivas adotadas.

No capítulo número dois, abordaremos as questões das adaptações curriculares e da diferenciação pedagógica, da formação de professores, da participação da família e das equipas multidisciplinares como determinantes para a escola inclusiva

A segunda parte do trabalho, o “estudo de caso”, subdivide-se em cinco capítulos:

No terceiro capítulo, apresentamos o nosso estudo de caso, abordando os aspetos de desenvolvimento da aluna e caracterização do envolvimento familiar, bem como a o seu percurso escolar. Apresentaremos também o currículo específico individual desta aluna. Caraterizamos os participantes e expomos as questões orientadoras de estudo.

No capítulo quarto capítulo, abordaremos as opções metodológicas relativas ao trabalho de investigação realizado.

O capítulo seguinte, o quinto, apresenta os instrumentos usados neste estudo para a recolha de dados

No capítulo seis, expõe os procedimentos adotados para a realização deste estudo, desde os primeiros contatos com o agrupamento de escolas, professores e encarregada de educação à forma como se procedeu à recolha de informação.

No capítulo sete, surgem os resultados, com a exposição de tabelas, com os resultados quer das observações naturalistas quer da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas.

No capítulo numero oitavo, apresenta-se a discussão, visando a confrontação dos resultados obtidos na realização deste trabalho com alguns estudos de autores.

De seguida surge a conclusão, um breve epílogo dos resultados obtidos, assim como se alude a algumas recomendações relativamente ao desenvolvimento de estudos futuros no contexto da inclusão de alunos com CEI no ensino secundário.

Por último, constam as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados das entrevistas realizadas e das observações de aulas.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - Escola Inclusiva

A Escola Inclusiva (EI) assenta no pressuposto de que todas as crianças e jovens, mesmo aqueles com graves incapacidades, deverão ser aceites pela escola regular e esta deve encontrar respostas adequadas às características de todos os alunos. A diferença deve ser encarada como uma forma de enriquecimento para as práticas pedagógicas.

Segundo Correia (1999), a inclusão escolar é a inserção do aluno em classes regulares onde deve receber, sempre que possível, todos os serviços adequados. Wilson (2000) refere que a inclusão promove a colaboração em vez da competição, situando-se numa comunidade aberta e positiva, livre de barreiras físicas e curriculares.

Ainscow (1998) afirma que, as escolas que procuram ser inclusivas devem partir das práticas e conhecimentos existentes, olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem, inventariar as barreiras à participação, usar os recursos existentes como apoio à aprendizagem, criar condições e aceitar os riscos.

A EI procura “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (Correia, 2003, p. 21).

Neste primeiro capítulo abordaremos a evolução da escola inclusiva fazendo referência a documentos legislativos a nível internacional e nacional, bem como à evolução das práticas inclusivas em contexto de sala de aula.

1.1. Legislação internacional

Anteriormente ao termo inclusão, o conceito que vigorava nas nossas escolas era o da integração. A integração era um processo que consistia na aplicação de medidas e práticas que tentavam maximizar a participação dos alunos com deficiência, centrando-se a escola no aluno. Este, era colocado em salas de acordo com as suas necessidades educativas, sendo alvo de uma intervenção própria. A educação ocorria num meio o menos restritivo possível havendo, por isso, um envolvimento diferenciado na sala de aula, pois defendia-se o conceito de normalização, ou seja, eram criadas condições de participação semelhantes às pessoas sem deficiência, havendo uma variação de serviços e de níveis de integração (Andrada, Rio Tinto, & Al., 1996).

Segundo Jiménez e Birch (1974) integração escolar era um processo que pretendia unir a Educação Especial (EE) e a Educação Regular com o objetivo de oferecer o apoio

adequado a todas as crianças. O princípio da integração assentava no conceito de meio o menos restritivo possível; ideia foi reiterada na “Public Law 94-142. A integração de crianças com deficiência deve estar de acordo com as suas necessidades e características num meio o menos restrito possível, devendo a escola encontrar a forma de integração mais adequada (Correia, 1999).

A integração como “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes” (Madureira & Leite, 2003) é definida no Relatório Warnock (1978), sendo neste relatório que surge, pela primeira vez, o termo Necessidades Educativas Especiais. Passamos então do conceito de EE para o de NEE, procurando-se desvalorizar a deficiência e valorizar as necessidades educativas especiais, destacando-se a dificuldade da criança, dificuldade essa que requer uma medida educativa especial.

O novo conceito de EE não concebe a educação de um determinado tipo de aluno, mas sim um conjunto de meios e recursos que possam dar uma resposta adequada às necessidades de alguns alunos, sejam essas permanentes ou transitórias (Rodrigues 2007). O fenómeno da inclusão foi reforçado por políticas governamentais e legislação que permite a igualdade a todos os cidadãos para aceder, de forma efetiva, à escola pública, obrigatória e gratuita, onde o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo seja uma realidade igualitária.

Foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) que produziu a declaração que propunha estabelecer programas de resposta às necessidades educativas especiais, de forma a garantir uma educação básica para todos os cidadãos. É nesta conferência que se propõe uma nova orientação para a educação, ao declarar que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (Jomtien, 1990, p. 3)

Com a proclamação da Declaração de Salamanca (1994) vincula-se o conceito de inclusão. São estabelecidas as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação.

Rodrigues (2008, p.19) refere que “a proclamação da Declaração de Salamanca é uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva”, uma vez que a escola inclusiva poderá mudar a sociedade tornando-a aberta e solidária, conduzindo a uma verdadeira inclusão social. O conceito de inclusão está, assim, inserido num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o

cidadão o é de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença (Declaração de Salamanca, 1994).

Para Correia (1999) a inclusão escolar é a inserção do aluno na classe regular onde deve receber, sempre que possível e necessário, todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. A filosofia de inclusão veiculada da declaração de Salamanca salienta que deverá ser para todos os cidadãos. Todos sem exceção deverão ser incluídos: “...as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades”...tendo como princípio fundamental a inclusão de “todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, pp. viii, ix)

1.2. Legislação portuguesa

Iniciou-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares, em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro, que define como um dos seus objetivos, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7º), sendo do âmbito e objetivos da Educação Especial, que constitui uma das modalidades especiais de educação escolar, a sua recuperação e integração sócio educativas. Houve o alargamento do ensino básico para 9 anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal.

A Educação Especial é integrada no sistema educativo português, referindo que esta “se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com os apoios de educadores especializados” (art.º 18º).

É publicado, em 1988, o Despacho Conjunto 38/SEAM/88, de acordo com os objetivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, que cria as Equipas de Educação Especial (EEE), definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”

e que, no âmbito das suas atribuições, *“tem como objetivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”*.

A 3 de fevereiro de 1989 é publicado o Decreto-lei nº 42/89, que determina a necessidade de *“desenvolver mecanismos que permitam detetar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico ou socioeducativo”*. No mesmo ano é, ainda, publicado o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, que determina, no artigo 11º, o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro, determina-se que nenhuma criança, independentemente do tipo ou grau de deficiência, estaria isenta do cumprimento da escolaridade obrigatória. O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, preconiza a integração das escolas na comunidade, explicitando-se a participação de todos os implicados no processo educativo, nomeadamente, as famílias enquanto primeiros e principais intervenientes neste processo.

Em 1991 é, também, publicado o Decreto-lei nº 190/91, de 17 de maio, que vem criar os serviços de psicologia e orientação explicitando que deverão, entre outras atribuições, *“assegurar em colaboração com outros serviços competente, designadamente os de educação especial, a deteção de alunos com Necessidades Educativas Especiais, a avaliação da sua situação e o estudo de intervenções adequadas”*. (alínea d), n.º2 do art.º3º)

A grande mudança na Educação Especial dá-se com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, regulamentado pela Portaria nº 611/93, de 29 de Junho. Este Decreto-Lei vem regulamentar o regime educativo especial dos alunos com NEE. Esta legislação tem por base um modelo concetual e organizativo, apontando para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular na responsabilidade para com os alunos com N.E.E., na flexibilização do currículo, na diversificação das estratégias e na melhoria das condições e ambiente educativo na escola. Este documento veio veicular a normalização, determinando que as pessoas com deficiência devem frequentar meios o menos restritivos possíveis e mais próximos do normal para a sua faixa etária.

Os princípios orientadores deste Decreto-Lei são influenciados pela legislação americana – Public Law 94/142 de 1975 e Warnock Report de 1978, tentando responder a três direitos fundamentais da criança: o direito à educação, a igualdade de oportunidades e a participação na sociedade. Esta legislação vem responsabilizar a escola regular por todos os seus alunos e, para tal, prevê, no interior da própria escola, a existência de respostas educativas adequadas a problemáticas específicas. A legislação que regulamentava a integração de alunos portadores de deficiência estava já ultrapassada, começando-se, deste modo, a valorizar os critérios pedagógicos em vez de critérios médicos.

Neste sentido, as medidas a aplicar aos alunos com NEE, deveriam ser sempre as mais integradoras e menos restritivas. Passavam pela criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula e de frequência, condições de avaliação, na adequação da organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e a medida de ensino especial. O Decreto-Lei 319/91 previa ainda que, no caso das medidas previstas no regime educativo especial se revelassem insuficientes em função do tipo ou grau de deficiência, os alunos pudessem ser encaminhados para uma instituição de educação especial. Contudo, e apesar de estar legislado, a prática revelou algumas lacunas e/ou omissões gerando alguma ambiguidade tanto na referenciação, como na definição da problemática e dos apoios mais adequados para cada aluno (Correia, 1999).

Este Decreto-Lei definia, igualmente, o papel dos encarregados de educação na orientação educativa dos seus educandos. Explicitava a obrigatoriedade da anuência do encarregado de educação em qualquer medida de ensino, por exemplo, na elaboração do Plano Educativo Individual (PEI), aos alunos que apresentam NEE complexas, e do Plano Educativo (PE) aos alunos que tinham a medida de Ensino Especial.

Este Decreto-Lei centrava toda a ação no aluno. Os apoios eram realizados fora da sala de aula, em salas de apoio, visando a não interferência com a restante turma, não abrangendo esse apoio os alunos sem NEE. Ora, tal intervenção, poderia ter efeitos adversos na autoimagem e autoestima dos alunos com NEE, bem como o enfraquecimento das relações com os restantes alunos. Por outro lado, verificou-se que a falta de meios técnicos e recursos humanos constituíram um entrave ao sucesso. Continuava também a não haver qualquer mudança na escola, quer ao nível do currículo quer ao nível de estratégias pedagógicas.

Segundo Costa (1996) “ *para que a integração escolar dos alunos com N.E.E., tenha lugar, é necessário que as escolas possam contar com um número diversificado de recursos que se interrelacionem e cuja atuação é independente. Se a escola contar com alguns recursos e não com outros, toda a integração pode ser posta em causa*”.

Após a aplicação do Decreto-lei nº 319/91 foram publicados o Despacho nº 173/ME/9, que regulamentava as condições necessárias à aplicação do Dec. Lei 319/91, o Despacho n.º 98 A92, que regulamentava o sistema de avaliação, e a Portaria n.º 611/ME/93, que aplicava o Dec. Lei 319/91 ao jardim-de-infância.

A legislação publicada no início da década de 90 contribuiu para a perspetiva de integração escolar, contudo, e de acordo com alguns investigadores, o Dec. Lei 319/91 pecou por ser tardio (Niza, 1996), e pouco inovador (Costa, 1996) bem como contendo aspetos claramente segregativos (Bairrão, 1998). Sobre este assunto Correia (1999) refere “*Cabem às escolas regulares responsabilidades acrescidas no atendimento a crianças com N.E.E., mas continuam por criar as estruturas sólidas que sustentem e enquadrem a sua ação. Deste modo o apoio técnico deficitário e o número insuficiente de professores especializados em Educação Especial, bem como a generalizada falta de formação do professor do ensino regular para responder com eficácia às necessidades educativas da criança, constituem fatores limitativos do sucesso de integração*”.

Embora redigido em forma de Decreto-lei, não foi suficiente para ser colocado em prática, essencialmente devido à lenta mudança de mentalidade dos vários agentes educativos. A prática demonstrou que as declarações de intenções e as medidas sectoriais não chegaram para quebrar os obstáculos que se ergueram à integração.

Decorrendo desta necessidade de avançar para a escola inclusiva foi publicado o Despacho conjunto nº 105/97, deixando de haver um sistema (educação especial), dentro de um outro sistema (ensino regular). Desapareceram as Equipas de Educação Especial e foram criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE). O Despacho n.º 105/97, de 1 de julho foi, sem dúvida, um documento importante na caminhada para a escola inclusiva, na medida que procurou dotar as escolas de mais recursos humanos. Os professores de apoio passam a estar afetos a uma escola, sendo encarados como mais um recurso, possibilitando a aproximação com a restante comunidade educativa e contribuindo para uma melhoria na intervenção junto das crianças com N.E.E. Os professores passaram a centrar a sua intervenção no processo educativo, havendo uma gestão cooperativa da sala de aula e uma pedagogia diferenciada, focando a individualidade e as necessidades educativas de cada aluno e do

grupo em geral, uma vez que o apoio deixa de ser dado ao aluno individualmente para passar a ser dado em sala de aula, em trabalho de parceria com o professor do regular. Com a presença do professor na sala todos os alunos podem beneficiar do seu apoio.

Segundo a Declaração de Salamanca, são alunos com Necessidades Educativas Especiais “*todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades*”. Os princípios orientadores deste documento deverão constituir-se como quadro de referência, centrando, nas escolas, as intervenções necessárias ao sucesso educativo de todos os alunos, assegurando os apoios necessários ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, perspetivando soluções adequadas às condições atuais, mas efetivando uma evolução ao nível das respostas. Em suma, a escola inclusiva altera a estrutura organizacional da escola ao nível dos currículos, processos de avaliação dos alunos e na formação de professores.

O apoio centrado no aluno, defendido no Decreto-lei nº319/91, dá, então, lugar ao apoio centrado na escola, medida introduzida pelo Despacho n.º 105/97.

Quadro 1 – Análise comparativa entre Decreto-lei nº319/91 e o Despacho n.º 105/97

	Decreto-lei nº 319/91	Despacho n.º 105/97
Princípios	Escola para todos. Direito de todos à educação num meio o menos restrito possível.	Escola inclusiva Direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino.
Pressupostos	Conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) Ênfase nos aspetos pedagógicos Estabelece o regime educativo especial que consiste na adaptação de condições de a) a i). A medida i) Ensino especial, estabelece os procedimentos pedagógicos que promovam o pleno desenvolvimento do aluno.	Diferenciação pedagógica. Flexibilização curricular. Ensino cooperativo. Apoio educativo – colaboração de agentes educativos para a resolução de problemas
Papel do docente	Professor especializado dependente das Equipas de Educação Especial Destacado nas escolas em funções de educação especial Apoio direto aos alunos (individual ou em pequenos grupos)	Presta apoio na organização e gestão de recursos e de medidas diferenciadas: - À escola no seu conjunto; - Ao professor; - Ao aluno e à família. Apoios diretos aos alunos, preferencialmente dentro da sala de aula.

Papel dos pais/encarregado de educação	Reconhecimento do papel dos pais/encarregado de educação - autorizam o atendimento e colaboram no PEI e PE.	Os pais/encarregado de educação são tidos como parceiros.
Comunidade educativa	Preconiza equipas multidisciplinares Prevê a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) que irão assegurar com outros serviços a deteção, avaliação e intervenção adequada.	Prevê o envolvimento e a rentabilização de todos os recursos da comunidade educativa. Articulação de serviços. Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) como reserva técnico pedagógica.

Relativamente ao acesso e frequência do ensino superior de alunos portadores de deficiência, é publicada a Portaria nº 216/94 de 12 de abril, que define as condições especiais de acesso desses candidatos. Nesta portaria são abrangidos os candidatos com deficiência física ou sensorial e os estudantes com N.E.E. decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas. Contudo em muita das universidades não foram criadas condições para que estes alunos pudessem frequentá-las em igualdade de oportunidades (Martins, 2007).

O Parecer nº 3/99 de 17 de fevereiro, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, foi, na altura, considerado de grande relevância. Este Parecer recomendava a revisão do Decreto-Lei nº 319/91 de modo a que aos alunos do ensino secundário fosse assegurada uma escola inclusiva, não só no ensino regular mas também no ensino particular e cooperativo.

Para que a escola acompanhe a sociedade onde está inserida, é definido no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, um novo modelo curricular, referindo uma gestão flexível do currículo. Este decreto vem “*estabelecer os princípios orientadores e organizadores da organização e gestão curriculares do ensino básico e secundário, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.*” Este documento procura responder à necessidade de ultrapassar uma perceção estática do currículo e apoiar o desenvolvimento de novas práticas.

O Despacho 30/2001 de 19 de julho, relativo à avaliação, aponta para uma escola que responda adequadamente a todos os alunos, mediante a flexibilização do currículo e a implementação de metodologias ativas, tendo como finalidade o sucesso de todos.

Atualmente está em vigor o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que também faz referência à Declaração de Salamanca como um marco importante no conceito de escola

inclusiva. Todavia, a Lei nº 21/2008, de 12 de maio, veio alterar o Decreto-Lei nº 3/2008, estabelecendo que, caso a inclusão de crianças e jovens seja insuficiente nos estabelecimentos de ensino regular, seja proposta a frequência em instituição de ensino especial.

Uma das alterações mais evidentes no Decreto-lei 3/2008 é a avaliação dos alunos com N.E.E., uma vez que este Decreto estipula que deverá ser feita com referência à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade (1980) da Organização Mundial de Saúde (OMG). A CIF permite descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que constituem facilitadores ou barreiras à funcionalidade. O Decreto prevê que o processo de referenciação possa ser feito, não só pelo professor e pelo psicólogo, mas considerando outros técnicos intervenientes, incluindo os próprios pais.

São definidos, igualmente, os apoios especializados a prestar na educação Pré-Escolar e nos ensinos Básicos e Secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo. Enquadra as respostas, às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas na atividade e participação, num ou mais domínios de vida, consequentes de alterações funcionais e estruturais permanentes, que se convertem em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e participação social (Diário da República, 1ª série, nº4 de 7 de Janeiro de 2008).

Os pais e encarregados de educação têm, neste diploma, o seu papel bem definido, uma vez que os responsabiliza, no direito e dever de participar na educação dos seus filhos. Essa participação passa não só pelo processo de referenciação, mas também pela elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), que deverá ser elaborado obrigatoriamente com os pais.

Quadro 2 – Análise comparativa entre o Decreto-lei nº319/91 e o Decreto-lei 3/2008

	Decreto-lei nº319/91	Decreto-lei nº 3/2008
Sinalização / Referenciação	Professor do Ensino Regular Professor de Ensino Especial	Educador/Professor titular de turma/diretor de turma Professor de educação especial Psicólogo

		Técnicos da comunidade Pais/encarregados de educação
Avaliação dos alunos com NEE	Serviços de psicologia e orientação, com o apoio dos serviços de saúde escolar Avaliação pelos serviços médicos	Elaboração de um relatório técnico-pedagógico com referência à CIF. Equipa multidisciplinar.
Papel dos pais	Reconhecimento do papel dos pais: - Autorizam o atendimento e colaboram no PEI e PE.	Pais são tidos como parte importante do processo de referenciação, avaliação e elaboração de PEI.
Pressupostos	Conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) Ênfase nos aspetos pedagógicos Estabelece de adequações no processo de ensino/aprendizagem de a) a f). A medida i) Ensino especial, estabelece os procedimentos pedagógicos que promovam o pleno desenvolvimento	Conceito de Necessidade Educativa Especial Permanentes (NEE) Ênfase nas orientações da CIF – funções do corpo, atividade e participação, fatores ambientais. A medida e) CEI, que enfatiza o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia em preparação para a vida pós-escolar

Surge-nos no referido Decreto-Lei a integração em escolas de referência para alunos cegos ou de baixa visão, tendo sido criadas, igualmente, em alguns Agrupamentos de Escolas unidades de apoio à criança surda, possibilitando a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Nesta linha surgem também, Unidades de Apoio especializadas à Multideficiência e às Perturbações do Espectro do Autismo.

Neste Decreto-lei surge, também, o Plano Individual de Transição (PIT), a iniciar três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, com o objetivo de preparar a transição dos alunos para a vida ativa, podendo passar pela preparação para uma atividade laboral ou não.

Mesmo sendo uma legislação recente há algumas críticas apontadas por diversos autores, contra algumas inexatidões e contradições presentes nesse documento. Segundo Correia (2008) o documento falha pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, na medida em que existem investigações que desaconselham o seu uso em educação, e pelo facto dos intervenientes não terem sido ouvidos aquando da sua elaboração. Ainda, e segundo o mesmo autor, pelo facto de haver contradições na própria legislação. É atribuído ao educador de Infancia, ao professor do primeiro ciclo ou ao director de turma a coordenação e responsabilidade de elaboração do PEI. Ora é

conhecido que nem sempre os referidos professores aceitam de bom tom tal responsabilidade. Outra contradição apontada é o facto de alguns alunos com deficiência comprovada poderem fazer o seu percurso académico fora do ensino público, ou em escolas de referência, o que inverte o princípio da inclusão.

Uma outra crítica prende-se com a invisibilidade dos alunos com Deficiência Mental neste Decreto-Lei, existindo o receio, por parte de diversos técnicos, que estes alunos acabem esquecidos no insucesso da desmotivação, transitando para a vida ativa sem terem adquirido as competências delineadas para a escolaridade obrigatória (Correia, 2008).

A 27 de Agosto de 2009 é publicada a Lei nº 85/2009, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, considerando a idade escolar compreendida entre os 6 e os 18 anos. Esta Lei é aplicada, também, a todos os alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008.

Se olharmos com alguma cautela para a legislação existente, encontramos algumas falhas e omissões que colocam em risco a transição dos alunos com NEE do Ensino Básico para o Secundário. Até então o número de alunos com NEE nas escolas secundárias, bem como a sua tipologia era em número aceitável e inferior, uma vez que os alunos com Currículo Específico Individual (nº 21 do Decreto-Lei n.º 3/2008) não transitavam para o ensino secundário, tal como refere o ponto 17.6 do Regulamento de Exames do Ensino Básico, publicado em anexo ao Despacho normativo nº 7/2010, “*Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que frequentam um currículo específico individual, ao abrigo do n.º 21 do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, estão dispensados da realização de exames nacionais no 9.º ano*”. Este mesmo ponto do Regulamento acrescenta que “*Estes alunos não podem ingressar em cursos de nível secundário para prosseguimento de estudos*”. Importa contudo esclarecer este ponto do Regulamento tendo em conta o previsto no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Os alunos com NEE de carácter permanente encontram-se obrigados, à semelhança dos restantes, a nove anos de escolaridade obrigatória, a quando da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2009 ou doze anos como refere a Lei n.º 85/2009. Naturalmente que, decorrendo os três últimos anos de escolaridade em estabelecimentos de ensino secundário e estando estes alunos a frequentar o sistema de ensino com Currículo Específico Individual (CEI), deverão continuar o seu processo de escolarização até ao seu termo em regime de inclusão em turmas comuns. De facto, pelas características do seu currículo, que não os obriga à realização dos exames

nacionais, não poderemos considerar como prosseguimento de estudos, mas sim como continuidade da escolaridade obrigatória.

1.3. Práticas inclusivas: da sala de ensino regular às unidades de apoio especializado

O conceito de inclusão transpõe o conceito de integração uma vez que assume que a diferença entre os alunos é um factor positivo e enriquecedor da comunidade educativa. À escola compete dar resposta às dificuldades de todos os alunos, sejam elas permanentes ou temporárias, o que salienta a natureza condicional do conceito de Necessidades Educativas Individuais, o que leva a que o professor tenha um papel importante na deteção dessas necessidades (Madureira & Leite, 2003).

O atendimento a alunos com N.E.E. tem passado por uma maior responsabilização dos professores do ensino regular, que têm a obrigação de assegurar os recursos necessários a esse atendimento.

Na perspetiva integrativa, o professor de EE intervinha com estas crianças em contextos e ambientes diferentes. O atendimento poderia ser feito em salas de apoio permanentes, dentro da escola regular, mas onde os alunos com NEE apenas teriam contacto com os outros em espaços comuns ou em atividades programadas, em salas de apoio temporário, também elas dentro da escola regular, onde os alunos com NEE recebiam apoio, individual ou em grupo, do professor de educação especial. Havia, ainda, as classes de apoio à deficiência auditiva, dotadas de matérias e recursos humanos especializados. Falamos assim, de um sistema paralelo de ensino, em que ao professor de educação especial cabia a responsabilidade das adaptações curriculares e do ensino individualizado e ao professor do regular a de lecionar as matérias académicas (Correia, 2005).

O modelo de EI trouxe uma nova visão da escola, na qual se promove a inserção dos alunos com NEE nas salas de aula, dando assim a oportunidade de todos aos alunos aprenderem em conjunto e de forma cooperativa. A EE tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso ao sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos, ou para a adequada preparação para a vida profissional. (Educação, Educação Especial Manual de Apoio à Prática, 2008)

A inclusão pretende terminar com um sistema educacional em dicotomia - educação regular/educação especial -, passando a considerar uma única escola, onde a educação especial deve ser encarada como um conjunto de serviços nela existentes, de modo a atender todas as necessidades das crianças/jovens que a frequentam, sendo as questões relacionadas com o aluno resolvidas em colaboração com todos os técnicos que com ele trabalham, de modo a poderem refletir conjuntamente sobre o processo educativo.

Segundo Madureira e Leite (2003) a escola inclusiva deverá adaptar-se a vários estilos e ritmos de aprendizagem, criar e implementar currículos adequados aos seus alunos, responder a todas as suas necessidades, desenvolver atividades funcionais e significativas, estabelecer parcerias com a comunidade e rentabilizar recursos humanos e materiais. Ainda segundo as mesmas autoras, tendo por base a Declaração de Salamanca, aceita-se a colocação de alunos em classes especiais ou escolas especiais quando a educação regular é totalmente incapaz de dar uma resposta adequada.

Costa (1996) afirma que, embora exista muita diversidade entre programas inclusivos em Portugal, podemos encontrar algumas linhas de orientação comum. Os fatores que mais influenciam a aprendizagem, ainda segundo a mesma autora, são a forma como a classe é organizada, o clima estabelecido e o número de interações entre professores e alunos, sendo as estratégias mais valorizadas as que permitem que o currículo comum seja administrado a alunos com diferentes capacidades e níveis de conhecimento.

O modelo de EI é considerado “um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a idade cronológica, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (Porter, 2000). Zabalza (1999) define EI como sendo a escola que dá uma resposta educativa de qualidade a todos os alunos.

Fonseca (2002, p. 12) afirma que “a escola inclusiva, significa assegurar a todos os estudantes sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas (...)”. Inclusão, “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severa, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial (...). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a

criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular” (Correia L. M., 1999, p. 33). Para tal, a escola terá de eliminar barreiras e dificuldades, adaptando-se aos alunos e às suas diferenças e necessidades. Para que os alunos com NEE possam atingir os seus objetivos em situação idêntica à dos seus pares, é necessário que o seu atendimento educativo seja alvo de serviços especializados.

A EI deve ser orientada para o currículo, por oposição à perspetiva centrada na incapacidade dos alunos, devendo promover a participação destes em todos os aspetos da vida escolar e da comunidade. É o currículo que se adapta às necessidades da criança, não centrando a atenção nas incapacidades, mas sim nas suas potencialidades (Ainscow, 2000).

Nesta perspetiva muitos docentes têm dificuldade em conceber o currículo para estes alunos, que não o currículo do ano que lecionam. O currículo é entendido como o conjunto de atividades educativas planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes. Na definição de atividades educativas distinguem-se as disciplinas a lecionar, bem como outro tipo de atividades que podem ser adaptadas e prever a utilização de outro tipo de instrumentos e meios, de acordo com as necessidades dos alunos.

Um programa inclusivo implica a existência de serviços estruturados numa base de apoio colaborativo, com vista a uma ação direcionada para o aluno. Um fator importante na construção de salas de aula inclusivas é a capacidade de mudar planos e atividades, de forma a dar resposta às reações dos alunos em sala de aula (Ainscow, 2000).

Atendendo a que “as necessidades educativas especiais abarcam, portanto, um conjunto de situações, tal como deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem” (Correia, 2001, p. 135), é necessário promover um conjunto de propostas de intervenção que promovam a sua participação na escola. É com base no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro que, em Portugal, se alicerça a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais em escolas do ensino regular, procurando assim, o rumo a uma Escola Inclusiva. É após a aplicação do Despacho Conjunto n.º 105/97 que se encontra a necessidade de adotar a Classificação de Simeonson (Bairrão, 1998), que refere a utilidade de distinguir estes alunos em dois grandes grupos: problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e baixa-intensidade, que nos conduz a diferentes formas de atendimento.

No primeiro grupo encontramos crianças com problemas de etiologia genética,

biológica ou congênita, que exigem uma maior disponibilidade de recursos e uma maior articulação entre os serviços da comunidade. Devido à sua etiologia estas crianças deveriam ser sinalizadas precocemente. Para este grupo de crianças é imprescindível a presença de um professor de educação especial especializado na área, na escola, ou outras formas de atendimento que se considerem adequadas, como as salas de apoio permanente. No segundo grupo encontramos crianças de risco educacional, com dificuldades de aprendizagem e problemas de saúde e comportamento. São crianças que exigem uma intervenção atempada para minimizar os seus problemas. Para estes alunos os recursos deveriam ser organizados e orientados para um funcionamento eficaz pois, por vezes, o que os alunos necessitam é sim de um ensino de qualidade e diversificado (Bairrão, 1998). Neste despacho é, ainda, reforçada a ideia que estes alunos deveriam beneficiar de adaptações curriculares e de práticas de diferenciação pedagógica a fim de colmatar as suas dificuldades.

Com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 3/2008, esta classificação de alunos mantém-se mas com a clara distinção entre os dois grupos. Os alunos pertencentes ao primeiro grupo, baixa-frequência e alta-intensidade, são o público-alvo da EE. Contudo um grande número de alunos enquadra-se no segundo grupo, os alunos em risco educacional.

O princípio da escola inclusiva assenta na visão da criança tida como um todo, que respeite todos os alunos e que promova a educação em três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal (Correia, 2005).

O atendimento a estes alunos deverá ser feito em contexto de grupo/turma, a sua saída da sala só deverá ser equacionada quando o seu sucesso não possa ser assegurado. Para evitar que tal aconteça é necessário garantir os apoios e serviços adequados para a sua permanência em sala de ensino regular. No entanto, a sua saída da sala não deve ser excluída.

Correia (2008) apresenta um modelo de inclusão progressiva, onde estabelece níveis de inclusão que devem ter por base as atividades académicas e sociais a desenvolver na escola regular. Assim ao primeiro nível – inclusão total - corresponde a maioria dos alunos com NEE, alunos que apresentam incapacidades ligeiras ou moderadas, com maior participação na sala de aula de ensino regular e que têm acompanhamento terapêutico, psicológico e médico em tempo mais reduzido. Ao segundo nível – inclusão moderada - correspondem os alunos com incapacidades moderadas e severas, que requeiram um acompanhamento excecional. Estes alunos

participam nas atividades de sala de aula regular, mas também têm treino específico de determinada competência. Ao terceiro nível – inclusão limitada - alunos com incapacidade severa, cuja participação nas salas de aula do ensino regular é mais limitada.

Para a criação destes níveis o autor teve em conta não só as capacidades e necessidades dos alunos mas, também, fatores externos como os recursos materiais e humanos, o envolvimento dos pais, o relacionamento entre professores do regular e de EE e a existência de outros agentes educativos. Olhando com atenção a legislação em vigor podemos observar estes níveis de inclusão, uma vez que este prevê diversas respostas educativas, as adequações no processo de ensino aprendizagem e a modalidade específica de educação.

Inserida nas adequações do processo de ensino aprendizagem temos diversas medidas educativas que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares, condições particulares no processo de matrícula e de avaliação e a medida currículo específico individual (CEI). Às primeiras quatro medidas corresponde um menor afastamento da vida escolar regular e uma maior participação em sala de aula do ensino regular. Quanto à última medida, CEI, requer um maior afastamento do currículo comum, bem como eliminação ou introdução de objetivos e conteúdos que se apresentem adequados ao aluno. Existe a manutenção de áreas curriculares onde se adeque a aprendizagem dessas competências, mas permite a criação de áreas diferentes que sejam vantajosas para o aluno. Pretende-se que estes currículos tenham um cariz mais funcional e que preparem o aluno para a vida pós escolar (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Ao nível das modalidades específicas de ensino, onde podemos encontrar um maior afastamento da sala de aula regular, temos as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, para alunos cegos e com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para alunos com perturbação de espectro de autismo e as unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Com a criação destas unidades de referência pretende-se dar respostas individualizadas a características também elas individuais destes alunos através de experiencias de aprendizagem significativas, de serviços e apoios específicos e de um currículo acessível a todos os alunos (Educação, Educação Especial Manual de Apoio à Prática, 2008).

As características especiais destes alunos e todas as suas limitações levam a que

seja tida em conta alguns aspetos que nas salas de aula regulares não poderiam ser atendidos, uma vez que existe a necessidade de centrar a intervenção em atividades de vida e de evidenciar no currículo destes alunos o desenvolvimento de competências também elas especiais, quer ao nível da comunicação, interação e mobilidade (Educação, Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, 2008). Estas unidades são salas preparadas e adaptadas onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial a fim de promoverem a sua participação nas turmas regulares, situando-se nas escolas regulares. São salas que recebem os alunos que anteriormente eram encaminhados para escolas de ensino especial e que dispõem de recursos técnicos e materiais específicos e exclusivos (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Incluir implica, antes de mais, rejeitar a exclusão. A escola que pretende ser inclusiva terá de desenvolver políticas e práticas que valorizem a participação de todos os intervenientes na construção do conhecimento (Rodrigues, 2006). Nessa construção partilhada temos de ter em conta os intervenientes, alunos, professores e “escola”, as suas diferenças e igualdades de forma a não haver excluídos na inclusão.

CAPÍTULO 2 - Determinantes para a construção de uma escola inclusiva

2.1 Adaptações curriculares e diferenciação pedagógica

A escola inclusiva assenta no pressuposto de “escola para todos”, sendo nesta medida uma escola aberta a todos os alunos, sejam quais forem as suas dificuldades e limitações. Para que haja uma resposta adequada a esta diversidade, temos de ter em linha de conta a implementação de currículos adequados às suas diferenças e características, uma vez que, segundo Correia (2003), são elas que irão determinar o currículo a implementar.

Parece-nos pertinente destacar a noção de currículo para, através dele, podermos chegar às necessidades educativas dos alunos e à diferenciação pedagógica. Zabalza, (1992, p.25) define currículo como “todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem”, contendo não só as ações programadas pela escola, mas também as vivenciadas pelos alunos, estando nesta definição a ideia de currículo formal e de currículo real.

Jiménez (1997), entende o currículo como o conjunto de capacidades, valores e normas que a escola deve transmitir e um conjunto de experiências que a escola põe ao dispor dos alunos de forma a potenciar as suas capacidades, entendendo, também, assim o currículo como formal e real.

Roldão, (1999) define currículo como um conjunto de aprendizagens necessárias em determinado contexto e tempo, seja qual for a sua natureza. Para a mesma autora o currículo responde a três questões fundamentais, o que ensinar, a quem e para quê. Para Ribeiro (1996) o currículo é a soma do conjunto de experiências educativas planeadas ou organizadas pela escola e de experiências vividas sobre a orientação da escola.

O currículo deve assim ter em conta a diversidade cultural dos alunos bem como as suas experiências prévias, devendo ir ao encontro das suas especificidades, de forma a assegurar uma educação plena. Não deve ser entendido com estático e fechado pois é necessário que os professores tenham liberdade e poder de decisão sobre o que ensinar, quando e a quem. Cabe à escola e aos professores definirem o que devem ensinar, como, quando e com que meios o devem fazer. O currículo deve ser, assim, gerido em função da comunidade escolar.

O conceito de currículo está relacionado a uma série de procedimentos que visam alcançar o sucesso escolar de todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças. Segundo Ainscow (1995), para trabalharmos o currículo de forma inclusiva é necessário todos os alunos terem um currículo comum mas com níveis diversificados, tendo a oportunidade de se envolverem nas atividades do seu grupo.

Para Correia (2008, p. 137), o currículo é “um conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), sendo que estas experiências devem responder à forma como a informação deve ser selecionada, priorizada, sequencializada e organizada” Como tal o currículo deverá ter em conta as capacidades dos alunos, os conhecimentos que eles já possuem, as suas características e necessidades, para que a escola possa transmitir o que pretende.

Existem diversas teorias curriculares partindo das diferentes concepções de currículo. Na perspetiva académica, centrada nos objetivos e conteúdos, o professor é tido como o aplicador do currículo e o aluno como o recetor. Na perspetiva humanista o currículo é construído gradualmente indo ao encontro da realidade em que a escola e a sociedade se inserem, sendo o professor o responsável pela construção do currículo e o aluno parte integrante desse processo. Numa abordagem crítica e re-construcionista o currículo é reconstruído por um grupo mais restrito de professores que definem o percurso que o meio escolar deve percorrer. Nesta perspetiva o professor é tido como o construtor do currículo, que conta com os seus parceiros como corresponsáveis. (Pacheco, 2001)

Mesmo sem termos uma definição única de currículo, este deve ir ao encontro da diversidade do meio em que a escola se insere, atender às particularidades de cada criança, permitindo a igualdade de oportunidades na aprendizagem e assegurando uma educação integral. Deverá permitir aos professores o poder de decisão sobre o quê e quando ensinar, bem como servir de referencia para um sistema de ensino de qualidade.

Surge-nos, então, o conceito de flexibilidade curricular que diz respeito à aplicação e adaptação do currículo às diversas situações e alunos que a escola apresenta nunca deixando de ter em conta o Currículo Nacional. O professor terá de encarar a flexibilidade curricular como a resposta à diferença dos alunos, às suas experiências, conhecimentos e necessidades, mas não perdendo a linha condutora, o currículo comum.

É partindo do currículo comum e das aprendizagens que são consideradas essenciais na sociedade que se parte para a diferenciação curricular, entendida como a adaptação do currículo para as diferentes realidades sociais.

Ao longo da história podemos encontrar dois modelos de currículos diferentes, o currículo fechado, decidido a nível central, rígido e com orientações detalhadas, e o currículo aberto, flexível que se adequa aos diferentes contextos a que se destina. (Madureira & Leite, 2003). É na perspetiva do currículo aberto que estamos atualmente inseridos, onde o professor tem espaço para gerir o que ensinar e quando, adequando-o à população com quem trabalha.

As mesmas autoras afirmam que a flexibilidade curricular é a principal característica de um currículo aberto pois permite organizar e estruturar a sequência das aprendizagens, bem como definir os processos de ensino/aprendizagem. Contudo, essa flexibilidade não pode implicar limitações que possam por em causa as aprendizagens consideradas essenciais uma vez que as competências finais de ciclo têm de ser alcançadas por todos os alunos. A diversidade é entendida como norma, e a ideia de diferenciação assenta na aceitação das diferenças individuais dos alunos, quer ao nível do ritmo de aprendizagem, quer ao nível do seu contributo para a turma.

Correia, (2008), destaca três aspetos importantes no desenvolvimento do currículo de alunos com NEE, sendo eles a seleção do modelo curricular, a diferenciação e a sua funcionalidade. É necessário diferenciar o currículo, adaptá-lo às particularidades dos alunos para que estes possam alcançar o sucesso. Entendendo nesta perspetiva a diferenciação curricular a regra para todos os alunos.

As adaptações curriculares devem ser respostas eficazes a necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como às competências que cada um possui e os seus interesses, sem nunca perder de vista o currículo comum, pois é nele que constam as aprendizagens consideradas socialmente necessárias.

Ao professor cabe o papel de gestor do currículo uma vez que partindo das características dos seus alunos, e sem nunca perder de vista o currículo nacional nem as escolhas do projeto de escola, irá desenvolver o currículo da forma mais adequada à sua população. Cabe ao professor gerir os processos para que todos os alunos aprendam, pondo em prática as estratégias mais adequadas (Roldão, 1999).

Ainda segundo a mesma autora, gerir o currículo implica diferenciar, diferenciar os projetos curriculares de escola, de turma, os métodos pedagógicos e as atividades. Adequar implica uma relação bidirecional entre currículo e sujeito, uma vez que implica agir sobre algo para alguém.

Segundo Jiménez (1997), as estratégias de resposta às necessidades especiais dos alunos é vista como uma adequação gradual do Currículo Nacional, perspetivando um

equilíbrio entre a normalidade e a maior eficácia na promoção do desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

Para que todos os alunos tenham sucesso será, então, necessário diferenciar estratégias para a aprendizagem, sendo os temas tratados de acordo com os conhecimentos que os alunos já dispõem. Podemos afirmar que as adaptações curriculares serão isso mesmo, modificações necessárias em diversos aspetos para que o currículo seja acessível a todos os alunos e para que estes possam atingir os objetivos aí delineados, não sendo o aluno a adaptar-se ao currículo, mas sim o inverso.

Adaptar o currículo ao aluno não pressupõe reduzir ou eliminar conteúdos, mas sim tornar os conteúdos acessíveis a todos os alunos. “A resposta educativa adequada aos alunos com NEE terá o seu melhor instrumento num Projeto Curricular de escola aberto à diferença” (Jiménez, 1997, p. 17).

“O currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais e para a determinação dos apoios específicos que o aluno poderá necessitar num determinado momento” (Jiménez, 1997, p. 13). É necessário que os alunos tenham condições diferentes para aceder ao currículo, sendo necessária atenção às adaptações curriculares uma vez que estas devem ter em conta as metodologias e estratégias adotadas na sala de aula, as condições físicas, ambientais, matérias e equipamentos físicos necessários, bem como o nível de participação nas tarefas escolares e o tipo de comunicação que se vai desenvolver.

“O sucesso de um currículo habilitativo é a sua flexibilidade e possibilidade de adaptações às capacidades e motivações das pessoas a que se destinam (Rodrigues, 2008, p. 30). A diferenciação curricular, segundo o mesmo autor, é a proximidade entre os objetivos programados e as capacidades e motivações do aluno.

Existem dois tipos de adequações curriculares distintas, as que pressupõem um menor afastamento do currículo comum e as que preveem alterações significativas. As primeiras não se aplicam só aos alunos com NEE, uma vez que não pondo em causa as competências finais de ciclo, podem ser aplicadas a todos os alunos, incidindo apenas nas estratégias, nos recursos e na organização e gestão do tempo e do espaço. Este tipo de adequações constitui o que diversos autores chamam de diferenciação pedagógica. Pelo contrário, as adequações curriculares significativas são aquelas que incidem sobre a maior parte do currículo, subtraindo competências essenciais de final de ciclo, tal como acontece nos CEI.

Importa distinguir diferenciação curricular de diferenciação pedagógica, estando a primeira relacionada com o currículo e a segunda com as estratégias de ensino. A diferenciação pedagógica visa o desenvolvimento de estratégias e modelos de organização diversificados a fim de promover o sucesso educativo de todos os alunos podendo estes encontrar pontos de referência que tornem as suas aprendizagens significativas (Madureira & Leite, 2003). O professor tem a tarefa de decidir e orientar o seu trabalho segundo as especificidades e particularidades dos seus alunos, bem como um domínio dos objetivos para o ano que leciona a fim de garantir resultados positivos para todos.

A diferenciação pedagógica implica um trabalho de equipa entre professores e comunidade educativa de forma a promover situações de aprendizagem adequadas às características dos alunos e ao contexto educativo. Implica, também, dispositivos de aprendizagem variados para que o processo de ensino não fique apenas centrado na figura do professor. Ao professor são exigidas competências pedagógicas multidimensionais, uma vez que requer capacidade de selecionar e implementar decisões curriculares que lhe possibilitem encarar diversas situações em função dos contextos em que ocorrem, bem como constituírem respostas efetivamente inovadoras quer ao nível do currículo quer a nível pedagógico (Tomlinson, 2008).

Essa capacidade de resposta adequada e atenta à diferenciação nem sempre é fácil, pois exige reflexão cuidada das suas práticas. No entanto, Tomlinson (2008) afirma que os docentes que se adaptam ao ensino diversificado desenvolvem capacidades que lhes permitem organizar os currículos e centrar as informações, conhecimentos e capacidades essenciais, a refletir sobre o grupo e indivíduos que o constitui, a desfazer estereótipos, a dar voz aos alunos, a pensar em diversas formas de atingir objetivos comuns, a fazer o diagnóstico dos alunos e a pensar em respostas adequadas a esse diagnóstico, a partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, a organizar materiais e espaços, a ensinar para o sucesso e a desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula. Contudo o fraco nível de enquadramento e gestão pedagógica perante casos específicos de alunos, a errada perceção da diferença e as práticas pedagógicas desadequadas são alguns dos aspetos nefastos no trabalho do professor (Roldão, 2003).

Cabe ao professor a tomada de decisão sobre as estratégias de ensino numa perspetiva diferenciadora. É essencial encontrar estratégias que permitam estabelecer a interação dos alunos com o conhecimento atendendo, ainda, às suas particularidades. Há

a necessidade de definir métodos ou técnicas a desenvolver e tomar decisões consoante os resultados obtidos sem perder de vista os objetivos definidos para cada aluno.

Leite (2005) distingue duas categorias de estratégias de ensino, as que todos os alunos abordam os mesmos conteúdos da mesma forma ao mesmo tempo, conteúdos esses definidos pelo professor e as que cada aluno realiza no seu tempo e do seu modo as tarefas previamente combinadas com o professor, dentro do tempo combinado com este.

Correia (2005) sugere algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas do foro comportamental/emocional:

- Criação de ambientes de interação positiva, tendo o professor um papel importante na criação desses ambientes;
- Criar condições para a adequada receção das crianças com NEE;
- Promover a amizade entre todos os alunos, sem diferenciação para os alunos com NEE;
- Sensibilizar os alunos para a inclusão, levando-os a entender a diferença como forma de enriquecimento.

Ainda Tomlinson (2008), refere que todas as incertezas inerentes à gestão de uma turma diferenciada impedem os professores de colocar a diferenciação em prática. Tomlinson apresenta, ainda, o caso de cinco professores que trabalharam em linha com a diferenciação e que dão a conhecer algumas estratégias utilizadas em sala de aula.

- Centros de interesse e aprendizagem
- Grupos cooperativos
- Trabalho entre colegas
- Critérios negociados
- *Compacting out*

Quando as NEE são no âmbito da deficiência mental, as adequações têm por base o currículo comum, mas dando relevância às potencialidades dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social na perspetiva de integração na vida pós-escolar. Devemos procurar desenvolver, nestes alunos, competências de trabalho que possam aplicar na vida quotidiana (Nielsen, 1999). O currículo destes alunos, segundo a lei vigente, designa-se de CEI, podendo sofrer alterações substanciais quer ao nível das

disciplinas do currículo, ou relativamente a disciplinas específicas, organizando-se em função de aptidões básicas.

O CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade dos alunos. Essa substituição de competências definidas para cada nível de educação ou de ensino acontece mediante o parecer do conselho de docentes ou de turma.

As modificações a realizar no CEI estão dependentes do nível de funcionalidade do aluno, devendo corresponder às suas necessidades específicas. Partindo deste princípio, as atividades propostas têm de ser úteis para a vida presente e futura do aluno, as competências a desenvolver neste currículo deverão poder-se aplicar aos diversos contextos de vida devendo, sempre que possível, ser desenvolvidas em contextos reais e adequadas à idade cronológica do aluno.

Clark citado por Rodrigues (2008) define currículos funcionais como “um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades de vida diária e da adaptação ocupacional”. Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, a escola deverá complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (art.º 14.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). O plano individual de transição (PIT) destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. A implementação do PIT inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.

Refira-se ainda que, de forma a preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para atingir os seguintes resultados:

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;

- Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- Melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

A diferenciação, como vimos, é um processo complexo, que pressupõe diferentes pontos de partida para a aprendizagem dos alunos, diferentes percursos e pode levar a diferentes pontos de chegada, sendo para tal importante aproveitar a diferença para que todos possamos aprender com ela (Rodrigues, 2003).

2.2 Formação especializada de professores

O professor assume um papel importante na construção da escola inclusiva. Desde a década de 90 que a defesa de uma educação inclusiva deixou aos professores o desafio de implementar práticas que garantissem a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, o que levanta algumas questões sobre a formação de professores.

Ainscow (1997) encontrou a existência de fatores-chave que, na sua opinião, ajudam a escola a movimentar-se no sentido da inclusão:

- Uma liderança eficaz por parte da direção alargada a toda a escola;
- Um envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso para uma planificação cooperativa;
- Uma coordenação de estratégias;
- Uma atenção especial aos benefícios das práticas de investigação e de reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a escola.

Uma vez que a formação inicial de professores contempla disciplinas sobre Necessidades Educativas Especiais, segundo Rodrigues (2006) apenas estamos a dar aos professores ferramentas para rejeitar a inclusão pois já são conhecedores das dificuldades que se adivinham.

A inclusão é, para os professores, uma mudança nas suas atitudes e práticas, contudo ainda persistem dúvidas e preocupações. Mas não haverá verdadeira inclusão se

os professores não aceitem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, pois podem tentar que outros assumam essa responsabilidade, criando assim uma segregação dissimulada na escola.

Preparar os professores para a escola inclusiva, pressupõe, assim, que estes ao longo do seu percurso adquiram formação contínua que lhes dê respostas às suas inquietações, que os ajude a compreender e identificar as necessidades dos alunos, que os ajude a individualizar a educação e que lhes permita perceber o processo administrativo que vai desde a sinalização da criança com NEE à construção do Programa Educativo Individual (PEI) e à elaboração de relatórios de avaliação. É, também importante que o professor conheça os recursos existentes na sua comunidade educativa e que mantenha uma relação efetiva com os pais e encarregados de educação destas crianças e jovens (Correia, 2008).

Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva é importante que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a autoformação dos professores; (...)” (Costa, 1996, p. 154).

Há ainda que levar os professores a colocarem em prática novas metodologias e formas de trabalho em sala de aula, tendo em conta não o currículo individual do aluno com NEE mas todos os alunos como seres individuais, participantes ativos no processo de ensino aprendizagem, experimentadores de diferentes metodologias de trabalho (Ainscow, 2000). “No mesmo sentido, as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (Morgado, 2003, p. 80)

Temos observado um avanço ao nível legislativo, o que poderá levar o professor a não ter tempo suficiente para avaliar as suas práticas. No entanto, a mudança efetiva das atitudes dos professores não passa só pela alteração legislativa mas, também, pelo desejo de mudar de toda a comunidade escolar. Se um por lado os professores estão motivados para mudar de atitudes e práticas, por outro lado a nossa sociedade é moldada pela competitividade e conceito de excelência, o que nos leva a agir com alguma cautela no que diz respeito a projetos e práticas inovadoras (Rodrigues, 2003).

Essas mudanças não partem apenas dos professores, mas da escola como um todo. É à escola inclusiva que é imputada a responsabilidade de desenvolver processos de adaptação de forma a garantir as aprendizagens diferenciadas, a garantir a implementação de currículos adequados aos diferentes alunos e a organizar a escola de forma a garantir a participação de todos, a garantir aprendizagens funcionais aos seus alunos, encontrando na comunidade parceiros e a rentabilizar da melhor forma os seus recursos (Madureira & Leite, 2003).

São exigidas, assim, novas competências e atitudes aos professores, para que estes possam lidar com a diferença, bem como mudanças estruturais e conceptuais na escola para que esta dê resposta à diversidade. Não basta que a escola se torne inclusiva, é necessário que a própria sociedade se altere neste sentido, é necessário que a comunidade seja ela mesma inclusiva.

Os professores devem ter formação em diversas áreas, tais como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares com vista à inclusão destes alunos. González (2003), defende que o professor de educação especial, tem a responsabilidade de sensibilizar os vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões. O professor do ensino regular e o professor de educação especial desempenham diferentes papéis, no entanto “deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como: a) Cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas. (...); b) o acompanhamento dos programas das crianças integradas. Jiménez (1997, pp. 49,50) acrescenta que “Na avaliação e seguimento conjunto dos programas ir-se-ão adequando conteúdos, atividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contactos sociais para todas as crianças da sala”

Ainscow (1997) afirma que muitos professores ainda manifestam alguma resistência à inclusão dos alunos com NEE, em particular os alunos que têm deficiência mental, sendo as razões apontadas recursos humanos insuficientes, instalações inadequadas, poucos recursos materiais e pouco trabalho cooperativo.

Correia e Martins (2000) afirmam que os professores receiam os processos de mudança inerentes à inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas regulares, visto que sentem que lhes falta formação para ensinarem estas crianças.

Cabe às escolas e agrupamentos de escolas uma maior preocupação na formação de professores mediante os objetivos traçados, devido à necessidade de formação não só

por parte dos professores como dos assistentes operacionais que trabalham diretamente com estas crianças.

Correia (2008, p. 52) fala-nos de um modelo de formação em contexto de acordo com as necessidades da escola devendo esta ser “...planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais ...”, advertindo para o facto da formação “... sempre que possível, ter lugar onde o professor exerce a sua atividade...”.

O mesmo autor adverte para o facto de que a formação inicial e a formação especializada ter de ser repensada para fazer face às necessidades dos alunos. A maioria das especializações situam-se nas áreas da deficiência mental, problemas motores, sensoriais e multideficiência e segundo estudos apresentados pelo autor, a maior prevalência de alunos com NEE situa-se nas dificuldades de aprendizagem, logo é necessário repensar as especializações para colmatar as necessidades dos alunos.

Vivemos numa sociedade que apela à competitividade e à produtividade, características que não são reconhecidas nas pessoas com Necessidades Especiais, o que se pode revelar um grande obstáculo à inclusão. Hoje, o discurso é o da inclusão, embora a prática por vezes não o seja, uma vez que a cultura inclusiva nem sempre é uma realidade comum entre os professores em todas as escolas, visto que estes se deparam com inúmeras barreiras e cujas incapacidades de fazer face às mesmas são enormes. Podemos considerar a escassez de recursos e a mobilidade dos professores, como barreiras, entre outros. Os professores deverão ser encorajados à experimentação e à reflexão bem como a poderem implementar novas práticas e possibilidades de ação. (Rodrigues, 2006)

2.3 A participação da família

Ao falar de educação, pensamos num processo que constrói o indivíduo socialmente. A escola é a união entre a vida pessoal e a vida social, sendo a família o primeiro e primordial agente educativo. A escola é o local onde o indivíduo tem oportunidade de aprender a interagir com os outros fora do ambiente familiar, onde se transmitem conhecimentos, se formam cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, se forma o indivíduo para o trabalho. É onde se promove o desenvolvimento pessoal. Cabendo à família esse papel primordial recai sobre ela a participação ativa no processo educativo dos seus educandos. Os pais têm o direito e o dever de participarem ativamente na educação dos seus filhos.

As famílias devem ser consideradas membros ativos na equipa de trabalhos, devendo ser envolvidas em todas as tomadas de decisão. Os professores e restantes técnicos devem respeitar os valores, crenças e tomadas de decisão, dando-lhes tempo para se adaptarem à nova realidade (Correia, 2008).

O nascimento de uma criança altera a dinâmica familiar, o nascimento de uma criança com NEE alterará ainda mais, logo é necessário dar espaço à família para se ajustar em diversos níveis, económicos, domésticos, de saúde, etc. Pugh, citado por Correia (2005, p.65) afirma que o trabalho com os pais deverá ser feito em parceria educacional tendo por base os mesmos objectivos, respeito mútuo, e vontade de negociação o que pressupõe partilha de informação, de responsabilidade e de tomadas de decisão.

Está expressa no artigo 3º do Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro a necessidade de anuência dos pais relativa a todo o processo educativo dos alunos com NEE, desde a escolha da escola, passando pelo processo de referenciação à implementação das medidas educativas. Aos pais deve ser dada informação adequada e isenta a fim de lhes possibilitar a escolha acertada da escola para os seus filhos, bem como informados dos recursos existentes (Ladeira & Amaral, 1999). É aos pais que cabe a escolha do sistema educativo em que os filhos devem estar inseridos, se na escola regular se nas escolas de educação especial, uma vez que a retificação dada pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio aclara a frequência de uma instituição de ensino especial quando as medidas educativas aplicadas se revelarem insuficientes. No artigo 8º da mesma lei está referido que os pais ou encarregados de educação “podem solicitar a mudança de escola”.

Os pais devem ser ouvidos e esclarecidos sobre os assuntos referentes às orientações educativas dos agrupamentos de escola que escolherem para os seus filhos, bem como vista a confidencialidade das informações que prestam. Os pais devem ser encorajados a participarem na vida da escola e no desenvolvimento de trabalho realizado com os seus filhos, sem perder a noção que são pais e não técnicos especializados, participando em colaboração a fim de expandirem as estratégias e tarefas realizadas na escola (Ladeira & Amaral, 1999; Correia, 2008).

A família deve ser encarada como um membro da equipa pois é ela que fornece informação acerca do seu educando. Deve ser ouvida e respeitada em todo o processo e permitido o devido tempo para adaptação à nova realidade (Correia, 2008). A escola deve ser aberta e ter um papel facilitador da sua participação na avaliação do aluno, bem como na elaboração dos documentos orientadores da educação dos seus filhos, estando

definido por lei o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão desde a referência, passando pela avaliação e planificação das atividades (Rodrigues & Nogueira, 2010).

2.4. Equipas multidisciplinares e outros recursos

As equipas multidisciplinares são constituídas com um conjunto de profissionais com formação diferenciada e com funções específicas, com diferentes papéis na intervenção junto do aluno com NEE. As escolas/agrupamentos de escolas deverão estar dotadas de equipas multidisciplinares cujo papel será o de intervir na avaliação e acompanhamento dos casos sinalizados de alunos com NEE. Destas equipas deverão fazer parte os docentes de educação especial, os docentes do regular, psicólogos do serviço do Ministério da Educação, os encarregados de educação, os assistentes sociais, terapeutas e assistentes operacionais, bem como outros profissionais que venham a revelar-se necessários no processo de inclusão, devendo a atividade de cada um deles ser desenvolvida em contexto de transdisciplinaridade (Rodrigues & Nogueira, 2010).

O processo de trabalho de uma equipa transdisciplinar pressupõe a partilha de informação e de decisão quanto à intervenção a ser tomada, sendo essa equipa responsável pelo atendimento dado ao aluno e à sua família. É exigido um trabalho constante em equipa com discussão e reflexão das decisões tomadas e procura de estratégias para novas propostas (Madureira & Leite, 2003).

Como já foi referido, as equipas multidisciplinares são compostas por diversos profissionais com diferentes funções. Assim, o professor de educação especial assume um duplo, o de prestar um apoio indireto, de consultoria a professores a pais e de cooperação no ensino e de apoio direto ao aluno a fim de dar uma resposta eficaz às suas necessidades. Este docente deve colaborar com o professor da turma, realizar trabalho de consultoria, efetuar planificações em conjunto com os docentes da turma e, quando for o caso trabalhar diretamente com o aluno, na sala de aula ou em sala de apoio, conforme determinado no PEI do aluno (Correia, 2005).

Os psicólogos, dos serviços do Ministério da Educação, prestam serviços psicológicos aos alunos com NEE e, quando necessário, às suas famílias. Os serviços do psicólogo passam pela avaliação, aconselhamento e acompanhamento do aluno. Cabe nas suas funções a ajuda às famílias e a consultoria a professores a fim de facilitar a

intervenção junto destes alunos. Segundo Rodrigues & Nogueira (2010, p. 106) “a presença de psicólogos nos Agrupamentos não cobre grande parte da rede nacional”, havendo, por isso, necessidade de estabelecer protocolos de parceria com instituições.

Para suprimir não só a necessidade de psicólogos, mas também de técnicos de serviço terapêutico foram criados os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), financiados pelo ministério. Os técnicos de serviço terapêuticos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeutas de fala, intervêm com os alunos com NEE a fim de melhorar o seu comportamento nas diferentes áreas e segundo as suas necessidades.

Os técnicos de serviço social têm um papel importante na recolha de informação para a elaboração da história de vida da criança, bem como no auxílio e apoio às famílias na compreensão da problemática das crianças, como na resposta a uma panóplia de questões práticas e de logística (Correia, 2008).

Quanto ao papel da família esta tem o direito e o dever de participar em todas as etapas da educação dos seus filhos como referido anteriormente.

A intervenção, avaliação e acompanhamento passa pelo trabalho em equipa e parceria para o sucesso educativo dos alunos com NEE.

Para além da equipa multidisciplinar a escola inclusiva necessita de outros recursos. O Ministério da Educação criou o Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC) com o objetivo de apoiar e avaliar a utilização de tecnologias e equipamentos, tendo um papel de assessoria e de formação (Rodrigues & Nogueira, 2010). Os recursos matérias passam não ó pelas novas tecnologias e tecnologias de apoio, muitos dos recursos necessários são, também recursos móveis, tal como mobiliário adaptado, material escolar adaptado, etc. (Educação, Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, 2008).

Com as alterações das últimas décadas no sistema educativo, em termos legislativos e de recursos necessários nas escolas, é imperativo que a comunidade educativa esteja preparada para assegurar a frequência de todos os alunos.

O ingresso de alunos no ensino secundário com CEI será cada vez mais frequente com o alargamento da escolaridade obrigatória e técnicos e professores terão de se preparar para os receber. Alunos com trissomia 21 foram até então casos “raros” no ensino secundário e a forma como foram encaminhados foi muito diversificada, uma vez que a maioria era preparada no terceiro ciclo para a entrada no mercado de trabalho através de processo de transição para a vida ativa (Batanero & Oliveira, 2007). As escolas aplicavam esses processos embora sem uma metodologia definida nem uma

uniformização dos processos, implementavam metodologias próprias e por iniciativa própria e sem qualquer apoio externo. O processo de transição para a vida ativa não era entendido como uma mais-valia futura para a integração dos alunos na sociedade. Não existia uma verdadeira inclusão pois não se procurava assegurar a plena integração social e a inserção profissional dos alunos com T21.

Parece-nos importante referir que a legislação atual prevê o PIT que regula esse processo bem como a frequência dos alunos com CEI nas escolas. Como a legislação referente à obrigatoriedade do ensino secundário como escolaridade obrigatória é importante observar como algumas escolas estão aplicar essa legislação.

PARTE II
INCLUSÃO DE UMA JOVEM COM TRISSOMIA 21 NO ENSINO
SECUNDÁRIO

CAPÍTULO 3 – Apresentação do estudo de caso

3.1 Dados do desenvolvimento e caracterização do envolvimento familiar

A J. é uma jovem com 25 anos (DN: 09/04/1987) que vive com a mãe. A mãe é enfermeira, trabalha num hospital do concelho vizinho ao da residência. Os pais estão separados.

A gravidez foi planeada e a J. foi desejada. A gravidez foi vigiada, decorreu normalmente e sem problemas até às 36 semanas em que ocorreu a rotura da bolsa, o que levou a um parto prematuro.

A mãe da J. não sabia que a filha era portadora de trissomia 21 antes do nascimento. Quando soube da condição da filha a sua reação foi de encontrar ajuda médica e outra para que a filha tivesse um desenvolvimento feliz. Quando teve alta do hospital teve a ajuda da avó materna para prestar os primeiros cuidados.

Ao nível de cuidados médicos a J. fez o seu primeiro cariotipo com pouco tempo de vida pois não tinha feição, não tinha expressão. Fez o primeiro cariótipo, cujo resultado apresentou trissomia 21. A mãe consultou vários médicos, que lhe aconselharam a fazer um segundo cariótipo pois ela tinha muita força, inclusive na cervical. Faz o segundo cariótipo no Hospital de Santa Maria, cujo resultado confirmava a trissomia 21.

Devido à sua prematuridade, a J. nasceu com uma deficiência do canal arterial, foi internada com 2 meses de vida para fazer a intervenção cirúrgica. Foi operada no dia 11 de Julho de 1987 para fazer a laqueação do canal arterial.

A mãe foi aconselhada a ir a uma pediatra neonatologista, Dr.^a Sá Couto, que por sua vez a aconselhou a levar a J. a França à consulta com o Professor Lejeune.

A J. com 14 meses vai pela minha primeira vez, a França ao hospital para ir à consulta, não do Professor Lejeune, porque este não acompanhava as primeiras consultas, mas com médicos da sua equipa. Na segunda consulta a J. foi observada pelo Professor Lejeune pois este gostava de ver, não só os casos muito maus, mas também os muito bons, como era o caso da J. Medicou a J. com metionina e o ácido fólico, dois oligoelementos para ajudar na formação. Há época não se fazia este tipo de medicação

durante a gravidez como é comum agora. Com dois anos a J. volta à consulta onde lhe é dada alta pois o seu desenvolvimento estava regular.

A dentição da J. começou a nascer por volta dos 14 meses, aos 17 meses iniciou a marcha, contudo as primeiras palavras perceptíveis surgiram mais tarde.

A mãe abandona as consultas em França e a J. passa a ser seguida pelo Dr. Miguel Palha. Volta a fazer exames que revelaram que a J. tinha tudo dentro dos parâmetros normais para a idade.

Relativamente a rotinas, quando bebé, essas não existiam pois a mãe concentrou-se em procurar ajuda médica e terapêutica.

A avó materna foi sempre o suporte para a J. e para a mãe ficando esta aos seus cuidados até ir para a creche aos dois anos de vida. O pai trabalhava muito e foi difícil de aceitar a J., uma vez que teve um irmão com paralisia cerebral e que morreu com 10 anos, receando que se passa-se o mesmo com a filha. Os pais da J. separaram-se alguns anos mais tarde.

A avó materna é que acompanhava a mãe e a J. às consultas e a passear. A família mais alargada acolheu-a tratando-a como tratavam um primo da mesma idade. A J. ficou aos cuidados da avó materna indo uma vez por semana à avó paterna para manter a ligação com esta.

Importa compreender algumas características das crianças com T21 a fim de melhor entender o desenvolvimento da aluna deste estudo de caso. Assim:

“A criança com Síndrome Down é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações de vária ordem. O síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez de 46 que existem numa pessoa normal. Estes 46 cromossomas dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autossomas e um par de cromossomas sexuais. (...) Na criança com síndrome Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por isso que esta síndrome é também denominada trissomia 21” (Jiménez, 1997, p. 225).

A anomalia pode ser devida a três fatores, o que conduz a três tipos de Síndrome de Down. A homogénea, neste tipo, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, produzindo-se portanto, durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão idênticas. Este tipo surge em 90% dos casos. O mosaicismo, o erro da distribuição dos

cromossomas produz-se na segunda ou na terceira divisão celular e verifica-se a presença de parte externa do cromossoma 21, apenas numa porção das suas células. Assim, a criança será portadora no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. A incidência deste tipo é de cerca de 5%. A translocação, neste caso, a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. A translocação surge aquando a divisão celular. Todas estas células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. Este tipo surge em cerca de 5% dos casos.

Segundo Jiménez (1997) é difícil determinar os fatores responsáveis pelo T21, existindo uma diversidade de fatores etiológicos que interatuam entre si. Refere que a hereditariedade e o aumento da idade da mãe podem aumentar a possibilidade da conceção de uma criança com T21. O mesmo autor refere, ainda que existem fatores externos, tais como alguns processos infecciosos, exposição a radiações e a agentes químicos, bem como o aumento da imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno, o que se relaciona com a idade da mãe.

Ainda segundo o mesmo autor as crianças com T21 apresentam características físicas comuns, que iremos assinalar as que estão presentes na aluna:

- A cabeça é mais pequena e a sua parte superior é levemente achatada (braquicefalia). A rutura metópica permanece aberta durante mais tempo.
- No que diz respeito à face, esta tem aspeto plano, porque a ponta do nariz é ligeiramente mais baixa e as maçãs do rosto mais altas, fazendo também com que o nariz pareça, mais pequeno e achatado.
- Os olhos são ligeiramente inclinados para cima e rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores (prega epicântica). Algumas crianças com T21 apresentam, na zona da íris, manchas brancas e amareladas, denominadas de “Brushfield”, devido à despigmentação.
- As orelhas são geralmente pequenas, assim, como os lóbulos auriculares.
- A boca é relativamente pequena e tende a manter-se aberta, porque estas crianças têm a nasofaringe estreita e as amígdalas muito grandes. O céu-da-boca é elevado em forma de ogiva.
- A língua é grande com sulcos profundos e irregulares. A partir dos dois anos tem um aspeto característico, com papilas muito desenvolvidas. Devido à falta de tonicidade, a língua tem tendência a sair fora da boca.

- Os dentes demoram mais tempo a sair e, assim sendo, a dentição de leite é mais tardia e incompleta do que o normal. Os dentes são mais pequenos e irregulares.

- Geralmente, a voz é gutural, baixa e a sua articulação difícil.

- Os braços e as pernas são curtos em comparação com a longitude do tronco e as mãos são largas, gordas com dedos curtos. Cerca de metade das crianças têm apenas uma prega transversal na palma da mão (linha simiesca). Os pés são largos, com um espaço amplo entre o primeiro e o segundo dedo do pé.

- A pele é geralmente seca e áspera.

Nielsen (1999) diz, ainda, que os indivíduos com T21 apresentam baixa estatura e que o desenvolvimento intelectual sofre também atrasos.

Relativamente as características motoras, um dos sinais mais recorrentes nas crianças com T21 é a hipotonia muscular, sendo este o fator responsável pelo seu atraso no desenvolvimento motor.

As articulações musculares apresentam-se um pouco relaxadas, sendo inúmeros os atrasos nas diversas áreas percetivo-motoras, designadamente fraco equilíbrio para exercitar uma sequência de movimentos rápidos, uma vez que os reflexos são lentos e fracos.

No referente à motricidade grossa, as aquisições das crianças com Trissomia 21 estão mais atrasadas, sendo típicos os problemas de equilíbrio, assim como as dificuldades no controlo do próprio corpo.

“O desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down, se esta tiver beneficiado de um programa de Intervenção Precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparadas com a de outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.” (Jiménez, 1997, p. 249)

Jiménez, (1997) refere que estas crianças se desenvolvem mais lentamente, ou seja, permanecem mais tempo nos estádios e sub-estágios intermédios – a chamada “viscosidade genética”, regredindo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior.

Relativamente às características e funções da aluna a nível do corpo esta apresenta um achatamento da base do crânio, malformação ossicular (fixação óssea, alteração da estribo com malformação) surdez neuro sensorial e a achatamento do canal auditivo. A aluna tem baixa estatura e revela dificuldades ao nível da motricidade, especialmente na motricidade fina.

3.2 Percurso escolar e atividades extracurriculares

A J. foi para a creche com 16 meses, onde fez uma boa adaptação. Aos 2 anos começou a ter apoio da Educação Especial (EE) e de terapia da fala, este a nível particular. A quando da passagem para o Jardim de Infância a J. ingressa num estabelecimento oficial, mas mantendo o apoio de ocupação de tempos livres (ATL, atualmente designado de componente de apoio à família, CAF) na creche que frequentava. Não foram necessárias adaptações no estabelecimento para receber a aluna, estando este sempre incluída em todas as atividades desenvolvidas na escola, nunca deixando de participar nas atividades dentro ou fora do estabelecimento.

Durante o período em que frequentou o jardim-de-infância a J. não beneficiou de terapias complementares disponibilizadas pela escola. Frequentou terapia da fala e aulas de ginástica com outras crianças, a partir dos três anos de idade, costeadas pela encarregada de educação.

A J. ingressa no primeiro ciclo aos 6 anos, com o acompanhamento da professora de educação especial, de forma esporádica e com um currículo alternativo feito por uma psicóloga que a acompanhava na altura. O percurso no primeiro ciclo é um pouco atribulado tendo uma professora em cada ano letivo, sentindo a J. muita dificuldade em adaptar-se a novas rotinas. Aos 8 anos ia sozinha de casa para a escola percorrendo o trajeto de cerca de 300 metros com um colega da mesma idade.

A J. ficou retida no 4º ano de escolaridade uma vez que a nível emocional foi um ano muito conturbado com algumas perdas associadas, o que de alguma forma comprometeram as suas aprendizagens.

Durante a frequência do primeiro ciclo a J. passa a ter terapia da fala pelo agrupamento, tendo terminado esse acompanhamento por volta dos onze anos.

Na transição para o segundo ciclo houve alguma dificuldade em gerir o currículo da J. uma vez que a encarregada de educação valorizava o que poderia ser útil para a vida da aluna e não competências académicas, gerando alguns conflitos com a escola.

O currículo da J. no 2º ciclo contemplou as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Atividades de Vida Diária (AVD). A aluna frequentava aulas de atividades de vida diária, onde foi estimulada a sua autonomia.

A J., como teve algumas dificuldades em se adaptar às rotinas e horários de uma escola de 2º e 3º ciclo, mas com o apoio das docentes de educação especial que a acompanhavam na altura e com um sistema de cores e símbolos, nos seus cadernos e horários a J. conseguiu organizar-se. Para além de ter docente de educação especial a acompanhá-la, a J. tinha ainda o apoio de uma funcionária da escola que a encaminhava e acolhia quando necessário.

Durante o 3º ciclo a aluna frequentou as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Visual, Música, História, Educação Tecnológica e Físico-química com adaptações curriculares, alínea c) do nº2 do art.º 2º do Decreto-lei 319/91, e com condições especiais de frequência, alínea e) do mesmo Decreto-lei. Foi efetuado um trabalho de caráter mais prático nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, português e matemática funcional, o que permitiu a aluna adquirir autonomia na vida diária, efetuar trocos com dinheiro, ler enunciados, horários panfletos, etc. As medidas aplicadas durante a frequência do 3º ciclo visavam, essencialmente adequar as aprendizagens consideradas importantes para a aluna ao seu ritmo, capacidades e competências a fim de lhe proporcionar uma maior integração escolar e social. O Currículo Escolar Próprio (alínea i) do art.º 2º do Decreto-lei 319/91) da aluna foi desenhado a fim de permitir o desenvolvimento de competências sensório-percetivas, (partindo de competências visuais por serem uma referência mais forte), cognitivas (ao nível da atenção, memória, raciocínio e atenção), comunicativas (linguagem, leitura e escrita partindo de situações concretas) e psicomotoras.

A aluna beneficiou de apoio individualizado em sala de aula, de apoio da equipa de apoios educativos e ainda de atividades no âmbito de um protocolo com uma Associação Cultural e Educativa de Apoio à Infância, onde a aluna vivenciava experiência de formação de cariz pós-escolar.

Após terminar o 3º ciclo, na época escolaridade obrigatória, a J. prestou serviço, em regime de voluntariado, na Associação Cultural e Educativa de Apoio à Infância, onde esteve durante o 3º ciclo numa vertente de formação de cariz pós-escolar, ajudando nas rotinas de sala de creche e de jardim-de-infância. Essa atividade teve a duração de três anos, período entre o qual a aluna não frequentou qualquer estabelecimento de ensino.

No ano letivo 2009/10 a aluna volta a frequentar um estabelecimento de ensino, neste caso, a escola secundária da zona de residência. A aluna demonstrou interesse em

voltar para a escola, tendo por objetivo não a obtenção de um diploma, mas sim a frequência de aulas, optando a encarregada de educação por inscrevê-la no ensino diurno, encerrando o facto de a aluna voltar para a escola como uma oportunidade de aumentar a sua autonomia e independência, bem como de estabelecer uma rotina, uma vez que só o facto de ela ir para a escola, ter que comprar passe, de apanhar o autocarro, de gerir os almoços e o horário, já era um grande passo para a sua autonomia, mesmo que em termos académico as suas aprendizagens ficassem aquém do esperado.

A escolha do curso Profissional de Apoio à Infância esteve relacionada com os gostos pessoais da aluna uma vez que durante alguns anos manteve trabalho voluntário na instituição, bem como o facto de a própria rotina de sala de jardim-de-infância ser estruturante por si só.

Contudo a matrícula no ensino secundário foi sujeita a alguns condicionalismos formais. As dificuldades encontradas não foram por parte da Escola Secundária, mas por parte das instâncias superiores. A quando do pedido de matrícula, este foi aceite mas foi pedido parecer à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo a fim de confirmar a legitimidade da matrícula, bem como perceber quais as possibilidades de formação mais adequadas para a aluna.

Os cursos profissionais constituem oportunidades alternativas ao regime educativo comum, possuindo conteúdos programáticos, regime de frequência, carga horária e avaliação com características próprias, uma vez que facultam habilitação académica e certificação profissional.

Como referido anteriormente, o Dec. Lei 3/2008, no capítulo IV, contempla diversas medidas educativas que possibilitam adequações do processo de ensino e aprendizagem. Algumas dessas medidas constituem meios de adequações curriculares, de matrícula, de avaliação ou de frequência. A medida Currículo Específico Individual, pressupõe adequações profundas ou um maior afastamento do currículo, assumindo um carácter funcional, de integração social e comunicacional. Há a referir ainda o facto de os CEI não serem compatíveis com a obtenção de habilitação/certificação.

O parecer da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) veio desfavorável à inclusão da aluna numa escola secundária e especialmente num curso profissional, uma vez que alterando, de forma profunda, o currículo do curso este não poderia ser entendido como formação para obtenção de habilitação/certificação.

Foi estudada a hipótese da aluna frequentar, então, um curso de formação ao abrigo do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) de tipologia 6.2 – Qualificação de pessoas com deficiência ou incapacidade. Estes cursos pressupõem individualização e personalização de estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania de pessoas com NEE. É tido em atenção as competências, os interesses e necessidades de cada aluno. Não havendo nenhuma instituição a desenvolver estes cursos na área de residência da aluna, foi alargado o perímetro e encontradas respostas, contudo o tipo de cursos lecionados não correspondias aos interesses e expectativas da aluna e da sua família.

Após discussão das opções de formação com a aluna e respetiva encarregada de educação estas rejeitaram assumindo a responsabilidade pela frequência do curso profissional. É pedido novo parecer, com resposta positiva. A aluna poderia frequentar o curso profissional de Apoio à Infância mas iria obter no final deste somente um certificado de frequência do curso e não a certificação profissional de qualquer nível, nem as habilitações académicas correspondentes de nível secundário, sendo recomendada a avaliação diferenciada expressa numa escala qualitativa. Após a aceitação destes condicionalismos pela encarregada de educação a aluna pode frequentar o ensino secundário.

A aluna adaptou-se com alguma facilidade à realidade do ensino secundário uma vez que tinha o apoio de uma prima que frequentava a mesma escola. Rapidamente aprendeu as rotinas não só dos transportes mas também da vida dentro da escola. Com apoio por parte da psicóloga da escola aprendeu a organizar procedimentos, como os horários, almoços e atividades letivas e não letivas. Há que referir, também, que a turma foi muito importante, uma vez que a apoiou muito. O facto de ser uma turma relativamente pequena (17 alunos), e num curso de cariz mais prático e voltado para o trabalho com crianças contribuiu para que a J. fosse acolhida por todos.

Terminado o ensino secundário a família tem como perspetiva de futuro para a aluna a inserção no mercado de trabalho ao abrigo do Decreto-lei 40/1983 referente a emprego protegido para pessoas portadores de deficiência, se tal não for possível a aluna continuará a fazer voluntariado nos moldes que fazia antes de ingressar no ensino secundário. É importante para a encarregada de educação, e para a aluna, a manutenção da autonomia e rotinas adquiridas ao longo do tempo que frequentou a escola.

A nível pessoal e social a encarregada de educação e a aluna referem a importância de ser ativa na sociedade e a pretativa de encontrar um namorado.

Em conversa informal com a encarregada de educação esta refere a importância da comunidade no desenvolvimento da sua educanda, uma vez que sente que a J. é aceite e respeitada pela pessoa que é e não pelo facto de ser portadora de trissomia 21. Agradece aos profissionais que ao longo do percurso escolar trabalharam com a J. e lutaram para que tivesse as mesmas oportunidade que os outros alunos.

Para além do percurso escolar da J. há ainda a referir algumas atividades extracurriculares que esta frequentou e que contribuíram para o seu desenvolvimento. A aluna frequentou durante alguns anos um centro de hipismo. Como já foi referido, frequentou aulas de ginástica aos 3 anos com um grupo de crianças da mesma idade, fez ginástica acrobática num ginásio da localidade bem como aeróbica. Durante dois anos teve aulas de cavaquinho, acabando por aborrecer-se e desistir.

Em paralelo com o seu percurso escolar há a frequência do grupo de escuteiros e da catequese da localidade. A aluna participou em atividades comuns que envolviam não só a colaboração com os pares como também o desenvolvimento de projetos associados. Participou em acampamentos e viagem de grupo o que lhe conferiu uma maior autonomia, crescimento pessoal e relacionamento social.

3.3 O currículo específico individual do estudo de caso

Com o ingresso da aluna no ensino secundário, e visando o recomendada pela DRELVT, foi feito um levantamento das suas características ao nível da atividade e participação.

A aluna revela dificuldades na aquisição de competências complexas, bem como em concentrar a tenção. Revela uma capacidade de leitura e escrita muito inferior ao esperado para a sua faixa etária e uma maior dificuldade ao nível do cálculo. A resolução de problemas e a tomada de decisão são situações muito complexas para a aluna, no entanto revela capacidades de levar a cabo uma rotina, mas se algo a perturba tem dificuldades em retomá-la. Revela ainda bastantes dificuldades na orientação do tempo pois por vezes perde a consciência do dia e do mês. Apesar de ser uma aluna bem comportada, nem sempre consegue controlar o seu próprio comportamento e quando

algo a perturba tem de exprimir de imediato os seus sentimentos. Ao nível da comunicação revela dificuldades em comunicar que oralmente quer por escrito.

Ao nível da motricidade todas as funções neuro-musculo-esqueléticas estavam comprometidas. A sua marcha, resistência muscular, músculos de funções do movimento, tónus muscular e reflexos musculares apresentavam défice comparando com os pares.

Atendendo ao observado na aluna o currículo escolar foi ajustado às suas características. A aluna não frequentou as disciplinas de carácter mais teórico, nem as disciplinas de continuação. Assim o português, a matemática e o inglês foram lecionados à aluna por professores de apoio, em situação de aula individual ao nível da aluna e visando uma componente mais prática, português e matemática funcional e introdução a uma língua estrangeira. Quanto às disciplinas do curso a aluna frequentou as disciplinas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Técnicas Pedagógicas de Intervenção Infantil (TPIE), Expressão Plástica (EP), Educação Física, Área de integração, Expressão Corporal Dramática e Musical (ECDM) e Saúde Infantil. No último ano do curso os alunos terão de realizar uma Prova de Aptidão Profissional, prova essa que a aluna não realizou uma vez que não iria obter certificado de formação, nem de habilitação. Para além das aulas com o grupo/turma, a aluna frequentou, durante os três anos de ensino secundário, dança, no âmbito do desporto escolar, tendo participado em várias competições ao nível regional, e um grupo de teatro cuja participação culminou na apresentação de duas pequenas peças no auditório do município. A frequência destas duas atividades extracurriculares tiveram como intuito a melhoria da sua expressão e coordenação motora, bem como de inclusão na vida escolar.

Relativamente às disciplinas frequentadas pela aluna, estas são modelares, não se distribuindo de modo uniforme dos três anos de estudos. Os docentes das disciplinas realizaram o CEI da aluna partindo das características e expectativas da mesma e dos conteúdos que cada um lecionava. No entanto o currículo da aluna, no geral e observando as disciplinas de um modo transversal, predominam competências cognitivas.

Das disciplinas frequentadas pela aluna duas, TIC e TPIE, apresentavam currículos cujas competências que se pretendias que a aluna adquirisse visavam o domínio cognitivo. Contudo, ao nível das estratégias/metodologias os docentes optaram

pelos trabalhos de grupo e trabalho de pares no caso da aluna, quer na execução das tarefas quer na discussão e análise de situações apresentadas. Nas disciplinas de Área de Integração e Saúde Infantil os conteúdos objetivos visavam, também, competência predominantemente cognitivas, contudo contemplavam também a socialização e a comunicação, esta última, uma área fraca na aluna. A Disciplina de expressão Plástica objetivava competências de cariz mais práticas, prevalecendo a motricidade como grande objetivo, a comunicação, a socialização e a cognição como objetivos menos frequentes. Foram desenvolvidas competências de motricidade fina com a criação de personagens, realização de cartões com base em diversas técnicas de pintura e de materiais diversificados de pintura e modelagem para a criação de fantoches ou outros suportes. Uma vez que a disciplina de expressão Plástica e de TPIE trabalhavam em parceria, sendo que na expressão Plásticas eram construídos os materiais e em TPIE eram desenvolvidas as personagens ou os projetos para por em prática as técnicas.

A disciplina de ECDM, disciplina também de cariz prático a área da psicomotricidade foi a mais desenvolvida. Foram objetivados conteúdos relacionados com a noção de ritmo e tempo, a área da expressão teatral, através e várias técnicas, e o desenvolvimento de personagens de contos infantis, estando também em parceria com as disciplinas de Expressão Plástica e TPIE.

O que os docentes pretenderam com o currículo da aluna foi transmitir-lhe técnicas e meios para que a aluna possa em situação laboral desenvolver atividades com as crianças, partindo do princípio que toda a parte de programação das atividades não fosse da sua responsabilidade, mas que esta tivesse ferramentas para colaborar na sua planificação.

No horário da aluna estava também contemplado o desenvolvimento de PIT, duas tarde por semana, de acordo art.º 14.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A elaboração do PIT, no caso desta aluna, prendeu-se, não só com a necessidade de se complementar o seu PEI, mas também, de ir ao encontro de uma resposta funcional ajustada ao perfil educacional da aluna contribuindo-se para uma melhor preparação para a vida pós-laboral, na área onde a aluna já desenvolveu atividade e que demonstra gosto pessoal em trabalhar no futuro.

Como já referido anteriormente, o PIT destina-se à promoção da transição para a vida pós-escolar, sempre que possível, no exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. A aluna

apresenta limitações ao nível da participação, essencialmente no que concerne à aprendizagem e respetiva aplicação de conhecimentos e na comunicação, no entanto, já em regime de voluntariado, tinha desenvolvido atividade de apoio em sala de creche e jardim-de-infância numa instituição local o que levou a escola a estabelecer protocolo de parceria com a mesma a fim de a aluna desenvolver e adquirir noções de base relativamente ao mundo do trabalho e algumas noções gerais sobre a área profissional.

Os objetivos do PIT visavam a aquisição de noções de base relativamente ao mundo do trabalho, tais como a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, levar a aluna a trabalhar só e em equipa, a adquirir noções gerais sobre a área profissional de estágio, tomando conhecimento do quotidiano do Jardim de Infância (rotina, dia-tipo, etc), a desenvolver competências práticas, designadamente: apoiar nas atividades de lanche, higiene, vestuário, a desenvolver a capacidade de organização dos diversos materiais da sala (plasticina, tintas, canetas, papeis, tecidos) e a participar nas diferentes atividades de expressão corporal, dramática e musical.

Durante os dois primeiros anos do ensino secundário o PIT foi desenvolvido na Associação Cultural e Educativa de Apoio à Infância onde a aluna tinha trabalhado em regime de voluntariado. No terceiro ano, e após a aprovação do encarregado de educação este foi desenvolvido na rede pública de jardins de infância, na Componente de Apoio à Família, tendo sido estabelecido Protocolo de parceria com a autarquia local, uma vez ser da sua responsabilidade da CAF. A aluna desenvolvia o seu PIT durante três tardes por semana após a componente letiva de jardim-de-infância.

Como já referido, a aluna não obterá um certificado de formação/habilitação mas apenas um certificado de frequência do curso. As colegas de turma/grupo durante o terceiro período do último ano do curso frequentaram estágio profissional e desenvolveram a sua Prova de Aptidão Profissional, apenas frequentando a escola secundária uma vez por semana. Para a aluna foi alargado o PIT para quatro tarde e esta elaborou um pequeno trabalho em que descrevia as atividades que desenvolvia com as crianças na CAF. O trabalho foi apresentando às docentes e colegas da aluna a fim desta não se sentir excluída da parte final do curso.

3.4 Caracterização dos participantes

O grupo de participantes neste estudo pertence a um dos agrupamentos de escolas do concelho da Lourinhã. O agrupamento é constituído por sete jardins-de-infância, nove escolas do primeiro ciclo, uma escola de segundo e terceiro ciclo e uma escola secundária (escola sede). O agrupamento foi formado em agosto de 2010 e atualmente tem cerca de 211 professores e 1659 alunos, dos quais 83 com NEE.

Para a elaboração deste estudo centramo-nos na escola secundária na turma de 12º ano, do curso Profissional de Apoio à Infância, frequentada pela aluna com T21, turma constituída por 17 alunos sendo apenas 1 do sexo masculino.

Devido à sua problemática a aluna apenas frequenta as disciplinas práticas do curso o que nos conduziu ao trabalho com os professores dessas disciplinas.

Assim o grupo de participantes nas observações naturalistas são os 17 alunos da turma e 2 docentes de disciplinas práticas. Para a realização das entrevistas alargamos o estudo a mais um docente e à diretora de turma, uma vez que o processo de ingresso no ensino secundário não foi pacífico nem consensual.

Para a elaboração da anamnese foi realizada uma entrevista informal à encarregada de educação.

O quadro que se segue apresenta uma caracterização dos professores participantes neste estudo.

Quadro 3 – Caracterização dos professores participantes

Professor	Nível académico	Tempo de serviço docente	Tempo de serviço prestado no agrupamento	Experiencia com NEE
DT	Licenciatura	26	17	só este caso
P1	Licenciatura	5	3	só este caso
P2	Licenciatura	25	12	Sim, Nee no domínio da motricidade

Dt – Diretora de turma

P1 – Professora 1 (professora da disciplina de TPiE)

P2 – Professora 2 (professora da disciplina de Expressão Plástica)

3.5. Questões orientadoras do estudo

- Observar e compreender as práticas inclusivas num contexto de ensino secundário;
- Verificar as dificuldades apresentadas pelos professores num contexto de escola inclusiva.
- Averiguar a forma como se elaboraram as adaptações curriculares.
- Verificar a implementação das adaptações curriculares.

A questão de partida para esta pesquisa é:

Quais as práticas inclusivas adotadas pelos professores do ensino secundário na inclusão de uma jovem com trissomia 21?

CAPÍTULO 4 - Opções Metodológicas

Este capítulo traça a metodologia usada neste estudo, descrevendo o tipo de abordagem a privilegiar, neste caso a qualitativa, uma vez que o contexto de investigação, os instrumentos escolhidos, bem como o alvo da nossa investigação demonstram que seria essa a escolha mais correta.

Tal como afirmam Carmo e Ferreira, *“cada tipo de método... está ligado a uma perspectiva paradigmática e única”* (2008, p.193). Assim o trabalho realizado foi um trabalho de campo qualitativo caracterizando-se por um estudo de caso.

Existem três características principais na abordagem qualitativa, tal como afirmam Carmo e Ferreira (2008), a indutiva, a holística e a naturalista. É indutiva, pois conduz-nos ao desenvolvimento de conceitos e à compreensão de fenómenos partindo de recolha de dados, é holística pois os indivíduos são tidos como um todo e não restringidos a variáveis e é naturalista uma vez que os investigadores interagem com os sujeitos de forma natural e discreta.

Os estudos qualitativos caracterizam-se pelo estudo dos fenómenos em contexto natural, cabendo ao investigador o papel de interpretá-los, dar-lhes um sentido, em função do significado que as pessoas lhe atribuem. Pressupõe uma abertura às diversas questões que se apresentam ao longo do trabalho e ao autoquestionamento a fim de colocar o investigador alerta para os métodos que está a usar.

No que respeita, ainda, à caracterização do presente estudo, este corresponde a um estudo de caso, que segundo Merriam, *“consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”* (citado em Bogdan e Biklen, 1994, p.89)

A opção metodológica prende-se com a relação pessoal e profissional do investigador com a comunidade educativa onde se desenvolve a investigação. Segundo Ericsson (1986, cit. por Lessard-Hébert *et al*, 2005, p. 84) *“a investigação interpretativa exige a acessibilidade do investigador a dados sobre as conceções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente pelos indivíduos, a validade vai também da colaboração e da relação de confiança estabelecida, entre investigador e indivíduos”*.

4.1. Estudo caso

O estudo de caso permite-nos uma recolha de dados de forma natural, mais próxima da realidade, permitindo assim compreender melhor a conduta humana, sem que seja possível fazer generalizações, uma vez que neste tipo de estudos “*A preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a que outros contextos podem ser generalizados*” (Bogdan & Biklen, 1994)

Segundo Yin o “*estudo de caso é definido com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos*”. (1994, p.13)

Coutinho e Chaves (2002, p. 223) defende que “quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação”. Para Ponte (2006, p.2), trata-se de “*uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse*”.

Yin (1994) afirma que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar um determinado acontecimento. Para Ponte (2006) o objetivo do estudo de caso é “*produzir conhecimento acerca de objetos muito particulares*”, usando este tipo de estudo para “*compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas.*”

Coutinho e Chaves (2002, p. 224) fazem referência a cinco características básicas de um estudo de caso. Caracterizam-no como um sistema limitado, com marcos temporais nos acontecimentos ou processos, não sendo, esses marcos, claros e precisos. Nesta medida, afirmam ser necessário identificar muito bem o caso a fim de controlar o sentido da investigação. É necessário conservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso”. A investigação dar-se em ambiente natural, e o “investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc”.

Segundo Yin, *“a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno”* (1994, p.92). Assim sendo, podem ser utilizadas múltiplas técnicas e instrumentos de dados por permitir obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

4.2. Observação naturalista

A observação direta não participante, é um método de investigação social onde é possível captar comportamentos dos observados no momento em que eles se produzem. O observador estará atento aos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que ocorrem (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Para Estrela (1994, p.18) esta observação é apelidada também de naturalista assentando num princípio fenomenológico: “a unidade da situação é garantia da identidade e da significação do comportamento”.

“A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994, p.45).

Este autor considera que se trata de uma metodologia inovadora e, ao contrário da que vem sendo seguido em Pedagogia, em que para haver ciência tem de haver experimentação, em seu entender não há ciência se não houver observação.

O observador pode assumir um papel não participativo, a fim de não influenciar o seu objeto de estudo, ou assumir um papel participativo participando na vida do seu objeto de estudo, sem nunca deixar de ter em mente o seu papel.

Estrela refere ainda que o observador deverá estabelecer critérios de observação e objetivos a atingir, para tal deve contemplar três situações:

1. Delimitar o campo de observação – que comportamentos, tarefas, tempos e espaços, comunicação entre sujeitos, interações verbais, não-verbais que pretende observar;
2. Definir unidades de observação – a escola, a turma, o recreio, o aluno, o professor, em suma o tipo de fenómeno que pretende observar;

3. Estabelecer as sequências comportamentais – o relatório dos comportamentos.

Neste tipo de metodologia é frequente o uso de grelha de observação, construída para o efeito (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Nas grelhas é definido à partida as diferentes categorias de comportamentos a observar.

Este tipo de observação apresenta-se como uma metodologia bastante positiva, uma vez que o observador não se mistura com o objeto observado, mantendo uma posição de distanciamento. Limita-se a registar os dados observados, tentando descrevê-los com o maior rigor e objetividade possível.

Carmo e Ferreira (2008) encontram no número reduzido de interferências com o observador, o controlo das variáveis e na não influência no trabalho as principais vantagens.

Para Quivy & Van Campenhoudt, (p.199) existem vantagens na utilização desta técnica, tais como:

- “- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;

- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;

- A autenticidade relativa aos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.”

A observação naturalista visa explicar o *porquê* e o *para quê* através do *como*, descrevendo a situação real em que se dá o comportamento que se pretende estudar (Estrela, 1994).

4.3. Guião de entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em contextos de estudos qualitativos, uma vez que permite obter informações dos entrevistados, captando o seu ponto de vista sobre o tema em estudo.

A entrevista é entendida como “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1992,

p. 192), permite, assim, ao investigador aprofundar o tema através da comunicação entrevistador/entrevistado.

No presente estudo usou-se a entrevista semiestruturada, em que o entrevistador tem pré-estabelecidas algumas questões que irão servir de referência ao tema da conversa, “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 192).

Estrela (1994) adverte para o facto de ser necessária alguma cautela na realização de uma entrevista semiestruturada a fim de evitar influenciar o entrevistado nas suas respostas e de não limitar o tema a fim de poder ter acesso a mais informação útil.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), uma entrevista semidirecta não é nem aberta nem totalmente dirigida tendo o investigador uma série de perguntas que não terão de ser todas formuladas nem pela ordem que foram estabelecidas, dando-lhe liberdade para poder recolher o máximo de informação sobre o tema.

De Ketele e Roegiers, corroboram a ideia anterior afirmando que neste tipo de entrevista o “entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de referência” (1993, p. 21).

4.4. Análise de conteúdo

Para procedermos à análise das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107).

A análise de conteúdo é fundamental no tratamento da informação recolhida, visto tratar de forma organizada as informações relevantes (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Trata-se, assim, de obter informação relevante, transmitida pelos entrevistados, tendo em conta os contextos. Esta técnica sugere a análise do que está explícito no texto a fim de obter indicadores que permitem fazer inferências.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), o investigador só pode construir o conhecimento a partir das fontes de informação dadas pelo entrevistado, através dos termos utilizados, da forma como o discurso está organizado e do seu desenvolvimento.

Bardin (1977) aponta três fases na análise de conteúdo, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise implica uma leitura fluente do material a fim de começar e visualizar as hipóteses sobre o tratamento do material.

Para realizar o tratamento do material recolhido, é necessário selecionar as unidades de registo e posteriormente codificá-las. Esteves (2006, p.114) entende unidade de registo como “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria”.

Após o recorte em unidades de registo, é possível fazer a categorização, que pode ser efetuada através de procedimentos fechados ou abertos. Nos procedimentos fechados o quadro de análise é construído a partir de referências teóricas ou empíricas. Nos procedimentos abertos a análise é feita a partir de classificação do material tendo em conta os objetivos da recolha de dados (Bardin, 1977).

CAPÍTULO 5 - Instrumentos de recolha de dados

Atendendo às questões formuladas anteriormente, afigurou-se-nos que a observação naturalista e a entrevista semiestruturada seriam as técnicas mais apropriadas respondermos às nossas questões. A análise de conteúdo foi a técnica mais utilizada para tratarmos a informação recolhida pelos diferentes instrumentos.

5.1. Grelha de observação naturalista

Para a realização deste estudo foi construída uma grelha de registo de observação onde consta o nome da escola, a turma, o professor, a disciplina lecionada durante a observação, o número de alunos na turma, o tempo de observação e a data da mesma. Na tabela construída para registo há descrição da hora, da situação / comportamento e inferências das observações elaboradas.

Grelha de Registo de Observação Naturalista		
Escola:	Turma:	Prof:
Nº de alunos na turma:		Tempo de observação:
Data da observação:		
Hora	Situação / Comportamento	Inferências

5.2. Guião de entrevista

Pelos motivos apresentados pensamos que a entrevista seria eficaz para aprofundar as questões levantadas inicialmente. Para tal foi elaborado um guião de entrevista centrado em questões previamente definidas e agrupadas em blocos com objetivos específicos.

O guião de entrevista tem um conjunto de blocos comuns aos docentes e à diretora de turma uma vez que os objetivos destes blocos são transversais às duas funções.

Blocos temáticos Comuns

A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

B - Caracterização do entrevistado.

C - Concepções e representações sobre Inclusão e NEE's.

D - Concepções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar.

Objetivos do bloco temático A

a) Legitimar a entrevista;

b) Motivar o entrevistado;

Objetivos do bloco temático B

a) Conhecer a formação base da docente;

b) Conhecer a experiência de inclusão de alunos com NEE;

Objetivos do Bloco temático C

a) Conhecer o que pensa da inclusão de alunos com NEE;

b) Identificar as necessidades a nível de apoios e recursos que o professor sente quando trabalha com estes alunos;

c) Perceber/clarificar/ identificar opiniões sobre o conceito de NEE's;

Objetivos do Bloco temático D

a) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar;

b) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar;

Blocos temáticos para os docentes

E - Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso.

F - Adequações curriculares no processo deste estudo de caso.

Objetivos do bloco temático E

a) Recolher informação pormenorizada sobre:

- Estratégias;

- Práticas inclusivas;

- Gestão do grupo;

b) Identificar quais os procedimentos gerais usados no trabalho com esta aluna;

Objetivos do bloco temático F

- a) Conhecer a percepção do professor sobre a diferenciação curricular;
- b) Identificar o tipo e incidência de adequações curriculares efetuadas pelo professor;

Bloco temático para a diretora de turma

E - Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso.

Objetivo do bloco temático E

- c) Recolher informação pormenorizada sobre:
 - Estratégias;
 - Práticas inclusivas;

CAPITULO 6 - Procedimentos

Para a realização deste estudo foi contactado o Órgão de Administração e Gestão do Agrupamento onde se inclui o estabelecimento de ensino secundário que a aluna frequenta. Após o contacto inicial com o agrupamento, através da presidente da Comissão Administrativa Provisória, esta solicitou um pedido formal que incluísse não só a proposta de investigação com uma síntese do estudo proposto, bem como quais os instrumentos usados. Esta proposta foi aprovada em Conselho Pedagógico.

Foi contactada, também, a encarregada de educação da aluna a fim de pedir autorização para efetuar este estudo, salvaguardando a confidencialidade dos dados pessoais e médicos da aluna.

O plano de estudo utilizado para a elaboração e estruturação deste trabalho passou, numa primeira fase pela realização da revisão bibliográfica e posteriormente pela observação naturalista e seu tratamento, entrevista e seu tratamento, análise documental e por último a confrontação dos dados obtidos.

O processo para a observação naturalista

Para a realização das observações naturalistas os professores de duas disciplinas foram previamente contactados pessoal e individualmente a fim de agendar as datas e as horas das aulas a observar. As disciplinas observadas constam no horário da aluna como disciplinas práticas que esta frequenta. Foram realizadas 10 observações, com período variável entre os 90 minutos e os 135 minutos, num total de 24 horas decorridas num período de 1 mês, não estando distribuídas uniformemente pelas disciplinas uma vez que a sua carga horário também não é igualitária (anexo 1). No registo elaborado constam para além da situação/comportamento as inferências acerca da descrição elaborada.

O observador tentou não influenciar o normal funcionamento da sala de aula, para tal os alunos foram informados previamente o porquê da sua presença na aula. Quanto às atividades e conteúdos lecionados durante este período seguiram o planificado para a disciplina. Foram realizados registos descritivos do comportamento do professor bem como dos alunos.

O processo para a entrevista

Para a realização das entrevistas os dois professores titulares de turma das disciplinas frequentadas pela aluna e da diretora de turma, estes foram previamente contatados pessoal e individualmente a fim de agendar a data, a hora e o local da realização das mesmas.

Para a realização das entrevistas procurou-se um espaço calmo a fim de não haver interrupções, bem como agradável a fim de não interferir com os sentimentos dos entrevistados, deixando-os descontraídos de modo a que pudessem fornecer o máximo de informação. As entrevistas foram efetuadas na escola secundária onde os docentes lecionam, no gabinete usado para apoio ao grupo de Educação Especial.

A realização das entrevistas foi agendada previamente com cada professor, tendo-lhes sido transmitido o tema sobre o qual incidiria a entrevista. As entrevistas foram realizadas entre março e abril de 2012, com uma duração média entre os trinta e os quarenta e cinco minutos. Foi usado o mesmo guião para os dois professores, e um guião específico para a diretora de turma.

Após a realização das entrevistas foi feito o tratamento das mesmas através da análise de conteúdo, onde nos surgiu quatro temas nas entrevistas com os professores da turma e três temas na entrevista com a diretora de turma. De cada tema surgiram categorias que são formadas por diversas subcategorias consoante os indicadores apontados.

Para a realização do nosso trabalho recorreu-se a uma leitura fluente das entrevistas, seguidamente executou-se o recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo para serem transformadas em indicadores. Considerou-se unidades de registo uma frase, partes de frases ou conjuntos de frases que representavam uma ideia. Os indicadores foram agrupadas em subcategorias e estas em categorias, categorias essas que formam um tema. Relativamente aos temas, seguiu-se os temas existentes no guião de entrevista.

CAPÍTULO 7 - Apresentação e análise dos resultados

7.1 Dados obtidos da observação naturalista

O tratamento da observação pressupõe a elaboração de inferências, que surgem da articulação da situação e dos comportamentos atitudes. O tratamento de dados no decurso deste estudo passou pela análise dos registos efetuados surgindo daí cinco categorias de comportamentos e atitudes.

- Do grupo/turma
- Da professora para o grupo/turma
- Da professora para o aluno com NEE
- Do grupo turma para o aluno com NEE
- Do aluno com NEE

Partindo destas categorias foram criadas subcategorias onde foram agrupadas pela intencionalidade dos comportamentos e atitudes chegando à elaboração do quadro final com o registo de frequência com que estes ocorrem (anexo2).

Os dados das dez observações foram compilados a fim de facilitar a sua análise, surgindo dessa compilação o quadro que se segue.

Quadro 4 – Análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professores em situação de aula

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observações	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do grupo/turma	Concentração no trabalho	O1	6	9
		O2	1	
		O3	1	
		O4	1	
	Agitação na turma	O1	1	14
		O2	2	
		O3	3	
		O4	3	

	Desenvolvimento da atividade	O5	2	28
		O6	3	
		O8	1	
		O3	1	
		O4	1	
		O5	9	
		O6	3	
		O7	5	
		O8	6	
		O10	3	
Comportamentos e atitudes da professora para o grupo	Informação sobre o tema da aula	O1	3	11
		O2	1	
		O3	1	
		O4	3	
		O7	2	
		O10	1	
	Controlo do grupo	O1	1	5
		O2	1	
		O4	2	
		O6	1	
	Organização da atividade	O1	5	29
		O3	1	
		O4	3	
		O5	4	
		O6	7	
		O7	4	
		O8	4	
		O9	1	
	Questionamento	O1	4	6
		O2	1	
		O3	1	
		O5	1	
		O8	1	

Partindo da análise individual das observações e da análise do Quadro 4 com a análise dos comportamentos e atitudes de alunos e professores podemos observar que a metodologia de trabalho adotada nestas aulas, e tendo em conta o ano de escolaridade, foi a metodologia de projeto. O professor lança o tema de trabalho que deverá ser

representado e cada aluno individualmente escolhe a técnica que mais lhe convém para o desenvolver, ou então é dada a técnica e cada aluno representa o que pretende com a técnica pedida. É o professor que apresenta o tema do projeto e nunca este foi discutido em grupo turma, dando informações sobre o seu desenvolvimento, monitorizando a sua realização até ao trabalho final. Aos alunos foi dado o poder de decisão da escolha de técnica ou matérias que poderiam usar e como o realizar.

Relativamente ao trabalho, durante as aulas observadas, foi privilegiado o trabalho individual, ou o desenvolvimento de atividades em grande grupo/turma com a colaboração de todos os alunos. Há a ressaltar o facto de a aluna com NEE desenvolver os seus projetos em trabalho de pares ou quando individual com a colaboração de um colega.

O trabalho individual correspondeu quase sempre ao desenvolvimento de projetos práticos com materiais manipuláveis para serem posteriormente integrados no projeto individual dos alunos a incluir na sua Prova de Aptidão Profissional.

Embora o trabalho tenha sido individual para a aluna com NEE foi também individualizado pois os seus projetos foram programados tendo em conta as suas capacidades ou materiais que a aluna trazia para a aula, não seguindo o mesmo percurso que os restantes alunos.

Os alunos foram sempre autónomos na realização das tarefas tendo sido observadas poucos pedidos de esclarecimento e ajuda no desenrolar das atividades.

Quadro 5 – Análise dos comportamentos e atitudes dos professores para o aluno com NEE

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observações	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do professor para o aluno com NEE	Distribuição de trabalho	O1,	3,	5
		O2,	1,	
		O6	1,	
	Orientações para a realização de trabalho	O1,	3,	16
		O2,	2,	
		O4,	4,	
		O6,	2,	
		O7,	2,	
		O9,	2,	

		O10	1,	
	Acompanhamento do trabalho	O1,	4,	24
		O2,	1,	
		O3,	1,	
		O4,	3,	
		O6,	4,	
		O7,	4,	
		O8,	2,	
		O9	5,	
	Solicitação da participação do aluno	O2,	1,	5
		O4,	2,	
		O5,	1,	
		O6	1,	
	Resposta	O7,	1,	2
		O9	1	
	Questionamento	O1,	2,	27
		O2,	1,	
		O3,	4,	
		O4,	5,	
		O5,	1,	
		O6,	3,	
		O7,	3,	
		O8,	3,	
		O9,	4,	
		O10	1	

Observando o Quadro 5 podemos concluir que os docentes acompanham o desenvolvimento do trabalho da aluna com NEE, dando orientações para a realização do mesmo, o que nos indica que os docentes estão preocupados quanto á compreensão e desenvolvimento do trabalho dando-lhe o máximo de acompanhamento individual.

Comparando a subcategoria questionamento do Quadro 4 e do quadro 5 podemos concluir que os professores fazem mais questões diretas à aluna com NEE do que ao grupo em geral. Este questionamento poderá ter como base, segundo as observações, questões práticas da aula, uma forma de se certificar se a aluna estava atenta ao trabalho que está a fazer e ao que terá de fazer em seguida, e, também, como forma de avaliar a aluna.

Quadro 6 – Análise dos comportamentos e atitudes do grupo/turma para o aluno com NEE

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observações	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do grupo/turma para o aluno com NEE	Ajuda na realização da tarefa	O1	6	26
		O2	11	
		O3	3	
		O7	1	
		O8	1	
		O9	4	
	Orientações	O2	1	5
		O4	1	
		O7	3	
	Cooperação/trabalho de pares	O2	8	27
		O3	7	
		O4	5	
		O5	1	
		O7	5	
		O8	1	
	Correções	O1	1	7
		O3	1	
		O4	1	
		O7	4	
	Questionamento	O3	2	7
		O4	2	
		O6	1	
		O7	1	
		O10	1	
	Conversas paralelas	O3	8	9
		O10	1	

Analisando o Quadro 6 referente à categoria de comportamentos e atitudes do grupo/turma para a aluna com NEE observamos que a cooperação trabalho de pares ocorre em mais de metade das observações realizadas, bem como a ajuda por parte dos pares na realização das tarefas.

Podemos observar que a subcategoria correções por parte do grupo/turma à aluna com NEE. Essas correções são não só ao nível da ajuda na execução de trabalho, mas sobretudo na articulação de palavras, área fraca da aluna com NEE.

Quadro 7 – Análise dos comportamentos e atitudes do aluno com NEE

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observações	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do aluno com NEE	Atenção/ concentração no trabalho	O1	6	48
		O2	8	
		O3	4	
		O4	8	
		O5	6	
		O6	3	
		O7	2	
		O8	3	
		O9	7	
		O10	1	
	Cooperação / trabalho de pares	O2	2	24
		O3	4	
		O4	5	
		O7	3	
		O10	10	
	Realização da atividade	O2	13	45
		O3	4	
		O4	7	
		O5	1	
		O6	8	
		O7	6	
		O8	3	
		O9	11	
		O10	2	
	Reação a acontecimentos	O3	2	4
		O4	1	
		O10	1	
	Falta de reação a acontecimentos	O1	9	24

		O2	1	
		O3	1	
		O5	4	
		O6	2	
		O8	3	
		O10	4	
	Resposta a questões diretas	O2	1	24
		O3	5	
		O4	5	
		O5	1	
		O6	4	
		O7	5	
		O8	3	
	Tempo de espera	O2	1	4
		O5	1	
		O9	2	

Relativamente ao comportamento e atitude do aluno com NEE é notório, pela positiva, a atenção/concentração no trabalho por parte da aluna, bem como na realização das atividades. Observamos, também que o período de espera é muito reduzido. Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto de a aluna estar a maior parte do tempo de aula em situação de trabalho de pares e quando está em trabalho individual tenha sempre o docente a orientar-lhe o trabalho e a questionar. Podemos observar também que a aluna não reage a acontecimentos na aula. Quando ocorrem acontecimentos que destabilizam a turma ou agitação na organização dos materiais a aluna mantinha-se a trabalhar concentrada no trabalho alheia a esses acontecimentos.

7.2 Dados obtidos da entrevista

Através da análise de conteúdo feita às entrevistas com as docentes da turma foi possível organizar o conteúdo em blocos temáticos e em categorias. Na sua totalidade, a análise feita permitiu-nos a elaboração do quadro seguintes, onde estão mencionados os blocos temáticos e as categorias. Utilizando as unidades de registo (UR) especificamos quantitativamente a informação recolhida.

Quadro 8 – Resultado geral da análise de conteúdo aos professores da turma

Bloco Temático	UR	%UR/ Total	Categoria	UR	%UR/ Categoria
A. Concepções e representações sobre inclusão e NEE	34	34,34%	1. Definição de inclusão	4	12,76%
			2. Vantagens da inclusão	11	32,35%
			3. Constrangimentos à inclusão	17	50%
			4. Definição de NEE	2	8,3%
B. Concepções e representações sobre a equipa multidisciplinar	12	12,12%	1. Conceito de equipa multidisciplinar	5	41,67%
			2. Tipo de articulação da equipa multidisciplinar	1	8,34%
			3. Preocupações	5	41,67%
			4. Fatores de constrangimento	1	8,34%
C. Práticas educativas inclusivas relativas ao estudo de caso	23	23,23%	1. Estratégias de inclusão da aluna	12	52,17%
			2. Opinião sobre o percurso educativo	2	8,69%
			3. Estratégias de gestão de grupo	4	17,39%
			4. Estratégias de ensino	3	13,04%
			5. Estratégias de avaliação	2	8,69%
D. Adequações curriculares no processo deste estudo de caso	20	20,20%	1. Definição de diferenciação curricular	8	40%
			2. Fatores de constrangimento	3	15%
			3. Incidência das alterações ao currículo	5	25%
			4. Constrangimentos	4	20%

Como podemos observar no Quadro 8 existem quatro temas, temas esses já existentes no guião de entrevista.

Dentro dos temas a temática mais abordada relaciona-se com as concepções e representações de Inclusão e NEE, ressaltando a categoria constrangimento à própria inclusão.

Há a salientar que o tema com menor desenvolvimento foi o tema B, concepções e representações sobre a equipa multidisciplinar, onde as preocupações face a esse tema obtiveram maior percentagem de unidades de registo.

Apresentamos, de seguida, os resultados correspondentes a cada um dos temas.

No Quadro 9 apresentamos os resultados obtidos relativamente ao tema A, concepções e representações sobre inclusão e NEE, que reúne quatro categorias subdivididas em seis subcategorias.

Quadro 9 – Resultados do bloco temático A da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma

Bloco temático A – Concepções e representações sobre inclusão e NEE					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicador	UR
1. Definição de inclusão	4	1.1 Inclusão como inserção	1	1.1.1 Inclusão como inserção	1
		1.2 Inclusão como diferenciação	3	1.1.2 Inclusão social e moral	2
				1.2.1 Inclusão tida como diferenciação de percursos	1
2. Vantagens da inclusão	11	2.1 Por todos	11	2.1.1 Importância da inclusão para todos os alunos	5
				2.1.2 Interação social	6
3. Constrangimentos à inclusão	17	3.1 Problemas organizacionais	2	3.1.1 Falta de condições como desvantagem	2
		3.2 Falta de formação dos professores	15	3.2.1 Ausência de formação	7
				3.2.2 Ausência de apoios	4
				3.2.3 Necessidade de formação	1
				3.2.4 Não produtiva no secundário em termos de conteúdos das disciplinas	3
4. Definição de NEE	2	4.1 Nee como dificuldade de aprendizagem	2	4.1.1 NEE como limitação, dificuldade em diversos domínios	1

				4.1.2 NEE, alguém que não atinge os objetivos comuns	1
--	--	--	--	--	---

Neste tema há a ressaltar o facto a maioria das incidências recair nos constrangimentos à inclusão, 32,35% das UR e sobre as vantagens da inclusão, 12,76%, do que na definição de inclusão ou de necessidades educativas especiais.

Relativamente à definição de inclusão verificou-se que os professores entrevistados encaram a inclusão como uma forma de inserção e participação num grupo, bem como uma diferenciação de percursos.

“...a Inclusão é a inserção total de pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos, idosos...” (P1, linha 13)

“Têm de ter forçosamente percursos diferentes e serem salvaguardadas todas as necessidades, porque são inevitavelmente todas diferentes, portanto não existe uma regra.” (P2, linha 18)

Para estes professores a vantagem da inclusão reside no facto de haver uma interação social entre os jovens com NEE e jovens da mesma faixa etária, encontrando ainda vantagens para todos os alunos nessa interação quer ao nível pessoal, quer social.

“enquanto contacto com as pessoas da mesma idade, para desenvolver atitudes próprias dessas idades, para observar, para ter ligação, eu acho que foi muito produtivo. Para saber atuar como uma jovem daquela idade.” P2, linha 26

“Para os restantes jovens também será benéfico, visto que de certa forma irá despertar o sentido de voluntariado. Acredito de haverá uma maior tolerância e flexibilidade por parte destes, na medida em que constantemente se irão deparar com as dificuldades dos jovens com NEE. Desta forma também desenvolvem a consciência para a cidadania.” P1, linha 29

A categoria 3 deste tema, constrangimentos à inclusão, regista 50% das UR. Nesta categoria destaca-se a subcategoria 3.2, Falta de formação dos professores. Os professores entrevistados referem a ausência de formação um constrangimento à inclusão, uma vez que mencionam a dificuldade em trabalhar com alunos com NEE sem

formação especializada, alargando essa necessidade de formação ao pessoal não docente que trabalha nas escolas. A falta de condições, ou a não criação de condições para acolher estes jovens no ensino secundário é tida como desvantagem à inclusão.

“estes alunos não deviam ser colocados em turmas onde o resto dos professores não tivesse algum tipo de formação sobre o assunto” P2, linha 36

“julgo que é fundamental existir uma consciencialização e em especial uma muito boa formação a todos os profissionais docentes e não docentes,” P1, linha 39

Quanto à definição de necessidades educativas especiais, esta é tida como dificuldades de aprendizagem e os alunos com NEE são descritos como tendo limitações em diversos domínios, não conseguindo atingir os objetivos propostos no currículo comum.

“dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” P1, linha 39

“alguém que necessita de um trabalho diferenciado obrigatoriamente. Que não consegue atingir os objetivos pelas vias comuns” P2, linha 59

No quadro seguinte apresentamos os resultados relativos ao tema B, conceções e representações sobre a equipa multidisciplinar. Neste tema apuramos qual o conceito de equipa multidisciplinar dos docentes, bem como o tipo de articulação que existe nessa equipa. Surgiram, no entanto, algumas preocupações dos professores face a essa equipa.

Quadro 10 – Resultados do bloco temático B da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma

Bloco temático B – Conceções e representações sobre a equipa multidisciplinar					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicador	UR
1. Conceito de equipa multidisciplinar	5	1.1 Trabalho em equipa especializada	3	1.1.1 Equipa multidisciplinar como grupo de pessoas especializadas	3

		1.2 Trabalho em equipa	2	1.1.2 Trabalho em equipa	1
				1.1.3 Equipa a criar plano de ação para os alunos	1
2. Tipo de articulação da equipa multidisciplinar	1	2.1 Ausência de articulação entre os intervenientes	1	2.1.1 Ausência de articulação entre os intervenientes no processo da aluna	1
3. Preocupações	5	3.1 Necessidade de formação	5	3.1.1 Necessidade de formação para trabalhar com estes jovens	2
				3.1.2 Importância da equipa multidisciplinar como forma de formar professores	3

No tema B para além de abordarmos o conceito de equipa multidisciplinar, a categoria com maior UR foi a 3, preocupações, com a subcategoria necessidade de formação com maior registo de indicadores.

Os docentes entrevistados entendem a equipa multidisciplinar como um grupo de pessoas especializadas que trabalham em equipa a fim de criar um plano de ação para os alunos com NEE.

“É um grupo formado por várias pessoas formadas e especializadas em diversas áreas funcionais que trabalham para alcançar um objetivo comum.” P1, linha 55

“um apoio da equipa de psicólogos, da equipa de Ensino Especial, aos professores” P2, linha 67

No entanto afirmam haver uma ausência de articulação entre os vários intervenientes no processo da aluna, havendo apenas reuniões para debater o caso no final de cada período escolar. Afirmam ainda a ausência de conhecimentos para trabalhar com estes alunos.

“Apenas as reuniões no final de cada período escolar e outras muito pontuais.” P1, linha 52

“Os professores não sabem como lidar com estas situações.” P2, linha 65

A categoria 3, preocupações, surge a subcategoria 3.1. Necessidade de formação. Os professores apontaram algumas dificuldades em trabalhar com jovens com NEE e encaram a equipa multidisciplinar como um grupo de pessoas especializadas que poderiam ajudar a formar os professores.

“esta aluna sobreviveu, aqui no ensino secundário, graças ao apoio dos psicólogos e das pessoas que a estão a acompanhar desde sempre... Os professores não sabem como lidar com estas situações.”, P”, linha 63

“teria de ser no sentido de ajudar a formar professores.” P2, linha 72

O quadro 11 mostra os resultados da análise do tema C, práticas educativas inclusivas relativas ao estudo de caso. Neste tema procuramos compreender quais as estratégias usadas pelos docentes para incluir a aluna na turma, bem como perceber quais as estratégias de gestão de grupo mais usadas e quais as estratégias de ensino e avaliação usadas para a aluna.

Quadro 11- Resultados do bloco temático C da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma

Bloco temático C – Práticas educativas inclusivas relativas ao estudo de caso					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicador	FQ
1. Estratégias de inclusão da aluna	12	1.1 Conhecimento do processo da aluna	10	1.1.1 Conhecer a aluna	2
				1.1.2 Saber mais sobre a patologia da aluna	1
				1.1.3 Conhecer a aluna e a turma	6
				1.1.4 Criar relação pessoal com a aluna	1
		1.2 Ausência de dificuldades na inclusão da aluna	2	1.2.1 Ausência de apoios na inclusão da aluna	1
				1.2.2 Ausência de dificuldades na inclusão	1
2. Opinião sobre o	2	2.1 Discordância do	2	2.1.1 Sem opinião em	1

percurso educativo		percurso educativo da aluna		relação ao percurso da aluna	
				2.1.2 Não concordância com o percurso da aluna	1
3. Estratégias de gestão de grupo	4	3.1 Individualização do ensino	3	3.1.1 Atividades individuais ou em grupo	2
				3.1.3 Fácil integração da aluna no grupo	1
		3.2 Não individualização do ensino	1	3.2.1 Não diferenciação de estratégias de inclusão	1
4. Estratégias de ensino	3	4.1 Diferenciação nas estratégias de ensino	3	4.1.1 Descoberta como estratégia de ensino	1
				4.1.2 Ensino individualizado	1
				4.1.3 Ensino sequencializado	1
5. Estratégias de avaliação	2	5.1 Diferenciação na avaliação	2	5.1.1 Algumas alterações na avaliação	2
				5.1.2. Observação direta como forma de avaliação	

Relativamente a este tema a categoria com maior incidência é a categoria 1, estratégias de inclusão da aluna. Nesta categoria encontramos duas subcategorias 1.1. conhecimento do processo da aluna e 1.2. ausência de dificuldades na inclusão a aluna.

Os professores, relativamente à subcategoria 1.1, conhecimento do processo da aluna, referem que as estratégias por eles usadas para melhor incluir a aluna passaram por conhecer a aluna como pessoa e, também, a sua problemática a fim de dar a melhor resposta possível. Esse conhecimento não foi suficiente para os professores pois a forma como a aluna interagia no grupo/turma e como o grupo a recebeu também foi referida pelos professores. A criação de uma relação pessoal com a aluna a fim de a conhecer e apoiar foi uma estratégia também usada neste caso.

“Procurei saber mais sobre Trissomia 21. Esta foi a minha primeira tarefa. Estabeleci com a aluna uma relação de segurança confiança, que foi solidificando à medida que o tempo passou. Criei condições de conforto e bem-estar para toda a turma. E tudo foi acontecendo de forma natural.” P1, linha71

A categoria 3, estratégias de gestão do grupo, apresenta-se dividida em duas subcategorias. Se por um lado houve individualização nas estratégias de ensino, através de atividades individuais ou em grupo, uma vez que a aluna se integrava facilmente no grupo/turma, por outro lado foi referido a não individualização do ensino devido ao facto de existir na turma uma aluna com NEE. A professora em causa afirma que:

“Uma das estratégias base é a aula para todos. Dentro do todos, criar condições para que individualmente, cada um alcance o que é objetivado.” P1, linha 89

“Na aluna e em todos os alunos. Criar condições para que todos aprendem a ser, a estar e a fazer.” P1, linha 93

Na categoria 4, estratégias de ensino, surge a subcategoria diferenciação das estratégias de ensino onde os professores especificam como as estratégias de ensino adotadas para a aluna. As estratégias foram diversificadas passando pelo ensino individualizado, sequencial, pois a aluna responde de forma positiva quando prevê que tipo de tarefas tem de fazer a seguir, trabalhos de grupo e pares, embora sem alterações aos conteúdos tal como afirmam os professores entrevistados.

“Ela fez praticamente tudo o que os colegas fizeram. Ela participou nos teatros, quer na elaboração dos cenários quer na dramatização, ela produziu os mesmos suportes que os outros, claro com ajuda, mas foi só aligeirar a carga.” P2, linha 112

“Altereí um pouco. E talvez tenha prejudicado um bocadinho a turma, porque fui mais branda, mais benevolente com os prazos, para não fazer a diferença.” P2, linha 119

Na categoria 5, estratégias de avaliação, a subcategoria 5.1, diferenciação da avaliação fica claro que tal como não houve alterações nas estratégias de ensino o mesmo se passou com a avaliação. Os professores afirmam que fizeram pequenas alterações ao nível da avaliação para a aluna, sendo a observação direta a estratégia mais usada.

“Para a aluna foi observação. Sempre observação. Porque tem de ser tudo muito imediato, não vale a pena esperar algo mais profundo.” P2, linha 122

Contudo, surge na categoria 2, opinião sobre o percurso da aluna, a subcategoria 2.1, Discordância do percurso educativo da aluna. Os professores manifestaram a sua opinião relativamente ao percurso escolar da aluna, discordando deste, uma vez que, segundo os professores não acrescentou conhecimentos à aluna, contudo referem que ao nível social e das relações interpessoais consideram haver mais-valias, visto que a aluna beneficia em estar em contato com pessoas da mesma idade.

“Teve coisas muito positivas, nomeadamente a parte social, as relações interpessoais foram muito produtivas. Agora se poderia o mesmo percurso noutra situação, talvez tinha desenvolvido as mesmas coisas que desenvolveu aqui.

Desde que houvesse uma comunidade com uma idade idêntica à dela, desde que houvesse uma envolvimento semelhante em termos etários, em termos de organização. Não propriamente ao nível dos conhecimentos.” P2, linha 95

Essa discordância passa, também, pelo facto, segundo os professores, de criar expectativas elevadas para a aluna relativamente ao mercado de trabalho. O curso que a aluna frequenta é profissional, mas a aluna apenas obterá um certificado de frequência, o que a aluna não consegue perceber.

“Creio que não é o mais adequado. Na medida, em que tenho medo dos sentimentos, das frustrações que ela venha a sentir. Creio que ela criou uma expectativa muito elevada relativamente a este curso e ao mercado de trabalho.” P1, linha 85

No quadro 12 são expostos os resultados da análise de conteúdo do tema D, diferenciação curricular no processo deste estudo de caso. Há a referir o facto de 40% das UR se centrarem na definição de diferenciação curricular. Uma das categorias que emergiu foi a categoria 4, constrangimentos, com 20% das UR, com a subcategoria ausência na colaboração na construção dos currículos.

Quadro 12 – Resultados do bloco temático D da análise de conteúdo das entrevistas aos professores da turma

Bloco temático D – Diferenciação curricular no processo deste estudo de caso					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicador	UR
1. Definição de diferenciação curricular	8	1.1 Como adaptação ao currículo	3	1.1.1 Diferenciação curricular como adaptação do currículo	1
				1.1.2 Algo construído de raiz	2
		1.2 Como adequação de estratégias de ensino	5	1.2.1 Diferenciação benéfica para todos os alunos	5
2. Fatores de constrangimento	3	2.1 Necessidade de formação	3	2.1.1 Dificuldades na construção do currículo em equipa	1
				2.1.2 Necessidade de formação para a construção do cei	2
3. Incidência das alterações ao currículo	5	3.1 Ausência de alterações	3	3.1.1 Ausência de alterações ao currículo	1
				3.1.2 Aligeirar do currículo nacional	1
				3.1.3 Importância da interação com os pares em detrimento do currículo	1
		3.2 Interesses dos alunos	2	3.2.1 Construção do currículo com base nos interesses da aluna	1
				3.2.2 Importância da flexibilidade dos currículos na formação	1
4. Constrangimentos	4	4.1 Ausência de colaboração na construção dos currículos	4	4.1.1 Ausência de apoios na construção dos currículos	2
				4.1.2 Falta de preparação para receber estes alunos	2

Neste tema há a salientar o facto das UR incidirem na definição de diferenciação curricular. Os professores definem diferenciação curricular como adaptação do currículo comum à realidade dos alunos que encontram no intuito de potencializar as suas capacidades, acrescentando o facto que essas adequações seriam benéficas para todos os alunos e não só para os alunos com NEE. Para os alunos com NEE acrescentam que o currículo deveria ser construído de raiz, com avaliações constantes e ajustes quando necessário.

“É uma adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de promover ao máximo as suas oportunidades de sucesso escolar.” P1, linha 105

“Eu julgo que isso deveria ser algo construído de raiz. Ser algo sempre em construção e alvo de avaliações constantes, em equipa. Uma equipa multidisciplinar, a qual não tem espaço no ensino da forma que este está estruturado. Não há espaço para isso.” P2, linha 126

Relacionado com à construção do currículo para os alunos com NEE, surge a categoria 2, fatores de constrangimento, tomando relevância a subcategoria 2.1, necessidade de formação, onde os professores revelam ter tido dificuldades na construção do currículo específico individual para a aluna, segundo estes por falta de formação. Na opinião destes docentes as turmas que tivessem alunos com NEE, em que houvesse necessidades de construir um currículo específico individual deveriam ter formação para tal.

“Uma turma que tem um elemento que seja, um, deveriam todos os professores dessa turma ter menos horas, para poderem trabalhar em conjunto com os psicólogos, fazerem formação específica para aquele caso. Portanto, não deveria ter tantos alunos como tem, ter uma turma mais pequena e deveria ser uma coisa em construção. Sempre, sempre em construção.” P2, linha 130

A categoria 3, incidências das alterações ao currículo, onde nos desponta a subcategoria 3.1, ausência das alterações. Os docentes afirmam não fazer alterações ao

currículo da disciplina para a aluna, ou quando o fazem apenas atenuam ou retiram do currículo da disciplina os objetivos que lhes parecem mais adequadas para a aluna.

Na subcategoria 3.2, interesses dos alunos, os professores afirmam que o currículo específico individual deveriam ser construído com base no interesse e expectativas da aluna. No indicador 3.2.2 os professores acrescentam que essa flexibilização na construção dos currículos deveria acontecer para todos os alunos para evitar discriminação.

“Foi só um aligeirar do currículo.” P2, linha157

“Não faço muitas alterações. Acredito que esta aluna ganha mais com a interação, com o convívio dos colegas do que com um currículo específico. Apenas retiro do currículo já existente, alguns objetivos que julgo de maior interesse para a aluna.” P1, linha 111

“Tem que haver flexibilidade na construção dos percursos formativos, mas evitando a existência de discriminação.” P1, linha 113

Na categoria 4, constrangimentos, a ausência de colaboração na construção dos currículos, os docentes entrevistados afirmam não ter tido qualquer apoio na elaboração dos currículos bem como não se sentirem preparados para construí-los sozinhos.

Passaremos à análise da entrevista feita à diretora de turma da aluna. Através dessa análise de conteúdo feita à entrevista com a diretora de turma foi possível organizar o texto em temas e categorias, o que nos permitiu elaborar o quadro seguinte.

Quadro 13 – Resultado geral da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma

Bloco Temático	UR	%/UR/ TOTAL	Categoria	UR	%
A. Concepções e representações sobre Inclusão e N.E.E's.	22	46,81%	1. Definição de inclusão	3	13,6%
			2. Vantagens da inclusão	2	9,1%
			3. Desvantagens da inclusão	8	36,36%
			4. Constrangimentos à inclusão da aluna deste estudo de caso	8	36,36%

			5. Definição de NEE	1	4,5%
B. Concepções e Práticas sobre a Equipe Multidisciplinar	10	21,28%	1. Articulação da equipa multidisciplinar	7	70%
			2. Conceito de equipa multidisciplinar	3	30%
C. Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso	15	31,91%	1. Fatores de constrangimentos à inclusão da aluna	6	40%
			2. Fatores facilitadores à inclusão da aluna	5	33,33%
			3. Opinião sobre o percurso educativo	4	26,66%

Como podemos observar no quadro anterior da análise de conteúdo da entrevista feita à diretora de turma evidenciam-se três temas, temas esses existentes no guião de entrevista, e 10 categorias. O tema com maior percentagem de UR é o tema A, concepções e representações sobre inclusão e NEE com 46,81% e o tema com menor percentagem o tema B, concepções e práticas sobre a equipa multidisciplinar. O tema C, práticas educativas de inclusão, referentes a este estudo de caso regista 31,91% das UR.

Observaremos, de seguida, os resultados correspondentes a cada um dos temas.

No quadro 14 apresentamos os resultados obtidos relativamente ao tema A, concepções e representações sobre inclusão e NEE, que reúne cinco categorias subdivididas em oito subcategorias.

Quadro 14 - Resultados do Bloco temático A da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma

Bloco Temático A – Concepções e representações sobre inclusão					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicadores	UR
1. Definição de inclusão	3	1.1. Inclusão como oportunidade	3	Inclusão como oportunidade de educação idêntica à dos pares	3
2. Vantagens da inclusão	2	2.1. Interação social	1	Interação social como vantagem da inclusão	1
		2.2. Para todos os alunos	1	Inclusão benéfica para	1

				todos os alunos	
3. Desvantagens da inclusão	8	3.1. Falta de condições na escola	4	Falta de condições como desvantagem da inclusão	4
			1	Oferta formativa como desvantagem da inclusão	1
		3.2. Falta de formação dos professores	3	Formação de professores	3
4. Constrangimentos à inclusão da aluna deste estudo de caso	8	4.1. Organização das turmas	5	Elevado número de alunos por turma como desvantagem da inclusão	5
		4.2. Organização de estratégias	3	Constrangimentos ao nível das estratégias	3
5. Definição de NEE	1	5.1. Educação diferenciada	1	NEE como necessidade de educação diferenciada	1

Neste tema, e relativamente à definição de inclusão, verificou-se que a diretora de turma encara a inclusão como uma oportunidade de educação entre os pares e idêntica à destes. A inclusão é tida como uma ocasião em que os alunos com NEE podem usufruir da mesma oferta formativa que os restantes alunos, nas escolas.

Para esta docente, as vantagens da inclusão são a interação social ao nível da comunicação. Essa interação será benéfica não só para a aluna com NEE, mas também para os restantes alunos, tal como os professores entrevistados afirmaram.

A categoria 3 deste tema, desvantagens da inclusão encontra-se dividida em duas subcategorias, 3.1. falta de condições na escola e 3.2. falta de formação dos professores. Na subcategoria 3.1 essa falta de condições passa não só pelas condições físicas ao nível dos espaços, mas também, ao nível das estruturas da escola como instituição, referindo a docente a falta de abertura para receber este tipo de alunos. É referido ainda nesta subcategoria a falta de oferta formativa ao nível do ensino secundário para estes alunos. Na subcategoria 3.2 é registada a falta de formação dos professores, sentindo-se, estes, impreparados para receber estes alunos nas salas de aula.

A categoria 4., constrangimentos à inclusão da aluna a docente encara o elevado número de alunos por turma como um constrangimento à inclusão da aluna, pois afirma que ao necessitar de uma intervenção mais direcionada, de uma atenção mais cuidada e pronta por parte dos professores a turma deveria ter sido reduzida. Outra subcategoria

encontrada foi a da organização das estratégias. A falta de formação e o elevado número de alunos na turma levou a que fossem levantadas dúvidas sobre como dar resposta em situação de sala de aula à aluna, na forma de direccionar as estratégias diferenciadas e a forma de desenvolver atividades diferenciadas no enquadramento da aula.

Relativamente à definição de necessidades educativas especiais, esta é tida como uma necessidade de educação diferenciada a fim de promover o acesso à educação idêntica à dos pares.

Os resultados relativos ao tema B, concepções e representações sobre a equipa multidisciplinar, encontram-se representados no quadro seguinte. Neste tema surgem-nos duas categorias, a articulação da equipa multidisciplinar e o conceito de equipa multidisciplinar.

Quadro 15 - Resultados do bloco temático B da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma

Bloco Temático B – concepção e práticas sobre a equipa multidisciplinar					
Categorias	UR	Subcategorias	UR	Indicadores	UR
1. Articulação da equipa multidisciplinar	7	1.1. Funcionamento correto da equipa	4	Bom funcionamento da equipa multidisciplinar	4
		1.2. Constituição da equipa multidisciplinar	3	Técnicos diversos	1
				Encarregado de educação como membro da equipa	2
		1.3. Desconhecimento da constituição da equipa	1	Desconhecimento da constituição da equipa	1
2. Conceito de equipa multidisciplinar	3	2.1. Importância da equipa no processo da aluna	2	Importância da equipa multidisciplinar	2
		2.2. Definição de equipa multidisciplinar	1	Equipa multidisciplinar constituída por diversos técnicos	1

Na categoria 1. Articulação da equipa multidisciplinar, evidencia-se a subcategoria 1.1. funcionamento da equipa, a docente afirma que a equipa funciona em

articulação e interação quer entre os diferentes professores, técnicos e diretores de turma que acompanham a aluna como também com o encarregado de educação.

Na subcategoria 1.2. a diretora de turma enumera os elementos constituintes da equipa multidisciplinar dando especial realce ao encarregado de educação como membro ativo dessa equipa, bem como diversos técnicos, psicólogos e professores. Mas quando confrontada com a pergunta se conhecia essa constituição responde negativamente, entrando em contradição.

Na categoria 2, conceito de equipa multidisciplinar, aflora-se duas subcategorias. A importância da equipa multidisciplinar no processo da aluna, numa perspetiva de troca de informação e de estratégias para uma forma de trabalho mais coordenada e assertiva, e a definição dessa equipa como um conjunto de técnicos de diferentes áreas com conhecimentos diversificados que trabalhem em conjunto a fim de proporcionar uma inclusão mais eficaz.

O quadro 16 mostra os resultados da análise do tema C, práticas educativas inclusivas referentes ao estudo de caso. Neste tema emergem três categorias, a 1. Fatores de constrangimento à inclusão da aluna, a 2., Fatores facilitadores à inclusão da aluna e a 3. Opinião sobre o percurso da aluna.

Quadro 16 - Resultados do bloco temático C da análise de conteúdo da entrevista à diretora de turma

Bloco temático C – Práticas educativas de inclusão referentes ao estudo de caso					
Categoria	UR	Subcategoria	UR	Indicadores	UR
1. Fatores de constrangimentos à inclusão da aluna	6	1.1. Desconhecimento legal	2	Dificuldades na inclusão em termos legais	2
		1.2. Ausência de apoios na escola	2	Fracos apoios na escola	2
		1.3. Procura de apoios externos	2	Apoio exterior	2
2. Fatores facilitadores à inclusão da aluna	5	2.1. Facilitadores	3	Participação da aluna	3
				Inclusão como reflexão das práticas	2
3. Opinião sobre o percurso educativo	4	3.1. Percurso como adequado ao perfil da	2	Adequação do percurso escolar à aluna	2

		aluna	1	Aumento de competências sociais na aluna	1
		3.2. Percurso como positivo para a aluna	1	Sucesso educativo	1

A categoria com o maior número de UR é a categoria 1. Fatores de constrangimento à inclusão da aluna. Dentro desta categoria surgem três subcategorias que nos ajudam a ilustrar esses constrangimentos. A subcategoria 1.1 desconhecimento legal, aponta as dificuldades sentidas a quando da entrada da aluna para o 10º ano de escolaridade, uma vez que não havia enquadramento legal para que a aluna frequentasse um curso profissional com um currículo específico individual. O facto de não haver apoios na escola no referido ano também se fez sentir nessa inclusão. No ano letivo em questão a escola secundária não tinha docente de educação especial colocada e a psicóloga existente era contratada pela escola, como fica retratado na subcategoria 1.2. Na subcategoria 1.3. estão registados os esforços feitos pelos professores e psicóloga para a inclusão da aluna uma vez que foi necessário recorrer a uma equipa multidisciplinar de outro agrupamento para poder resolver, em termos legais, a matrícula da aluna e a forma como incluí-la num curso profissional.

Na categoria 2 estão descritos os fatores facilitadores à inclusão da aluna, onde são apontados como facilitadores a participação da aluna e a necessidade de reflexão das práticas para a inclusão desta aluna. A docente afirma que o fato da aluna ser muito participativa, empenhada e muito receptiva às propostas de trabalho foram facilitadores da sua inclusão. Tal abertura e empenho levou, segundo a mesma docente a que os professores encarassem a inclusão da aluna como um desafio, refletindo sobre as suas práticas e estratégias de ensino.

Relativamente à categoria 3, opinião sobre o percurso da aluna, contrariamente aos professores entrevistados, a diretora de turma considera o percurso adequado tendo em conta as características da aluna, bem como encara este percurso como uma mais-valia para a sua formação. O percurso escolar no secundário é tido, para a docente, como positivo e uma caso de sucesso dentro da escola.

Depois de analisarmos os dados recolhidos no nosso estudo, passaremos de seguida a discutir esses mesmos dados confrontando-os com referências atuais e relevantes para a implementação da escola inclusiva.

CAPÍTULO 8 – Discussão dos dados

Considerando a metodologia e os instrumentos de recolha de dados usados no nosso estudo, bem como os resultados apresentados, iremos discutir os mais relevantes, enquadrando-os e referenciando-os bibliograficamente. Uma vez que o caso estudado não é comum na realidade das nossas escolas, deparamo-nos com alguma dificuldade em encontrar estudos específicos sobre o tema em si, partindo para estudos em que podemos encontrar pontos em comum.

Parece-nos pertinente relembrar qual a grande questão inerente a este estudo de caso, onde pretendemos conhecer quais as práticas inclusivas adotadas pelos professores do ensino secundário na inclusão de uma jovem com trissomia 21.

Partindo desta grande questão definimos objetivos específicos onde nos proponhamos observar e compreender as práticas inclusivas num contexto de ensino secundário, observar dificuldades apresentadas pelos professores na inclusão da aluna, averiguar a forma como os professores elaboraram as adaptações e verificar a implementação das adaptações curriculares.

No estudo de caso o que importa não é a generalização dos resultados mas sim a que outros contextos podemos generalizar, a que outras realidades podemos aplicar o conhecimento recolhido neste caso, uma vez que nos parece haver nele informação importante.

Tendo em conta o objetivo de observar e compreender as práticas inclusivas num contexto de ensino secundário, através das observações naturalistas e do relato feitos pelos professores da turma, verificámos que a inclusão é efetiva.

Para melhor compreender o que estes entendem por inclusão recordamos as palavras de P1. “*a Inclusão é a inserção total de pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultos, idosos...*” (linha13). P2, sobre este assunto, completa afirmando que estes alunos “*têm de ter forçosamente percursos diferentes e serem salvaguardadas todas as necessidades, porque são inevitavelmente todas diferentes*” (linha, 18).

Rodrigues (2006, p. 16) refere que “*a educação inclusiva é uma conceção educativa que promove a cooperação, a aprendizagem conjunta e sem barreiras de todos os alunos*”. No mesmo sentido Correia (2005, p 23) acrescenta que “*para que um dia possamos dizer que a educação no nosso país se processa em escolas inclusivas, é*

necessário percebermos o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto”.

Para estes professores, alunos com NEE são todos os alunos que não atingem os objetivos do currículo pelas vias comuns, que têm limitações a vários níveis, definindo inclusão como participação, inserção num grupo. Parece-nos uma visão redutora da inclusão uma vez que esta é muito mais do que a socialização com pessoas da mesma faixa etária. Os professores tenderam a desvalorizar a componente de aprendizagem que a inclusão pressupõe.

Através das observações naturalistas feitas em contexto de sala de aula verificámos que os professores desta turma adotam a metodologia de trabalho de projeto onde os alunos podem desenvolver um tema tendo liberdade para escolher os meios e as técnicas para o desenvolver. Esses projetos são executados individualmente ou em pequenos grupos.

Podemos verificar que os professores afirmam o observado. P2 refere que as atividades programadas para a aluna passavam *“por estratégias de atividades individuais ou mistas, onde ela fazia algo ou trazia algo para depois ser trabalhado em grupo”* (linha 80) uma vez que a aluna se integra facilmente no grupo e na sua dinâmica, embora tenha de fazer um trabalho *“muito direcionado, explicar passo a passo e nunca deixar de haver uma continuidade”* (P2, linha 103).

Vários autores (Ainscow, 1998; Porter, 2000) referem a importância do trabalho colaborativo entre os pares como um facto facilitador da inclusão. Roldão (2003), ressalva o facto de tais atividades cooperativas e de entreajuda só sejam adotadas excecionalmente, o que não foi observado por nós. Na maioria das observações ou a aluna trabalhou de forma cooperativa ou em trabalho de pares.

No entanto quando confrontados com diferenciação de estratégias afirmam não as realizar, referindo P1 que *“Uma das estratégias base é a aula para todos. Dentro do todos, criar condições para que individualmente, cada um alcance o que é objetivado”* (linha 89). Tal afirmação corrobora Roldão (1999), uma vez que para esta o professor é o gestor do currículo cabendo-lhe a tarefa de pôr em prática estratégias diversificadas para que todos os alunos aprendam, sendo necessário diferenciar estratégias, métodos e atividades. Para Ainscow (2000), está aqui presente um importante indicador de inclusão, acrescentando que só quando há a capacidade para diferenciar, para mudar estratégias, planos e atividades é que temos uma escola verdadeiramente inclusiva.

Durante as observações constatamos que o trabalho é individual, mas também individualizado para aluna com NEE, uma vez que esta, em algumas situações, tem trabalhos mais simples e utilizando estratégias diferentes do restante grupo/turma. A aluna desenvolve as atividades sob orientação dos professores, que acompanham a sua realização dando indicações de como o deve fazer. Tal situação é referida pelos professores a quando da questão da diferenciação de estratégias de ensino, assim P2 afirma que as estratégias para a aluna passaram por diversas etapas *“Primeiro tentei explorar a descoberta”* (linha 103), a fim de a aluna explorar os materiais e técnicas para depois poder pôr os projetos em prática. A mesma docente acrescenta que *“teve de ser tudo muito direcionado, explicar passo a passo e nunca deixar de haver uma continuidade, que houvesse compassos de espera”* (linha 104).

Devido à sua patologia a aluna reage de forma positiva às rotinas e à antecipação acontecimentos o que facilita a sua aprendizagem, contribuindo para uma maior autonomia e responsabilização da mesma.

Estes dados permitem compreender que os professores estão preocupados em garantir que a aluna tenha o máximo de orientação e apoio da sua parte. Tal orientação e apoio apresenta-se com outra finalidade, a de avaliação. Os docentes afirmam que a metodologia de avaliação adotada é a observação direta, onde é dado um feedback imediato à aluna. Relativamente à avaliação, e uma vez que a aluna usufruía de um CEI, esta é definida a quando da elaboração do PEI.

No que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos professores na inclusão da aluna, estes referem a falta de formação como fator principal. A fala de formação dos professores é tida como um constrangimento à inclusão de alunos com NEE. P1 acrescenta que a necessidade de formação passa não só pelos professores mas também pelos assistentes operacionais. *“julgo que é fundamental existir uma consciencialização e em especial uma muito boa formação a todos os profissionais docentes e não docentes, neste caso, para esse tal sucesso”*, (linha 39). Também P2 reforça esta ideia ao afirmar que *“tem de haver turmas onde um conjunto de professores dessas turmas tenha alguma formação ou alguma orientação”* (linha 45).

Se desejamos uma escola inclusiva é importante fornecer aos professores ferramentas que lhes permitam trabalhar de forma inclusiva. Correia (2008) adverte para o facto de que a formação inicial e a formação especializada ter de ser repensada para fazer face às necessidades dos alunos. Preparar os professores para a escola inclusiva,

pressupõe, assim, que estes ao longo do seu percurso adquiram formação contínua que lhes dê respostas às suas inquietações, que os ajude a compreender e identificar as necessidades dos alunos, que os ajude a individualizar a educação. Rodrigues (2007) adita a esta ideia a de que existem três dimensões de formação que devem ser tidas em conta para habilitar os professores na educação inclusiva: saberes, competências e atitudes.

Essa necessidade de formação sentida pelos professores passa não só pelo conhecimento (saberes) das diversas problemáticas dos alunos, mas também na forma de intervenção mais acertada, ao nível da planificação, estratégias, avaliação, etc.

Contudo as dificuldades apontadas na inclusão da aluna no ensino secundário passaram, inclusive pela própria matrícula como refere a DT *“que houve realmente algumas dúvidas e algumas dificuldades, nomeadamente o facto de a aluna estar enquadrada num curso profissional. Em termos de enquadramento legal o que é que o facto de uma aluna com NEE estar integrada num curso profissional, que tem um estágio por exemplo, qual é o enquadramento legal neste caso. Aí houve de facto algumas dúvidas, sei que houve algumas consultas.”* (linha 90).

Essa é uma das falhas apontadas ao Decreto-lei em vigor, uma vez que até à altura não regulamentava a frequência de alunos com CEI no ensino secundário, especialmente em cursos profissionais, bem como a ausência de orientação dada aos alunos com deficiência mental, uma vez que não vêm o seu percurso salvaguardado (Correia, 2008)

P2 refere que *“Eu sei que se fazem PEI, que se fazem ajustes, mas isso fica no papel. Fica no papel porque, e eu falo por mim, muitas vezes não compreendo até onde é que devo ir, como é que ponho na prática. É muito complicado.”* (linha 46).

É importante referir que os professores afirmam não ter tido apoio por parte da equipa multidisciplinar na elaboração do CEI da aluna.

O trabalho em equipa é um dos determinantes para a escola inclusiva. Como referido por Madureira e Leite (2003) as equipas multidisciplinares são constituídas por um conjunto de profissionais com formação diferenciada que desenvolvem uma intervenção específica junto dos alunos com NEE e da sua família. Os professores do regular fazem parte destas equipas, que em conjuntos com os diferentes técnicos e professores do Ensino Especial deverão tomar as decisões quanto à intervenção junto destes alunos, neste caso não só na elaboração do PEI e do CEI mas também do PIT.

Para que possa haver uma verdadeira equipa a trabalhar em prol do aluno esta equipa tem de se conhecer e de recolher quais as suas funções. Os professores da aluna identificam os intervenientes da equipa disciplinar tal como afirma P1 que reconhece que esta é constituída por *“várias pessoas formadas e especializadas em diversas áreas funcionais que trabalham para alcançar um objetivo comum”* (linha 55). No entanto afirmam não conhecer a equipa multidisciplinar no caso desta aluna, o que se revela um contrassenso, visto afirmaram também, que houve reuniões esporádicas para debater o caso e o tipo de intervenção, tal como refere a mesma docente, considerando escassos os encontros uma vez que *ocorreram “apenas as reuniões no final de cada período escolar e outras muito pontuais”* (linha 52).

Tal como declara Correia (2005, p. 23) a falta de articulação entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar deve-se ao facto de na sua maioria *“as escolas são lugares onde os professores trabalham sozinhos, de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação”*. Ainda o mesmo autor refere que ao docente de educação especial cabe o papel de consultor, participante na elaboração de planificações e demais documentos conjuntamente com os docentes da turma. Tal não aconteceu neste caso como refere P2 ao relatar que para si as reuniões ocorridas seriam mais vantajosas se ocorressem *“no sentido de ajudar a formar professores”* (linha 72) para a construção desses documentos.

Mais uma vez a formação de professores é referida pelos docentes neste estudo. Correia (2008, p 53) afirma que a formação dos professores deve ocorrer em contexto, *“planificada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos... deverá ter lugar, sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua atividade, através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios simpósios e seminários.”* Rodrigues (2006) acrescenta que os professores devem ser encorajados a experimentarem e refletirem as suas práticas a fim de implementarem práticas mais inovadoras. Em conformidade com o autor DT afirma que *“Este tipo de alunos nas escolas faz-nos refletir numa perspetiva de ensinar diferente, sobre qual a melhor forma de chegar a este tipo de alunos. Faz-nos refletir e rever os nossos procedimentos, inclusive até as estratégias usadas com os outros.”* (linha 110)

Não podemos deixar de lembrar as palavras de DT *“Eu penso que no caso da J. a articulação foi sempre boa, apesar de, como lhe digo, não ter tido a J. desde o início.*

Mas eu penso que ouve sempre uma boa articulação entre os professores, os técnicos, os chefes e o diretor de turma. E inclusivamente com o encarregado de educação, o qual eu penso que é um elemento muito importante.” (linha 63) referindo a encarregada de educação como membro importante na equipa multidisciplinar da aluna. Acrescentando a importância do acompanhamento e da comunicação existente entre a família e a escola “*No caso da J. o encarregado de educação tem sido um elemento chave no processo todo. Até pelo tipo de acompanhamento que faz. A mãe da J. está sempre presente nas reuniões, é sempre muito participativa, telefona para saber se está tudo bem, para dar uma informação e acho que isso é muito importante para o desenvolvimento da J.*” (linha 69)

A participação do encarregado de educação está referida na lei, tal como afirma Rodrigues e Nogueira (2010, p. 101) ao referirem que esta “*define o papel dos encarregados de educação, reforçando a sua participação e poder de decisão no encaminhamento, avaliação e planificação*”. Também Correia (2008, p. 51) afirma que “*as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisão.*”

O processo desta aluna, como já foi referido anteriormente, não foi consensual, uma vez que no ano de ingresso no ensino secundário não existia uma equipa multidisciplinar na escola tal como refere a DT “*Na altura em que a J. chegou, tínhamos aqui uma psicóloga na escola, que nos deu algum apoio. Na altura também contactámos com a equipa multidisciplinar que existia no agrupamento de ... para percebermos realmente qual era a melhor forma de agir.*” (linha 114) “*Porque aqui na secundária não havia (docente de educação especial)*” (linha 119) a docente acaba por “*considerar que se trata de um caso de sucesso dentro da escola*” (linha 132).

Relativamente à elaboração das adaptações e do currículo para a aluna este foram feitos pelos docentes da turma e sem auxílio ou tutoria por parte do docente de educação especial, tal como já foi referido anteriormente. No entanto é pertinente indagar a qual o conceito de diferenciação curricular para os professores participantes no nosso estudo. Assim P1 define diferenciação curricular como “*uma adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de promover ao máximo as suas oportunidades de sucesso escolar*” (linha 105). Já P2 acrescenta que o currículo para este tipo de alunos “*deveria ser algo construído de raiz. Ser algo sempre em construção*

e alvo de avaliações constantes, em equipa. Uma equipa multidisciplinar, a qual não tem espaço no ensino da forma que este está estruturado” (linha 126).

O conceito de flexibilidade curricular diz respeito às adaptações e aplicações dadas ao currículo às diversas situações e alunos que a escola contém, sem por em causa o currículo comum. Madureira e Leite (2003) afirma que o professor tem espaço para gerir o currículo, adequando-o aos alunos com quem vai trabalhar. Segundo Roldão (1999) a gestão do currículo implica diferenciação de projetos curriculares de escola, de turma, de métodos e atividades. Para Rodrigues (2008) a diferenciação curricular é a afinidade existente entre os objetivos programados e a capacidade de levar os alunos a motivarem-se para a aprendizagem.

Relativamente à elaboração do CEI, e como já referido os professores referem não ter tipo apoio para a sua construção, sentindo dificuldades, mais uma vez por falta de formação, não se sentindo confortáveis com a sua elaboração.

O CEI da aluna foi construído pelos docentes das disciplinas que a aluna frequentou referindo estes não fazerem grandes modificações ao currículo da disciplina, tal como refere P2 que afirma ter *“só um aligeirar do currículo”* (linha 157). Também P1 refere que *“não faço grandes alterações... apenas retiro do currículo já existente, alguns objetivos que julgo de maior interesse para a aluna.”* (linha 111)

O CEI pressupõe alterações significativas ao currículo comum, podendo manifestar-se na introdução, substituição ou eliminação de objetivos e conteúdos. Essas alterações ou substituições devem ser feitas tendo em conta o perfil da aluna em concordância com o conselho de docentes e da encarregada de educação. Também aqui a encarregada de educação teve um papel importante na tomada de decisão, sendo ouvida e valorizada a sua opinião. Tal atitude corrobora o que Correia (2008, p.50) afirma no que diz respeito à participação das famílias *“... os pais que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos.”*

No entanto aquando das observações naturalistas em situação de sala de aula foi verificado a implementação das adaptações curriculares, a diferenciação de trabalhos e de estratégias, bem como o grau de dificuldade dos trabalhos da aluna. Das disciplinas frequentadas pela aluna e observadas por nós, a disciplina de TPIE, apresenta um currículo com competências no domínio cognitivo. Contudo, ao nível das estratégias/metodologias o docente optou pelos trabalhos de grupo e trabalho de pares no caso da aluna, quer na execução das tarefas quer na discussão e análise de situações

apresentadas o que levou a um ajustamento do comportamento da aluna, que mesmo com dificuldades ao nível da execução de algumas tarefas participou ativamente nas discussões decorrentes do temas das aulas. Na disciplina de Expressão Plástica objetivava competências de cariz mais práticas, foram desenvolvidas que adequadas às características da aluna esta obteve sucesso na sua execução.

O CEI da aluna visava muni-la de técnicas e meios para que a esta pudesse, em situação laboral, desenvolver atividades com as crianças, durante as horas em que desenvolvia o seu PIT.

Tais práticas vão ao encontro do que vários autores (Leite, 2005; Correia, 2005; Tomlinsom 2008) consideram de práticas inclusivas em salas de aula, promovendo aprendizagens conjuntas em que cada aluno as realiza ao seu ritmo e à sua maneira, em ambientes positivos e que convidam à participação e à aprendizagem através de trabalho cooperativo.

Após a análise e discussão dos dados iremos apresentar as conclusões do nosso estudo.

Conclusões

O presente estudo teve como principal objetivo reconhecer as práticas inclusivas dos professores do ensino secundário na inclusão de uma aluna com trissomia 21.

Tendo em conta este objetivo principal foram delineados quatro outros subobjectos com o intuito de aceder ao objetivo principal, para a consecução desses objetivos e aquisição de respostas elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu a observação naturalista em sala de aula, entrevistas às docentes da turma e diretora de turma e análise do currículo específico individual da aluna.

Procuraremos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, a fim de podermos extrair algumas conclusões.

Podemos considerar, após o trabalho de campo realizado, que os professores definem inclusão como inserção e participação dos alunos na escola, tendo como princípio fundamental de ação a aula para todos e individualizar as estratégias de ensino e avaliação. Encontram vantagens na inclusão não só para os alunos com NEE, quer a nível interação social, comunicacional e educacional, mas também para todos os alunos, aprendendo estes a respeitarem e valorizarem a diferença. A inclusão foi possível também pela adequação do currículo da turma à realidade e capacidade da aluna, sendo que esta apenas frequentava aulas de carácter mais prático e com objetivos e atividades mais práticas, partindo os professores de estratégias de trabalhos de pares, grupos ou cooperação para que a aluna atingisse os objetivos delineados no seu CEI. Para a aluna o trabalho desenvolvido foi individualizado e supervisionado com uma dupla função, a de procurar que aluna desenvolvesse o seu trabalho e de uma avaliação imediato.

Contudo essa inclusão foi feita como que um pouco a medo uma vez que estes sentiram falta de preparação para atender à aluna com NNE quer na planificação, na ação e na avaliação. Esse sentimento de insegurança por parte dos professores está presente em vários aspetos estudados.

Os professores do secundário, familiarizados com a exigência e a procura de excelência nos seus alunos, uma vez que os preparam para exames nacionais e para a entrada no ensino superior sentiram-se inseguros e impreparados para receber a aluna, sem qualquer apoio inicial por parte das equipas de educação especial, o que os levou a procurar ajuda no exterior do agrupamento. De facto, alunos com Trissomia 21 (deficiência mental) no ensino secundário eram casos raros até à época, uma vez que até

então não podia prosseguir estudos devido à ausência da realização de exames de final de terceiro ciclo.

A necessidade de formação dos professores passou não só pelo conhecimento da problemática da aluna, mas também com a forma de atuar com ela, como a motivar para a aprendizagem e qual a atitude mais correta para o fazer. O facto de haver alguma incerteza no processo inicial de matrícula agonizou tal preocupação por parte dos docentes.

É de salientar, também o facto de alguns docentes reconhecerem os elementos da equipa multidisciplinar mas não se reconhecerem como membros dessa equipa o que leva a concluir que há ainda um caminho a percorrer dentro da escola para que estes se sintam parte integrante da solução para estes alunos.

Os docentes encaram a equipa multidisciplinar, não só um conjunto de pessoas que tomam decisões sobre a intervenção de um aluno, mas esperam dela também formação e apoio, formação não só ao nível dos procedimentos, mas ao nível dos saberes.

Neste caso em particular a encarregada de educação teve um papel ativo e participante, uma vez que esteve presente sempre que era convocada e na tomada de decisões quanto ao CEI e PIT da aluna, vendo as suas sugestões aceites e valorizadas, incentivando a participação ativa da aluna na comunidade escolar.

Para os docentes envolvidos neste estudo a diferenciação curricular é tida como um adequação do currículo do curso às capacidades e potencialidades de todos os alunos a fim de promover o seu sucesso educativo. Para a aluna a diferenciação passou pelas estratégias e adequação de meios e materiais de trabalho, bem como a própria forma de trabalhar na aula, valorizando o trabalho cooperativo e de pares, também como foi observado por nós a quando das observações naturalistas. Esse trabalho cooperativo foi mais desenvolvido numa das disciplinas observadas pensamos nós, também pelos conteúdos lecionados, uma vez que era uma disciplina com uma componente mais prática, na disciplina de trabalho mais teórico, esse trabalho passou por trabalho de pares e trabalho individual orientado pela docente.

Os CEI da aluna foram elaborados pelos professores tendo em conta o seu perfil de funcionalidade e as suas aptidões, bem como as expectativas quanto ao futuro profissional da aluna.

Em relação à aplicação dos conteúdos aprendidos pela aluna nas diversas disciplinas que frequentou do curso os docentes revelam algumas reservas quanto às expectativas que tal percurso criou na aluna, uma vez que esta apenas poderá entrar no mercado de trabalho através de emprego protegido, contudo afirmam que foi uma mais valia para a sua formação pessoal, pois através do contacto com jovens da mesma idade e com a realização do PIT no local onde a aluna gosta de desenvolver atividade este foi positivo.

O percurso desta aluna é um percurso atípico, mas considerado na sua maioria de sucesso, uma vez que os objetivos traçados para a aluna foram cumpridos. Um dos maiores constrangimentos foi, sem dúvida a ausência de enquadramento legal e a insegurança que tal criou na equipa que trabalhou com a aluna durante o primeiro ano com a aluna.

Casos como estes deixarão de existir no ensino secundário uma vez que a 11 de setembro de 2012 foi publicada a Portaria n.º 275-A/2012, que regula a frequência e o ensino de alunos com CEI em processo de transição para a vida pós-escolar.

Essa portaria não só regula a frequência, definindo uma matriz curricular, como também estipula a responsabilidade dos intervenientes no processo dos alunos, uma vez que parte do currículo será lecionado/dirigido ao abrigo de parcerias com instituições externas no âmbito da portaria 1102/97, sendo da responsabilidade da escola apenas a matemática e língua portuguesa de cariz mais funcional.

Relativamente ao desenvolvimento de estudos futuros, possivelmente será interessante, à luz da nova legislação, perceber qual o percurso destes alunos, bem como o envolvimento da comunidade educativa nesse processo. Uma outra abordagem, e uma vez que a escolaridade obrigatória passou a ser doze anos de escolaridade, ou dezoito de idade, de que forma os professores do secundário se estão a adaptar, a preparar para a realidade cada vez maior de alunos com NEE, não só os casos de deficiência mental, mas também os alunos com necessidades de adequações no processo de ensino e de avaliação.

Obviamente este estudo pareceu-nos ter alguma importância pois revela uma realidade que não podemos generalizar, mas que podemos analisar para aprendermos com ela, julgamos pertinente, também, a sua divulgação. Neste sentido, é nossa intenção a realização de uma apresentação dos resultados obtidos ao Agrupamento envolvido

neste. Orientada para os docentes do ensino secundário, e para os encarregados de educação.

Referências bibliográficas

- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Ministério da Educação e Ciência de Espanha, Salamanca: Unesco.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas na Sala de Aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2000). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para a escola inclusiva* (pp. 11-31). Lisboa: Edições. Instituto Inovação Educacional.
- Andrada, M. d., Rio Tinto, M. H., & Al. (1996). Integração: Uma realidade Que Problemas? *Análise Psicológica*, N° 2/3 Série XIV, 371-374.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação - Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa : Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. França: Edições 70.
- Batanero, J. F., & Oliveira, J. M. (2007). Representações sobre a inserção na vida ativa de jovens com trissomia 21. *Página Aberta*, 565-578.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (20 de 02 de 2008). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Obtido em 17 de 03 de 2012, de educare.pt: <http://www.educare.pt>

- Correia, L. M. (2008). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues, *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 124-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Costa, A. B. (1996). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.
- _____. Dec. Lei nº 35/1990 Diário da República, de 25 de janeiro de 1990. (1990). Lisboa.
- _____. Dec. Lei nº 190/1991 Diário da República, de 17 de maio de 1991. (1991). Lisboa.
- _____. Dec. Lei nº 319/1991 Diário da República, de 23 de agosto de 1991. (1991). Lisboa.
- _____. Despacho conjunto nº 105/1997 Diário da República, de 01 de Julho de 1997. (1997). Lisboa.
- _____. Dec. Lei nº 6/2001 Diário da República, de 18 de Janeiro de 2001 (2001) Lisboa.
- _____. Dec. Lei nº 3/2008 Diário da República, 1ª série, nº 04 de 07 de Janeiro de 2008. (2008). Lisboa.
- _____. Lei nº 85/2009 Diário da República, 1ª série, nº 166 de 27 de Agosto de 2009. (2009). Lisboa.
- Educação, M. d. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Educação, M. d. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Educação, M. d. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa : DGIDC.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Fonseca, V. (2002). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-73). Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jomtien. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas, 2ª edição*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins. (2007). Trilhos que tardam, as agendas perdidas na deficiência? *Cadernos da Sociedade e Trabalho*.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996). Teachers Experiences With Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da Escola Inclusiva - Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula - Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). necessidades Especias de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola . *Inovação*, 9, 139-149.
- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Porter, G. (2000). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. P. Ainscow, Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp. 33-47). Lisboa: I.I.E.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *A escola inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre a educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva - Volume II* (pp. 11-22). Lisboa : Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2008). A educação e a diferença. In D. Rodrigues, *Educação e diferença valores e práticas para uma educação inclusiva* . Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva Vol. 3, n.º 1*, 97-109.
- Roldão, M. (1999). Currículo como Projecto o Papel da Escola e dos Professores. In R. Marques, & M. Roldão, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular O Papel das Escolas e dos Professores. In M. S. Mendas, *Forum "Escola, Diversidade e Currículo"* (pp. 45-55). Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo Prespectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15* (3), 297-304.
- Yin, R. (1994). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASa.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo

Anexo 1- Registo das observações realizadas

Observações	Disciplina	Duração da observação
O1	Técnicas Pedagógicas de Intervenção Educativa	180 m
O2	Expressão Plástica	135 m
O3	Expressão Plástica	135 m
O4	Expressão Plástica	135 m
O5	Expressão Plástica	90 m
O6	Técnicas Pedagógicas de Intervenção Educativa	180 m
O7	Expressão Plástica	135 m
O8	Técnicas Pedagógicas de Intervenção Educativa	180 m
O9	Expressão Plástica	135 m
O10	Expressão Plástica	135 m

Anexo 2 - Análise Global das Observações

Análise global dos comportamentos e atitudes de alunos e professores em situação de aula

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observação	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do grupo/turma	Concentração no trabalho	O1, O2, O3, O4	6, 1, 1, 1,	9
	Agitação na turma	O1, O2, O3, O4, O5, 06,O8	1, 2, 3, 3, 2, 3, 1,	14
	Desenvolvimento da atividade	O3, O4, O5, O6, O7, O8, O10	1, 1, 9, 3, 5, 6, 3	28
Comportamentos e atitudes da professora para o grupo	Informação sobre o tema da aula	O1, O2, O3, O4, O7, O10	3, 1, 1, 3, 2, 1	11
	Controle do grupo	O1, O2, O4, O6	1, 1, 2, 1,	5
	Organização da atividade	O1, O3, O4,	5, 1, 3, 4, 7,	29

		O5, O6, O7, O8, O9	4, 4, 1	
	Questionamento	O1, O2, O3, O5, O8	4, 1, 1, 1, 1,	6

Anexo 3 - Análise global dos comportamentos e atitudes de e para o aluno com NEE

Categorias de comportamentos e atitudes	Subcategorias: intencionalidade dos comportamentos e atitudes	Observação	Frequência relativa	Frequência absoluta
Comportamentos e atitudes do professor para o aluno com NEE	Distribuição de trabalho	O1, O2, O6	3, 1, 1,	5
	Orientações para a realização de trabalho	O1, O2, O4, O6, O7, O9, O10	3, 2, 4, 2, 2, 2, 1,	16
	Acompanhamento do trabalho	O1, O2, O3, O4, O6, O7, O8, O9	4, 1, 1, 3, 4, 4, 2, 5,	24
	Solicitação da participação do aluno	O2, O4, O5, O6	1, 2, 1, 1,	5
	Resposta	O7, O9	1, 1	2
	Questionamento	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10	2, 1, 4, 5, 1, 3, 3, 3, 4, 1	27

Comportamentos e atitudes do grupo/turma para o aluno com NEE	Ajuda na realização da tarefa	O1,O2, O3, O7, O8, O9	6, 11, 3, 1, 1, 4,	26
	Orientações	O2, O4, O7	1, 1, 3,	5
	Cooperação/trabalho de pares	O2, O3, O4, O5, O7, O8	8, 7, 5, 1, 5, 1,	27
	Correções	O1, O3, O4, O7	1, 1, 1, 4,	7
	Questionamento	O3, O4, O6, O7, O10	2, 2, 1, 1, 1	7
	Conversas paralelas	O3, O10	8, 1	9
Comportamentos e atitudes do aluno com NEE	Atenção/ concentração no trabalho	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10	6, 8, 4, 8, 6, 3, 2, 3, 7, 1	48
	Cooperação / trabalho de pares	O2, O3, O4, O7, O10	2, 4, 5, 3, 10	24
	Realização da atividade	O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10	13, 4, 7, 1, 8, 6, 3, 11, 2	45
	Reação a acontecimentos	O3, O4, O10	2, 1, 1	4

	Falta de reação a acontecimentos	O1, O2, O3, O5, O6, O8, O10	9, 1, 1, 4, 2, 3, 4	24
	Resposta a questões diretas	O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8	1, 5, 5, 1, 4, 5, 3,	24
	Tempo de espera	O2, O5, O9	1, 1, 2	4

Anexo 4 - Guião da Entrevista aos Professores da Turma

Tema: A inclusão de uma jovem com T21 no ensino secundário

Objectivos Gerais:

- a) Recolher informação acerca da inclusão de uma jovem com T21 no ensino secundário
- b) Identificar atitudes e práticas de educação inclusiva no ensino secundário;
- c) Recolher informação sobre as opiniões dos professores da aluna com T21 sobre a Escola Inclusiva
- d) Recolher informação sobre as práticas inclusivas no estabelecimento de ensino secundário

Entrevistados: directora de turma do 12ºH

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	a) Legitimar a entrevista b) Motivar o entrevistado	- Informar, em linhas gerais, sobre o tema e os objetivos do trabalho. - Pedir ajuda ao entrevistado e assegurar o carácter confidencial das informações prestadas - Pedir autorização para gravar a entrevista - Agradecer a colaboração
B Caraterização do	- Conhecer a formação base da docente - Conhecer a experiência de inclusão de	- Qual o seu nível académico?

entrevistado	alunos com N.E.E	- Há quanto tempo leciona? - Há quanto tempo leciona neste agrupamento? - Há quanto tempo possui jovens com necessidades educativas especiais nas turmas que lecionou?
C Conceções e representações sobre Inclusão e N.E.E's.	- Conhecer o que pensa da inclusão de alunos com N.E.E. - Identificar as necessidades a nível de apoios e recursos que o professor sente quando trabalha com estes alunos - Perceber/clarificar/ identificar opiniões sobre o conceito de N.E.E.'s	- Para si, o que é inclusão? - Quais as eventuais vantagens e desvantagens da inclusão de jovens com N.E.E. no ensino regular secundário? - Quais as condições que julga necessárias nos estabelecimentos de ensino secundários para a inclusão de jovens com NEE's ser feita com sucesso? - E acha que têm? - Em termos de recursos o que deveria existir? - Para si, o que são necessidades educativas especiais?
D Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar	a) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar. b) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar.	- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo desta jovem? - O que entende por Equipa Multidisciplinar? - Considera importante a Equipa Multidisciplinar? - Qual a constituição da equipa Multidisciplinar? - Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?

E. Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso	Recolher informação pormenorizada sobre: a) Estratégias b) Práticas inclusivas c) Gestão do grupo - Identificar quais os procedimentos gerais usados no trabalho com esta aluna	- Que estratégias foram adoptadas para dar resposta à situação da aluna com T21? - Que desafios enfrentaram face à inclusão desta aluna? - Como procurou dar resposta a esses desafios? - Que tipo de apoios teve aquando da inclusão da aluna no 10º ano? - Em que medida considera este percurso escolar o mais adequado para a aluna? - Quais são as estratégias que mais usam no processo de ensino desta aluna? - Quais as suas maiores preocupações na gestão do currículo em sala de aula de forma a incluir a aluna? - Alterou a sua forma de lecionar pelo facto de ter a aluna na sala de aula? De que forma? - Que metodologias de avaliação utiliza para esta aluna?
F. Adequações curriculares no processo deste estudo de caso	- Conhecer a perceção do professor sobre a diferenciação curricular - Identificar o tipo e incidência de adequações curriculares efetuadas pelo professor	- O que entende por diferenciação curricular/currículo específico individual? - Considera-a necessária? Para que tipo de alunos? - Que tipo de currículo/adequações curriculares para esta aluna? - Como realiza essas adequações/Currículo? - Que apoio tem para realizar essas tarefas?

H. Agradecimento	- Agradecer a colaboração na realização do trabalho	Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação? Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado
----------------------------	---	---

Anexo 5 - Guião da Entrevista à Diretora de Turma

Tema: A inclusão de uma jovem com T21 no ensino secundário

Objectivos Gerais:

- a) Recolher informação acerca da inclusão de uma jovem com T21 no ensino secundário
- b) Identificar atitudes e práticas de educação inclusiva no ensino secundário;
- c) Recolher informação sobre as opiniões do diretor de turma da aluna com T21 sobre a Escola Inclusiva
- d) Recolher informação sobre as práticas inclusivas no estabelecimento de ensino secundário

Entrevistados: directora de turma do 12ºH

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	a) Legitimar a entrevista b) Motivar o entrevistado	- Informar, em linhas gerais, sobre o tema e os objetivos do trabalho. - Pedir ajuda ao entrevistado e assegurar o carácter confidencial das informações prestadas - Pedir autorização para gravar a entrevista - Agradecer a colaboração
B Caraterização do	- Conhecer a formação base da docente - Conhecer experiencia anteriores de	- Qual o seu nível académico?

entrevistado	inclusão de alunos com N.E.E	- Há quanto tempo leciona? - Há quanto tempo leciona neste agrupamento? - Há quanto tempo possui jovens com necessidades educativas especiais nas turmas que lecionou?
C Conceções e representações sobre Inclusão e N.E.E's.	- Conhecer o que pensa da inclusão de alunos com N.E.E. - Identificar as necessidades a nível de apoios e recursos que o professor sente quando trabalha com estes alunos - Perceber/clarificar/ identificar opiniões sobre o conceito de N.E.E's	- Para si, o que é inclusão? - Quais as eventuais vantagens e desvantagens da inclusão de jovens com N.E.E. no ensino regular secundário? - Quais as condições que julga necessárias nos estabelecimentos de ensino secundários para a inclusão de jovens com NEE's ser feita com sucesso? - E acha que têm? - Em termos de recursos o que deveria existir? - Para si, o que são necessidades educativas especiais?
D Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar	a) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar. b) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar.	- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo desta jovem? - O que entende por Equipa Multidisciplinar? - Considera importante a Equipa Multidisciplinar? - Qual a constituição da equipa Multidisciplinar? - Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?

E. Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso	Recolher informação pormenorizada sobre: a) Estratégias b) Práticas inclusivas	- Que estratégias foram adotadas para dar resposta à situação da aluna com T21? - Que desafios enfrentaram face à inclusão desta aluna? - Como procurou dar resposta a esses desafios? - Que tipo de apoios teve aquando da inclusão da aluna no 10º ano? - Em que medida considera este percurso escolar o mais adequado para a aluna?
H. Agradecimento	- Agradecer a colaboração na realização do trabalho	Para além das questões colocadas gostaria de dar mais alguma informação? Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado

ANEXO 6 – RESULTADO GERAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS DA TURMA

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
A. Concepções e representações sobre inclusão e nee	1. Definição de inclusão	1.1 Inclusão como inserção	Inclusão como inserção	1/p1	3
			Inclusão social e moral	2/p1	
		1.2 Inclusão como diferenciação	Inclusão tida como diferenciação de percursos	1/p2	1
	2. Vantagens da inclusão	2.1 Para todos	Importância da inclusão para todos os alunos	5/p1	11
			Interação social	3/p1 3/p2	
	3. Constrangimentos à inclusão	3.1 Problemas organizacionais	Falta de condições como desvantagem	2/p1	2
		3.2 Falta de formação dos professores	Ausência de formação	3/p1 4/p2	15
			Ausência de apoios	4/p2	
			Necessidade de formação	1/p2	
			Não produtiva no secundário em termos de conteúdos das disciplinas	3/p2	
	4. Definição de NEE	4.1 Nee como dificuldade de aprendizagem	NEE como limitação, dificuldade em diversos domínios	1/p1	2

			NEE , alguém que não atinge os objetivos comuns	1/p2	
B. Concepções e representações sobre a equipa multidisciplinar	1. Conceito de equipa multidisciplinar	1.1Trabalho em equipa especializada	Equipa multidisciplinar como grupo de pessoas especializadas	2/p1 1/p2	3
		1.2Trabalho em equipa	Trabalho em equipa	1/p1	2
			Equipa a criar plano de ação para os alunos	1/p1	
	2. Tipo de articulação da equipa multidisciplinar	2.1 Ausência de articulação entre os intervenientes	Ausência de articulação entre os intervenientes no processo da aluna	1/p1	1
	3. Preocupações	3.1Necessidade de formação	Necessidade de formação para trabalhar com estes jovens	2/p2	5
			Importância da equipa multidisciplinar como forma de formar professores	2/p2 1/p1	
	4. Fatores de constrangimento	4.1 Desconhecimento da constituição da equipa	Ausência de conhecimento da constituição da equipa	1/p2	1
C. Práticas educativas inclusivas relativas ao estudo de caso	1. Estratégias de inclusão da aluna	1.1 Conhecimento do processo da aluna	Conhecer a aluna	2/p2	12
			Saber mais sobre a aluna	1/p1	
			Conhecer a aluna e a turma	6/p1	
			Criar relação pessoal com a aluna	1/p1	
		1.2 Ausência de apoios na inclusão da aluna	Ausência de apoios na inclusão da aluna	1/p2	
			Ausência de dificuldades na inclusão	1/p2	

	2. Opinião sobre o percurso educativo	2.1 Discordância no percurso educativo da aluna	Sem opinião em relação ao percurso da aluna	1/p2	2
			Não concordância com o percurso da aluna	1/p1	
	3. Estratégias de gestão de grupo	3.1 Individualização do ensino	Atividades individuais ou em grupo	1/p2	3
			Atividades individuais ou em grupo	1/p1	
			Fácil integração da aluna no grupo	1/p2	
		3.2 Não individualização do ensino	Não diferenciação de estratégias de inclusão	4/p1	1
	4. Estratégias de ensino	4.1 Diferenciação nas estratégias de ensino	Descoberta como estratégia de ensino	1/p2	3
			Ensino individualizado	1/p2	
			Ensino sequencializado	1/p2	
	5. Estratégias de avaliação	5.1 Diferenciação na avaliação	Algumas alterações na avaliação	1/p2	2
			Observação direta como forma de avaliação	1/p2	
D. Diferenciação curricular no processo deste estudo de caso	1 Definição de diferenciação curricular	1.1 Como adaptação ao currículo	Diferenciação curricular como adaptação do currículo	1/p1	3
			Algo construído de raiz	2/p2	
		1.2 Como adequação de estratégias de ensino	Diferenciação benéfica para todos os alunos	2/p1 3/p2	5
	2 Fatores de constrangimento	2.1 Necessidade de formação	Dificuldades na construção do currículo em equipa	1/p2	3
			Necessidade de formação para a construção	2/p2	

			do cei		
	3 Incidência das alterações ao currículo	3.1 Ausência de alterações	Ausência de alterações ao currículo	1/p1	3
			Aligeirar do currículo nacional	1/p2	
			Importância da interação com os pares em detrimento do currículo	1/p1	
	3.2 Interesses dos alunos		Construção do currículo com base nos interesses da aluna	1/p1	2
			Importância da flexibilidade dos currículos na formação	1/p1	
	4 Constrangimentos	4.1 Ausência colaboração na construção dos currículos	Ausência de apoios na construção dos currículos	1/p1 1/p2	4
			Falta de preparação para receber estes alunos	2/p2	

ANEXO 7 - RESULTADO GERAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À DIRETORA DE TURMA

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UR/ ind
A. Concepções e representações sobre Inclusão e N.E.E's.	1. Definição de inclusão	1.1. Inclusão como oportunidade	Inclusão como oportunidade de educação idêntica à dos pares	3
	2. Vantagens da inclusão	2.1. Interação social	Interação social como vantagem da inclusão	1

		2.2. Para todos os alunos	Inclusão benéfica para todos os alunos	1
	3. Desvantagens da inclusão	3.1. Falta de condições na escola	Falta de condições como desvantagem da inclusão	4
			Oferta formativa como desvantagem da inclusão	1
		3.2. Falta de formação dos professores	Formação de professores	3
	4. Constrangimentos à inclusão da aluna deste estudo de caso	4.1. Organização das turmas	Elevado número de alunos por turma como desvantagem da inclusão	5
		4.2. Organização de estratégias	Constrangimentos ao nível das estratégias	3
	5. Definição de NEE	5.1. Educação diferenciada	NEE como necessidade de educação diferenciada	1
B. Conceções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar	1. Articulação da equipa multidisciplinar	1.1. Funcionamento correto da equipa	Bom funcionamento da equipa multidisciplinar	4
		1.2. Constituição da equipa multidisciplinar	Encarregado de educação como membro da equipa	2
			Equipa multidisciplinar constituída por diversos técnicos	1
	2. Conceito de equipa multidisciplinar	2.1. Importância da equipa no processo da aluna	Importância da equipa multidisciplinar	2

		2.2. Desconhecimento da constituição da equipa	Desconhecimento da constituição da equipa	1
C. Práticas educativas de inclusão referentes a este estudo de caso	1. Fatores de constrangimentos à inclusão da aluna	1.1. Desconhecimento legal	Dificuldades na inclusão em termos legais	2
		1.2. Ausência de apoios na escola	Fracos apoios na escola	2
		1.3. Procura de apoios externos	Apoio exterior	2
	2. Fatores facilitadores à inclusão da aluna	2.1. Facilitadores	Participação da aluna	3
			Inclusão como reflexão das práticas	2
	3. Opinião sobre o percurso educativo	3.1. Percurso como adequado ao perfil da aluna	Adequação do percurso escolar à aluna	2
			Aumento de competências sociais na aluna	1
		Percurso como positivo para a aluna	Sucesso educativo	1