

Departamento de Sociologia

**INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
NO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE CASO**

IOLANDA CONCEIÇÃO FERNANDES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Sebastião, Investigador

ISCTE-IUL-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

Departamento de Sociologia

**INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
NO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE CASO**

Iolanda Conceição Fernandes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Sebastião, Investigador

ISCTE-IUL-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2017

Setembro 2017

Inclusão das Crianças com Síndrome de Down no Ensino Básico :
Estudo De Caso



Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos Ariel Eduardo Fernandes Vaz e Nuno Miguel Fernandes Vaz por serem a razão do meu viver e por tudo mais que não se expressam por palavras.

“In” memória dos meus pais, que sabiamente souberam transmitir o valor da educação e a minha irmã que tão precocemente partiu, mas que é e será a minha eterna inspiração de coragem e determinação.

Agradecimento

O meu agradecimento vai primeiramente a Deus por proporcionar estes agradecimentos.

Ao Instituto Camões, por ter concedido uma bolsa de estudo.

A minha irmã Evelise Fernandes por estar sempre “aí” pronta para apoiar.

Ao meu orientador Professor Doutor João Sebastião, pela predisposição. A minha gratidão pela ajuda da concretização de um dos meus sonhos.

Ao meu cunhado Nicolau pela ajuda no processo da integração e sobrinho Filomeno Duarte pelo incentivo e apoio moral.

Aos Agrupamentos de escolas de Rio de Mouro e Casal de Cambra pela disponibilidade e colaboração.

Obrigada!

Resumo

Pretende-se com este trabalho analisar o processo de inclusão das crianças com NEE no sistema do ensino regular, procurando assim através das informações recolhidas junto das entrevistadas avaliar se o processo foi ou não bem conseguido nos agrupamentos em estudo.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes sendo que na primeira fez-se uma revisão da literatura abordando o percurso do conceito de inclusão; das políticas levadas a cabo para a sua implementação; dos currículos e formação de professores que são alicerces do processo.

A segunda abarca o estudo empírico que se desenvolveu no quadro de dois agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa seguindo uma abordagem qualitativa. Constituíram a amostra deste trabalho dez pessoas, todas com contacto ou experiência de trabalho com crianças portadoras de Síndrome de Down.

De acordo com os dados recolhidos constatou-se que o processo de inclusão está a ganhar crédito na esfera social e principalmente educacional, trazendo vantagens como autonomia, autoconfiança, socialização, qualidade de vida etc., embora se verifique uma certa preocupação e dúvida no que diz respeito à sua concretização

Palavras-chaves: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Síndrome de Down; Escola Inclusiva.

Abstract

The aim of this study is to analyze the process of inclusion of children with SEN in the regular education system, thus searching through the information collected from the interviewees to assess whether or not the process was well achieved in the clusters under study. The paper is divided in two parts, and in the first one a review of the literature was presented, approaching the concept of inclusion; of the policies implemented for its implementation; of curricula and teacher training that are the foundation of the process. The second one covers the empirical study that developed in the framework of two groupings of the Metropolitan Area of Lisbon following a qualitative approach. The sample consisted of ten people, all with contact or experience working with children with Down Syndrome.

According to the data collected, it was found that the inclusion process is gaining credit in the social and mainly educational sphere, bringing advantages such as autonomy, self-confidence, socialization, quality of life, etc., although there is some concern and doubt about what relates to their

Keywords: Inclusion; Special educational needs; Down's syndrome; Inclusive School.

ABREVIATURAS

PEI	Plano Educativo Individual
MMRP.....	Meio Menos Restritivo Possível
NEE.....	Necessidade Educativa Especial
PE.....	Programa Educativos
ECAE	Equipas de Coordenação de Apoios Educativos
NEECP.....	Necessidade Educativa Especial de Carácter Prolongado
CRI.....	Centro de Recursos para Inclusão
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

ÍDICE

Introdução	1
I CAPÍTULO - ENQUAQRAMENTO TEÓRICO	
1.1 Percurso histórico do processo da inclusão.....	3
1.2 Conceitos (inclusão, integração, síndrome de Down, educação inclusiva)	6
II CAPÍTULO – INCLUSÃO EM PORTUGAL	
2.1 Políticas da inclusão educativa em Portugal: enquadramento legal	9
2.2 Currículo e sua adaptação.....	13
2.3. Diferenciação curricular.....	14
2.4 Formação específica do professor.....	14
III CAPÍTULO - SÍNDROME DE DOWN	
3.1 Conceito e caracterização.....	17
3.2 Escola como espaço de socialização e desenvolvimento da criança com síndrome de Down.....	19
3.3. Situação das crianças com NEE em Portugal.....	20
3.4. Classificação das Necessidades Educativas Especiais.....	21
3.4.1 Prevalência das Necessidades Educativas Especiais.....	22
3.4.2. Medidas educativas contempladas no Decreto-lei nº 3/2008.....	23
IV CAPÍTULO – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
4.1. Metodologia.....	25
4.2. Método.....	26
4.3.Procedimentos.....	26
4.4. Amostra.....	27
4.5.Caraterização dos professores.....	31
V CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
5.1. Processo da Inclusão	33
5.2. Práticas	35

5.3. Recursos.....	39
5.4. Perspectivas futuras/ solução.....	40
CONCLUSÃO	43
BIBLIOGRAFIA	45
ANEXO	49

Introdução

A inclusão das crianças com NEE no ensino regular de algum tempo para cá tem sido tema de estudo e reflexão de vários investigadores, mas as opiniões nem sempre são consensuais.

Segundo Rodrigues (2007), nos últimos tempos a exclusão tornou-se uma espécie de epidemia assustadora como peste altamente contagiosa e de cura pouco provável. Esta “Epidemia social” demonstra uma grande vitalidade e dinâmica e, devido ao seu rápido alastramento, tem sido tratada como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades, em cujos objectivos cada vez mais se inclui a sua erradicação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, reafirmou as ideias da liberdade, igualdade, fraternidade e diversidade aplicadas a todos os seres humanos as pessoas deficientes passaram a ter os seus direitos reconhecidos, valorizados e aceites na sociedade. Foi com esta importante declaração que começaram a surgir estruturas de ensino para pessoas portadoras de deficiências e o *Warnock Report* 1978 veio aumentar o número de crianças com NEE no sistema do ensino regular ao defender que todas as crianças devem ter o direito a uma educação no meio “menos restritivo possível”.

A partir daí o sistema educativo passou a procurar adaptar a escola às necessidades de cada um de forma a proporcionar uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos independentemente das suas limitações, de modo que os mesmos possam desenvolver a autonomia e transformando cada situação de dificuldade numa aprendizagem. Neste sentido a escola deve ser um lugar de convivência, partilha e não apenas um lugar de transmissão conhecimentos. A educação inclusiva deve propor soluções para os alunos com NEE na classe regular de modo que todos possam participar, interagir e aprender independentemente das dificuldades evidenciadas.

O trabalho ora apresentado é um estudo de caso intitulado de “Inclusão das crianças portadoras de síndrome de Down no 1º e 2º ciclo do ensino regular”, cujo objectivo principal é analisar o processo da inclusão das crianças com NEE (síndrome de Down) nos agrupamentos em estudo.

A escolha do tema prende-se a três motivos: Intelectual que está associado ao desejo de aprofundar o conhecimento na matéria, pessoal porque anseio mudanças de atitude e comportamento para a inclusão a todas as crianças com necessidades especiais e profissional sendo formanda de Administração Escolar, sou desafiada a aprofundar os meus conhecimentos nos princípios teóricos do tema como também em matéria das competências e funções desempenhadas pelo professor e escola no sentido de atender as necessidades individuais dos alunos.

Desta forma, dividimos o trabalho em 5 capítulos para além de uma introdução e conclusão. No primeiro capítulo fizemos o enquadramento do tema, percurso histórico e definição de alguns conceitos considerados chaves. No segundo capítulo centramo-nos no processo da inclusão em

Portugal, referenciando as políticas, currículos e formação dos professores. O terceiro aborda o conceito da problemática de síndrome de Down e a sua caracterização, a escola como espaço de socialização e desenvolvimento da criança portadora de síndrome de Down. O quarto capítulo retrata a metodologia onde descrevemos as estratégias levados a cabo para a realização do trabalho bem como a caracterização da amostra. E por último o quinto capítulo onde retratamos a situação das crianças com NEE em Portugal e não só como também a apresentação e análise dos dados recolhidos.

I - PARTE

I CAPÍTULO - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Percurso histórico do processo da inclusão

A postura da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais vem mudando ao longo dos tempos, de acordo muitas vezes, com a cultura, crenças, factores económicos, políticos e sociais. Nem sempre foi assim, por durante muito tempo a melhor palavra para caracterizar a relação sociedade/pessoas com necessidade especiais seria a exclusão.

Durante muitos séculos o indivíduo que apresentava limitações físicas ou intelectuais era considerado inútil e sendo assim muitos deles foram marginalizados e sacrificados na tentativa de evitar males futuros. Na idade média sob a influência do Cristianismo, que trouxe consigo valores éticos e morais, esses indivíduos passaram a ser vista como criaturas de Deus independentemente da deficiência, capacidade, habilidade apresentado, e conseqüentemente o extermínio passou a ser proibido, mas mesmo assim muitos desses indivíduos eram ignorados e largados á sua própria sorte, dependendo da caridade dos outros. Por outro lado quando a igreja atingiu o auge do seu poder e instituiu a inquisição muitos deles passaram a ser perseguidos, torturados e condenados à morte por serem considerados possuídos pelo demónio (Carvalho, 2007). Assim fazia-se sentir uma grande diferença entre o discurso religioso da igualdade perante Deus e os actos da maioria dos integrantes do clero.

Já no Renascimento emergiu o Humanismo em que a deficiência passou a ser vista de uma nova forma, ou seja passou a ser concebida como um produto de causas naturais, passando a ser tratada por meio de alquimia, a qual pressupõe o início da medicina. De acordo com Resende et. al (2013), a partir da revolução francesa iniciaram-se esforços para que esses indivíduos pudessem trabalhar e com isso passaram a produzir segundo princípios racionais instrumentos como a cadeira de rodas, bengalas, muletas, próteses e não só, como também a sociedade atentou para questão da reabilitação e só depois as primeiras acções de ensino para esses indivíduos.

Depois veio a segregação/ institucionalização que segundo Correia (2003), consiste em separar e isolar estas crianças deficientes das suas comunidades para viver em instituições especiais, asilos em que são rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Nestes espaços levavam uma vida enclausurada dentro de um ambiente que os tornava incapazes de viver em sociedade, tendo esse paradigma permanecido até à década de 1950.

A educação das pessoas com deficiência no século XIX e as primeiras décadas do século, XX ficaram marcadas, por um lado pelo assistencialismo e pelo proteccionismo e por outro lado pela discriminação e segregação (Capucha e Nogueira, 2014).

As transformações sociais ocorridas após a primeira Guerra Mundial abriram brechas no pensamento vigente e o direito à diferença começa a ser aceite. Sendo assim surgiram na Dinamarca em 1940 associações de pais de crianças deficientes que iniciam o movimento da normalização protestando a segregação. (Veiga et al,2000). Foram vários os factores que contribuíram de certa forma para a extinção da institucionalização, como por exemplo, o desenvolvimento de associações de pais, deficientes e voluntários que reivindicaram nomeadamente a Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança (1948). A referida declaração reafirmou as ideias de liberdade, igualdade, fraternidade e diversidade aplicadas a todos os seres humanos, a institucionalização passou a ser criticada.

Em 1959 surge também na Dinamarca a legislação que incorpora o conceito da normalização que depois é estendida a toda Europa e América do Norte (Veiga et al, 2000). A partir deste debate desenvolveu-se nos anos 60 o novo paradigma da normalização que segundo Silva (2009), consistia em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos, em aceitá-las de acordo com a sua especificidade, proporcionando – lhes oportunidades de desenvolver as suas capacidades de modo que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados normais.

Neste período surgem, estruturas de ensino especial que funcionavam paralelamente ao ensino regular dando lugar a segregação em relação ao currículo. Todo este cenário fez com que na década de 70 surgisse uma nova fase denominada de identificação e ajuda que é caracterizada pela integração escolar das crianças com NEE em conjunto com os seus pares. Essa nova fase, requer pensar num novo papel da educação, um papel mais activo e dinâmico e que entendesse todo e qualquer indivíduo como sendo um ser com o seu pleno direito à individualidade e especificidade.

Com isso o paradigma da normalização foi substituído pelo conceito da integração em que a educação das crianças com deficiência deveria ser feita em instituições do ensino regular. De acordo com Lopes (2005), as experiências de integração escolar nos países da Europa do norte iniciaram-se nos anos 50 e 60. “Mas a evolução e afirmação deste movimento deu - se com a publicação da *Public Law* (PL 94-142) em 1975 nos EUA que defendia a educação pública e gratuita a todas as crianças com deficiências e em Inglaterra com o *Warnock Report* em 1978, que defende a ideia de que todas as crianças devem ter direito a uma educação num meio” menos restritivo possível”. (Correia, 1999)

Ainda segundo este documento as dificuldades de aprendizagem dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, e podiam agravar-se se não houvesse uma intervenção educativa adequada (Silva, 2009).

Foi em consequências destes acontecimentos e debates que o conceito da Educação Especial se transformou em conceito de Necessidades Educativas Especiais contrapondo as categorias até então

existentes que eram sobretudo de foro médico ou psicológico. Para Sanches e Teodoro (2006), a ruptura formal com a educação especial dá-se com a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) na Tailândia e reforça com a Declaração de Salamanca (1994).

Foi a partir desses dois importantes eventos que na década de 90 os princípios da educação inclusiva ganharam destaque no panorama da educação sendo a Declaração de Salamanca (1994) utilizada como estrutura didáctica, porque nela constam linhas de acção que garantem a igualdade de oportunidades contribuindo deste modo para a realização do processo inclusivo, nesta perspectiva surge o conceito de inclusão que pressupõe uma sociedade que atenda com qualidade toda a diversidade e que mais do que respeitar, valorize a diferença.

De uma forma geral, o processo que levou ao desenvolvimento da concepção de inclusão pode ser resumido em 4 fases distintas:

- ✓ A primeira fase como sendo da “exclusão” onde as crianças deficientes eram mantidas escondidas longe do ambiente social, o que permaneceu até década de 40 a 50.
- ✓ A segunda fase denominada de “despiste e da segregação” em que o atendimento era feito nas instituições e asilos baseado em diagnóstico médico, as crianças eram segregadas de modo a evitar a presença delas na sociedade. Este modelo decorreu entre os anos 50 e 60.
- ✓ A terceira fase, a de “integração” caracterizada pela colocação e integração das crianças deficientes nas escolas públicas, reconhecendo os seus direitos e oferecendo - lhes oportunidades de desenvolver as suas potencialidades. Este paradigma começou desde os anos 60 e 70, e afirmou-se com a publicação da (P: L.94-142) em 1975. Nos Estados Unidos da América e o *Warnock Report* em 1978 no Reino Unido.
- ✓ E finalmente a última fase que é a da “Inclusão”, onde só há espaço para um tipo de educação, que é educação para todos sem selecção ou separação. Este modelo surgiu nos anos 80 e afirmou- se nos anos 90 com a Declaração de Salamanca de 1994 no qual ficou proclamado o seguinte:

- Cada criança tem direito fundamental á educação e deve ter oportunidade de conseguir um nível aceitável de aprendizagem;
- As escolas devem planear os programas educativos e implementá-las tendo em conta as diferentes características e necessidades;
- As crianças e jovens com NEE devem ter acesso ao ensino regular, e a eles devem adequar uma pedagogia que vá ao encontro das suas necessidades.

(Declaração de Salamanca, 1994:2)

1.2 Conceitos: Integração, Inclusão, Educação Inclusiva e Síndrome de Down

Neste ponto pretende-se apresentar uma análise dos conceitos, tentando também distinguir a integração de inclusão que muitas vezes são usadas como se fossem sinónimos.

A inclusão refere-se a uma definição ampla, apontando uma inserção total e incondicional do indivíduo, que de acordo com Warwick (2001), sugere uma vontade para reestruturar os programas da escola de forma a responder à diversidade das crianças que a frequentam. Neste sentido cabe a escola transformar e adaptar de modo a responder a todos a os alunos independentemente do *deficit* apresentado.

A inclusão na educação segundo Freire (2008), garante o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades de forma a exercer o direito da cidadania através de uma educação de qualidade. A inclusão educativa tem a ver com as medidas políticas e a legislação – apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, tecnologias de apoio etc. (Silva, 2009)

Integração é o processo através do qual as crianças são apoiadas para lhes permitir a participação nos programas da escola (Rodrigues,2001). Deste modo admite-se que integração remete para a uma inserção condicional e parcial, isto é, parte do princípio que o problema está no aluno com deficiência e deve ser integrado sempre que as características permitem.

Segundo H.D Bud Fredericks (1993), a integração da criança com Down na escola regular oferece - lhe a oportunidade de aprender a actuar no mundo. Ele distingue dois tipos de integração:

Integração total – significa que o aluno passa todo o horário lectivo no ambiente da escola regular. O apoio da educação é fornecido quando preciso, na, forma de auxiliares da classe, pessoal especializado adicional e currículo especial.

Integração parcial – refere- se as duas formas distintas:

- ✓ 1º Quando o aluno passa a maior tempo na classe regular e algum tempo na classe especial numa sala de recursos, esse tempo é determinado pelos pais e a equipe escolar com um programa de ensino individualizado (PEI) de acordo com a necessidade da criança.
- ✓ 2º Quando a criança frequenta uma classe de educação especial durante a maior parte do tempo e pouco tempo na classe regular (também determinado de acordo com a necessidade da criança)

Qualquer uma das formas da integração deve ocorrer na escola do bairro onde o aluno reside.

A diferença entre esses dois conceitos segundo Freire (2008), é que a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais (direito fundamental; a diferença e a diversidade; a escola e o sistema educativo; pode constituir um veículo de transformação da sociedade).A inclusão é caracterizada pela colectividade

que exige as condições da inserção, no qual cabe a escola adaptar-se às necessidades dos alunos, enquanto a integração tende mais pela individualidade e cabe ao aluno deficiente adaptar-se à escola. Esta ideia é reforçada por Pacheco (2007), ao afirmar que a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade em vez de esperar que uma determinada criança com NEE se ajuste à escola. A integração embora constitua um direito que assiste a todas as crianças e que em Portugal está regulamentado no Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto, na escola regular ela é mediada pelo julgamento dos profissionais envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas, isto é ela, contém formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular.

A educação inclusiva é entendida como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico, e tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras á aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos (Rodrigues, 2007). A educação inclusiva defende que nenhuma pessoa deve ser segregada em consequência da sua deficiência, isto é, é uma questão dos direitos humanos.

A este propósito Freire (2008), considera que habitualmente a educação inclusiva é vista como a continuação mais evoluída da escola integrativa, o que não é na realidade, mas sim de uma ruptura com os valores tradicionais da educação. Na interpretação de Silva (2009), a educação diz-se inclusiva quando todos os alunos estão na escola para aprender e interagir uns com os outros independentemente das diferenças que possam apresentar. Em suma, a educação inclusiva é o processo através do qual se propõe a participação de todos, no qual a escola reestrutura a sua organização curricular de forma a reduzir a exclusão.

II CAPÍTULO – INCLUSÃO EM PORTUGAL

2.1 Políticas da Inclusão em Portugal: enquadramento legal

Os processos da inclusão educativa em Portugal assemelham-se aos desenvolvidos em outros países europeus, mas a assunção da iniciativa pública do sector da educação acontece um pouco mais tarde.

Segundo Veiga (1999), o ensino dos deficientes em Portugal tem as suas raízes no século XVI, mas em termos de políticas da educação a sua consagração foi no ano 1822, cuja origem poderá estar na proclamação da liberdade de ensino em 1820. Neste período surgiram várias tentativas fracassadas no sentido de dar uma resposta às necessidades educativas especiais, contudo a fundação do primeiro instituto de Surdos – mudos e Cegos deu-se no ano 1823 por vontade e iniciativa de D. João VI que mais tarde foi transferido para a tutela da Casa Pia de Lisboa. No período de 1863 a 1893 foram criados muitos institutos de carácter meramente assistencialistas, em 1919 fundaram o Instituto Aurélio da Costa Ferreira com objectivo de ensinar as crianças deficientes e assim em 1946 foi publicado o Decreto- Lei nº 35.801 de 13 de Agosto, que cria as classes especiais nas escolas primárias, cabendo ao Instituto acima referido orientá - las e formar os respectivos professores (Veiga, 1999).

Contudo, nos anos 50 o ensino especial era insuficiente para abarcar todas as crianças deficientes cuja classificação era de acordo com o estigma que o rótulo da sua deficiência comportava. Esses rótulos não justificavam o problema educativo dos alunos, com isso á semelhança dos outros países no final desta década houve rejeição dos pais perante a colocação dos seus filhos em estruturas de ensino segregadas.

É nesta conjuntura política que em 1960 surge o movimento designado de Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e em 1962 surgem movimentos sociais liderados por pais de crianças deficientes mentais que cria a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, posteriormente denominada de Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental com objectivo de criar estruturas educativas para suprir a falta que se fazia sentir na época. Portanto as primeiras escolas especiais surgiram por iniciativa privada, isto é, grupo de pais de crianças com deficiência e de profissionais que se organizaram e criaram associações.

De certa forma para Carvalho(2007), a educação especial ficou marcada em Portugal na década de sessenta, isso porque passou a ser da responsabilidade do Ministério da educação e da Saúde e Assistência. A partir deste momento verificaram-se alterações de forma lenta, tendo sido publicada a primeira Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, em Janeiro de 1971 a Lei nº 6/71 em consequência do aumento dos deficientes oriundos das guerras coloniais em África e sob pressão crescente da opinião pública. Com a publicação desta lei em 1972 o Ministério da Educação veio assumir de forma clara a educação de crianças portadoras de deficiências e

proporcionar a sua educação especial. Uma outra alteração foi a responsabilização do Ministério da Educação pelo ensino especial que resultou da reforma do ensino prevista na lei nº 5/73 de 25 de Julho que de entre outros objectivos, visava introduzir profundas alterações no ensino básico, tornando - o extensivo às crianças com deficiência. Com a reforma de 1973 houve uma reorganização do Ministério da Educação, nos quais são criadas a nível central e no âmbito das Direcções- Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário divisões do Ensino Especial que passaram a orientar a sua actividade no campo da especialização dos professores e no da organização de estruturas locais promotora do ensino integrado, á medida que as condições foram permitidas. (Carvalho, 2007)

No entanto, a integração das crianças deficientes no ensino regular português só se tornou realidade após o 25 de Abril de 1974 com as transformações políticas e sociais ocorridas no país e foi consagrada pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 174/77, de 6 de Abril.

A responsabilidade de integrar as crianças deficientes no ensino regular era apenas do sector do Ensino Especial do Ministério da Educação e dos professores especializados, em que os alunos eram agrupados por categorias de deficiência com prioridade para deficiente visual, auditiva e só depois as com deficiências motoras desde que conseguissem acompanhar o currículo académico.

A partir de 1975 o Ministério da Educação cria as primeiras equipas do ensino especial no país com objectivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiências motoras capazes de acompanhar o currículo escolar e só mais tarde este apoio foi estendido às crianças deficientes mentais (Veiga et al, 2000). Com isso o ensino integrado expandiu-se por todo país nos finais dos anos 1970. Mas, entretanto foi nos anos 80 que a educação especial ficou definida como uma modalidade integrada no sistema geral da educação devido a acontecimentos relevantes, como a entrada de Portugal na União Europeia (1986) - traduzido em apoios técnicos e financeiros e a, publicação da L B S E a 14 de Outubro de 1986 - proclamando nos artigos 17º e 18º a igualdade de oportunidades o direito de todas as crianças á educação independentemente das suas características físicas e sociais.

A política educativa de responsabilizar a escola do ensino regular pela educação das crianças portadoras de deficiência só ficou clara com o Decreto- Lei nº319/91, de 23 de Agosto que segundo Costa (1999), permitiu que as escolas fossem abertas a qualquer tipo de aluno, regulamentado posteriormente pelo Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro. Este documento é considerado de extrema importância para a integração em Portugal e na opinião de Ribeiro (2008), constitui um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares daqueles que até então estavam fora das mesmas.

Como refere Correia (2005), este decreto estabeleceu a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados (PEI) e de programas educativos (PE) com objectivos de

responder às necessidades educativas dos alunos com NEE e introduziu também o conceito do meio menos restritivo possível (MMRP) no sentido de combater a segregação.

Para Bairrão (1998), embora Portugal não estivesse preparada suficientemente para atender alunos com NEE, optou por seguir a linha da integração, e essa tendência integrativa é visível na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e no Decreto- Lei 319/91 onde estão explicitadas, sendo esta última muito influenciada pela lei americana e inglesa. A partir daí criou-se uma nova realidade no sistema educativo, onde todas as crianças com NEE têm o direito de aceder a classe regular, realidade essa que foi baseada nas recomendações saídas Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), nas Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) e na Declaração da Salamanca (1994).

Gradualmente brota a necessidade da escola inclusiva, onde todos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Neste contexto foram criadas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) de cobertura local para colaborar com as escolas e docentes de apoio educativo na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas no âmbito do Despacho conjunto nº 105/97 vigorado a 1 de Julho de 1997 que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva.

Segundo Carvalho e Peixoto (1997), este despacho veio definir o papel do docente de apoio educativo na escola que não é trabalhar com aluno, mas sim com a escola, com a turma e com os professores da classe. Ao preconizar o conceito da Escola Inclusiva implica alterações estruturais no plano organizativo e da cultura da escola. Os docentes deixam de centrar a sua acção educativa apenas no aluno com NEE e passam a prestar o apoio global, isto é a toda escola, colaborando na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino- aprendizagem. É a partir desta assunção que surge movimento de Inclusão, que preconiza uma mudança de valores, mentalidades e de práticas da sala de aula.

Com isso segundo Rodrigues (2007), em 2001 entrou em vigor o Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico e que pela 1ª vez apresenta o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP) referindo-se a jovens e crianças. Diante de uma política voltada para inclusão, em 2004 surge o parecer nº9/2004 (Ante- Projecto Lei de Educação Especial e Apoio Socioeducativo) cujos objectivos são a Educação Especial e o apoio Socioeducativo. A criação do grupo de Docência de Educação Especial foi uma alteração introduzida pelo Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro. Estes quadros passaram a fazer parte do agrupamento, com uma carreira profissional própria através de um grupo autónomo de docência, cujas funções se destinam exclusivamente aos alunos com NEECP. (Rodrigues, 2007)

É ainda necessário mencionar o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados prestados à educação pré escolar-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. Os apoios são destinados aos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da actividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

É ainda essencial referir a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa saída do 8º Congresso Internacional do Apoio Educacional Inclusivo (2015), cujo objectivo é “assegurar que a agenda Educação para Todos” das Nações Unidas seja efectivamente para todos, promovendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Rodrigues e Ainscow, 2015). Nesta declaração apontaram três justificações para uma escola inclusiva, sendo a primeira como educacional- onde a escola deve desenvolver de forma a educar todos, afastado da teoria de classificação de normais e especiais. A segunda justificativa é social- uma escola inclusiva é por si só capaz de mudar as atitudes perante as diferenças individuais, e a medida que educa todos conjuntamente constrói a base para uma sociedade mais justa, acolhedora e participativa. A última justificação diz respeito ao aspecto económico, ou seja, é mais económico educar todos em conjunto de que separar grupos por sistemas diferentes.

Em forma de síntese pode se dizer que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares portuguesas deu os seus primeiros passos na segunda metade da década de 70, mais concretamente em 1976 com a publicação da Constituição da República que veio consagrar a todos os cidadãos o direito a uma educação gratuita. Mas foi com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro que reformulou legalmente o ensino das crianças com Necessidades Educativas Especiais, lei esta que determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7º, que lhe cumpre” assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Lopes, 1997:47).

A partir daí foram publicados vários outros decretos em prol do processo da inclusão, de entre os quais destaco o Decreto- Lei 319/ 91 de 23 de Agosto e o Decreto- Lei 3/2008 de 7 de Janeiro pela tamanha relevância no qual a Educação Especial é orientada actualmente.

É de salientar que as bases legislativas portuguesas nos quais os princípios da educação inclusiva são orientados saíram de algumas declarações internacionais consideradas como impulsionadoras da inclusão como é o caso da Declaração Mundial para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) que também é vista como a alavanca deste movimento ao defender que a escola regular deve ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, Declaração de Madrid (2002), Declaração de Lisboa (2007) entre outras. Importa aqui realçar que embora exista um suporte legal diversificado, não é o suficiente para efectivar o processo da inclusão, é preciso que as escolas mudem de paradigma deixando o modelo tradicional para trás e apostar um pouco mais na inovação e

mudança em termos de currículos e formação de professores de modo a que estes estejam preparados para acolher e dar respostas às eventuais necessidades que as crianças possam apresentar.

2.2 Currículo e sua adaptação

É difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que o currículo seja integrado num processo de sucessivos ajustamentos face à heterogeneidade dos alunos.

Segundo Rose (2003), o currículo não deve ser visto como um fim em si, mas sim como um contexto através do qual proporcionamos um veículo para aprendizagem que antes de tratar do conteúdo deve definir claramente o objectivo. Neste sentido Madureira e Leite (2003), afirmam que a elaboração do projecto curricular da escola e de turma permite a adequação do currículo geral às características de uma dada população, num contexto específico. Este projecto curricular da escola e da turma constituem já adaptações curriculares, na medida em que configuram ajustamentos a realizar face às situações e aos alunos concretos, sem pôr em causa as metas e os objectivos gerais para cada ciclo de escolaridade.

Para Leite (2005), o currículo nacional deve ser flexível ao ponto de se adequar aos vários contextos em que é trabalhado, através de um processo de progressiva diferenciação curricular, uma vez que, partindo do universal e comum, se vai ajustando ao particular, de forma cada vez mais precisa. Ainda reforça a ideia de que cada escola no seu projecto educativo, e por sua vez cada turma deve desenvolver propostas curriculares de acordo com as características da população que a frequenta, isso porque no interior existem alunos que pelas suas características necessitam de adaptações individualizadas. (Leite,2005)

Portanto um currículo eficaz para uma escola inclusiva seria aquele que permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades dos alunos.

Segundo H.D Bud Fredericks (1993), o currículo para uma criança com Down deve ter como prioridade as seguintes habilidades:

Comunicação e sociabilidade- que deve ser ensinada no mínimo uma hora por dia.

Habilidades de auto-ajuda (vestir, comer, higiene pessoal) – devem ser ensinadas em casa, todavia se não tiverem sido dominadas até o momento da escola deve ser considerado de alta prioridade no currículo.

Habilidades motoras e de recreação- devem ser adquiridas antes dos conteúdos académicos porque fornecem oportunidades para formação de amizades com pares não deficientes que poderão enaltecer a autoconfiança da criança.

2.3 Diferenciação curricular

A diferenciação curricular apresenta-se como possível via para a inclusão, na medida em que não se separa os alunos com base em determinada categoria, mas em que se educam alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças na classe assumida como um grupo heterogéneo. (Rodrigues, 2003:92)

De acordo com Leite (2005), a diferenciação curricular corresponde uma atenção particularizada aos processos e aprendizagem específicos dos alunos e, em consequência á tomada de decisões curriculares que parecem mais ajustadas. Portanto neste sentido ela não significa limitações do currículo, mas sim garantir as competências exigidas na saída de um determinado ciclo por todos os alunos mesmo que o trajecto seja diferente.

Para Rodrigues (2007), a diferenciação curricular pode assumir dois tipos de orientação:

- ✓ 1º Uma orientação inclusiva comprometida com a promoção da equidade;
- ✓ 2º Uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado.

2.4 Formação específica dos professores

A formação dos professores tem sido uma área de grande interesse e prioridade na política educativa europeia. Para responder adequadamente às exigências dos processos de ensino nas sociedades actuais complexas é imprescindível ter em conta a formação inicial e contínua dos professores (Sanchez, Pilar et al, 2011).

O processo da inclusão é uma tarefa complexa que depende de vários factores e quando se pensa na formação dos professores que está também num processo de mudança tanto ao nível de conceitos como a prática, a primeira coisa que se deve levar em conta é a opção vocacional e uma boa preparação científica do candidato, que tem que ter saberes e competências e também a compreensão da real sociedade em que está inserida, que é sem dúvida diversificada no qual está a formar para trabalhar nela. De acordo com Warwick in Rodrigues (2001), a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para ensiná-los.

A área da Educação inclusiva, enquanto processo de inovação da educação e enquanto paradigma de promoção da educação para todos, implica o desenvolvimento de modelos de formação de professores que, também eles, têm que ser diferentes dos modelos tradicionais (Rodrigues, 2007). A ideia de um modelo unificado de ensino obriga a fazer uma interligação dos conhecimentos provenientes do sistema da formação do professor especial e a do geral. Deste modo a formação dos professores deve

ser mais especializada de forma que os mesmos possam desenvolver os seus conhecimentos sobre a diversidade dos alunos e as competências para ensiná-los, e, por sua vez, a formação especial deve ser de carácter mais generalista, de modo que os professores de educação especial sintam preparados para trabalhar nos contextos de sala de aula com todos os alunos.

Portanto o movimento da escola inclusiva propõe uma formação consultiva centrada na escola, em que os especialistas, os professores administradores, e outros profissionais que sejam úteis na relação com a família e outros serviços escolares se coordenam. Relativamente a Portugal em 2006 foi criado quadro de professores com formação especial em cada agrupamento, o que permite a maior continuidade e identidade dos serviços na escola. Fazem parte integrante dos recursos humanos da escola e integram-se no espectro de resposta que a escola pode encontrar para alunos com dificuldades (Rodrigues, 2011).

Para Rodrigues (2007), existem 5 desafios de adequação de modelos de formação de professores para educação inclusiva;

- 1º Período da vida profissional em que a formação teve lugar;
- 2º O papel que desempenha o trabalho cooperativo nas comunidades do professor;
- 3º Conciliação entre teorias e aptidões necessárias para actuar em educação;
- 4º Desenvolvimento da educação inclusiva;
- 5º Interligação dos diferentes níveis de formação.

Segundo ele só cumprindo esses desafios é que se pode garantir um modelo de formação adequada para escola inclusiva.

III CPÍTULO – SÍNDROME DE DOWN

3.1 Conceito e caracterização

A criança com síndrome de Down é portadora de uma anomalia cromossômica que implica perturbações de várias ordens. A presença de um cromossoma extra no par 21 (em vez de dois, três) faz com que a síndrome é também denominada de trissomia 21.

Síndrome de Down é um distúrbio genético caracterizado pela presença de um cromossoma 21 adicional em todas as células do organismo do indivíduo, levando-o a apresentar várias características físicas e mentais específicas (Silva, 2009). A síndrome de Down ou trissomia do cromossoma 21 é uma alteração da organização genética e cromossômica do par 21 pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas. (Morato, 1998)

Em 1959 Jérôme Lejeune, um geneticista francês descobriu que o cromossoma suplementar se localizava exactamente no cromossoma 21. Estas descobertas conduziram à descoberta de outras formas de Síndrome de Down, incluindo a translocação e o Mosaicismo (Kozma, 2001). Recebeu o nome em homenagem ao médico inglês John Langdon Down que descreveu em 1866 o problema como um conjunto de características distintas e diferentes das outras doenças.

Esta anomalia cromossômica pode ter origem em três factores diferentes, dando lugar aos três tipos de síndrome:

1º Trissomia não disjuntiva quando há uma divisão errada do cromossoma durante a meiose e faz com que o óvulo fertilizado tenha 3 cromossomas com o nº 21 em vez de 2. A sua frequência é de 95%.

2º Translocação é quando uma parte de um cromossoma ou cromossoma inteiro se separa durante a meiose, aderindo a outra cromossoma. Quando o fragmento de cromossoma adere ao cromossoma 21 (transloca-se) o ovo fertilizado resultante tem síndrome de Down por translocação. Ocorre cerca de 3 a 4%.

3º Mosaicismo- é quando a divisão deficiente verifica-se durante uma das primeiras divisões celulares após a fertilização e a sua frequência é de 1%.

Segundo Sampedro et. al (1997), a síndrome de Down provoca problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde. Portanto a anomalia cromossômica acontece durante o desenvolvimento do feto e actualmente pode ser diagnosticado durante a gestação ou no momento do nascimento.

As aparências físicas destas crianças apresentam características muito particulares e específicas que, apesar de os indivíduos afectados não serem iguais, mas aparentam aspectos semelhantes. As crianças com síndrome de Down costumam ser identificadas logo á nascença pelas seguintes características:

Tónus muscular fraco, face larga e base do nariz achatada, olhos viesados para cima e por este motivo a síndrome é também chamada de “mongolismo” por conferir uma aparência ligeiramente oriental, boca pequena e céu- da-boca pouco profundo, dentes pequenos fora do lugar e nascem mais tarde, orelhas pequenas, com a parte superior dobrada, cabeça pequena e pescoço curto, estatura baixa, mãos pequenas e dedo curto, cabelo fino macio e frequentemente escasso (Kozma, 2001). As crianças portadoras de síndrome de Down têm um défice cognitiva ou deficiência mental, isto é, aprendem mais devagar e têm dificuldade de raciocínio e entendimento, e o grau da deficiência mental é variado dependendo de criança para criança e na maioria dos casos situam-se entre ligeiro e moderado, o que lhes permite conseguirem um bom nível de autonomia pessoal e social. O atraso na linguagem e a défice de atenção são considerados características próprias dessas crianças.

No que diz respeito a saúde dessas crianças, existe maior incidência de problemas cardíacos, infecções, do trato digestivo, sensoriais etc. A causa desta anomalia ainda é uma incógnita, isto é, não há nenhuma relação causa- efeito, mas há consenso de que existe multiplicidade de factores etiológicos (factores hereditários, idade da mãe, exposição á radiações, agentes químicos) que interactuam dando origem a trissomia.

Embora não haja uma causa específica para a síndrome, três factores são de extrema importância para a sua prevenção:

- Idade da mãe - a partir dos 35 anos é uma probabilidade e constitui risco de ter filho afectado);

Aconselhamento genético – o estudo genético pode alertar os pais sobre o risco estatístico de ter um filho com síndrome;

A amniocentese- é um cariótipo feito entre décima quarta e décima nona semana de gravidez para diagnosticar síndrome no feto.

O tratamento de pessoas com síndrome de Down têm progredido de maneira muito significativa ao longo de décadas e esperança de vida aumentou consideravelmente devido aos avanços da medicina. A educação também teve ganho expressivamente, visto que por muito tempo julgou-se que essas crianças não tinham potencial e por isso foi- lhes negada a oportunidade de aprender na escola.

3.2 A escola como espaço de socialização e desenvolvimento da criança com síndrome de Down

Toda a sociedade humana organiza a socialização das suas crianças, transmitindo – lhes os saberes, saber-fazer e saber - ser que julga indispensáveis ao próprio funcionamento. (Crahay, 2002) É através do processo da socialização com diferentes colegas que as crianças aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem e conseguem maior acompanhamento das disciplinas escolares. Ainda se este processo for organizado adequadamente, poderá proporcionar aos alunos oportunidades de conhecerem-se, respeitarem-se, interessarem-se mutuamente, ao mesmo tempo em que aprendem as habilidades acadêmicas, da vida diária, sociais, vocacionais e outras fundamentais para a vida e para o trabalho em comunidades inclusivas (Stainback e Stainback, 2007)

Ao pensar na possibilidade do desenvolvimento da criança com síndrome de Down, vem logo a ideia de uma sociedade justa sem preconceito e exclusão, pois para isso há que ter informação e conhecimento suficiente sobre as diferenças e particularidades de cada um no sentido de fazer uma intervenção centrada no estímulo e desenvolvimento. Um dos contextos mais adequado para a socialização e o desenvolvimento de qualquer criança independentemente da sua característica específica é a escola. Ela é por excelência o lugar mais apropriado para a transmissão do conhecimento, cultura, valores e cabe a ela ainda a responsabilidade de preparar as crianças para vida futura. O ambiente escolar influencia o desenvolvimento pessoal e social da criança, porque é ali que ocorrem experiências e conhecimentos significativas para toda a vida e é nesta perspectiva que Beltrame e Ribeiro (2009), afirmam que todas as habilidades de conhecimentos, atitudes e interesses que as caracterizam como pessoas capazes de moldarem as suas capacidades e de desempenhar papel de adultos são desenvolvidas na escola.

A educação tem sido um objecto da aposta ideológica e económica, mas ao mesmo tempo enfrenta o desafio de responder a diversidade de todos os alunos. Este desafio implica um pensamento diferente, no qual a estratégia é o comprometimento com a prática, particularmente com as opiniões e visões do aluno (Ainscow, 2007). As características específicas das crianças com Down exigem um trabalho multidisciplinar nos quais a escola e outros serviços externos devem fazer em prol do amadurecimento das funções neurológicas, isto tudo para facilitar a execução das actividades diárias e não só como também a aprendizagem e o desenvolvimento no geral. Neste sentido se pode dizer que o diagnóstico da síndrome logo ao nascimento pode ser favorável, na medida em que há possibilidade de uma intervenção precoce virada para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Neste âmbito o artigo 27 do Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro faz referência a articulação entre os serviços de saúde, segurança social e educação.

Segundo Castro e Pimentel (2009), uma das formas de investir na possibilidade do desenvolvimento dessas crianças é compreender que a síndrome não é uma doença que pode ser tratada ou curada, mas sim que existem processos de intervenção através dos quais estimulam o cérebro de modo a responder

as exigências do exterior. O desenvolvimento dessas crianças não se limita aos conhecimentos abstractos mas sim em acções simples que favorecem a autonomia. Ainda segundo o autor o desenvolvimento da inteligência e linguagem dessas crianças exigem um contacto diário permanente com situações diversas e também com a relação espaço/tempo, isso tudo para aumentar a base cognitiva e enriquecer o vocabulário.

Portanto para que as crianças com síndrome de Down consigam um bom nível de socialização e desenvolvimento é preciso que o programa escolar contemple todas as áreas do desenvolvimento e as áreas como percepção, atenção, linguagem, memória, aspectos psicomotores, conteúdos vivenciais, aspectos sócio afectivos sejam prioridades na intervenção precoce.

3.3 Situação das crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal

O direito de todos, ao acesso a uma educação de qualidade está consagrada na legislação, que pretende minimizar as diferenças entre os indivíduos e criar oportunidades de igualdade. Para efectivar esse direito é necessário que o sistema educativo faça alguma adaptação e alteração de modo que todos os cidadãos possam fazer parte do mesmo, independentemente das suas necessidades. Muitas reformas têm sido feitas no sentido de satisfazer as necessidades e interesses das crianças, sendo assim a escola deixa de transmitir apenas o conhecimento e passa a preocupar com a valorização do indivíduo. Partindo do princípio que cada criança é diferente em termos de necessidades, interesses e limitações a escola deve levar isso em consideração no intuito de ter uma medida especial de educação para atender a cada aluno.

Considera-se que um aluno necessita de uma educação especial quando apresenta dificuldade de aprendizagem que exige um atendimento específico e diferenciado. As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas muitas vezes com as características pessoais do aluno, com o contexto familiar e escolar em que se desenvolve e pode não ser de carácter definitivo. Deste modo, a partir dos anos 60 a 70 surgiram leis e movimentos sociais com objectivo de garantir a todos os indivíduos o direito à liberdade e igualdade de oportunidade.

Para Correia (1997), o conceito de NEE, termo utilizado na maioria dos países desenvolvidos, surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. Portanto, o termo NEE vem, assim responder ao princípio da democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia de integração das crianças com NEE e proporcionando-lhes uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito a não discriminação quer seja por questão de raça, religião, opinião característica intelectual e física, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

É de referir que o conceito de NEE aplica-se a crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também dificuldades de aprendizagem que podem estar associados a factores

orgânicos ou ambientais, pois o conceito de NEE abrange, entretanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizados, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou adolescente Correia (1999).

3.4 Classificação das Necessidades Educativas Especiais

As Necessidades Educativas Especiais subdividem-se em 2 tipos: Carácter permanente e temporário.

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente- são aquelas em que a adequação do currículo é generalizada e o objecto da avaliação é sistemática, dinâmica e sequencial, de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo encontram-se crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados a saúde do indivíduo (Correia,1999). Os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como possíveis de relacionamento com o insucesso escolar são: deficiência mental, as dificuldades de aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, os problemas de comunicação, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a multideficiência, os cegos-surdos outros problemas de saúde, os traumatismos cranianos e o autismo. Só nos finais do ano 1990 o autismo e o traumatismo craniano, foram adicionados pelo departamento de Educação dos EUA. Necessidades Educativas Especiais de carácter temporário- pode manifestar-se como problemas pouco acentuados da leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo linguístico ou outras competências como autoconhecimento, consciência social que lhes permitem lidar com várias situações da vida.

3.4.1 Prevalência das Necessidades Educativas Especiais

Crianças com NEE, com programa educativo individual ao abrigo do Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro a frequentar escolas regulares.

	2015/2016	2016/2017	Variação
Ensino pré-escolar	3.573	81.672	4%
Ensino Básico	63.540	65.132	- 3%
1º Ciclo	21.759	21.214	3%
2º Ciclo	17.509	21.2014	- 3%
3º Ciclo	24.272	26.102	8%
Ensino secundário	11.062	13.077	18%
Total	78.175	81.672	4%

Fonte: DGEEC

De acordo com os dados estatísticos da DGEEC constata-se que:

- - Houve aumento de número de crianças no 2º e 3º ciclo, que deve ao número de Programa Educativo Individual (PEI) no 3º ciclo e um decréscimo no 1º ciclo e número de alunos nas instituições de Educação Especial;
- -Aumentou número de crianças e alunos nas escolas públicas face ao privado e números de alunos a frequentarem unidades de apoio especializados para educação de alunos com multideficiência e surdo- cegueira congénita, verificado principalmente no secundário (de 2081 a 2104) e número de alunos nas unidades de ensino estruturado para educação de alunos com perturbações de espectro de autismo no básico e secundário (1878 a 1944);
- -Aumentou número de alunos apoiados simultaneamente pelo Decreto- lei 3/2008 e o Sistema nacional de Intervenção Precoce na Infância (1978 a 2065);
- -17% das crianças e alunos com NEE que frequentam escolas regulares não estão a tempo inteiro, isto quer dizer que eles têm um currículo específico individual ou são apoiados no contexto de uma unidade especializada;
- - Relativamente as medidas educativas verifica-se que o apoio pedagógico, adequação no processo da avaliação, e as adequações curriculares individuais são as que são aplicadas á grande maioria das crianças e alunos e predomina em todos os níveis de educação e ensino em todo os NUTS II

3.4.2 Medidas educativas contempladas no Decreto – Lei nº3/2008 – apoio pedagógico personalizado, adequação no processo de avaliação e currículo específico

Apoio pedagógico personalizado	Adequação curricular individual	Adequação no processo da matrícula	Adequação no processo da avaliação	Currículo específico individual	Tecnologias de apoio
77.430	38.179	6.877	72.000	12.994	12.995

Fonte: DGEEC

- Houve aumento dos docentes a desempenharem funções de educação especial nas escolas públicas (6797 a 7264), principalmente os docentes que não pertencem ao quadro de educação especial, mas que desempenha essa função;

- Aumentou o número de técnicos das escolas públicas a apoiarem os alunos com NEE (834 a 1141), mas que diminuiu o número de horas mensais nessas funções (61897 a 51333);

- No que diz respeito ao agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas apoiadas pelos Centros de Recursos de para Inclusão (CRI), passaram de 580 a 581 (verificado na região norte), sendo que o número de técnico diminuiu ou seja passou de 2.819 a 2251, como um decréscimo de 3% nas horas mensais disponibilizadas para o apoio, isto é, (68810 a 66704);

-No que tange ao agrupamento de referência para Intervenção Precoce teve um aumento de 34% de docentes a desenvolverem trabalhos nessa área, isto é, de 368 a 559 verificado nas regiões do Centro (52%) e Norte (42%).

II- PARTE

IV CAPÍTULO – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1 Metodologia

Nesta fase da investigação faz - se necessário expor o tipo de estudo e o meio em que se desenvolve, bem como os instrumentos utilizados para recolha, tratamento e análise de dados.

Qualquer trabalho de investigação científica deve assentar na metodologia científica e tem como base a pesquisa documental, sendo considerada como uma das técnicas decisivas na pesquisa em ciências sociais. No campo educativo, o aluno e os factores que podem influenciar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento constituem o foco principal das investigações. Deste modo, parece-nos importante abordar o assunto, estudando e analisando a “Inclusão das crianças portadoras de Síndrome de Down no ensino básico”.

Sabendo que uma investigação envolve sempre um problema que tem como função focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, a organização do trabalho de investigação implicou o recurso a dados da reflexão teórico/empírica e a opiniões de pessoas que directa ou indirectamente estão envolvidas na educação das crianças portadoras de Síndrome de Down, como directores do agrupamento, professores do ensino regular com e sem crianças com Síndrome de Down, professores de educação especial e coordenadores da escola. Para tal formulamos a seguinte pergunta de partida que constitui o objecto de estudo da nossa pesquisa: De que forma as crianças portadoras de Síndrome de Down são incluídas no ensino regular?

Para concretizar a pesquisa do terreno a partir do problema formulado começamos a traçar os objectivos, identificar o instrumento e os sujeitos a observar.

Objectivos:

Geral

- ✓ Analisar o processo da inclusão das crianças com NEE (síndrome de Down) no agrupamento em estudo.

Específicos

- ✓ Diferenciar o processo da inclusão de integração;
- ✓ Identificar os constrangimentos organizacionais face a inclusão das crianças com NEE (síndrome de Down);
- ✓ Identificar as estratégias/ metodologias utilizadas pelo agrupamento (projecto educativo) para inclusão das crianças com NEE (síndrome de Down);
- ✓ Identificar os recursos, as práticas e as metodologias utilizadas pelos professores para transmissão do conteúdo e avaliação dessas crianças.

4.2 Método

No que refere ao instrumento, não existe um único método no estudo da realidade, pois, existe uma pluralidade de métodos que se vai adaptando consoantes as necessidades do investigador. Tendo em conta o objectivo deste estudo, que é recolher informações sobre a opinião dos entrevistados relativamente a Inclusão das crianças portadoras de Síndrome de Down no ensino básico utilizamos o método qualitativo. Recorremos a técnica de análise qualitativa (entrevista semi - estruturada) por ser aquela que combina perguntas abertas e fechadas, em que as respostas são espontânea devido a interacção entre o entrevistado e o entrevistador facultando assim elementos de reflexão muito rico. (Quivy& Compenhoudt, 2008).As questões na sua maioria são abertas de modo a permitir uma maior autonomia e liberdade de respostas aos entrevistados e não só como também permitem obter informações sobre vastos domínios. Elas ajustam-se à abordagem de assuntos complexos e delicados e torna-se indispensável face a impossibilidade da previsão do elenco das possíveis respostas.

4.3 Procedimentos

Um trabalho de investigação científica requer sempre uma preparação cuidada, levando em consideração todas as condições e o meio que contribuem para a sua correta realização. Tendo em conta os objectivos definidos identificamos o público-alvo, em que na sequência foi contactado e explicado a natureza do trabalho a realizar, para assim conceder a devida autorização. Após ter concedido a autorização foram tomadas as diligências para proceder agendamento das respectivas entrevistas, na qual decorreu dentro do espaço escolar nos meses de Maio e Junho de 2017.

Convém realçar que a recolha de dados não foi muito fácil, visto que muitas escolas ignoraram o pedido, outras alegaram falta de tempo e as que aceitaram foi graças á nossa persistência. Apesar destes constrangimentos, pensamos que foi conseguida uma boa adesão do lado dos participantes, por considerarem o tema pertinente.

4.4 Amostra

A amostra que segundo Coutinho (2003), é conjunto de sujeitos de quem se recolherá os dados, é composta por dez pessoas sendo quatro a exercerem funções da direcção e seis na docência de dois Agrupamentos das Escolas (A) Rio do Mouro e (B) Casal de Cambra ambos no concelho de Sintra com e sem crianças com Síndrome de Down, com a finalidade de analisar as suas atitudes e opiniões sobre o tema em questão. A formação dos entrevistados varia entre Licenciatura, Pós Graduação e Mestrado, o tempo de serviço oscila entre os 13 a 36 anos. Os entrevistados foram seleccionadas propositadamente e por conveniência, que depois de esclarecidos se disponibilizarem para participar na nossa investigação.

Portanto, na base desta selecção estiveram não só critérios de ordem pessoal (localização geográfica dos agrupamentos), que permitissem maior facilidade no contacto caso necessário, como também critérios que tiveram em conta a natureza do trabalho, ou seja, escolas que tivessem criança com Trissomia 21.

O agrupamento das A foi constituído em 2012 e localiza-se no Rio do Mouro concelho de Sintra. O agrupamento inclui uma Escola Secundária- (escola-sede) e as antigas escolas do Rio do Mouro, Escola Básica nº 2, Escola Básica nº1, Escola Básica nº2, Escola Básica nº2 de Serra das Minas. No universo de 3524 alunos, 20 apresentam NEE como autismo, dificuldade de aprendizagem catalogadas com problemas cognitivas e emocionais, trissomia 21, deficiência visual etc. É um território TEIP, com uma unidade de Ensino Estruturado para Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, para alunos do 1º ciclo e é também uma Escola de Referência para Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão.

É de referir que o Agrupamento de Escolas B situa-se numa freguesia de Casal de Cambra, concelho de Sintra foi constituído em 2004 numa área com características urbanas. Faz parte deste agrupamento Escola Básica do 2º e 3º (EB2,3-sede), Escola básica do 1ºciclo e Jardim de Infância (EB1/JI de CC), Escola Básica do 1º ciclo (EB1 Nº2 CC) e um Jardim de Infância.

Este ano lectivo funcionou com um total de 1365 alunos, sendo 200 recebem apoios específicos e 10% do total apresentam NEE das mais variadas problemáticas, desde multideficiência com paralisia cerebral, trissomia 21, deficiência visual entre outras. O agrupamento é um território TEIP, com uma unidade de Apoio Especializado para Educação de Alunos com Multideficiência e Unidade estruturado para Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

Quadro nº 1: Síntese da informação das pessoas entrevistadas:

Agrupamento/ escola	Entrevistadas	Função	Formação de base	Formação/NEE	Tempo total de docência	Tempo de docência no agrupamento	Experiencia com crianças com NEE	Experiencia com crianças portadoras de Síndrome de Down
A - Rio do Mouro	A1	Docente do 1º ciclo com criança com Síndrome de Down	Educação Artísticas	Não	36 Anos	12 Anos	Sim	Sim
A	A2	Docente de educação especial	Supervisão Educativa e Administração Escolar	Educação Especial	30 Anos	13 Anos	Sim	Sim
A	A3	Coordena dora da escola	Magistério Primário/Licencia tura em Português e Francês	Participação em colóquios, workshop	36 Anos	11 Anos	Sim	Sim
A	A4	Docente sem aluno com NEE	Licenciatura em Português e Francês como 2ª língua	Não	36 Anos	4 Anos	Sim	Sim

A	A5	Docente com aluno com NEE (Autismo)	Economia/Matemática e Ciências	Algumas	18 anos	8	Sim	Sim
B – casal de Cambra	B1	Docente do 2ºciclo com criança com Síndrome de Down	Licenciatura em Português e Francês	Sim, duas ou três	27 Anos	10 Anos	Sim	Sim
B	B2	Docente Educação Especial/ 2º ciclo	Licenciatura em Português e francês	Especialização em Educação Especial	13 Anos	6 Anos	Sim	Sim
B	B3	Diretora	Educadora de Infância/Supervisão e Orientação Pedagógica	Pós Graduação em NEE	36 Anos	8 Anos	Sim	Sim
B	B4	Docente sem aluno com NEE	Matemática	Não	18 Anos	5 Anos	Sim	Sim

B	B5	Coordenadora de Educação Especial	Economia	Várias (na construção do PEI, Planos Individuais de Transição, na Sinalização de aluno com NEE de Carácter Prolongado...)	34 Anos	14 Anos	Sim	Sim
---	----	-----------------------------------	----------	---	---------	---------	-----	-----

4.5 Caracterização dos professores

Durante a nossa pesquisa no terreno foram entrevistadas dez pessoas, com funções diferentes nomeadamente diretora, coordenadoras, docentes do 1º e 2º ciclo, entre os quais cinco trabalham no agrupamento A e as restantes no agrupamento B.

Nesta entrevista priorizamos questões que tem a ver com a formação profissional das entrevistadas, o processo da inclusão nos agrupamentos onde as entrevistas realizaram, as práticas educativas, estratégias, metodologias, avaliação das crianças com NEE, as medidas levadas a cabo para incluir essas crianças, bem como a insuficiência ou não dos recursos existentes e por último as perspectivas e soluções para o futuro.

Relativamente ao tempo de docência das entrevistadas é muito variado, isto é, oscila entre 13 a 36 anos e ainda é muito mais variado o tempo que leccionam nos agrupamentos onde foram realizadas as entrevistas, por exemplo, entre 4 a 8 anos temos as entrevistadas (A4, A5, B2, B3 e B5) e de 10 a 14 anos temos (A1, A2, A3, B1 e B5). Todas confirmaram ter experiências com crianças portadoras de NEE no geral e no que refere a Síndrome de Down, no momento só as entrevistadas (A1, A2, B1 e B2) estão a trabalhar com elas, entretanto apesar de (A4, A5, B3, B4 e B5) não trabalharem com crianças portadoras dessa problemática, dizem ter experiência e só as entrevistadas (A1 e A4) afirmaram não ter formação na área das Necessidades Educativas Especiais.

V CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS:

Neste ponto são apresentados por categorias, os resultados obtidos através da análise do conteúdo das entrevistas aos elementos dos agrupamentos em estudo.

5.1 Processo da inclusão

Para que os alunos com NEE tenham uma educação Inclusiva no ensino regular é necessário que a escola esteja em conformidade com os pressupostos da escola inclusiva que é promover o sucesso pessoal e académico dos seus alunos. De acordo com Freire (2008) a inclusão garante o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades. Partindo desta teoria o processo da inclusão escolar, na opinião dos elementos da direcção dos agrupamentos em estudo (A3,B3, B5), há uma abertura relativamente a aceitação das crianças com NEE que procurem os estabelecimentos de ensino, mesmo sabendo dos desafios que eventualmente possam enfrentar. Desta forma salienta ainda a directora (B3) que a cultura da escola é fomentar o ingresso de todos os alunos independentemente da problemática que apresentam.

As restantes entrevistadas, são também da opinião que o processo da inclusão está num bom ritmo porque actualmente nenhuma criança fica fora do sistema do ensino por causa da sua deficiência, estas opiniões vão também de encontro às orientações saídas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em que todas as crianças independentemente das suas diferenças individuais podem e devem frequentar uma instituição do ensino.

No entanto, a professora (A2), apesar de ir de encontro às opiniões das outras entrevistadas, discorda em parte salientando o seguinte:

“ não existe inclusão no verdadeiro termo da palavra, houve um percurso ascendente, mas ainda estão no final da integração com muitas pedrinhas e entraves na imagem que só se percebem diariamente.” (A2)

Disse ainda que as escolas “incluem” porque são obrigadas pela lei, tentam adaptar de acordo com as necessidades que vão aparecendo e que este ano em concreto notou um retrocesso no processo da inclusão desde que começou a avaliação externa que tem um peso muito grande para as escolas, fez também referência a uma pequena gralha existente no que diz respeito à separação das crianças com currículo normal e as com o Currículo Específico Individual (CEI).

Também as entrevistadas (A5 e B2) relataram terem notado alguma melhoria, mas que receiam a concretização efectiva do processo da inclusão mesmo que seja a longo prazo. A professora (B2), foi um pouco mais além ao afirmar que o processo da inclusão poderia estar melhor, se

não fossem as exigências a nível das escolas em termos de sucesso e ranking que acabam por comprometer todo o processo. Sublinhou ainda o seguinte:

“este processo precisa de tempo para a sua concretização e na minha opinião o que se nota é uma preocupação enorme com o ensinar para que tudo saia bem no exame no tempo estipulado, e os que, por causa das suas limitações não conseguiram acompanhar acabam por ficar de fora, pode ter havido um ajuste ou outro mas não é o suficiente.” (B2)

Entretanto, as entrevistadas (A4 e B4) afirmaram que ainda há um longo caminho a percorrer em direcção a escola inclusiva que na opinião das mesmas “é uma escola preparada para tudo e todos, que adapta ao aluno e não o oposto”, isso porque as escolas não estão preparadas para o processo da inclusão, isto é, há faltas condições humanas, materiais e ainda há muitos entraves nas escolas e na própria legislação.

É de realçar que apesar das barreiras existentes, todas acreditam na possibilidade da concretização do processo da inclusão escolar e nas vantagens que a mesma possa trazer para todos. A professora (B1) apesar de reconhecer as inúmeras vantagens afirma que este processo traz também desvantagens como, por exemplo, o aumento da angústia por parte da criança com problema por ser diferente das outras, a intolerância das crianças ditas “normais” por não compreenderem a problemática do (a) colega e que acaba por se *cansarem*, a interrupção da aula quando surge a necessidade de dar uma ou outra atenção especial á criança com problemas mais graves entre outras.

Creio que as questões levantadas pela professora (B1) dependem da forma como os professores lidam com diferentes situações. A este respeito a professora (A1) sublinhou o seguinte:

“eu só vejo vantagens em relação aos alunos com NEE na turma regular, são crianças que apesar das suas limitações são iguais às outras, aquilo que noto é que a sala funciona de uma forma mais cooperada exactamente porque existem alunos com algumas dificuldades e particularidades o que faz com que os outros também tenham um olhar diferente, mais cuidado, mais atento, mais cauteloso e mais carinhoso, penso que só trás vantagens.” (A1)

Ainda na minha opinião não considero o discurso da professora (B1) como desvantagens nem aspectos negativos, mas sim, constrangimentos reais diários que merecem um tratamento específico.

Quanto ao modo de organização para acolher as crianças com NEE a coordenadora (A3) afirma:

“o nosso estabelecimento tem uma unidade de ensino estruturado em que todas as crianças com NEE que venham para esta escola tem primazia no acesso em relação às outras, isto é, são seleccionadas directamente pela plataforma de modo que a escola junto com os professores de

educação especial e os outros técnicos organizam-se para planificar as actividades e reunir os recursos possíveis.” (A3)

Afirmou ainda que não estão totalmente preparadas que se calhar tem muitas crianças com NEE que não estão sendo apoiadas como deveriam, mas que perante outras escolas e outras realidades não podem queixar-se porque o projecto educativo da escola inclui todos e nunca ninguém ficou de fora por causa da sua deficiência.

Na mesma linha de ideia segue a diretora (B3) dizendo que a informação da problemática vem logo na altura da matrícula e a partir daí organizam-se e tentam reunir os recursos para recebê-las. A coordenadora (B5) acrescenta um pouco mais dizendo:

“todos os anos fazemos o pedido da terapia com Centro de Recursos para Inclusão (CRI) no qual temos protocolo para a seguir ir para DIGEST, se as informações chegarem a tempo as crianças entram logo na lista de terapias e são colocadas nas turmas reduzidas se assim o justificar. Toda essa organização e planificação são feitas antes do final do ano lectivo para que no início ficamos a saber das necessidades e dos recursos que vamos precisar.” (B5) Na opinião dela a escola tem que estar preparada e quando não está arranjam recursos, diz ainda o seguinte:

“nós somos das poucas escolas públicas do país que tem uma sala *senuzland* a nível do primeiro ciclo criada pelos professores da educação especial com a colaboração de uma empresa holandesa e dos pais para todos alunos com NEE que precisam do relaxamento, preparados nunca estamos porque cada ano é um desafio novo que depende do aluno que vai aparecendo e consoante o problema assim vamos adaptando.” (B5)

De um modo geral fica uma percepção positiva em relação à aceitação das crianças com NEE no ensino regular, visto que há uma certa preocupação das estruturas de lideranças bem como dos professores na aceitação das crianças com NEE, tendo em conta que estão todos sensibilizados para acolher essas crianças. Ainda de acordo com os dados recolhidos percebe-se que a inclusão das crianças com NEE nas turmas regulares em termos da legislação está num bom caminho e traz vantagens para todos, mas em relação á sua prática ainda falta muito, o que é natural porque é um processo que exige o seu tempo.

5.2. Práticas

È importante estimular o trabalho em equipa, adoptar metodologias e estratégias adequadas, estimular o trabalho em equipa, e um bem-estar psicológico de modo a garantir condições de aprendizagem das crianças com NEE.

No que tange as práticas, segundo as professoras (A2 e B2), as planificações são feitas de acordo com o currículo do aluno. Quando se trata de um currículo individual existe um matriz

curricular onde são traçados os grandes objectivos e a volta desses objectivos são definidos em conjunto (professor da turma e professor de educação especial) as estratégias e as metodologias.

Para a entrevistada (A1), as estratégias desenvolvidas com uma criança com NEE (Síndrome de Down em particular) são as mesmas desenvolvidas com outros alunos, isso porque trabalham por projectos que envolvem sempre pequenos grupos e quando o trabalho tem a ver com questões do currículo as actividades são planeadas por todos e automaticamente estas crianças estão incluídas fazendo aquilo que são capazes de fazer como outro qualquer. Diz ainda o seguinte:

“Eu trabalho com movimento da escola moderna, este modelo de trabalho implica a questão da diferenciação pedagógica.” (A1)

Esta opinião vai de encontro a perspectiva de Leite (2005), que afirmar que cada turma deve desenvolver propostas curriculares que vão de encontro às necessidades dos seus alunos.

Entretanto no 2º e 3º ciclo, embora a planificação seja em conjunto, os professores de educação especial é que vão orientar os professores da turma. Para a professora (A2), os professores do 3º ciclo estão mais preocupados com a disciplina do que com a área das NEE, isso porque ainda não estão mentalizados relativamente a questão de inclusão, isto é, estão na fase de adaptação. Esta afirmação vai de encontro á opinião da entrevistada (B1), ao dizer que no 2º e 3º ciclo os professores não têm a noção do que é que a criança é ou não capaz de fazer, isso porque o tempo útil para estar com a criança é insuficiente e não lhes permitem ter um conhecimento mais aprofundado da criança ao ponto de saber até esta pode chegar em termos de conhecimento e que talvez no 1º ciclo é mais fácil porque estão mais tempo com a criança.

É nesta sequência que as opiniões das professoras (A2 e B2), coincidem ao dizerem que os professores do ensino regular do 1º ciclo estão mentalizados para trabalharem com crianças com NEE, mas que os do 2º e 3º ciclo ainda estão na fase da adaptação e que no geral não estão preparados para lidar com as especificidades, porque não existe nenhuma disciplina sobre NEE na maioria das suas formações e não ficam minimamente preparados, portanto acham que todos os professores deveriam ter no mínimo um ou mais anos de educação especial.

No que concerne a saída das crianças com NEE da turma regular para receber apoio fora, embora as entrevistadas (A2 e B2), não concordem, afirmaram que é muito difícil trabalhar com todos na turma regular que não é a melhor solução, mas sim a possível no momento, já a professora (A1), discorda dizendo que faz questão de não deixar sair nenhum aluno para ter apoio fora, pelo contrário os professores de educação especial é que vêm a turma sem deixar a mesma saber que está ali por um aluno específico. As entrevistadas (B3 e B4), são da mesma opinião da professora (A5), relativamente a esta questão:

“a saída pode ser benéfica dependendo da patologia, isso porque há casos de crianças que não suportam estar na turma por muito tempo e que precisam de um lugar com mais conforto, de uma actividade específica num lugar específico.” (A5)

No entanto todas elas acreditam que essas crianças têm mais oportunidade na turma regular e que até porque há um benefício recíproco.

Quanto à avaliação das crianças com NEE todas afirmaram que é descritiva, retratando sempre o desempenho da criança em relação a aquilo que ela é capaz de fazer com ou sem ajuda, sendo assim ela é baseada no relatório das melhorias e dificuldades feita pelos professores da educação especial e outros técnicos, mas quem decide tudo são os professores titulares da turma regular. Ainda segundo a coordenadora (A3), a avaliação é diferenciada para crianças com défice cognitivo, disse que há uma prática da diferenciação pedagógica não só na maneira como se transmitem os conteúdos como também na forma e no tempo de avaliar essas crianças e que todas essas diferenças são registadas no Plano Específico Individual (PEI).

Segundo informações recolhidas junto das coordenadoras e diretora (A3, B5 e B3) os pais participam sempre na elaboração do PEI, isto é, há determinado PEI em que os pais são fundamentais porque são eles os únicos detentores de informações que são cruciais para elaboração do mesmo e reclamam de vez em quando, só que muitas vezes as reclamações são infundamentadas e no lugar inadequado (facebook, inspecção), mas que estão sempre atentas para valorizar ou não as críticas.

Relativamente as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia segundo as entrevistadas (B3 e B5), as maiores são a falta de condições para realização de visita de estudo (transporte adaptado), número elevado de alunos para recursos existentes, burocracia em que as vezes dão tanto importância ao papel e esquecem – se um pouco do aluno e por último as AECS que se por um lado é um direito dos alunos por outro lado não há condições suficientes para a prática da mesma. Para a coordenadora (A3) é não ter respostas adequadas as reclamações legítimas dos professores e dos pais e na opinião das professoras (A5 e B4), a maior dificuldade é a impossibilidade de acompanhar a criança o tempo inteiro devido ao número elevado de alunos e para ultrapassar esta dificuldade elas tentam acompanhar o aluno o máximo do tempo possível e também utiliza o sistema de grupos.

Ainda perante a mesma questão a entrevistada (B2) sublinhou que a maior dificuldade é a teimosia dessas crianças que são características da própria problemática e para ultrapassar tenta impor o respeito no máximo e no entender da professora (A2) as maiores dificuldades são: a relação com outros professores que é complicado, levar a família a assumir a sua

responsabilidade a serem o suporte da criança e leva-la a ter o papel mais ativo na educação. Para de ultrapassar essas dificuldades a entrevistada refere o seguinte:

“ com o professor levamos até ao limite e quando não se consegue lavamos as mãos e pronto e com a família, chamamos estabelecemos planos e persistimos até conseguimos algo.” (A2)

Das respostas obtidas em relação a existência ou não do debate sobre o tema nas escolas, todas as entrevistadas do agrupamento B) confirmaram a existência do debate sobre o tema e sublinharam ainda que todos os anos são criados um momento de partilha e reflexão em que todos os departamentos dão a conhecer os seus trabalhos realizados e convidam instituições como hospital, câmara municipal, ESELx, observatório de segurança e até as famílias destacando sempre as NEEs e fazem *workshops* para saberem da opinião dos outros, no intuito de melhorar cada vez mais as suas práticas. Nesta sequência segundo a diretora (B3), a escola tem feito um projecto no qual se chama “Eu Faço Parte de Nós” que tem a ver com a inclusão e abrange todo o agrupamento, onde os colegas vão ter formações e é transversal a todos os ciclos e a todas as pessoas, a filosofia não é obrigar ninguém, mas sim fazer com que todos participem.

Esta afirmação é confirmada pela professora (B1), ao dizer que a direcção fomenta a integração das crianças com NEE de uma forma natural e subentendida não como uma imposição. Neste sentido a professora (B2), afirmou também que a escola está sempre atenta ao tema, que diariamente recebem mensagens da direcção relativos aos protocolos de formações desenvolvidas com a Câmara da Sintra e que há sempre uma abertura por parte da direcção e que isso talvez deve-se a especialização que a directora tem na área da educação especial o que é uma mais-valia para escola.

Ainda segundo a coordenadora (B5), todos os anos no início do ano lectivo a equipa de educação especial faz uma acção de sensibilização para todos os professores a explicar o que é a educação especial e como é que sinalizam os alunos. Desta forma a equipa não tem necessidade de uma orientação da direcção porque é uma prática e está no projecto educativo da escola. Afirma ainda a coordenadora (B5), o seguinte:

“Temos feito várias actividades a todos os níveis de escolaridade e neste momento candidatamos ao projecto *ERASMUS* na linha da inclusão em que numa primeira fase os professores deslocaram para aprender técnicas diferentes e mais tarde numa segunda fase os alunos com a mesma problemática vão também deslocar para conhecerem outras realidades. “ (B5).

Em relação ao agrupamento (A) também partilham da mesma prática, tem tomado algumas medidas como promoções de formações dos professores nessa área e trabalho com a família fazendo palestras e *workshops*. De acordo com a opinião da professora (A1), não falando

especificamente da sua escola, mas das escolas em geral apesar da legislação, discursos, debates, medidas tomadas pela escola em prol do processo da inclusão existe ainda algum preconceito por parte dos professores face a crianças com NEE e que o sucesso dessas crianças e não só, está na questão da diferenciação pedagógica, mas que muitas escolas ainda não estão preparadas para essa questão que só tem trazido vantagens tanto para alunos como os professores.

Constata-se que os dois agrupamentos partilham da mesma prática de modo que houve um consenso nas respostas obtidas. Desenvolvem as mesmas estratégias, discordam na maioria com a ajuda de educação especial fora da turma regular, avaliam baseando na capacidade e desempenho da criança, levam a cabo medidas de formação para capacitação dos docentes e enfrentam as mesmas dificuldades de entre as quais falta de recursos.

5.3 Recursos

Para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, as infra-estruturas escolares precisam estar requalificadas e apetrechadas com equipamentos, recursos materiais (didáctico-pedagógico) e humanos necessários ao desenvolvimento das actividades.

No que concerne aos recursos existentes há uma unanimidade nas respostas das entrevistadas (A2, B3e B5), com a da professora (A1), ao afirmar que:

“não existem recursos suficientes face a demanda que temos, fazemos projectos no sentido de eliminar barreiras e minimizar a falta de recursos, mas isso não é suficiente uma vez que o nosso projecto educativo diz que a escola é de todos e para todos e que temos que criar condições para que haja equidade na educação”.(A1)

Afirmou ainda a entrevistada (B3), que a missão da escola é criar oportunidades para todos de acordo com as suas necessidades. A entrevistada (B4) acrescenta ainda que os recursos são insuficientes principalmente nos primeiros anos de escolaridade que são indispensáveis para o desenvolvimento da criança (recursos como terapias da fala, ocupacional, fisioterapia). Na opinião das entrevistadas (B2, A3, A4, A5,) não existem recursos suficientes e os poucos que existem não conseguem responder a todos os casos, portanto falta recursos humanos e materiais. A escola tem que estar preparada de modo a captar a atenção das crianças e que elas também se sintam bem em vir para escola.

No que refere ao trabalho dos técnicos segundo a professora (B4) existe uma forte ligação porque há uma preocupação de trabalhar em equipa, isto é, há uma complementaridade entre serviços (professor-parte pedagógica e técnicos – parte técnica = complementam-se) de modo a

contribuir para o desenvolvimento harmonioso do aluno. Nesta mesma perspectiva a diretora (B3), afirmou o seguinte:

“a avaliação que faço é que existe uma grande articulação entre o trabalho dos técnicos, mas não é o suficiente e as dificuldades maiores encontram-se nos colegas do ensino regular em perceber que essas crianças são de todos, não especificamente dos colegas da educação especial.” (B3)

Em relação a avaliação do trabalho dos técnicos a entrevistada (B4), refere o seguinte: “posso dizer que há bons e maus técnicos e no que diz respeito ao trabalho dos professores de educação especial revela-se de grande importância.” (B4) Da mesma forma para as coordenadoras (A3 e B5), existem técnicos mais e menos sensíveis, mas no geral são dedicados e tem dado respostas positivas, dão nota máxima porque fazem mais do que o dever, articulam-se verdadeiramente com os outros.

Denota-se uma unanimidade nas respostas relativamente aos recursos existentes, todas as entrevistadas confirmaram a sua insuficiência face a demanda existente, o que põe em causa a efetivação do processo da inclusão e conseqüentemente o futuro dessas crianças, mas realça aqui uma articulação entre o trabalho dos técnicos e preocupação de trabalhar em equipa. Apesar dos recursos insuficientes, todas acreditam que num futuro próximo possam ultrapassar essas dificuldades.

5.4 Perspectivas futuras/ solução

Apesar das sucessivas medidas e políticas educativas implementadas, o processo da inclusão continua a ser um desafio e cabe a educação mudar a mentalidade da sociedade no sentido de respeitar e valorizar as diferenças individuais.

Questionadas sobre o futuro, a opinião da entrevistada (A1), coincide com a da professora (A2), ao salientar o seguinte.

“O mais difícil é depois da vida escolar em que cada um está preocupado só com o seu umbigo a maioria pode não triunfar, portanto a sociedade tem que ter algumas valências para proteger principalmente aquelas que não conseguem levar uma vida autónoma” (A2)

Neste sentido é preciso investir mais e melhor no futuro dessas crianças porque não há caso perdido. Como sublinha a entrevistada (A3) “se estamos aqui a fazer este trabalho é porque acreditamos” (A3), mas confessa que ainda há muito por fazer nesta área e deve começar pela consciencialização de todos os empresários no sentido de haver uma parceria com as escolas e câmaras municipais a fim de evitar a segregação nas instituições.

Ainda questionadas sobre o futuro, a opinião da coordenadora (B5) condiz com a da directora (B3), ao realçar o seguinte:

“Nós temos uma grande preocupação com o futuro e aderimos ao projecto Sintra Inluc e portanto já temos alunos em estágios para depois junto com a família fazermos a melhor escolha e se for o caso procurar a melhor solução. A nossa sociedade ainda não está preparada para essa transição, mas a escola está a trabalhar para que sejam cidadãos autónomos com ajuda ou não dos terceiros, com a sua vida própria e o seu rendimento.” (B3)

Afirmaram ainda que deve haver um investimento forçosamente porque são futuros cidadãos.

A professora (B2), também mostrou a sua preocupação com esses jovens depois de terminarem a vida académica e no seu entender todos os relatórios deveriam passar pelo centro de emprego e conforme as condições de cada um, dirigir para profissões diferentes porque assim como para os ditos normais é muito importante ter uma profissão, também para eles a satisfação é a mesma, principalmente para os portadores de Síndrome de Down que tem uma grande capacidade de adaptação e socialização e que são sempre capazes de produzirem qualquer coisa. Sob o mesmo ponto de vista as entrevistadas (A3) compactua com a professora (A4), ao afirmar o seguinte:

“ estamos num bom caminho mas o futuro fora da escola está muito cinzento, ainda há pouca resposta. Deve-se investir mais no futuro dessas crianças de modo que os pais deixem de expressar o sentimento da angústia em relação ao futuro, acho que estamos um bocadinho longe de resolver o assunto mas estamos despertos para tal”.(A4) Todas as entrevistadas acreditam na capacidade e potencialidade dessas crianças e almejam mais investimento e oportunidade, mas nota-se que há uma grande preocupação em relação ao futuro visto que vivemos numa sociedade cheia de preconceito.

Conclusão

Chegando ao final deste trabalho podemos dizer que o tema em questão está a ganhar cada vez mais o relevo na educação e na sociedade em geral e nós como membro da sociedade tentamos dar o nosso contributo reflectindo um pouco sobre o mesmo. Vê-se que a sociedade vem ganhando consciência e nota-se uma mudança de comportamento e atitude perante alunos com NEE por parte da escola nos últimos anos, mas é necessário que a mesma continue a reunir esforços, a adequar estratégias e metodologias e alocar recursos de modo que os resultados traduzem na efetivação do processo da inclusão.

Sabendo que a escola é de todos e para todos, numa perspectiva de que todos nós temos *handicap* seja qual for, ela deve ter por base o princípio da equidade de modo a criar condições e oportunidades para todos de acordo com as suas necessidades.

Partindo do princípio, que o objectivo da escola inclusiva é promover o sucesso pessoal e académico de todos alunos, os estabelecimentos do ensino regular deveriam munir de recursos no sentido de responder á diversidade dos seus alunos. A este propósito o presente trabalho propunha analisar o processo da inclusão das crianças com NEE no ensino regular. Depois de termos recolhidos e analisados os dados fomos tentados a responder as seguintes questões de partida: De que forma as crianças com síndrome de Down são incluídas nas escolas regulares? Até que ponto a inclusão das crianças com síndrome de Down no ensino regular foi ou não bem conseguida?

Da análise feita as entrevistadas ficamos com a percepção de que a inclusão não é um conceito estranho para as entrevistadas, pelo contrário nota-se um certo grau de familiaridade perante as crianças com NEE na turma regular, isto é, todas consideram ser uma mais-valia. Constatamos que os estabelecimentos de ensino em estudo aceitam e tentam dentro das suas reais possibilidades incluir todas as crianças com NEE de acordo com a legislação em vigor e os recursos existentes.

De uma forma ou de outra esforçam-se para não deixar ninguém fora do sistema, mesmo sabendo que muitas vezes as condições exigidas não estão reunidas, todos os alunos são incluídos no projecto educativo das escolas independentemente da problemática existente ou não, utilizam estratégias e metodologias diferenciadas no sentido de responder as necessidades de cada um. Neste sentido nota-se uma certa aproximação entre o discurso das entrevistadas e do Pacheco (2007), ao afirmar que a inclusão pressupõe que a escola se ajuste as crianças que desejam matricular-se.

Apesar de existir uma certa preocupação por parte da direcção em promover formações para docentes, palestras, *workshop*, seminários, reestruturação de edifícios no sentido de adaptar as

necessidades dos seus educandos, constatamos que existem professores com uma larga experiência na área da docência (alguns com mais de 30 anos) sem nenhuma formação na área das necessidades educativas especiais, mas no entanto no momento da entrevista estava a trabalhar com crianças portadoras de síndrome de Down, nomeadamente a professora (A1). Creio que este é um aspecto que influencia o trajecto escolar/ensino aprendizagem dessas crianças e consequentemente põe em causa todo o processo de inclusão. Este facto sublinha a afirmação de Sanches, Pilar et al (2011), de que nas sociedades atuais e complexas é indispensável que os professores tenham uma formação inicial e contínua.

Foi também notório a articulação do trabalho dos técnicos, principalmente no 1º ciclo em que as crianças com NEE são acompanhadas por uma equipa multidisciplinar que se preocupam com o sucesso de cada aluno o mesmo não acontece no 2º ciclo, visto que os interesses dos professores são diferentes, isto é, cada um preocupa com a sua própria disciplina e não com o aluno que apresenta uma determinada problemática. Deste modo constatamos o uso de uma metodologia diferenciada e o PEI como instrumento que facilitador do trabalho com as crianças com NEE.

Concluimos que apesar da existência do debate sobre o assunto, das medidas levadas a cabo para colmatar as lacunas, de todos outros ganhos adquiridos, ainda persistem alguns desafios sem soluções a vista e um longo caminho a percorrer rumo a efetivação do processo de inclusão. Isso leva-nos a crer que as escolas não estão totalmente preparadas porque há insuficiência de recursos como professores com formação na área, técnicos, estruturas físicas equipadas entre outros de modo que comprometa todo o processo. Percebe-se que há um esforço de todos os intervenientes, mas conscientes de que não conseguem cobrir todas as necessidades.

Portanto, é preciso acreditar e investir mais na potencialidade das crianças/ jovens com NEE no sentido de adquirirem mais autoconfiança, autonomia de modo a serem cidadãos activos na sociedade com a sua profissão o seu rendimento e a sua vida própria. Estas conclusões não são definitivas nem generalizadas devido á limitação da apresentação da amostra, neste âmbito sugiro que nas próximas investigações seja feita uma análise mais abrangente neste ou no outro domínio e com maior número de indivíduos numa amostra tendo em conta que o tema é pertinente e inesgotável.

Bibliografia

Ainscow, Mel (2007), “Prefácio” in Rodrigues, Luzia et al (Orgs), *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

Bairão, Joaquim et al (1998), *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídio para o Sistema de Educação*, Conselho Nacional da Educação, 1ª edição.

Beltrane, Thais e Ribeiro (2009), “O Processo da Socialização de uma Criança com Síndrome de Down no Sistema de Ensino Regular”, *Dynamis Revista Tecno-científica (online)*, n°2 disponível em: proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/viewFile/584/1236.

Carvalho, (2007), *Escola para todos? A perspectiva da ecologia humana*, Lisboa, secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Carvalho, Olívia & Luís Peixoto (2000), *A Escola inclusiva: Da utopia á Realidade*, APPCDM, Braga.

Capucha, Luís e José M. Nogueira (2014), “A Educação Especial em Portugal, os Últimos 40 Anos”, in Maria de Lurdes Rodrigues et al (orgs) *40 Anos de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Coimbra, Edições Almedina, 1º Volume.

Castro, Antonilma & Susana Pimentel (2009), “Atendimento educacional específico: síndrome de Down: desafios e perspectivas da inclusão escolar” In DIAZ, et. al (orgs), *educação inclusiva, deficiência e contexto social*, questões contemporâneas(online), Salvador, EDUFEB, disponível em: books.scielo.org/id/ip6gk/pdf/dias/-978523209285-28.pdf, acesso em 6 /1 2017.

Correia, Luís de Miranda (1997), *Alunos com Necessidade Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (1999), *Alunos com Necessidade Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (2003), *Alunos com Necessidade Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (2005), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*, Porto Editora.

Costa, Ana (1998), *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*, in *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Coutinho, Clara (2003), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almedina, S.A.

Crahay, Marcel, (2002), *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz? Da Igualdade das Oportunidades á Igualdade dos Conhecimentos*; Instituto Piaget.

Fredericks, H.D Bud (1993), “A educação da Criança e do Adolescente”, in Siegfried Pueschel (org.), *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*, PAPIRUS série educação especial.

Freire, Sofia (2008), “Um Olhar Sobre a Inclusão”, *Revista da Educação*, p. 7.

Kozma, Chanira (2001), “Características das crianças com síndrome de Down”, em Karen Stray-Gundersen, *Bebes Com Síndrome de Down: Guia para os pais*, Lisboa, Bertrand Editora Lda.

Leite, Teresa (2005), “Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais”, em INÊS SIM SIM (org), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*, Lisboa, Texto Editores, 1ª edição.

Lopes, Carla (2005), *Caracterizar a Acção Educativa para Ensinar a partir do Aluno*, Edições Cosmos.

Lopes, Maria (1997), *A Educação Especial em Portugal*, APPCDM, Braga.

Madureira, Isabel & Leite Teresa (2003), *Necessidades Educativas Especiais*, Universidade Aberta, Lisboa – Portugal

Malinowski, Bronislaw, 1992 (1922) *Argonauts of the Western Pacific*, London: Routledge

Morato, Pedro (1998), *Diferenciação mental e aprendizagem*, Lisboa, Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2ª edição.

Pacheco, José et al (2007), *Caminhos Para a Inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*, Artmed, Porto Alegre.

Quivy Raymond & Campenhoudt (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Edição Gradiva

Resende, André Luís Andrade et.al (2013), “Contexto histórico da inclusão”, in Andréa Poletto Sonza et al, (orgs), *Acessibilidade e tecnologia assistiva: Pensando a inclusão sociodigital de pessoas com Necessidades Especiais*, Presidência da República Federativa do Brasil.

Ribeiro, Esperança (2008), “A Conjugação da Diferença como Primeiro Passo para a Equidade”, Im Reis, Maria (org), *De Olhos Postos na Educação Especial*, [atas] (Seminários e Colóquios)

Richard, Rose et al (2003), *Promover a Educação Inclusiva*, Coleção: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Rodrigues, David (2007), *Investigação em Educação Inclusiva*, Edição: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Volume 2.

Rodrigues, David e Mel Ainscow (2015), “Equidade e Inclusão na Educação”, comunicação apresentada no VIII congresso- Pró- Inclusão, Lisboa, 26 a 29 de Julho de 2015

Rodrigues, David (2003.92), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, Porto Editora.

Rodrigues, Lima et al (2007), *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Sampedro, Maria et al (1997), “A criança com síndrome de Down”, in Vários, *Necessidades Educativas especiais*, Edições: Aljibe, S,L, 1ª edição.

Sanchez, Pilar et, al (2011),”Educação inclusiva e formação de professores”, in David, Rodrigues (org), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*, Instituto Piaget.

Sanches Isabel, & António Teodoro (2006),” Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos,” *Revista Lusófona da Educação*, nº 8, p 64.

Silva, Brígida Karina (2009),”Inclusão Escolar de uma Criança com Síndrome de Down”, comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de Outubro de 2009- PUCPR. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere/2009/anais/trabalho/_6.html acesso em 10/12/2016.

Silva, Maria (2009),”Da Exclusão à Integração: Concepções e Práticas”, *Revista Lusófona da Educação* (online), nº13. Disponível em: www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1645-72502009000100009 acesso em 22/12/2016.

Stainback, Susan & Stainbanck William (2007), *Inclusão: Um Guia para Educadores*, artmed

Veiga, Carlos (1999), *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração, Lisboa.

Veiga, Luísa et.al (2000), *Crianças Com Necessidades Educativas Especiais: ideias sobre conceitos de ciências*, Plátano Edições, 1ª edição.

Warwic, Cliff (2001), “Integração e Inclusão”, in David Rodrigues (org), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto Editora.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de Outubro de 1986

Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Decreto – Lei nº 6/71 de Janeiro de 1971

Decreto – Lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro.

Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho

Relatório da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015/2016

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha

ANEXO

Guião de entrevista aos professores do ensino regular com aluno com NEE

Esta entrevista enquadra – se no âmbito do meu trabalho da dissertação em Administração Escolar e destina – se aos professores que trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tem como objectivo recolher informações a- cerca do processo da inclusão educativa no agrupamento / escola..... Gostaria que colaborassem, respondendo a todas as questões. Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Bloco/ tema	Questões	Subquestões
A Identificação formação	1) Há quanto tempo trabalha como professor/a? 2) Qual é a sua formação inicial? 3) Teve outras formações específicas na área das NEE ao longo da carreira? 4) Quantos alunos têm na sala? E com NEE? 5) Tem alguma experiência profissional no trabalho com alunos com NEE?	3.1) Quais? Foram úteis para a sua preparação para o trabalho com crianças com NEE? 4.1) Que tipo de NEE eles apresentam?
B Inclusão	6) Qual é a sua opinião acerca da inclusão das crianças com NEE? 7) Como vê a situação das crianças com síndrome de Down na turma regular? 8) Na sua opinião a escola está preparada para acolher essas crianças?	7.1) Quais as vantagens e desvantagens? 8.1) Sim / Não – Porquê?
C Práticas docentes	9) Como é organizado o trabalho desenvolvido com essas crianças? 10) Que tipo de actividades/ estratégias desenvolve habitualmente na sala de aula? Sente dificuldades em planificar actividades para essas crianças? 10) O que é que pensa sobre a saída dessas crianças da turma regular para ter aulas com professora de educação especial? 11) Acha que as crianças com NEE tem mais oportunidade na turma regular? 12) Existe debate relativo a inclusão na escola? 13) Quais são as orientações saídas da direcção sobre o assunto?	9.1) E com os restantes colegas?

	<p>14) Como é que costuma avaliar as crianças com NEE?</p> <p>15) Na sua opinião as crianças com NEE tem mais oportunidade de desenvolver no ensino regular ou especial?</p> <p>16) Qual é o maior constrangimento enfrentado diariamente?</p>	<p>14.1) Igual aos outros?</p> <p>- De acordo com a sua potencialidade?</p> <p>- Diferentes porque têm capacidades diferentes?</p> <p>15.1) Porquê?</p> <p>16.1) Consegue ultrapassá-lo? Como?</p>
D Recursos existentes	<p>17) Costuma receber algum apoio?</p> <p>18) Considera suficiente o apoio dos outros técnicos (terapeuta da fala, psicólogo)?</p> <p>19) Existe uma ligação entre o trabalho dos técnicos?</p> <p>20) Qual é a avaliação que faz desses trabalhos?</p> <p>21) Na sua opinião o trabalho da professora de educação especial revela-se importante?</p>	<p>17.1) Caso for sim por parte de quem?</p> <p>18.1) Sim / Não? Porquê?</p> <p>21.1) Sim / Não Porquê?</p>
E Solução para escola inclusiva/ futuro	<p>22) Tem alguma sugestão sobre como melhorar a concretização da escola inclusiva?</p> <p>23) Considera pertinente investir nas crianças com NEE?</p> <p>24) O que pensa sobre o futuro dessas crianças?</p>	

Guião de entrevista aos professores de educação especial

Esta entrevista enquadra – se no âmbito do meu trabalho da dissertação em Administração Escolar e destina – se aos professores que trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tem como objectivo recolher informações a- cerca do processo da inclusão educativa nos agrupamentos / escolas (A e B) Gostaria que colaborassem, respondendo a todas as questões. Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Bloco temático	Questões	Subquestões
A Identificação/ formação	1) Há quanto tempo trabalha na docência? 2) Qual é a sua formação inicial? 3) Fale do seu percurso profissional?	Como chegou ao professor de educação especial? Porquê motivo?
B- Inclusão	4) O que pensa da inclusão? 5) O que pensa da aula de educação especial fora da turma regular? 6) Percebe alguma mudança na inclusão das crianças com NEE nos últimos anos?	4.1) Acha que o sistema está preparado para acolher as crianças com NEE e inclui-las? 4.2) Sim/Não-Porquê? 6.1) Se sim quais?

C Práticas	7) Como planifica e desenvolve o trabalho com esses alunos? 8) Como definem as estratégias utilizadas para definir e o trabalho? 9) Acha que as crianças com NEE tem mais oportunidade na turma regular? 10) Como avalia essas crianças? 11) Quais são as orientações saídas da direcção sobre o assunto? 12) Existe debate relativo a inclusão na escola? 13) Quais as maiores dificuldades que sente diariamente? 14) Acha que o professor do ensino regular está preparado para trabalhar com crianças com NEE?	7.1) Em parceria com o professor do ensino regular ou separado? 8.1)Têm desenvolvido algumas estratégias de atuação que tiveram resultado positivo a nível de inclusão? Se sim quais? 13.1) Como costuma ultrapassá-las?
D Recursos existentes	15) Considera suficiente o apoio disponível?	15.1) Sim /Não – Porquê?
A Solução para escola inclusiva/futuro	16) sua opinião o que é que falta para termos uma escola inclusiva?	

Guião de entrevista a diretora

Esta entrevista enquadra – se no âmbito do meu trabalho da dissertação em Administração Escolar e destina – se ao Diretor/a da escola com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tem como objectivo recolher informações a – cerca do processo da inclusão educativa no agrupamento / escola (B) Gostaria que colaborassem, respondendo a todas as questões. Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Bloco temático	Questões	Subquestões
A - Identificação/formação		
B Inclusão	1) Como vê a questão da inclusão hoje? 2) A escola costuma receber crianças com NEE com frequência? 4) Na sua opinião a escola está preparada para receber e incluir essas crianças? 5) Como é que a escola se organiza para acolher essas crianças?	3) Quantas crianças com NEE a escola têm no momento? Que tipo de NEE? 4.1) Sim/ Não- Porquê?
C Recursos	6) Acha que existem recursos suficientes para dar resposta às necessidades dessas crianças? 7) De que forma é que o projecto educativo da escola inclui as crianças com NEE? 8) Como avalia o trabalho dos técnicos)	6.1) Sim/ Não- Quais?
D Práticas	9) Existe debate relativo a inclusão no agrupamento? 10) Que medidas a escola têm tomado em prol da inclusão? 11) A família tem reclamado de preconceito em relação ao filho? 12) Os pais costumam participar na elaboração do PEI? 13) Quais as maiores dificuldades enfrentadas diariamente? 14) O que pensa da aula de educação especial fora da turma regular?	12.1) Se for não porquê?
Solução/ Futuro	15) Acha que as crianças com NEE tem mais oportunidade na turma regular? 16) O que falta para termos uma escola inclusiva no seu verdadeiro sentido da palavra? 17) Quais as perspectivas para o futuro?	

Guião de entrevista aos professores do ensino regular/ sem aluno com NEE

Esta entrevista enquadra – se no âmbito do meu trabalho da dissertação em Administração Escolar e destina – se aos professores que não trabalham com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tem como objectivo recolher informações a- cerca do processo da inclusão educativa no agrupamento / escola (A e B) Gostaria que colaborassem, respondendo a todas as questões. Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Bloco/ tema	Questões	Subquestões
A-Identificação Formação	1) Há quanto tempo trabalha como professor/a? 2) Qual é a sua formação inicial? 3) Teve algumas formações específicas na área das NEE ao longo da carreira? 4) Já trabalhou com alunos com NEE?	3.1) Se sim quais? Foram úteis para a sua preparação para o trabalho com crianças com NEE? 4) Sim/Não– <p style="text-align: right;">Porquê?</p>
B-Inclusão	5) Qual é a sua opinião acerca da inclusão das crianças com NEE? 6) Como vê a situação das crianças com síndrome de Down na turma regular? 7) Na sua opinião a escola está preparada para acolher essas crianças?	6.1) Quais as vantagens e desvantagens? 7.1) Sim / Não – Porquê?
C- Práticas docentes	8) Existe debate relativo a inclusão na escola? 9) Quais são as orientações saídas da direcção sobre o assunto? 10) O que é que pensa sobre a saída dessas crianças da turma regular para ter aulas com professora de educação especial? 11) Na sua opinião como é que as crianças com NEE devem ser avaliadas? 12) Na sua opinião as crianças com NEE tem mais oportunidade de desenvolver no ensino regular ou especial? 13) Para si qual será o maior constrangimento enfrentado diariamente?	9.1) E com os restantes colegas?

		<p>11.1) Igual aos outros? De acordo com a sua potencialidade? Diferentes porque têm capacidades diferentes?</p> <p>10.1) Porquê?</p> <p>11.1) Como deve ser ultrapassado?</p>
<p>D</p> <p>Recursos existentes</p>	<p>14) Considera suficiente o apoio dos outros técnicos (terapeuta da fala, psicólogo)?</p> <p>15) Acha que existe ligação entre o trabalho dos técnicos?</p> <p>16) Qual é avaliação que faz desses trabalhos?</p> <p>17) Na sua opinião o trabalho da professora de educação especial revela-se importante?</p>	<p>14.1) Sim /Não? Porquê?</p> <p>17.1) Sim / Não Porquê?</p>
<p>E- Solução para escola inclusiva/futuro</p>	<p>18) Tem alguma sugestão sobre como melhorar a concretização da escola inclusiva?</p> <p>19) Considera pertinente investir nas crianças com NEE?</p> <p>20) O que pensa sobre o futuro dessas crianças?</p>	

Guião de entrevista as coordenadoras

Esta entrevista enquadra – se no âmbito do meu trabalho da dissertação em Administração Escolar e destina – se ao coordenador/a da escola com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Tem como objectivo recolher informações a – cerca do processo da inclusão educativa no agrupamento / escolas (A e B) Gostaria que colaborassem, respondendo a todas as questões. Todas as respostas são confidenciais e anónimas. Muito obrigada pela sua colaboração.

Bloco temático	Questões	Subquestões
A Identificação/ formação	1) Há quanto tempo trabalha como coordenador/a? 2) Qual é a sua formação inicial? 3) Teve algumas formações específicas na área das NEE? 4) Tem alguma experiência profissional no trabalho com alunos com NEE?	3.1) Se sim, quais? Foram úteis para a sua preparação para o trabalho com NEE? 4.2) Sim / Não /Porquê?
B Inclusão	5) Como vê a questão da inclusão hoje? 6) A escola costuma receber crianças com NEE com frequência? 7) Na sua opinião a escola está preparada para receber e incluir essas crianças? 8) Como é que a escola se organiza para acolher essas crianças?	6.1) Quantas crianças com NEE a escola têm no momento? Que tipo de NEE? 7.1) Sim/ Não- Porquê?
C-Recursos	9) Acha que existem recursos suficientes para dar resposta às necessidades dessas crianças? 10) De que forma é que o projecto educativo da escola inclui as crianças com NEE? 11) Como avalia o trabalho dos técnicos?	9.1) Sim/ Quais? Não/O que falta?
D-Práticas	9) Que medidas a escola têm tomado em prol da inclusão? 10) A família tem reclamado de preconceito em relação ao filho? 11) Os pais costumam participar na elaboração do PEI? 12) Quais as maiores dificuldades enfrentadas diariamente? 13) Quais são as orientações saídas da direcção sobre o assunto? 14) Existe debate relativo a inclusão no agrupamento? 15) O que pensa da aula de educação especial fora da turma regular? 16) Acha que as crianças com NEE tem mais oportunidade na turma regular?	11.1) Se for não porquê?
Solução/ Futuro	17) O que falta para termos uma escola inclusiva no seu verdadeiro sentido da palavra? 18) Quais as perspectivas para o futuro?	