

**MARIA MANUELA ALMEIDA E SILVA DE PINHO NETO  
PASCOAL**

**A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRISSOMIA 21  
NO ENSINO REGULAR: PERCEÇÃO DOS PAIS E DOS  
PROFESSORES**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**

**Lisboa  
2022**

**MARIA MANUELA ALMEIDA E SILVA DE PINHO NETO  
PASCOAL**

**A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRISSOMIA 21  
NO ENSINO REGULAR: PERCEÇÃO DOS PAIS E DOS  
PROFESSORES**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 30 de março de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 94/2022 de 23 de março de 2022 com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues, ULHT.

Arguente:

Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, ULHT.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, ULHT.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**

**Lisboa  
2022**

A inclusão é um ideal para que temos de caminhar mesmo sem ter a certeza de quando e como o vamos atingir. (...) É um combate permanente, que não sabemos se e quando será ganho. Mas tem que ser um valor prevalente das nossas vidas. De todos.

(Rodrigues, 2018, p. 93)

## Dedicatória

Ao meu filho Francisco, razão desta minha aventura, e com quem todos os dias aprendo mais um bocadinho a dar valor à Vida e às pessoas que nos rodeiam. Que me continue sempre a ensinar e a surpreender com bilhetes como este. Tal como ele gosta de dizer: “GOSTI!”

vamos jantar  
os dois na sala  
e eu adoro  
jantar a tu e  
levas pratos, calhe-  
sus e sandamias  
amiiho

parabéns  
mãe teve 19%  
Bjs do Francis-  
co Pascoal.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pelos seus ensinamentos, disponibilidade, dedicação e paciência para ler e reler a minha dissertação e pelos desafios que me foi colocando.

Ao meu querido “sobrinho”, aos seus pais, às professoras e à diretora da EB que contribuíram para levar a bom porto a dissertação nestes tempos tão desafiantes.

Aos meus amigos e colegas da faculdade, por todo o carinho e entreaajuda.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram a não desistir perante os obstáculos e são para mim um grande exemplo.

Ao meu “Anjo da Guarda” que nunca me abandona e vai à minha frente abrindo caminho.

Ao meu marido, que me apoiou sem reservas nesta aventura.

Aos meus três filhos, Sofia, Miguel e Francisco, que dão sentido à minha vida e estiveram sempre ao meu lado.

A todos, Obrigada!

## **Resumo**

O atual quadro científico, político e social associa o conceito de inclusão à educação de todos os alunos em escolas do Ensino Regular, mas nem sempre se materializa na prática, apesar de ser hoje um direito que assiste aos alunos. Esta investigação, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar a percepção dos pais e dos professores de um aluno com Trissomia 21 relativamente à inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreu-se à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados através de análise documental e de conteúdo. O estudo permitiu verificar que: embora as atitudes dos intervenientes pareçam ser favoráveis à inclusão, as expectativas de alguns prendem-se com o conhecimento que têm da problemática, e com preconceitos. Releva como dificuldades: necessidade de melhor articulação escola-família; diferenciação pedagógica frágil; insuficiente formação de todos os intervenientes; insuficiência/desadequação de recursos. O desempenho do aluno ficou aquém das suas potencialidades, o que remete para a necessidade de (re)pensar aspetos a melhorar ao nível dos procedimentos e da organização/gestão escolar. Sugerem-se estudos nesta área, com foco nas práticas colaborativas (articulação Escola-Família, professores, alunos e comunidade).

**Palavras-chave:** Inclusão, Trissomia 21, Relação Escola-Família, Percepção, Expectativas

## **Abstract**

The current scientific, political and social framework relates inclusion with the teaching of all students in the general schools. Even if enshrined in Law such students' right does not always materialize in practice. This investigation, of qualitative nature, aimed at analysing the perceptions of the parents and teachers of a student with Down Syndrome relating to its inclusion in a 1st grade classroom of a standard school. Documentary research and semi-structured interviews were used as data collection technics and instruments. The data processing was made through documentary and contents analysis. The study allowed to confirm that although the participants' attitudes favour inclusion the expectations of a few follow from simple common knowledge subject to prejudice. The study reveals difficulties faced at several levels: school-family engagement, teaching differentiation, training of relevant participants and issues of capacity and adequacy of resources. The student's achievement proved below its potential abilities calling to improvements needed on the procedures in place and on school organization and management. Further analysis in this field is warranted namely on the collaborative activities (joint involvement of school, family, teachers, students and social community).

**Key Words:** Inclusion, Down Syndrome, Relation School-Family, Perception, Expectations

## **Abreviaturas / Siglas**

AEMSAI -Avaliação de Eficácia das Medidas e Suporte à Aprendizagem e Inclusão

CAA – Centro Apoio à Aprendizagem

CERCI - Cooperativa Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

DDC – Declaração dos Direitos da Criança

DI – Declaração de Incheon

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DRE – Diário da República Eletrónico

DS – Declaração de Salamanca

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

E - Entrevistadora

EB – Escola Básica

ER – Entrevistadas que as referiram

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PE – Projeto Educativo

PEE – Professora de Educação Especial

PEF – Professora de Educação Física

PTT – Professora Titular de Turma

QI – Quociente de Inteligência

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

T21 – Trissomia 21

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice geral

<b>Dedicatória</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>5</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>Abreviaturas / Siglas</b> .....	<b>7</b>
<b>Índice geral</b> .....	<b>8</b>
<b>Índice de quadros</b> .....	<b>10</b>
<b>Índice de apêndices</b> .....	<b>11</b>
<b>Índices de anexos</b> .....	<b>12</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
I.1 Educação Inclusiva – o atual paradigma da educação.....	16
I.1.1 Documentos norteadores da Educação Inclusiva .....	16
I.1.2 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva.....	22
I.1.3 Inclusão: um desafio da escola atual.....	25
I.2 Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.....	27
I.3 Trissomia 21.....	29
I.3.1 Breve história e definição.....	29
I.3.2 Etiologia.....	30
I.3.3 Características mais comuns e desenvolvimento das crianças com T21 .....	31
I.4 Relação Escola-Família .....	34
I.4.1 Família e Escola.....	34
I.4.2 A importância da relação Escola-Família .....	35
I.5 Percepção e Expectativas.....	36
I.6 Dados de Investigação sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular: revisão de literatura .....	37
I.6.1 Percepção e expectativas dos pais sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular	37

I.6.2	Percepção e expectativas dos professores sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular .....	40
<b>PARTE II. DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS .....</b>		<b>43</b>
II.1	Problemática e Questão de Partida .....	43
II.2	Objetivos .....	44
II.2.1	Objetivo Geral .....	44
II.2.2	Objetivos Específicos.....	44
<b>PARTE III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>		<b>45</b>
III.1	Enquadramento do estudo .....	45
III.2	Técnicas e instrumentos para a recolha de dados .....	47
III.2.1	Pesquisa Documental .....	47
III.2.2	Entrevistas .....	47
III.3	Tratamento de Dados .....	49
III.3.1	Da Pesquisa Documental .....	49
III.3.2	Da Entrevista .....	50
III.4	Caracterização do Contexto do Estudo .....	50
III.5	Caracterização dos Sujeitos.....	52
III.5.1	Dados do aluno .....	52
III.5.2	Caracterização dos pais do aluno.....	54
III.5.3	Caracterização das professoras e diretora da EB entrevistadas.....	55
III.6	Procedimentos .....	55
<b>PARTE IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>		<b>58</b>
IV.1	Da pesquisa documental.....	58
IV.2	Das entrevistas.....	60
<b>PARTE V. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>85</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>I</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>CI</b>

## Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização das Professoras e Diretora da EB entrevistadas .....	55
Quadro 2 - Temas, Categorias e Entrevistadas que as referiram emergentes das entrevistas com as professoras .....	60
Quadro 3 - Temas e Categorias emergentes da entrevista com a diretora da escola .....	62
Quadro 4 - Temas e Categorias emergentes da entrevista com os pais do aluno .....	62
Quadro 5 - Sujeitos, Categorias, Subcategorias do Tema Expectativas dos sujeitos entrevistados relativamente ao processo de inclusão do aluno e Entrevistadas que as referiram .....	63
Quadro 6 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram.....	66
Quadro 7 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Estratégias e atividades implementadas para a inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram .....	73
Quadro 8 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram .....	76
Quadro 9 - Categorias e Subcategorias do Tema Percepção de Atitudes relativamente à inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram.....	79
Quadro 10 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Vantagens da inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem e entrevistadas que as referiram .....	83

## Índice de apêndices

Apêndice I -	Características Físicas das crianças com Trissomia 21 .....	II
Apêndice II -	Algumas patologias associadas.....	III
Apêndice III -	Quadro Resumo da Investigação sobre a percepção e expectativas dos pais sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular.....	IV
Apêndice IV -	Quadro Resumo da Investigação sobre a percepção e expectativas dos professores sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular .....	VI
Apêndice V -	Guião da Entrevista aos Pais .....	VIII
Apêndice VI -	Guião da Entrevistas à Professora Titular de Turma .....	IX
Apêndice VII -	Guião de Entrevista à Professor de Educação Especial .....	X
Apêndice VIII -	Guião de Entrevista à Professor de Educação Física .....	XI
Apêndice IX -	Guião de Entrevista à Diretora da Escola Básica .....	XII
Apêndice X -	Declaração de Consentimento dos Pais.....	XIII
Apêndice XI -	Declaração de Consentimento da Professora Titular de Turma .....	XIV
Apêndice XII -	Declaração de Consentimento da Professora de Educação Especial .....	XV
Apêndice XIII -	Declaração de Consentimento da Professora de Educação Física .....	XVI
Apêndice XIV -	Declaração de Consentimento da Diretora da Escola Básica .....	XVII
Apêndice XV -	Transcrição da entrevista com os Pais .....	XVIII
Apêndice XVI -	Transcrição da entrevista com a Professora Titular de Turma .....	XXIX
Apêndice XVII -	Transcrição da entrevista com a Professora de Educação Especial .....	XLI
Apêndice XVIII -	Transcrição da entrevista com a Professora de Educação Física.....	LI
Apêndice XIX -	Transcrição da entrevista com a Diretora da Escola Básica.....	LVII
Apêndice XX -	Análise de Conteúdo da Entrevista com os Pais.....	LXIII
Apêndice XXI -	Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora Titular de Turma .....	LXIX
Apêndice XXII -	Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Especial .....	LXXVI
Apêndice XXIII -	Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Física .....	LXXXII
Apêndice XXIV -	Análise de Conteúdo da Entrevista com a Diretora da Escola Básica .....	LXXXV
Apêndice XXV -	Síntese da Entrevista com os Pais.....	LXXXIX
Apêndice XXVI -	Síntese da Entrevista com a Professora Titular de Turma .....	XCI
Apêndice XXVII -	Síntese da Entrevista com a Professora de Educação Especial .....	XCIV
Apêndice XXVIII -	Síntese da Entrevista com a Professora de Educação Física .....	XCVII
Apêndice XXIX -	Síntese da Entrevista com a Diretora da Escola Básica.....	XCIX

## Índices de anexos

Anexo 1	Atestado Médico de Incapacidade Multiuso .....	CII
Anexo 2	Relatório de Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem, julho 2020 .....	CIII
Anexo 3	Relatório Técnico Pedagógico, janeiro 2021 .....	CV
Anexo 4	Relatório de Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem, julho 2021 .....	CXVII
Anexo 5	Código de Ética da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia ....	CXX

## **Introdução**

De acordo com os Normativos que enquadram a inclusão, há vários anos que a educação de todos os alunos se processa em escolas do Ensino Regular, sendo a Família um dos parceiros neste processo. A Escola e a Família são, assim, espaços privilegiados para a construção de uma sociedade que se quer participativa, equilibrada, solidária e inclusiva.

A articulação entre a Família e a Escola é fundamental para o sucesso dos alunos, em particular, quando estes têm dificuldades. Cabe às escolas criar condições para que tenham sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Barata, 2011). Entre essas condições, a articulação com a família dos alunos é um requisito da maior importância, sobretudo, quando em presença de situações menos comuns.

Passados que estão 26 anos da Declaração de Salamanca, onde aparece pela primeira vez a palavra ‘Inclusão’, compreende-se que muito tem ainda de ser feito, como refere Rodrigues: “a inclusão não é só colocar alunos ‘diferentes’ na escola; é antes o que se faz para que desta presença não se origine desigualdade” (2019, p. 3).

A inclusão numa escola do Ensino Regular é um direito que assiste a todos os alunos, independentemente das dificuldades que têm. Não obstante os benefícios reconhecidos e os imperativos legais, ainda enfrenta muitas dificuldades rumo a uma prática efetiva.

Para M. O. E. Silva “Inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia” (2019, p. 18). Num contexto de ensino, como aquele que aqui se propõe abordar, esta perspetiva significa que inclusão é mais do que a mera partilha de um ‘espaço comum’, representa um sistema onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender com todos porque a heterogeneidade e a diversidade a todos beneficia. Falamos assim de diferenciação pedagógica inclusiva, extraíndo valor das potencialidades de cada aluno. Constitui um desafio que exige mudanças na prática pedagógica dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e da gestão e organização da escola e das turmas.

A aprendizagem dos constrangimentos, mas também das potencialidades dos indivíduos com dificuldades, independentemente da sua natureza, permite, se não ultrapassar, pelo menos mitigar as dificuldades enfrentadas, o que só é possível se lhes forem proporcionados contextos interativos, inclusivos e equitativos, de qualidade (Declaração de Incheon, 2015).

A maioria dos pais e professores acredita nos benefícios da inclusão, identificando ganhos, particularmente no âmbito da socialização e aprendizagens (Antunes, 2015; Buckley et al., 2006; Mata, 2012; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018; Valente, 2014).

É neste contexto que este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos pais e dos professores de um aluno com Trissomia 21 (T21) relativamente à sua inclusão numa turma do 1.º ano do Ensino Regular.

A T21 é uma anomalia cromossomática. A generalidade dos indivíduos com esta problemática denota dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) particulares, o que representa um desafio para a sua integração plena e vivência em comunidade (Palha et al., 2017).

Relativamente aos conceitos presentes nesta investigação entende-se por:

- (i) Educação Inclusiva – “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes” (UNESCO, 2019b, p. 13); um sistema onde todos os alunos aprendem com todos, porque a heterogeneidade e a diversidade são um valor (Rodrigues, 2019).
- (ii) Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental - Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, auto suficiência na comunidade ...), com a data de aparecimento até aos 22 anos de idade (S. Santos, 2010; Schalock et al., 2021).
- (iii) Trissomia 21 – Anomalia cromossomática, onde o cromossoma 21 (o mais pequeno de todos os cromossomas) aparece três vezes em vez de duas, fazendo com que o número total de cromossomas seja de 47 em vez dos habituais 46. Esta anomalia implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem (Nielsen, 1999).
- (iv) Percepção - a forma primária de contacto cognitivo do homem com o mundo ao seu redor e, tal como todo o conhecimento conceitual, é baseada ou deriva dessa forma primária de consciência (Efron, 1969).
- (v) Expectativa - um conceito que se encontra subjacente a praticamente todos os comportamentos. Podem ser definidos como crenças sobre um futuro estado de coisas, baseados em experiências e conhecimentos passados, usados para prever o futuro. São, portanto, previsões subjetivas sobre o futuro (Olson et al., 1996).

Na primeira parte deste estudo apresentamos o enquadramento teórico, abordando a temática da Educação Inclusiva como um paradigma da educação atual. Analisamos de forma sucinta os documentos norteadores da Educação Inclusiva, o enquadramento legislativo e procedemos a uma breve revisão sobre os conceitos associados à inclusão. Seguidamente, abordamos a temática da Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), onde se inclui a Trissomia 21. Depois de nos debruçarmos mais pormenorizadamente sobre esta patologia, abordamos a importância da relação Escola-Família. Finalizamos esta primeira parte com uma revisão bibliográfica, necessariamente breve, sobre Percepção e Expectativas dos pais e professores relativamente à inclusão de alunos com Trissomia 21 no Ensino Regular.

Na segunda parte deste trabalho, apresentamos o desenvolvimento empírico: definição da problemática, questão de partida, e os objetivos, gerais e específicos, que fazem parte do estudo. Prosseguimos com o enquadramento metodológico. É uma investigação de natureza qualitativa, que recorreu à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada com os pais e com os professores do aluno para a recolha de dados. Estes foram tratados através de análise de conteúdo, fundamentando-nos em Ludke & André (2018), Estrela (1994), Tuckman (2012), entre outros (Biklen et al., n.d.).

Na terceira parte procedemos à análise e discussão dos dados.

Na parte final tecemos algumas considerações sobre os resultados do estudo e identificamos alguns temas ou abordagens que poderiam ser alvo de investigação futura. São também apresentadas, as referências bibliográficas. Para estas utilizámos a Norma APA 7. Ao longo do presente estudo mantivemos as normas da Universidade.

## **PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **I.1 Educação Inclusiva – o atual paradigma da educação**

O processo de aprendizagem e a inclusão das pessoas com deficiência passou por várias fases: da fase de rejeição à da segregação em instituições de cariz marcadamente assistencialista, à institucionalização, à integração no ensino, até à fase da inclusão, refletindo o enquadramento social, político e económico vigentes, e a forma como se abordava a problemática da pessoa com deficiência. No presente estudo abordámos os documentos norteadores da Educação Inclusiva, o enquadramento legal da Inclusão Educativa em Portugal, terminando com questões ligadas à inclusão.

#### **I.1.1 Documentos norteadores da Educação Inclusiva**

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que surge em 1948 e na Declaração dos Direitos da Criança (DDC), que teve lugar em 1959, é feita menção às pessoas com deficiência. Nos artigos 22 e 25, a DUDH vem defender os direitos económicos, sociais e culturais da pessoa com deficiência, tal como a proteção da segurança social, os serviços sociais e a assistência médica necessária, para o próprio e para a família (Tavares, 2015, p. 17). A DDC, no seu Princípio V, refere que “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”. Segundo Bank-Mikkelsen, sem estes princípios não teria sido possível chegar ao Princípio da Normalização (1959, como citado em Tavares, 2015). Mas, este conceito foi alvo de críticas, uma vez que tentava transformar o ‘diferente’ em ‘normal’ (Tavares, 2015).

Pela importância que tiveram no processo de inclusão, destacamos, seguidamente, os Documentos mais significativos que lhe deram enquadramento.

##### *Declaração de Salamanca*

Em 1994 surge a Declaração de Salamanca (DS), que esteve na base do movimento da inclusão, na qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental de escola inclusiva. Como nos diz Rodrigues (2019), a DS é o culminar de diversos ideais defendidos, por exemplo, na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, na qual se afirma o direito à educação para todos.

A Declaração de Salamanca tem como objetivo atingir a Educação para Todos, um programa que tem por base o princípio de inclusão, a partir do qual escolas do Ensino Regular aceitam as diferenças e olham às necessidades de cada um, de modo a promover uma melhor integração na sociedade e a garantir melhores oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 1994), combatendo, deste modo, a discriminação (Rodrigues, 2019).

Na DS afirma-se que a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não pode progredir de forma isolada e que deverá ser englobada no quadro do sistema regular de educação. Obrigará a grandes reformas escolares e será necessário: ajudas da comunidade internacional e, igualmente necessárias ajudas a nível local; encorajar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisão sobre os serviços na área das NEE. Começou-se nesta altura a acentuar a necessidade de Intervenção Precoce e da formação de professores (UNESCO, 1994).

“Acreditamos e proclamamos que: (i) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; (ii) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; (iii) os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; (iv) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; (v) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (UNESCO, 1994, p. viii-ix)

Em Portugal, a publicação do Despacho 105/97, de 1 de julho, apontava implicitamente, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva (M. O. E. Silva, 2009).

Vários foram os documentos internacionais e nacionais norteadores de questões ligadas à inclusão, que decorreram de Conferências e de outros eventos, após a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais, em 1994.

Acompanhando o propósito da inclusão, presente em todos estes documentos, publica-se em Portugal, em 2008, o DL 3/08, de 7 de janeiro, que vai perdurar até 2018, data em que foi revogado.

#### *Declaração de Incheon*

Pela sua atual importância, destacamos a Declaração de Incheon, que se realizou em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação que teve lugar na Coreia do Sul. Estiveram presentes mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências mundiais e funcionários de organizações

multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do sector privado.

A sociedade civil participou ativamente neste Fórum e deu um contributo bastante relevante no que respeita à educação. Trata-se de um documento que determina referências, princípios e desafios, que são traduzidos num objetivo maior e cujo texto serve de base para a definição das metas internacionais de educação para o período 2016-2030. Defende que a educação é o principal impulsionador para o desenvolvimento e para que o mundo alcance os demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) organizados pela ONU – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – onde os Estados Membros se comprometeram com 17 objetivos, destacando-se entre eles o seguinte: “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes (ODS 4). Assume o compromisso com a defesa de uma educação de qualidade, para a melhoria dos resultados de aprendizagem e pretende transformar vidas através de uma nova visão de educação (UNESCO, 2015).

Na DI (2015) evidenciam-se essencialmente 6 pontos:

- (1) Para o acesso à educação ficou deliberado que são necessários, no mínimo, 12 anos de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade, com financiamento público por 12 anos, dos quais, pelo menos nove devem ser obrigatórios, encorajando também a pelo menos um ano de educação pré-escolar, de qualidade, gratuita e obrigatória;
- (2) Promovem-se valores de inclusão e equidade na/atraves da educação;
- (3) Reconhece-se a importância da igualdade de género para alcançar o direito à educação para todos;
- (4) Incentiva-se o Compromisso com uma educação de qualidade e obtenção de melhores resultados a nível de aprendizagem, garantindo ainda recursos para Professores e Educadores, de forma a serem apoiados e terem a qualificação profissional necessária para puderem cumprir de forma eficaz os novos objetivos;
- (5) As oportunidades de aprendizagem devem acontecer e estar disponíveis ao longo da vida para todos, em todos os contextos, idades, sexos e em todos os níveis de educação;
- (6) Sugere-se o Compromisso com o desenvolvimento de sistemas de aprendizagem mais inclusivos, onde a aprendizagem deve ser adquirida em ambientes saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência.

A implementação destas medidas cabe aos Governos, mas dependem da colaboração, cooperação, coordenação e acompanhamentos adequados, tanto a um nível global quanto comunitário. Exige políticas e planeamento sólidos, investimentos com a despesa pública em educação, bem como acordos de implementação eficientes (UNESCO, 2015).

No contexto da DI, a Organização das Nações Unidas publicou o Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação, em 2019, para servir como recurso para os países redobrem esforços no sentido da equidade e da educação inclusiva abrangente e ao longo da vida (a educação faz-se ao longo da vida e em todos os contextos, sejam formais ou não formais). A mensagem principal é a de que “todo o estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019b, p. 12), independentemente do género, da etnia, da riqueza, e das necessidades especiais e deficiência. O objetivo é contribuir para que em 2030 um conjunto de metas de equidade e inclusão estejam presentes num universo cada vez mais alargado de países.

Deste Manual constam dois conceitos fundamentais:

- (i) Inclusão, “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019b, p. 13).
- (ii) Equidade, “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019b, p. 13).

O sucesso das práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais depende de fatores, facilitadores ou impeditivos, tais como a iniciativa e envolvimento do professor, as infraestruturas ao dispor dos alunos e dos professores, o currículo, as estratégias pedagógicas e o enquadramento social, mais ou menos propenso a uma atitude tendencialmente equitativa e inclusiva, conforme identificado e desenvolvido no manual (UNESCO, 2019b).

*Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação– Todo o aluno importa.*

Comemorando os 25 anos da Declaração de Salamanca, a UNESCO realizou, em setembro de 2019, o “Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação”, em parceria com o Ministério da Educação da Colômbia e a Prefeitura de Cali, com o intuito de debater e aprofundar as reflexões sobre a importância de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva que responda às necessidades e ao potencial de todos.

A Ministra da Educação da Colômbia afirmou na abertura do Fórum: “ideias, propostas, e políticas podem avançar para o caminho da educação inclusiva, para que ela seja diária, fortalecendo a diversidade linguística e cultural, nos espaços educacionais e na família”. Acrescentou ainda que a escola deve ser vista “como promotora de inclusão, equidade e cidadania global, transcende os dados de cobertura. Deve ser uma educação ao longo da vida e a partir de uma visão multidisciplinar e holística dos processos educacionais, que acompanhe e reconheça a diferença, que aborde a diversidade”(UNESCO, 2019a).

Acrescentou, no campo educacional, como elementos fundamentais para a inclusão: a educação ao longo da vida; o reconhecimento do valor intrínseco da educação para alcançar direitos e dignidade; o papel da tecnologia, da ciência e da inovação; a promoção do desenvolvimento de outras competências além das básicas e cognitivas nas escolas, como criatividade e capacidades socio emocionais; e a aprendizagem equitativa para homens e mulheres, para além da importância de garantir o direito a uma educação de qualidade para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. Muitas destas ideias já tinham sido abordadas na Declaração de Incheon, mas Stefania Giannini, Vice-Diretora Geral de Educação da UNESCO, enfatizou

“a importância do fórum para o debate, reflexão e fortalecimento de agendas e iniciativas para a realização da educação inclusiva. Além disso, destacou que é necessária uma profunda transformação do paradigma de como a educação é entendida e realizada, para que a inclusão nesse campo possa ser cumprida, conforme estabelecido pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4, referente à educação), e, como também prevê a Declaração de Salamanca, adotada há 25 anos. [E são ainda necessários] compromissos políticos dos governos, mais financiamento e uma mudança cultural, dentro e fora das escolas, nas comunidades educacionais.” (UNESCO, 2019a)

Citando Rodrigues, a propósito das comemorações dos 25 anos de Salamanca:

“Celebrar Salamanca é comemorar (“lembrar em conjunto”) o caminho e abastecer energias para fazer das nossas escolas espaços de cidadania, de participação e de fraternidade. Na verdade, a inclusão não é só colocar alunos “diferentes” na escola; é antes o que se faz para que desta presença não se origine desigualdade.” (2019, p. 3)

Em 2020, o Relatório de Monitorização Global da Educação – “Inclusão e educação: Todos sem exceção”, é um documento que reafirma os princípios definidos em Incheon e operacionalizados no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo o aluno importa.

Este Relatório “analisa os mecanismos sociais, económicos e culturais que discriminam crianças, jovens e adultos em situação de desvantagem, e os excluem da educação ou os mantêm marginalizados” (2020, p. 35). Volvidos vários anos desta nova visão e práticas

viradas para inclusão e equidade, somos constantemente confrontados com desafios para a sua efetiva implementação e estabilidade.

No prefácio deste Relatório, a UNESCO reforça a necessidade de se ajudar o Estado e os educadores a tornar a educação inclusiva e a garantir que esta não seja uma atitude e prática interrompida, independentemente dos contextos – como os tempos de pandemia que estamos a viver. A inclusão é para todos e a todo o momento, devendo levar em consideração a diversidade e as diferentes necessidades. Também é um processo, contribuindo para se atingir o objetivo da inclusão social, e esta inclusão deve começar pela educação, que é um direito universal.

O Relatório “questiona as principais soluções políticas, os obstáculos à sua implementação, os mecanismos de coordenação, os canais de financiamento e a monitorização da educação inclusiva” (2020, p. 13), tendo sempre presente possíveis alterações a longo prazo. Reconhecendo que ainda não há muitos dados sobre esta área da inclusão, para ajudar nessa análise foi criado um site (PEER) onde os países podem partilhar experiências e informação, e onde se vai dar ênfase ao progresso até 2030 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paralelamente, surgiu também outro site (SCOPE) que “oferece a oportunidade de interagir com os dados e explorar os indicadores selecionados do ODS 4” (2020, p. 35).

Para além de se identificarem os desafios, também se enumeram dez recomendações que os países devem seguir para tentar atingir as metas de 2030:

- (1) Ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva (incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, seu histórico ou suas habilitações), promovendo uma boa relação com estudantes, pais, em diálogo, de modo que os pais acreditem na escola e a comunidade os apoie desde a Intervenção Precoce.
- (2) Financiar aqueles que foram excluídos (a inclusão não será possível enquanto milhões não tiverem acesso à educação), gerir e distribuir responsabilidades governamentais e financeiras, e assegurar a qualidade, adequação e segurança das infraestruturas e dos alunos.
- (3) Compartilhar conhecimentos e recursos (esta é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão).
- (4) Envolver-se em consultas significativas com as comunidades e com os pais (a inclusão não pode ser imposta “de cima para baixo”) de modo a contribuir para a existência de leis e políticas adequadas.

- (5) Garantir a cooperação entre departamentos, setores e níveis governamentais (a inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social).
- (6) Criar espaço para que atores não-governamentais questionem e preencham lacunas (é preciso certificar-se também de que eles trabalham em busca do mesmo objetivo de inclusão).
- (7) Aplicar o desenho universal para a aprendizagem, garantindo que sistemas inclusivos atendam ao potencial de todos os estudantes, nomeadamente na elaboração dos currículos, dos livros didáticos e dos tipos de avaliação.
- (8) Formação a professores, pessoal de apoio à educação e demais atores do processo educativo, e respetivos fatores e mecanismos de motivação.
- (9) Otimização e adequação do processo de obtenção e divulgação de dados sobre e para a inclusão na educação, para uma inclusão com atenção e respeito (evitar rótulos que estigmatizam).
- (10) Aprender com os colegas (a transição para a inclusão não é fácil) (2020, pp. 22–23).

Na parte final, este Relatório proporciona um ponto de situação dos dados da educação, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

### **I.1.2 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva**

No âmbito do enquadramento legal da Educação Inclusiva iremos apenas debruçarmo-nos sobre os decretos-leis e leis que se encontram em vigor no âmbito do nosso sistema jurídico.

Em 2018, em Portugal, são publicados dois decretos-lei muito relevantes para a Educação Inclusiva, ambos diretamente ligados com o nosso objeto de investigação: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, que veio a sofrer as primeiras alterações a 13 de Setembro, através da Lei n.º 116/2019, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, tendo presente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este foi regulamentado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, determinando que

“urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre,

porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.” (p. 15484)

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, pretende providenciar oportunidades de aprendizagem efetivas para todas as crianças. Este diploma vem promover uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem e convida a olharmos para a escola como um todo, abarcando a multiplicidade e a interação das suas dimensões. O modelo aplica-se a todas as escolas e estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, passando também pelas escolas profissionais.

O Decreto-Lei visa o estabelecimento de condições para que as escolas se possam assumir como espaços de inclusão, de reconhecimento e respeito pela diversidade de todos, permitindo oferecer oportunidades de aprendizagem e desse modo encontrar e estabelecer soluções para o sucesso escolar até ao 12.º ano, independentemente do ensino no qual estejam inscritos. E, para que isto possa acontecer, deve existir uma diferenciação pedagógica que tenha em consideração o perfil de aprendizagem de cada aluno.

Este Decreto-Lei, no seu artigo 3º, estabelece os seguintes princípios orientadores da educação inclusiva: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

Se antes do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, as medidas de apoio existentes eram apenas dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais, depois do mesmo e, uma vez que o sistema educativo se baseia na diferenciação pedagógica, passa a ser dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário, uma vez que qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso académico, pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem para garantir equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência, e de progressão no sistema educativo.

Assim sendo, as medidas propostas no diploma estão enquadradas numa abordagem multinível e encontram-se divididas em três medidas:

- (1) Universais, respostas educativas que a escola tem para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens;
- (2) Seletivas, respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não supridas pela aplicação das anteriores;
- (3) Adicionais, respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Dependendo das necessidades identificadas em cada medida poder-se-á recorrer a uma ou mais medidas. Dentro de cada medida temos subníveis, que poderão ser aplicados consoante as necessidades de cada aluno. Para isso, é imprescindível a colaboração e cooperação entre todos os intervenientes que se relacionam com o aluno: profissionais da escola, pais, técnicos ou serviço de apoio, entre outros.

A 13 de Setembro de 2019, através da Lei n.º 116/2019, alguns artigos do Decreto-Lei n.º 54/1918, de 6 de julho, sofrem alterações, passando a ter uma nova redação.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, define um novo currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a adquirir os conhecimentos e desenvolver as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este “define as áreas de competências que se pretende que as/os alunas/os alcancem no final do 12.º ano de escolaridade. É a matriz orientadora comum para as ofertas das escolas e para a organização do seu trabalho, no que diz respeito ao planeamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

As decisões a nível curricular e pedagógico devem ser tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, adequarem o desenvolvimento curricular a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, garantindo que todos adquirem as competências necessárias para serem membros ativos e informados da sociedade ao longo da vida.

No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vêm ainda referidos diferentes métodos de ensino que devem ser valorizados:

“a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.” (p. 2929)

A construção do Decreto-Lei sobre educação inclusiva e do Decreto-Lei sobre o currículo do ensino básico e secundário teve por base a recolha de informação sobre as melhores práticas inclusivas levadas a cabo por algumas escolas do nosso país e que os decisores e responsáveis consideraram que faziam a diferença. Para ajudar na implementação da legislação, e para servir como um instrumento de divulgação das práticas das escolas inclusivas no nosso

país, o manual “Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática” (2018) confere especial relevo ao compromisso com a inclusão, à participação dos pais ou encarregados de educação, às opções metodológicas, às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, à avaliação, progressão e certificação das aprendizagens, à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Para que a educação não seja apenas um privilégio de poucos, mas um direito efetivo de todos há que proceder a mudanças a vários níveis: vontades, práticas e aprendizagem cooperativa. Uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando garante a cada aluno a oportunidade de realizar aprendizagens significativas, num contexto onde todos são valorizados e respeitados, desenvolvendo ao máximo as potencialidades e capacidades de cada um, através de um currículo coerente e com sentido, numa sociedade onde todos são convocados a participar (F. Pereira et al., 2018).

“Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (F. Pereira et al., 2018, p. 9).

### **I.1.3 Inclusão: um desafio da escola atual**

Muitas são as definições de inclusão. Para M. O. E. Silva “A inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia.” (2019, p. 18). Para Leitão

“Inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.” (2010, p. 1)

‘Inclusão’, perspetivada como Educação Inclusiva, entende-se como “o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019b), um sistema onde todos os alunos aprendem com todos.

A passagem de Integração para Inclusão pressupõe ter em conta as capacidades de cada um, através da adaptação de currículos, criação de projetos específicos adaptados para os alunos com qualquer tipo de problemática e adoção de medidas que beneficiem estes alunos, de acordo com o seu potencial (M. O. E. Silva, 2019). Este passo exige mudanças ao nível da atitude da prática pedagógica dos professores (mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem) e da gestão e organização da escola e das turmas.

A inclusão não pode ser entendida, apenas, como a partilha de um espaço comum, deve ser um lugar onde todos os alunos aprendem com todos porque a heterogeneidade e a diversidade são um valor (Rodrigues, 2019). Falamos assim de diferenciação pedagógica inclusiva, onde o trabalho incide sobre as potencialidades do aluno, contrariamente ao que acontecia com a integração que incidia sobre o défice do aluno e tinha como objetivo a ‘normalização’.

Neste contexto, o currículo é resultado da participação ativa e colaborativa de toda a comunidade educativa. A cooperação entre profissionais, entre alunos, e entre escola-família são parte importante de todo este processo (Leitão, 2010).

Quando os alunos estão fisicamente separados dos seus pares não é fácil o estabelecimento de amizades, nem de apoio social. Mesmo quando estão perto, há que saber estruturar o contexto social e procurar estratégias e procedimentos para que todas as partes beneficiem dessa relação, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais e construindo um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua. É nesta altura que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos, quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos com um desenvolvimento que se considera típico, cabendo ao professor um papel, mais uma vez, de charneira.

Para que a inclusão seja uma realidade, a educação inclusiva tem de ser colocada em prática pelos sistemas educativos nas três dimensões que a incorporam: “a dimensão ética (princípios e valores); a dimensão da política educativa que enquadra a ação das escolas e das suas comunidades (liderança, organização e gestão), e a dimensão relacionada com as práticas educativas (ensino e aprendizagem)” (C. Santos, 2018, p. 22). Uma escola, para ser inclusiva, deverá assentar, segundo Correia (2013), em sete princípios muito importantes: comunidade, liderança, colaboração e cooperação, flexibilidade curricular, formação do pessoal docente e não docente, serviços de educação especial e apoios educativos (como citado em Gomes, 2019, p. 39).

Tal como Leitão afirma:

“Falar de inclusão não é estruturar um sistema de educação especial, mesmo que de qualidade, criar recursos e medidas adicionais nas escolas que respondam às necessidades específicas dos alunos elegíveis para esse sistema, medidas quase sempre isoladas, segmentares e localizadas, exteriores à dinâmica escolar, à sala de aula, ou seja, no contexto de uma escola que, nas suas linhas gerais se mantém, ela própria, mais ou menos inalterada. A inclusão, antes de tudo, significa um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação,

na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.” (2010, p. 1)

## **I.2 Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental**

A problemática designada por atraso mental, deficiência mental e ainda deficiência intelectual teve, à semelhança de muitos outros conceitos e conhecimentos, uma grande evolução, utilizando-se atualmente a terminologia menos estigmatizante para os indivíduos: Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID).

DID é atualmente definida, segundo Santos, como uma dificuldade que se caracteriza por um “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, auto suficiência na comunidade ...), com a data de aparecimento até aos 18 anos de idade” (2010, p. 3). Em 2021, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) passou a data limite de aparecimento para os 22 anos de idade (Schalock et al., 2021).

Esta designação dá ênfase à inserção do indivíduo no meio onde este vive, numa perspetiva dinâmica de desenvolvimento, o que permite ir desmistificando o eventual preconceito, involuntário, inicial, relativamente às pessoas que apresentam tais dificuldades, pela proximidade, compreensão e participação, através dessa vivência mais próxima e participada. Não ignora nem relega os apoios adequados, pelo contrário, assume-os e exige-os, tendo como principal objetivo a promoção do desenvolvimento desejado e a remoção das barreiras com que estes indivíduos se deparam no exercício da sua vivência / cidadania, que se deseja o mais autónoma possível. O apoio da família, e na escola a sua inclusão no grupo dos amigos, colegas e demais atores da escola, é muito importante.

Anteriormente, o conceito de “deficiência” aparecia conectado com algo definitivo, estático, irreversível, que não tinha cura. Já a ideia de dificuldade desenvolvimental sugere a possibilidade de recuperação, e na medida em que, eventualmente beneficiando dos apoios adequados, o indivíduo poderá adaptar-se tanto quanto possível aos desafios dos contextos da sua vida em comunidade. Uma diferença que se vai revelando muito importante enquanto agente moldador da atitude dos atores que convivem, nos diversos momentos, com um indivíduo com deficiência.

Tendo presente uma perspetiva de mitigação das dificuldades, atuais e potenciais, enfrentadas por um indivíduo com deficiência, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor, pois permite preparar, antecipar, por vezes evitar, problemas de manifestação posterior.

Não se trata apenas de uma análise de quociente intelectual. É multidimensional, pois visa atuar sobre as dificuldades que se podem manifestar sob múltiplos aspetos, diferenciadas por tipo de deficiência mas também pelas características individuais de cada um e do meio que o envolve - dimensão psicológica e emocional, características físicas, de saúde, etiológica, envolvente –, identificando as potencialidades e vulnerabilidades de cada um (avaliação psicométrica e adaptativa), de modo a permitir, ou pelo menos contribuir, para encontrar o conjunto de sistemas de apoio mais adequados a disponibilizar dentro de um período sustentável. Uma preocupação útil para o indivíduo, mas também para a sociedade, na medida em que traz à equação preocupações, diríamos, mais “economicistas”, como a eficiência e eficácia, ajudando por essa via à predisposição societária à inclusão (benefícios para o próprio e para todos, com utilização eficiente dos recursos escassos disponíveis). Nesta dimensão, a identificação das áreas fortes permitem identificar o potencial de aprendizagem para conseguir superar as fraquezas.

Segundo Santos e Morato (2012) podemos classificar quatro níveis de apoio a pessoas com DID: apoios intermitentes, limitados, extensivos e permanentes.

Entende-se por apoio todos os “recursos e estratégias que promovam os interesses do indivíduo, independentemente das suas capacidades, desde que estes contribuam para incrementar a sua independência e os capacite para acederem aos contextos de vida em comunidade, entre eles educação, saúde, lazer e trabalho” (Silva & Coelho, 2014, p. 176). Este apoio deverá ser concedido numa perspetiva multidisciplinar e envolver todos os intervenientes que participam no processo do aluno, de modo a potenciar a sua aprendizagem. Nesse sentido, é muito importante que o indivíduo crie laços afetivos com todos os envolvidos. Este modelo de apoio deve ser esclarecedor quanto aos resultados esperados.

Como referido anteriormente, o processo de classificação da DID pode ter diversos fatores causais associados: os biomédicos, os sociais, os comportamentais, os de risco educacionais e os inter-geracionais.

Estes fatores podem ser agrupados em causas intrínsecas: desordens genéticas, perturbações metabólicas, doenças cerebrais graves e desordens psíquicas; em causas extrínsecas: fatores pré e pós-natais, e fatores ambientais.

Apesar de cada indivíduo ser único, alguns autores referem a existência de características comuns às pessoas com DID, e que se enquadram nas crianças com Trissomia 21, nomeadamente dificuldade de atenção, concentração e memória, em fazer generalizações e conceptualizações, tendência para responder de forma estereotipada, baixo desenvolvimento

cognitivo e consequentes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, atrasos no desenvolvimento da linguagem, alguns problemas emocionais, nomeadamente baixa resistência à frustração, e baixo nível de motivação, e de autoestima e ainda problemas de socialização.

Na educação dos indivíduos com DID devemos ter presente quatro princípios estabelecidos por Piaget e Speck (1978), seguidamente citados:

“Princípio ativo: para que se produzam aprendizagens, o aluno tem de ser colocado numa relação direta com os objetos; Princípio da estruturação: o ensino deve ser subdividido em pequenas etapas, facilitando o sucesso individual, de forma a alcançar os objetivos propostos; Princípio da transferência: é necessário repetir muitas vezes uma determinada aprendizagem, combinando os objetos ou as situações em contextos reais e diversificados; Motivação para as aprendizagens sociais: é preciso criar situações positivas de aprendizagem nos domínios cognitivos, sociais e afetivo.” (França et al., 2008, p. 9, como citado em Silva & Coelho, 2014, p. 177)

### **I.3 Trissomia 21**

Muitas podem ser as patologias associadas a pessoas com DID: X-frágil, Trissomia 18, Mosaicismo, entre outros, sendo que a mais frequente é a Trissomia 21, e que iremos analisar mais pormenorizadamente por ser do interesse da presente investigação.

#### **I.3.1 Breve história e definição**

Em 1866, o médico John Langdon Down fez a primeira descrição clínica da Síndrome de Down e usou o termo ‘mongolismo’ para descrever a aparência dessas crianças, tais eram as semelhanças às da etnia Mongol. Todavia este termo veio a ser considerado ofensivo e acabou por ser retirado das publicações.

Em 1959, em Paris, o geneticista Jérôme L  jeune e os seus colaboradores, Turpin e Gautier, conseguiram afirmar a existência de um cromossoma suplementar no par 21, utilizando uma técnica de fotomontagem dos cromossomas. Estava assim provado que esta perturba  o se tratava de uma anormalidade cromoss  mica, ao identificar a presença de um cromossoma extra nas crianças afetadas. O ser humano possui 46 cromossomas organizados em 23 pares. Na Trissomia 21 o cromossoma 21 aparece três vezes em vez do habitual formato em par, fazendo com que o número total de cromossomas seja de 47 em vez dos habituais 46. L  jeune denominou a anomalia de Síndrome de Down (S.D.), como forma de homenagear o seu antecessor nestas descobertas (Morato, 1995, como citado em Correia, 2009). De acordo com Palha (2017) a presença de um cromossoma 21 supranumerário (3 cromossomas, em vez dos dois habituais) levou a que esta doença genética passasse a designar-se, corretamente, por Trissomia 21 (literalmente: 3 cromossomas 21), doravante designada por T21.

Segundo Nielsen (1999) a Trissomia 21 decorre de uma anomalia cromossomática que impacta o desenvolvimento físico e intelectual, em especial a área da linguagem, de par com características físicas facilmente reconhecíveis que, em conjunto, fazem desta a anomalia cromossomática que mais comumente se associa a deficiência mental.

Presentemente são conhecidos 3 tipos de T21: a T21 livre, também conhecida por regular ou homogénea (o erro na distribuição do cromossoma acontece durante o desenvolvimento do óvulo ou na primeira divisão celular, ou seja, antes da fertilização), a mais comum; a T21 por translocação (o erro ocorre na segunda ou terceira divisão celular) e a T21 por mosaico ou também conhecido por mosaicismo (o erro ocorre no momento em que se dá a divisão celular). Não nos vamos alargar na sua explicação, apenas alertar que independentemente do tipo de trissomia, todos estes indivíduos têm uma parte extra do cromossoma 21 presente em todas ou em algumas das suas células, o que faz com que sejam responsáveis pelo aparecimento das características da T21, com maior ou menor intensidade.

### 1.3.2 Etiologia

A T21 ocorre igualmente em raparigas e rapazes e é uma das imperfeições congénitas mais comuns, pois é das poucas que permite o desenvolvimento do embrião, não dependendo da raça, grupos étnicos, condição económica ou nacionalidade. Na maior parte dos casos, o diagnóstico é feito com base nos resultados da análise cromossómica realizada durante a gravidez ou logo após o nascimento da criança.

As causas precisas da T21, ou seja, o que faz com que o cromossoma 21 se ligue, há muitas décadas que são investigadas, mas os resultados exatos são ainda inconclusivos, sabendo-se apenas que na sua origem estão diversos fatores etiológicos que interagem entre si. A idade da mãe é o único fator provado como estando relacionado com a possibilidade de se ter um bebé com T21 (Sampedro et al., 1997; Stray-Gundersen, 2001), mas não é nem fator necessário nem suficiente, uma vez que há mães muito jovens que dão à luz crianças com T21 e vice-versa.

Efetivamente, para além deste, tendem a pontuar os fatores hereditários, nomeadamente, casos de mãe afetada pela síndrome; casos de translocação num dos pais; ou famílias com registo de casos anteriores, e os fatores externos, tais como: processos de vírus como a hepatite e a rubéola; a exposição a radiações; exposição à ação de agentes químicos, que podem causar alterações genéticas, tais como, alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica; problemas de tiroide na mãe; índice de imunoglobulina e de tiro globulina no

sangue materno, uma vez que o aumento de anticorpos está relacionado com o avanço da idade da mãe; e ainda as deficiências vitamínicas (Reis, 2011).

### I.3.3 Características mais comuns e desenvolvimento das crianças com T21

A inclusão numa turma do Ensino Regular de alunos com T21 implica conhecer muito bem as suas características, as patologias que podem estar associadas, bem como o seu desenvolvimento para que os diferentes intervenientes possam aproveitar os seus pontos fortes. Fatores dos quais se devem socorrer para levar a cabo a prática pedagógica, mas também conhecer os seus pontos menos fortes, para pensarem em estratégias para ajudar a superar essas dificuldades, permitindo que os profissionais desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes num contexto de educação inclusiva.

Muitos são os autores, entre os quais, Palha et al. (2017), Stray-Gundersen, (2001) Vinagreiro e Peixoto (2000), que têm caracterizado fisicamente as crianças com T21, sendo unânimes na identificação das suas características mas também na ideia de que a sua existência não é condição obrigatória em todas as crianças. Entre elas, destacamos as alterações na cabeça, cabelos, rosto, olhos, nariz, orelhas, boca, língua, dentes, pescoço, mãos, pés, pele, órgãos genitais, tórax, estrutura e peso<sup>1</sup>.

Algumas destas características remetem para complicações médicas mais ou menos acentuadas, umas que se manifestam logo à nascença, outras que se manifestam ao longo dos anos. São exemplo disso as alterações cardíacas, complicações respiratórias, apneia do sono, disfunção da tiroide, hipotonia muscular, problemas na estrutura óssea, alterações sensoriais relacionadas, em especial, com a visão e a audição, chegando mesmo a perder audição, pele muito seca, obesidade, problemas imunológicos<sup>2</sup>, entre outras. Algumas destas patologias comprometem diretamente o seu desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, Sampedro et al. (1997) entendem que as crianças com T21 apresentam maiores dificuldades ao nível da percepção, da atenção, da memória e da linguagem, neste último caso associando características mentais a físicas - a morfologia da boca, dimensão da língua face à cavidade bucal, muitas vezes visível pela tendência destes indivíduos estarem com a língua semi de fora.

Estas crianças apresentam geralmente problemas sensoriais e de rapidez percetiva, ou seja, precisam de mais tempo para reagir a um estímulo. Sampedro et al. (1997) concluiu isso

---

<sup>1</sup> Por não as considerarmos tão importantes para a natureza da presente investigação, colocamos a especificidade destas características no Apêndice I.

<sup>2</sup> Também as especificidades destes problemas podem ser consultadas no Apêndice II.

mesmo: que as crianças a nível de percepção seguem o seu caminho, mas de forma mais lenta, encontrando obstáculos sobretudo na orientação espaço-temporal e na área da matemática (mecanismos de análise, cálculo e pensamento abstrato) (Troncoso & Cerro, 2004).

“A atenção constitui um processo complexo que requer a participação coordenada de amplos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos, tornando-a imprescindível ao indivíduo” (Tavares, 2015, p. 44). Mas estas crianças têm tendência para dar respostas motoras antes de processar a informação que receberam. Para colmatar esta lacuna e conseguirem dar respostas adequadas, torna-se necessário ensiná-las a pensar antes de responder e o tempo de atividade proposto deve ser curto e com uma complexidade equilibrada, dependendo de cada criança (Vinagreiro & Peixoto, 2000). A manutenção da motivação e interesse para a tarefa também são muito importantes para o sucesso da mesma (Sampedro et al., 1997).

Destas duas dificuldades, deriva a terceira – memória. A memória é a capacidade de adquirir (percepção de dados ou factos), reter (período de armazenamento da informação) e reconhecer a informação (recuperar a informação armazenada). As crianças com T21 apresentam uma memória de curta duração (e seletiva), que dificulta o acompanhamento de mais do que uma instrução verbal. Para colmatar esta dificuldade precisam de recorrer muitas vezes à memória visual, imagens (concreto) que se encontra mais desenvolvida, em detrimento dos conceitos (abstrato), cuja percepção é muito difícil (Troncoso & Cerro, 2004).

A linguagem é outra das áreas onde a criança com T21 apresenta grandes dificuldades, ao nível da fala, expressão, compreensão, síntese e organização do pensamento. As crianças não são capazes de utilizar a linguagem para pensar, raciocinar, recordar e aprender (Buckley, 2007). Apesar de tudo, apresentam uma melhor compreensão do discurso oral do que uma produção do mesmo, onde efetuam muitas lacunas gramaticais, recorrendo muitas vezes à linguagem gestual. Também estas lacunas no desempenho do discurso e da linguagem podem estar associadas a diversos problemas, tais como audição, anatomia oral e à sua função motora e idade cronológica, dificuldades respiratórias, entre outras (Cotrim et al., 2001).

Uma vez que as crianças com T21 apresentam mais competências visuais de aprendizagem do que auditivas, Buckley e Bird (1993) referem que a leitura é um modo eletivo de ‘entrada’ da linguagem. Quando produzimos um discurso oral, ele passa muito rapidamente pelo ouvinte; em contrapartida, quando mostramos um suporte visual, a criança pode vê-lo o tempo que necessitar até se tornar inteligível, porque ele é estático. Acresce um baixo nível de atenção e memória, que induz a uma dificuldade em trabalharem sozinhos, sem atenção direta

e individual. O facto de apresentarem uma memória de curta duração dificulta-lhes a capacidade de seguir instruções faladas, especialmente se estas envolvem a realização de mais do que uma tarefa. Na generalidade, precisam de mais tempo para processar e compreender a informação oral.

Segundo Morato (1995), as crianças com T21 apesar de adquirirem a linguagem do mesmo modo que os outros, fazem-no de forma mais lenta e com lacunas.

Ao nível da psicomotricidade, estas crianças, apesar de seguirem as mesmas etapas que as outras crianças com desenvolvimento típico, podem apresentar um ritmo mais lento, menos preciso, menos eficiente e com problemas de coordenação - a hipotonia muscular costuma estar presente (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

No que diz respeito à motricidade grossa podem apresentar problemas de equilíbrio, tonicidade e movimentos musculares anti gravidade (Troncoso & Cerro, 2004). A motricidade fina é, também ela, uma área complicada. A anatomia da mão – mão larga, com dedos curtos e com uma implantação do polegar baixa, a hipotonia muscular e as dificuldades de coordenação dificultam a realização de algumas tarefas. Ainda segundo estes autores, as crianças com T21 não aceitam mudanças repentinas de atividades, apresentam dificuldade nos processos de ativação, conceptualização e generalização, sendo-lhes difícil compreender instruções, planificar e resolver problemas, uma vez que apresentam dificuldade em atender, ao mesmo tempo, a diferentes variáveis.

No que respeita ao desenvolvimento sócio afetivo, Palha (1959) refere que são consideradas crianças muito sociáveis, meigas e que gostam muito de agradar e de ser elogiadas, pelo que reagem muito bem ao reforço positivo. Paralelamente, são teimosas e competitivas. Dotadas de uma enorme capacidade imaginativa e, curiosamente, interesse pelo conhecimento, geralmente não sabem como o encontrar e como o adquirir. Para isso, é indispensável o contacto com os objetos do seu dia-a-dia, que favorece a sua maturidade intelectual e permite a aquisição de conhecimentos (Troncoso & Cerro, 2004). Vinagreiro e Peixoto (2000) acrescentam que há crianças com T21 com todas as características: desde a “mandona” e agressiva até à submissa e meiga, a passiva à dinâmica e a otimista à pessimista, tal como acontece com todas as outras crianças e indivíduos.

Resumindo, apresentam um desenvolvimento global mais lento, refletindo-se a vários níveis: percepção, atenção, memória, comunicação, compreensão, resolução de problemas, psicomotor, socialização, autonomia, consciência de si própria, entre outros, mas devidamente estimulado ou atuado é possível melhorarem o seu desempenho.

Segundo Palha et al. (2009) e Buckley et al. (2007), a intervenção precoce com estas crianças, dada pela família, técnicos e escola, é de extrema importância para o seu desenvolvimento, bem como o estabelecimento de objetivos alcançáveis, sem subestimar as suas reais capacidades e tendo em atenção as especificidades de cada um. Para isso, relembram a necessidade das aprendizagens serem feitas de forma sistemática e sequencial, do mais simples para o mais complexo, e num processo gradual (Buckley, 2007; M Palha et al., 2009; Troncoso & Cerro, 2004; Vinagreiro & Peixoto, 2000). Só assim vão conseguir adquirir competências nas diferentes áreas de desenvolvimento e autonomia necessárias para integrar uma vida social saudável (Troncoso & Cerro, 2004).

## **I.4 Relação Escola-Família**

### **I.4.1 Família e Escola**

Os conceitos de ‘Família’ e de ‘Escola’ sofreram muitas alterações ao longo dos tempos.

A Família é vista como o ‘lugar’ onde se cresce e se constrói um projeto de vida, de acordo com as potencialidades e aspirações de cada um dos seus membros. Em família aprende-se a viver com os outros e a ser solidário, desenvolvendo competências para o exercício da cidadania, e aprendem-se regras básicas de vida, tradições familiares e a partilhar experiências. Na família cada um é reconhecido pelo seu carácter individual, irrepitível e insubstituível. (Nunes, s/d, como citado em Brites, 2018).

Por seu lado, a Escola é hoje associada a um ‘lugar’ de Educação. A UNESCO (1996) dá-nos a perspetiva de que a Educação deve ser entendida como um “espaço” para (i) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; (ii) aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; (iii) aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; (iv) aprender a ser (via principal que integra os três precedentes).

Também Salvater, nos dá uma visão interessante do que é Educar:

“é acreditar na perfeitabilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima, acreditar que existem coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, que nós homens, podemos melhorar-nos uns aos outros através dos conhecimentos.” (1997, p. 20)

Para Piaget, o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Também por isso, Paulo Freire

defendia que a educação não transformava o mundo. A educação mudava pessoas e, essas pessoas é que podiam transformar o mundo.

#### **I.4.2 A importância da relação Escola-Família**

Ao longo do enquadramento teórico mencionámos situações onde se mostrava de extrema importância para a inclusão, a existência de uma boa relação Escola-Família. Pretendemos com este capítulo fundamentar teoricamente essa necessidade.

“Se é certo que é na família que se adquire um quadro de referências culturais que servirá de pauta de leitura das relações e interações sociais, assim se compreende que a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família. É esta quem melhor conhece as potencialidades, as características específicas de cada aluno, sendo, por isso, o ator mais bem colocado para subvencionar a escola e os professores de informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas a cada criança.” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148)

A Família e a Escola, em conjunto, segundo Marques (2001), podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que vão ao encontro das necessidades de todos os agentes, nomeadamente dos alunos, tendo sempre presente o mesmo objetivo: conseguir uma formação completa e ajustada para todos.

Torna-se fundamental que as famílias interajam e colaborem com os professores para que fiquem a par das evoluções e dos comportamentos dos alunos. Para isso acontecer é essencial que exista uma relação positiva entre a Escola e a Família, isto é, que seja criada uma relação de proximidade, tornando possível a participação e colaboração dos pais e das famílias. Desta forma, a Escola e a Família são os primeiros e os principais responsáveis em fornecer momentos de aprendizagens significativas às crianças e que irão tornar-se essenciais para a sua evolução e aquisição de saberes.

A participação ativa dos pais na escola é uma mais-valia para todos. Permite aos pais conhecer melhor o funcionamento e o papel do professor e às escolas e professores conhecerem as competências e disponibilidades das famílias - para aproveitarem os seus conhecimentos, para promoverem formações sempre que necessário, calendarizarem as atividades, de acordo com as suas disponibilidades. A investigação prova que o envolvimento das famílias nas escolas produz efeitos positivos nos alunos, nos professores, nas famílias, nas escolas e nas comunidades, sendo uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino (Marques, 2001) e, por conseguinte, na melhoria da aprendizagem e no envolvimento dos alunos.

Serrano e Correia entendem a participação dos pais como um dos critérios mais claros de qualidade da oferta educativa e relevam “(...) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e professores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem” (2000, p. 167).

Nem sempre se consegue manter, em todo o lado, uma boa relação Escola-Família. “Esta é uma questão complexa que exige medidas de fundo que só será possível concretizar tendo como base uma política clara e concertada de Escola, para que as estratégias desenvolvidas não corram o risco de ser atomizadas e até contraproducentes” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 153), e para que cada um saiba qual o lugar que deve ocupar. É necessário que as escolas e os professores promovam estratégias que facilitem e tornem eficaz a cooperação com as famílias e que as coloquem em prática - que deixem de ser escolas difíceis de alcançar, de modo a mais facilmente cativar os professores e demais educadores, incluindo a família.

## **I.5 Percepção e Expectativas**

Segundo o dicionário enciclopédico Lello, a percepção “é a objetivação das sensações. Esta objetivação necessita de uma série de operações intelectuais (recordações, associações de ideias, etc.) e só se obtém progressivamente pela educação dos sentidos, educação que, de resto, se faz nos primeiros meses da nossa existência” (1997, p. 511). Na mesma linha, Efron (1969) define percepção como a forma primária de contacto cognitivo do homem com o mundo ao seu redor e, tal como todo o conhecimento conceitual, é baseada ou deriva dessa forma primária de consciência.

O conceito de expectativas é-nos referido por Olsen, Roese e Zanna como sendo um conceito que se encontra subjacente a praticamente todos os comportamentos. Podem ser definidos como crenças sobre um futuro estado de coisas, baseados em experiências e conhecimentos passados, usados para prever o futuro. São, portanto, previsões subjetivas sobre o futuro (1996). Ainda dentro do mesmo pensamento, em que as expectativas nos aparecem como um termo genérico que se refere a crenças sobre o futuro, Roese e Sherman acrescentam que as pessoas, para além de pensarem sobre o futuro, usam tais pensamentos para julgar, raciocinar, tomar decisões e dar seguimento aos seus comportamentos. A expectativa aparece assim como uma construção central da psicologia, ao nível da cognição, como um caso especial da capacidade mental de viajar no tempo inerente à memória episódica (2007, p. 91).

Segundo Morgan (2001), Andrés et al, (2007) e Cunha (2012) citados por Oliveira, “as expectativas permitem indicar o que se espera realmente conseguir ou alcançar, como poderemos reunir esforços e mecanismos para atingir os objetivos idealizados em projeções futuras” (2015, p. 2), tal como se passa com as expectativas académicas, que têm na sua base o modo como os pais e famílias valorizam a educação, no que respeita às capacidades, desempenhos e ambições profissionais.

De certa forma, à percepção associamos mais um fenómeno sensorial, de reação imediata não explicada, de índole inconsciente e baseada nos sentidos, enquanto que a expectativa é uma construção consciente, maturada, que prepara para um conhecimento futuro, no sentido de uma antevisão, com base na experiência / conhecimento adquirido.

## **I.6 Dados de Investigação sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular: revisão de literatura**

Na sequência da revisão da literatura efetuada<sup>3</sup> defrontámo-nos com maior dificuldade em encontrar estudos sobre percepção e expectativas dos pais em relação a crianças e jovens com deficiência do que estudos sobre as percepções e expectativas dos professores em relação a esses mesmos jovens. Todavia, constata-se diferenças importantes entre estes dois universos de agentes, pelo que efetuaremos uma subdivisão do presente capítulo entre pais e professores, alvo do nosso estudo, conscientes de que muitos outros intervenientes participam no processo de inclusão, tais como, a comunidade, a escola, os colegas e o próprio aluno.

### **I.6.1 Percepção e expectativas dos pais sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular**

Segundo Oliveira, as expectativas dos pais, relativamente ao percurso escolar, prendem-se inicialmente com a escolha da escola, seguindo-se a expectativa relativamente ao desenvolvimento, a todos os níveis, dos seus filhos (2015). É muito importante, como nos referem Nipo (2016) e Mata (2012), que os pais conheçam as habilidades, possibilidades, bem como os medos e dificuldades dos seus filhos, uma vez que os pais têm como expectativas a aquisição de competências, que possam contribuir para um futuro de sucesso, onde autonomia e independência são conceitos-chave.

---

<sup>3</sup> Nos Apêndices III e IV pode ser consultado um quadro resumo da investigação sobre a percepção e expectativas dos pais e professores sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular

Da revisão da literatura efetuada sobre a percepção e expectativas dos pais relativamente à inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular, percebemos que estas podem ser influenciadas por diversos fatores, tais como, étnicos, sociais, económicos, idade dos pais e dos filhos, nível de educação dos pais e dos filhos, o tipo de deficiência e o grau (existindo), anos de experiência dos pais na educação especial, práticas e circunstâncias familiares, entre outros (Banks et al., 2016; Mata, 2012; Oliveira, 2015; F. Silva & Milagaia, 2018). Este último realça ainda os diferentes significados atribuídos pelos pais ao conceito de inclusão. Para uns, a inclusão é algo que proporciona sentimentos de satisfação, alegria e condições favoráveis ao desenvolvimento entre os envolvidos; para outros, a inclusão é uma questão de Direitos Humanos, e ainda há outros para os quais a inclusão implica a criação de condições de acesso e participação.

Estudos demonstram que a maioria dos pais, sobretudo os que possuem habilitações mais elevadas, entendem a inclusão como um fator muito positivo. São também estes que têm expectativas educacionais mais otimistas e, conseqüentemente, estas crianças [os seus educandos/filhos] alcançam um maior sucesso escolar (Lipp et al., 2010; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018).

Atendendo ao facto de uma criança com T21 tender a proceder por imitação, percebemos que os pais, tal como concluiu Nipo (2016), valorizam a permanência dos educandos numa turma do Ensino Regular. Buckley et al. (2006), num estudo comparativo realizado entre 1987 e 1999, concluíram que o progresso é maior nos alunos que frequentam o Ensino Regular do que os que permanecem em salas de educação especial. Daqui deriva a necessidade, apontada por diversos autores, de sensibilização e envolvimento de toda a comunidade educativa para tal.

Mata (2012) refere, nos seus estudos, a relevância atribuída pelos pais à atitude da criança em relação à escola, que poderá ter como consequência uma boa inclusão e adaptação. No entanto, esta atitude do aluno está dependente de vários fatores: competências académicas, sociais, emocionais, comportamentais e ainda cognitivas. Referem ainda o quão importante se torna que estas características sejam conhecidas por todos, para que vejam mais além da deficiência apresentada, tal como nos menciona Nipo, “a clara noção das capacidades do aluno farão com que as expectativas e as atitudes dos professores, pais e comunidade não se revelem negativas” (2016, p. 38) e sejam mais compreensivos.

Ao nível do trabalho cooperativo entre alunos, são diversos os autores que referem as vantagens para todos, fomentando a socialização e o desenvolvimento psicoafectivo, a melhoria

das suas competências académicas e, ainda, o facto de os alunos com desenvolvimento típico ficarem mais sensíveis à diferença e à diversidade, aprendendo a conviver com ela e encarando-a de forma positiva, assumindo um papel de tutores e amigos (Mata, 2012; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018).

De acordo com Mata (2012), para além das características da criança, dos pais, do tipo de ensino e de currículo, também os recursos humanos e materiais disponíveis podem influenciar positivamente o progresso do aluno. Para tal, é aconselhável uma reestruturação na organização escolar, que deve ir desde as relações interpessoais entre todos os envolvidos (pais, professores titulares, professores de apoio e de Educação Especial, terapeutas, auxiliares, alunos), passando pelas metodologias de ensino-aprendizagem, construção de currículos adequados às características e particularidades de cada um, potenciando ao máximo as suas aprendizagens.

Segundo F. Silva e Milagaia (2018), as atitudes dos diferentes intervenientes - pais, escola, profissionais e alunos-, a participação conjunta de todas as crianças nas atividades, as características acolhedoras dos ambientes de inclusão e as manifestações de alegria dos participantes são, também elas, considerados pelos pais, como indicadores de sucesso dos processos de inclusão.

A revisão da literatura e os estudos feitos por estes autores também nos dão conta das dificuldades e/ou barreiras sentidas pelos pais no processo de inclusão. Para alguns, mais empenhados e envolvidos no sucesso dos seus filhos, os professores têm ainda muitos preconceitos e encaram estes alunos como diferentes, dando-lhes tarefas só para os ocupar, não efetuando as devidas e necessárias adaptações curriculares, por medo, insegurança e desconhecimento (Mata, 2012; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018).

A inexistência de cooperação escola-família-professores é apresentada por Mata (2012) como prejudicial ao processo de inclusão, tal como a falta de recursos, quer materiais, como por exemplo, computadores, quer humanos, como apoio individualizado e profissionais especializados.

Nipo (2016) e Mata (2012) sugerem adicionalmente algumas desvantagens/medos sentidos por alguns pais no processo de inclusão: a interação dos seus filhos no contexto escolar, o medo do seu comportamento disruptivo, a falta de perceção na comunicação, a existência de um hiato entre idade mental e real, que pode afetar a forma como se é recebido e tratado pelos colegas, as dificuldades nas aprendizagens, a falta de atenção, de sensibilidade e de preparação dos profissionais para a sua problemática e especificidades, o currículo do Ensino

Regular, que não preenche as necessidades e funcionalidades do aluno, o facto de poder ser uma sobrecarga para professores e colegas, dada a complexidade da deficiência.

### **I.6.2 Percepção e expectativas dos professores sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular**

Da revisão da literatura efetuada sobre a percepção dos professores relativamente à inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular, percebemos que as opiniões são diversas relativamente à participação ou não destes alunos numa turma do Ensino Regular, dependendo de muitos fatores, entre eles, género, idade, anos de serviço, experiência anterior, formação específica (Antunes, 2015; F. R. Leitão & Silva, 2019). Alguns estudos concluem que estes alunos devem ser apoiados fora da sala de aula por professores especializados ou dentro de sala de aulas, mas com a presença de um professor de apoio ou de Educação Especial. As razões apontadas são diversas: a inclusão dos alunos dificulta o trabalho do professor e dos colegas (Antunes, 2015; Marcos, 2009; Reis, 2011); e a falta de formação especializada por parte dos professores dificulta o processo (Antunes, 2015; Marcos, 2009; Reis, 2011).

Reis (2011) atribui um papel muito importante à escola e à necessidade de mudança da própria escola, apelando a uma liderança eficaz, capaz de envolver todos nas orientações e decisões, de valorizar toda a equipa, de perceber a necessidade de existência de um trabalho cooperativo entre todos, e de fomentar o trabalho de investigação e reflexão. McFaddem et al. (2017) vêm referir, ainda, a importância de se adaptar o ambiente escolar às crianças.

Há professores que veem a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular como uma vantagem, relevando: a promoção de atitudes e valores positivos face à diferença; a ajuda no combate aos problemas comportamentais; os alunos (com e sem dificuldades) progredem mais, já que uns aprendem a superar melhor as suas dificuldades, e outros ganham confiança, por posicionamento relativo, por darem explicações sobre a matéria.

A maioria dos professores referenciada nestes estudos entende que a escola não está preparada, quer com equipamento quer com pessoal, para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.

No que concerne às expectativas dos professores, Takriti et al (2018), Marcos, (2009) e Gilmore et al, (2003), verificaram que professores com expectativas mais positivas, mais otimistas, acreditam nas potencialidades do aluno e, conseqüentemente, são mais inclusivos. Segundo Takriti et al., há uns que valorizam mais as necessidades das crianças em detrimento do seu desempenho académico.

Da revisão da literatura, concluímos que muitas são as atitudes, estratégias, recursos e atividades levadas a cabo pelos professores para que a inclusão se processe de forma natural, mas muitas são as barreiras.

McFadden (2017), Antunes (2015), Reis (2011) e Barata (2011) concluíram que os professores consideram muito importante ter em atenção a informação que lhes foi transmitida por todos os intervenientes no processo para poderem planificar atividades. Na posse dessa informação, é possível fazer materiais didáticos diversificados que facilitem o ensino e aprendizagem de todos os alunos, contemplando todas as áreas do desenvolvimento que devem ser consideradas prioritárias (Fernandes, 2017). Outro fator considerado importante é a reflexão sobre como correu a atividade e o que pode ser alterado e melhorado, para adequar os critérios de avaliação. Incentivando as potencialidades dos alunos, e procurando responder adequadamente às suas necessidades, promovem a autoestima e sucesso. Como nos referem Takriti et al (2018), os alunos ficam felizes por ir para a escola, conseguindo separar-se dos seus progenitores e fomentando amizades com os colegas.

Num estudo efetuado por Antunes (2015), os professores concretizaram um pouco mais o que deve ser feito nos momentos formais de reunião e reflexão conjunta na escola (por exemplo, Conselho de Turma e Grupo Disciplinar), concluindo pelos benefícios da cooperação na elaboração das adequações curriculares, na troca de conhecimentos, estratégias e materiais utilizados com os alunos.

A implementação de aprendizagem cooperativa esteve presente em quase toda a nossa revisão de literatura. Takriti et al (2018), McFadden et al (2017), Antunes (2015), Reis (2011) e Barata (2011), referem a necessidade de colaborar com os diferentes intervenientes na escolha, implementação e realização de tarefas, respeitando a diversidade de cada um e estimulando o trabalho a pares entre todos os alunos. Não sendo fatores determinantes da interação entre alunos, os professores destacam o ambiente escolar, propício ao desenvolvimento de proximidade entre alunos e da valorização das diferenças e das características de cada um, e, também o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, como forma de facilitar e cativar à interação.

A propósito das dificuldades e/ou barreiras sentidas pelos professores no processo de inclusão, constatámos, por contraposição, que o maior obstáculo, segundo a maior parte das pesquisas, está na forma como os intervenientes se reveem na diferença e se disponibilizam para os diferentes casos. Muitos deles não acreditam no sucesso dos alunos e, por essa razão, focalizam-se nas suas dificuldades, não conseguindo ver para além das mesmas, o que dificulta

a sua recetividade a novas estratégias e aceitação de respostas educativas diferenciadas, como por exemplo, revelando dificuldade em aceitar uma flexibilidade curricular (Barata, 2011; Marcos, 2009; McFadden et al., 2017; Reis, 2011; Takriti et al., 2018).

A este propósito, a falta de formação, quer na área das necessidades especiais, quer a nível de trabalho cooperativo, apontada pelos mesmo autores e ainda por Antunes (2015), traduz-se na dificuldade de não controlar a situação, ao nível da escolha e implementação de estratégias adequadas, como o conseqüente aumento da carga horária de trabalho provenientes da elaboração das adaptações curriculares. A falta de experiência profissional, com esses casos, foi referida por três dos investigadores.

Em muitos dos estudos analisados, os professores referem que a implementação do trabalho cooperativo nem sempre se verifica, com relevo para a falta de partilha de estratégias entre o professor titular e o professor de educação especial, e entre os últimos e os terapeutas, e entre alunos (Antunes, 2015; Marcos, 2009; McFadden et al., 2017; Reis, 2011). Também três desses estudos referem a falta de envolvimento dos pais e uma boa relação Escola-Família.

A falta de equipamento pedagógico adequado - recursos materiais e humanos - também foi mencionada nos estudos anteriores e ainda por Takriti et al (2018) e Barata (2011), que referem, adicionalmente, que o ciclo onde a criança se encontra tem muita influência. Na sua perspectiva, os ciclos de monodocência facilitam a inclusão.

Da análise destes estudos e das revisões bibliográficas efetuadas pelos seus autores percebemos que muito há ainda a fazer no campo da inclusão.

## **PARTE II. DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS**

“Um projeto de investigação parte sempre de uma ideia de pesquisa. A formulação do problema significa aperfeiçoar e estruturar formalmente essa ideia de pesquisa” (Sampieri et al., 2006, p. 34). O investigador efetua uma revisão de literatura e reflete sobre a mesma, tendo presente as preocupações que estiveram na base do projeto de investigação. O objetivo a que nos propomos e o grau de complexidade da situação determinam o nível de rigor de uma investigação. E o processo de investigação vai implicar sempre uma atitude ativa do sujeito perante o conhecimento (C. Pereira, 2011).

Segundo Quivy e Campenhoudt “a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que servirão de base à análise” (1998, p. 97). Segundo estes autores uma boa pergunta de partida visa conhecer melhor os fenómenos estudados e não apenas a sua descrição. Estes autores sustentam, ainda, que dessa forma, o investigador tenta expressar o que procura saber, esclarecer e compreender, para que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência. A questão de partida funciona assim, segundo os autores, como um ‘fio condutor’.

Quivy e Campenhoudt (1998) defendem ainda que a questão de partida deve apresentar três qualidades: clareza, exequibilidade e pertinência. Segundo Fortin (1999), as questões de investigação devem ser perguntas precisas, escritas no presente, com a identificação da população que se pretende estudar.

### **II.1 Problemática e Questão de Partida**

Fruto do conhecimento científico e evolução social, a legislação portuguesa tem sofrido alterações. Desde 1986 que se encontra em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo que contém normas que visam a inclusão e, mais recentemente, foram introduzidas importantes peças legislativas a que já fizemos referência no início deste trabalho: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

Estes Normativos denotam a preocupação em promover o sucesso de todos os alunos. Mas, não obstante os avanços na tecnologia, no conhecimento científico, na abertura social e no quadro legislativo, na prática, como está a decorrer este processo, em particular quando se trata da inclusão de alunos que precisam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão?

Desta preocupação geral, na qual cabem várias outras preocupações, nomeadamente algumas que se prendem com a relação escola-família, definimos a nossa questão de investigação:

Como é que os pais e os professores de um aluno com Trissomia 21 percecionam o seu processo de inclusão numa turma do 1.º ano do Ensino Regular?

## **II.2 Objetivos**

### **II.2.1 Objetivo Geral**

Analisar a percepção dos pais e dos professores de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

### **II.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar expectativas que os pais e os professores têm sobre o processo de inclusão de um aluno com T21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.
- Conhecer dificuldades sentidas com o processo de inclusão de um aluno com T21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.
- Conhecer estratégias e atividades implementadas para a inclusão de um aluno com T21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.
- Saber como os diferentes atores intervenientes no processo de inclusão de um aluno com T21 numa turma do Ensino Regular articulam entre si o trabalho que realizam com o aluno.
- Identificar atitudes dos entrevistados relativamente à inclusão de um aluno com T21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.
- Perceber vantagens relativamente à inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem no Ensino Regular.

## **PARTE III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Segundo Quivy e Campenhoudt:

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

No presente capítulo procedeu-se a uma breve descrição e fundamentação das opções metodológicas para a realização do estudo em análise.

### **III.1 Enquadramento do estudo**

Para o tipo de estudo proposto optou-se por um modelo descritivo. Segundo Fortin, todo o estudo que visa “caracterizar o fenómeno pelo qual alguém se interessa, tendo como objetivo discriminar agentes fundamentais ou conceitos relacionados ao fenómeno estudado” é um estudo do tipo descritivo (1999, p. 162). Nesta abordagem, pretende-se desenvolver conceitos, ideias e entendimentos que resultem dos padrões percecionados nos dados, por oposição a uma abordagem baseada na recolha de dados para comprovar modelos, teorias ou verificação de hipóteses.

Ao utilizar este modelo descritivo, todos os dados recolhidos são alvo de análise e explicitação, e considerados importantes, tendo potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), de forma a estudar, registar, analisar e interpretar o problema de pesquisa sem que haja a interferência do investigador (apesar deste ser o primeiro instrumento para a recolha de dados e para a descrição minuciosa das experiências, processos, situações e fenómenos).

Não se pretende fazer generalizações, mas antes, como referido anteriormente, analisar a percepção dos pais e dos professores relativamente à inclusão de um aluno com Trissomia 21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular. Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas, segundo Bogdan e Biklen, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes” (1982, como citado em Ludke & André, 2018, p.13).

A investigação assentou numa metodologia de natureza qualitativa. Segundo Miranda (2009), esta metodologia trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Este tipo de investigação permite ao investigador minimizar a distância entre a teoria e os dados, favorece uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e as pessoas que, no terreno, desenvolvem o trabalho que é objeto da investigação (Lessard-Hébert, 1994), usando a compreensão dos fenómenos pela sua descrição e interpretação, com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade, no seu contexto natural. Os sujeitos da investigação são questionados com “o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existe o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo.

A metodologia qualitativa envolve geralmente amostras pequenas ou até casos únicos, como é o nosso caso e, por essa razão, não podemos proceder a generalizações, pois estas só seriam possíveis através de amostras maiores e estatisticamente mais relevantes. Estamos assim perante uma análise em profundidade de experiências, necessidades ou interesses de um número mais restrito de sujeitos, que poderá ser útil em investigações futuras (Patton, 2002, como citado em Mata, 2012).

A presente investigação é um Estudo de Caso único: abordamos “uma situação específica, que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Ponte, 1994, p. 3, como citado em Gonçalves, 2013, p. 108). Também Matos e Carreira (1994) defendem que “o Estudo de Caso é adequado quando o fenómeno de estudo não se pode isolar do contexto, sendo um meio de investigar fenómenos imersos em unidades sociais complexas que incluem múltiplos elementos potencialmente importantes para a compreensão desse fenómeno” (Gonçalves, 2013, p. 108).

“Stake (1995) apresenta uma classificação diferente, referindo-se: (i) ao estudo de caso intrínseco, no qual o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que seja pertinente investigar; (ii) ao instrumental, que permite examinar o caso para aprofundar um assunto, para refinar uma teoria e proporcionar uma explicação genérica; (iii) ao coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos e para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.” (Gonçalves, 2013, p. 108)

Em face do exposto, a nossa investigação enquadra-se num estudo de caso único e instrumental, em que a partir de um contexto particular tentamos compreender uma dada situação, e refletir sobre a(s) problemática(s) que suscita.

## **III.2 Técnicas e instrumentos para a recolha de dados**

Segundo Lessard (1996) citado por Duarte (2014),

“em ciências humanas e na investigação qualitativa, existem três grandes grupos de técnicas e instrumentos de recolha de dados: (i) o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); (ii) a observação que pode ser direta ou participante; e (iii) a pesquisa documental que tem como principal objetivo recolher informação necessária para a base da análise de estudo.” (p. 57)

Para a presente investigação recorreremos à pesquisa documental e à entrevista. Dada a presente situação em que vivemos – surto pandémico Covid 19 - não nos foi possível, como seria nossa intenção, efetuar alguns momentos de observação e realizar entrevistas presenciais.

### **III.2.1 Pesquisa Documental**

Segundo Phillips (1974) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (como citado em Ludke & André, 2018). Também Guba e Lincoln (1981) resumem as vantagens do uso de documentos, afirmando que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos” (como citado em Ludke & André, 2018, p. 46).

Neste quadro, as informações contidas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, no Regulamento Interno e nos relatórios do aluno: Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (AEMSAI) 2019/2020, último ano do Jardim Infância e AEMSAI 2020/2021, correspondente ao último período do 1.º ano, de julho 2021; o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) 2020/2021; o relatório do apoio psicopedagógico, de julho de 2021, foram fonte de análise.

### **III.2.2 Entrevistas**

A entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Não se pretende com o recurso às entrevistas estabelecer uma amostra representativa da população em questão, mas sim centrar-se na singularidade de cada relato para identificar e compreender as experiências vividas por aqueles sujeitos específicos (Poirier, Clapier-Valladonm & Raybaut, 1995, como citado em Mata, 2013). Desta forma, a subjetividade das

descrições deve ser encarada como uma vantagem e não como um impedimento, uma vez que o propósito deste estudo foi analisar as percepções dos pais e dos professores de um aluno com Trissomia 21 relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado, constituindo este facto uma vantagem comparativamente a outras técnicas. Também permite que o entrevistador esteja atento à comunicação não-verbal (linguagem corporal, por exemplo), daí que Ludke e André atribuam à “atenção flutuante” numa entrevista uma grande importância (2018).

Nas entrevistas, cabe ao investigador compreender os pontos de vista do sujeito e as razões que o levam a assumi-los, em lugar de tentar modificar ou influenciar esses pontos de vista (Bogdan & Biklen, 1994).

Para que haja uma maior abertura e veracidade na informação dada, é conveniente que os entrevistados estejam à vontade. Contudo, o entrevistador deve ter em atenção fatores de ordem cognitiva, psicológica e social. A linguagem que utiliza deve ser cuidada e acessível, o tema deve ser do interesse do entrevistado e deve ter igualmente em atenção o contexto onde a entrevista se realiza, para não influenciar as respostas do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 1993, como citado em Mendes, 2009). Deve estar ciente que, ao pedir autorização para gravar a entrevista, se por um lado pode constituir um obstáculo à transmissão da veracidade de pensamento do entrevistado, por outro, permite que a transcrição seja fidedigna e contenha um maior número de detalhes.

De entre os diversos tipos de entrevistas disponíveis: estruturada/dirigida; semiestruturada/ semi dirigida e não estruturada/não dirigida, dada as características de cada uma e, tendo presente os nossos objetivos de investigação, recorreremos à entrevista semiestruturada, que decorreu de um guião previamente elaborado, permitindo um maior controlo e flexibilização na exploração das perguntas. Este tipo de entrevistas combina perguntas maioritariamente abertas, podendo também incluir perguntas fechadas, e proporciona respostas espontâneas, devido à interação entre o entrevistado e o entrevistador (Quivy & Campenhoudt, 1998). Permitem, também, uma maior autonomia e liberdade de respostas aos entrevistados, tal como obter informações sobre diversos domínios (Fernandes, 2017). Foram evitadas perguntas de resposta sim ou não, que pouco transmitem sobre o pensamento do entrevistado.

A escolha da entrevista semiestruturada contribuiu para alguma otimização do tempo disponível; para o tratamento sistemático dos dados; para seleccionar temáticas para aprofundamento.

Para elaborar as entrevistas deste estudo empírico foram construídos guiões para os pais, professores (titular de turma, de educação especial e de educação física) e diretora da escola (Apêndices V, VI, VII, VIII e IX).

### **III.3 Tratamento de Dados**

Segundo Ghiglione (1993) “a análise de dados tem como objetivo organizar e sumarizar os dados, de forma a darem-nos respostas aos problemas levantados e propostos pela investigação” (como citado em Reis, 2011, p. 63).

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo de grande exigência intelectual e de muita dedicação. “Não existe uma forma melhor ou mais correta, o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com os objetivos do estudo” (como citado em Ludke & André, 2018, p. 49).

Bogdan e Biklen (1982) recomendam que o investigador recorra, logo de início, a uma série de estratégias para ir gerindo a informação.

“Entre os procedimentos sugeridos por esses autores destacam-se: 1. a delimitação progressiva do foco do estudo; 2. a formulação de questões analíticas; 3. o aprofundamento da revisão de literatura; 4. A testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5. O uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.” (como citado em Ludke & André, 2018, p. 54)

#### **III.3.1 Da Pesquisa Documental**

Ludke e André referem que a análise documental “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (2018, p. 44). Referem ainda, citando Caulley (1981), que a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos, partindo de questões ou hipóteses de interesse.

Segundo Krippendorff (1980), citado por Ludke e André, a análise de conteúdo pode ser definida como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 21). A análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens “podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos” (2018, p. 48).

O processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre as unidades de análise, que podem ser expressas em unidades de registo e em unidades de contexto.

Nas primeiras podem selecionar-se apenas algumas partes para analisar e verificar quantas vezes é que determinada palavra, tema ou expressão aparecem. Nas segundas pretende-se explorar em que contexto é que essas unidades aparecem, de forma a organizar a informação. No final organizam-se em tipologias ou categorias, que foram sofrendo alterações ao longo do projeto de investigação (Ludke & André, 2018).

Apesar de não existirem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, Ludke e André (2018) sugerem que um quadro teórico consistente pode ajudar numa seleção inicial mais segura e relevante.

### III.3.2 Da Entrevista

Segundo Quivy e Campehoudt, devemos considerar duas fontes de informação: o discurso enquanto dado ou fonte de informação e o discurso enquanto processo. Na primeira fonte, pretende-se “abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente”, bem como “ouvir repetidamente as gravações, anotar as pistas e as ideias, e evidenciar as contradições”. Na segunda fonte “pretende-se levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema. É preciso ter em atenção o facto de o interlocutor ir elaborando o seu pensamento ao longo da entrevista” (1998, p. 11). Neste caso os autores sugerem uma análise de conteúdo.

## III.4 Caracterização do Contexto do Estudo

Para a caracterização do contexto do estudo analisou-se o Projeto Educativo 2016-2020 (PE) e o Regulamento Interno 2014 (RI)<sup>4</sup>, constantes no site do Agrupamento. A

A Escola situa-se na zona de Lisboa Norte e pertence a um agrupamento de escolas que engloba 10 escolas: (i) Jardim-de-infância; (ii) Escolas de primeiro ciclo com jardim-de-infância; (iii) Escolas apenas com primeiro ciclo, uma delas frequentada pelo aluno, adiante designada por EB; (iv) Escolas com segundo e terceiros ciclos; (v) Escola do ensino secundário com terceiro ciclo, sede do agrupamento.

---

<sup>4</sup> Por razões de confidencialidade de dados não disponibilizamos em anexo o Projeto Educativo da Escola e o Regulamento Interno

O Agrupamento, no ano letivo em que decorreu a investigação (2020/2021), tinha cerca de 4000 alunos e 400 professores, cuja distribuição por sexo, idade, número de anos de serviço e experiência com alunos com medidas seletivas ou adicionais não nos foi possível obter. Quatro dos seus estabelecimentos tinham um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Do total dos alunos, 250 estavam abrangidos por medidas universais, 200 por medidas seletivas e 50 por medidas adicionais. Tinha 53 professores de educação especial: 50 do grupo 910 e 3 do grupo 920 e 930. Contava ainda com alguns técnicos especializados.

Os alunos deste Agrupamento proveem de agregados familiares de vários estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos.

Entre os recursos humanos a trabalhar na EB havia um total de 14 professores do Ensino Regular, 10 assistentes operacionais, 2 professoras de educação especial (PEE), 4 técnicos especializados, e 290 alunos distribuídos por 12 turmas. 26 alunos estavam abrangidos por medidas universais, 7, por medidas seletivas e 5, por medidas adicionais. A escola tinha um protocolo com um CRI.

Durante este ano letivo, a escola encontrou-se em obras e os alunos tiveram aulas em contentores, não tendo as salas de aula, computador, nem acesso à internet. Os horários de entrada e saída dos alunos, fruto da pandemia, eram desfasados.

A escola refere no seu RI e no PE que valoriza a troca de experiências sociais e pedagógicas, privilegiando a democracia e participação de todos os intervenientes no processo educativo. Demonstrativo disso, é a presença no Conselho Geral, de representantes dos docentes, não docentes, alunos, pais e encarregados de educação, do município e da comunidade local. Refere-se ainda, no PE, que “os novos desafios que se colocam hoje à escola exigem que se aprofunde o trabalho colaborativo”, para termos “uma Escola mais autónoma, mais participativa e mais inclusiva”. Neste âmbito, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) surgem como agentes facilitadores das aprendizagens, onde a orientação para a operacionalização dos DAC, no Agrupamento, se basear na metodologia de trabalho de projeto, em torno de um tema integrador/agregador, envolvendo várias disciplinas.

A escola inclusiva vem ainda referida no PE, num capítulo próprio, que sublinha a construção de uma Escola Inclusiva, considerando as três dimensões que a mesma incorpora – ética, escola-comunidade e práticas educativas, no sentido de que “a Inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos”.

As Associações de Pais e Encarregados de Educação existentes no Agrupamento são parceiros fundamentais, cuja participação é imprescindível em vários domínios e áreas. Paralelamente, no RI, vêm consagradas as respetivas atribuições.

O PE refere como pontos fortes, através de uma análise do tipo SWOT<sup>5</sup> feita ao agrupamento: (i) a relação escola-família; (ii) a adequação das respostas educativas prestadas pela educação especial; (iii) a articulação eficaz entre as Associações de Pais e as Escolas da Unidade Orgânica, entre outros. Como pontos fracos, salientam a fraca participação e envolvimento dos pais e Encarregados de Educação de algumas escolas da Unidade Orgânica, e restrições de recursos, nomeadamente os humanos.

### **III.5 Caracterização dos Sujeitos**

A caracterização dos sujeitos foi feita com base na informação recolhida nas entrevistas com os pais, professoras e diretora da escola. Apesar do aluno não fazer parte dos sujeitos da investigação considerámos os seus dados relevantes para o estudo.

O historial do desenvolvimento do aluno e o seu percurso escolar foram obtidos através da entrevista com os pais (Apêndice XV), do atestado multiusos (Anexo 1), do relatório de AEMSAI da Educação pré-escolar, datado de julho 2020 (Anexo 2), e do RTP, datado de janeiro de 2021 (Anexo 3).

#### **III.5.1 Dados do aluno**

Relativamente aos dados do seu **desenvolvimento**, o aluno nasceu de 36 semanas, em 2013. Já possuía um diagnóstico pré-natal, às 17 semanas, de cardiopatia complexa, que veio a confirmar-se, tendo sido sujeito a duas operações num curto espaço de tempo. Também à nascença foi confirmada a suspeita de T21.

No primeiro ano de vida teve três bronquiolites agudas, que obrigaram a internamentos consecutivos. Entre o segundo e o terceiro ano de vida foi internado mais duas vezes, com pneumonias. O seu estado de saúde só veio a estabilizar por volta dos quatro anos de idade.

Apresenta, no seu atestado multiuso, um grau de incapacidade permanente global de 84%, no âmbito da avaliação de angiocardilogia e psiquiatria.

É seguido em consulta de cardiologia pediátrica e tem apoio da dietista no Hospital de Santa Cruz, em pediatria, em consulta de desenvolvimento, no Hospital de São Francisco

---

<sup>5</sup> Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)

Xavier, em estomatologia no Hospital de Santa Maria, em oftalmologia no Hospital dos Lusíadas, e em otorrinolaringologia no Hospital Egas Moniz.

Em 2016-17 teve intervenção de fisioterapia e de ginástica respiratória no Hospital da Luz, e de terapia da fala, no Hospital dos Lusíadas, duas vezes por semana.

De acordo com a avaliação em neuro desenvolvimento, comprovou-se que tem um atraso de desenvolvimento global, carecendo de mais estimulação por parte da equipa multidisciplinar do Jardim de Infância, que deve fomentar o seu desenvolvimento, em consonância com o seu potencial.

No que respeita ao seu **contexto familiar**, o aluno vive com os pais e com um meio-irmão, por parte da mãe, nove anos mais velho, com quem gosta muito de brincar. Sempre teve muito contacto com os avós, paternos e maternos. A mãe e a avó materna são quem o vão buscar, a maior parte das vezes, à EB.

Relativamente ao **percurso escolar** o aluno, devido aos seus problemas constantes de saúde, depois de uma tentativa para frequentar uma creche, os pais optaram por deixá-lo à guarda dos avós paternos, durante o período em que estavam a trabalhar. Voltou a frequentar a creche em 2016/2017, onde teve apoio da equipa de intervenção precoce, em conjunto com outra criança que tinha Transtorno do Espectro do Autismo, 45 minutos por semana.

No ano de 2017/2018, frequentou um Jardim de Infância do Agrupamento. Ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, teve a intervenção da Educação Especial, ao nível da linguagem, aprendizagens relevantes e realização de rotinas diárias.

Desde outubro de 2017 que tem acompanhamento, a nível particular, na Associação de Atividade Motora Adaptada (AAMA) (psicomotricidade, uma vez por semana; terapia da fala, bissemanalmente). A intervenção tem-se centrado no desenvolvimento da motricidade fina, da cognição e da comunicação, nas questões pré-académicas e comportamentais.

No ano letivo de 2018/2019 frequentou o Jardim-de-Infância, com medidas universais (diferenciação pedagógica e promoção do comportamento pró-social) e seletivas (apoio psicopedagógico (DL 54/2018, de 6 de julho). Continuou com os apoios particulares da AAMA a nível de psicomotricidade e de terapia da fala, prestados no espaço físico do Jardim de Infância.

Segundo informação dos pais e, da leitura do capítulo de “outras informações importantes” constante do RTP de 2020/2021, ao longo dos anos, o aluno faltou inúmeras vezes à escola devido aos problemas cardíacos e respiratórios, que ainda segundo o documento

referido, o privou de “socializar, brincar e desenvolver-se a um ritmo estável e adequado à sua faixa etária”. Por essa razão, os pais solicitaram o adiamento de escolaridade.

Em 2019/2020, o aluno continuou a frequentar o mesmo Jardim de Infância, com um apoio semanal da Educação Especial de 60 minutos.

No relatório da avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, datado de 1 de julho de 2020, foi referido que as medidas implementadas foram eficazes, recomendando-se a sua manutenção no ano letivo seguinte. Contudo, alertava-se para mais horas de apoio psicopedagógico para preparação da frequência futura do 1.º Ciclo.

No ano letivo de 2020/2021, o aluno ingressou no 1.º ano de escolaridade na EB, frequentando uma turma com 19 alunos e mantendo as medidas universais e seletivas. As primeiras consistiram na diferenciação pedagógica e acomodações curriculares. As seletivas, em adaptações curriculares não significativas e apoio psicopedagógico, desenvolvido pela professora de educação especial em sala de aula. Em acréscimo, teve terapia da fala e psicomotricidade com técnicos de um CRI. A intervenção individual por parte da AAMA foi realizada em casa do aluno, por não ser permitida a entrada destes técnicos na escola, por força da pandemia.

O RTP descreve o aluno como sendo uma criança simpática, meiga, sociável, curiosa e muito expressiva, bem integrado na turma e com facilidade de relacionamento com os colegas, necessitando de supervisão para ajudar na gestão de alguns comportamentos desajustados. Apesar de querer ser autónomo na realização das tarefas, ainda necessita de apoio constante do adulto. Por vezes, assumia um comportamento provocador, desafiante, nem sempre respondendo ao que o adulto solicitava. Perante uma dificuldade, furtava-se à execução da mesma.

### **III.5.2 Caracterização dos pais do aluno**

Os pais do aluno enquadram-se na faixa etária entre os 35 e os 47 anos. A mãe é licenciada em línguas estrangeiras aplicadas e tem um curso de homeopatia clássica. O pai é licenciado em informática de gestão. Ambos trabalham na área da informática.

Acompanham o aluno às aulas de piano, hipoterapia, ginástica e natação.

Segundo opinião da PTT e da diretora e do que vem descrito no RTP de janeiro de 2021, os pais eram considerados como elementos facilitadores substanciais, estando muito presentes no sentido de encontrar as melhores respostas para o processo educativo do filho. Pareciam ser uma família muito afetuosa e atenta às necessidades do filho. A PTT acrescentou

que o aluno “está muito trabalhado, está muito estimulado” e a diretora da escola referiu que “lidam muito bem com esse filho e ao lidar bem com o filho tudo o resto é facilitador”, afirmando que havia “uma estrutura familiar muito grande e muito sólida”.

### III.5.3 Caracterização das professoras e diretora da EB entrevistadas

Quadro 1 - Caracterização das Professoras e Diretora da EB entrevistadas

	<b>PTT</b>	<b>PEE</b>	<b>PEF</b>	<b>Diretora</b>
<b>Sexo</b>	F	F	F	F
<b>Grupo Etário</b>	35-47 anos	35-47 anos	35-47 anos	+ 47 anos
<b>Habilitação Académica e Profissional</b>	Licenciatura em 1.º ciclo	- Licenciatura em Educação de Infância - Pós-Graduação em Educação Especial: Domínio cognitivo e motor	Licenciatura em Educação Física	- Curso do Magistério Primário - Pós-graduação em Gestão Escolar
<b>Nº de anos de serviço</b>	20	7 (ed. Infância) 10 (ed. Especial)	13	20 (lecionar) 21 (gestão escolar)
<b>Experiência com alunos com NEE</b>	- Paralisia cerebral - Asperger - Transtorno do espectro do autismo	- Paralisia cerebral - Transtorno do espectro do autismo	- Paralisia cerebral - Transtorno do espectro do autismo	- Asperger (enquanto lecionou) - Várias experiências (como diretora)
<b>Experiência com alunos com T21</b>	Nenhuma	Só no estágio de Educação de Infância	Nenhuma	- Nenhuma (enquanto lecionou) - Alguma (como diretora)

### III.6 Procedimentos

Numa investigação da natureza da que presidiu ao presente estudo, os procedimentos de recolha de dados afiguraram-se cruciais, na medida em que foi através deles que se foi recolher e posteriormente aceder à informação alvo de análise. No caso em apreço, a partir da questão de partida e da definição dos objetivos, elaborou-se um guião de entrevista em função de cada entrevistado (Apêndice V, VI, VII, VIII e IX), que serviu de base para a realização das entrevistas semiestruturadas efetuadas, uma presencialmente, a dos pais, e as outras quatro online, através da plataforma zoom. Estes guiões contêm os blocos, os respetivos objetivos específicos e uma proposta de questões.

A sensibilidade do tema, das relações pessoais e profissionais, obrigou primeiramente a obter o consentimento e as necessárias autorizações junto dos sujeitos e organizações envolvidos na investigação (autorização dos pais do aluno para levar a cabo a presente investigação, e do diretor do agrupamento). Obrigou, também, à garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

Assegurados estes consentimentos, foi explanado junto da diretora da escola e dos sujeitos a entrevistar, o objetivo do estudo, tendo sido solicitada a colaboração para a realização das entrevistas. Por email, solicitou-se a declaração de consentimento informado, que os entrevistados assinaram, e que se recolheu, posteriormente, na escola (Apêndice X, XI, XII, XIII e XIV).

Todos os entrevistados se mostraram bastante disponíveis para colaborar com a presente investigação e, em apenas uma situação, foi necessário recorrer a algumas clarificações adicionais sobre o estudo, para podermos usufruir da respetiva colaboração.

Para a recolha de dados, recorreu-se à pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa documental incidiu sobre uma leitura aprofundada do Projeto Educativo de Escola, do Regulamento Interno, da Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, de 1 de julho de 2020 (Anexo 2) e do Relatório Técnico-Pedagógico do aluno (RTP) (Anexo 3). À data das entrevistas, ainda não tinha sido efetuada a Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, a qual nos foi facultada pela mãe, em janeiro 2022 (Anexo 4). Estes documentos foram importantes para contextualizar e melhor compreender a problemática em estudo.

A entrevista com os pais, na qual as respostas foram dadas pela mãe com a anuência do pai, foi realizada presencialmente, em maio, e as outras foram realizadas online em julho, por força da pandemia. Em todas, foi lembrado o objetivo do estudo e pedida a autorização para a gravação só de áudio, para que o entrevistado se sentisse mais à vontade e para possibilitar a futura transcrição de um modo mais fidedigno. Nesses momentos, foi recordado o código de ética (Anexo 5), nomeadamente no que concerne a anonimização e a confidencialidade de toda a informação recolhida.

Depois de transcritas (Apêndice XV, XVI, XVII, XVIII e XIX), sem haver identificação dos sujeitos participantes, as entrevistas foram sujeitas a uma leitura flutuante, que deu início à análise de conteúdo. Os excertos de texto mais significativos constituíram os indicadores. Estes definiram as subcategorias que, por sua vez, deram origem às categorias

(Apêndice XX, XXI, XXII, XXIII e XXIV). Realizada a análise de conteúdo, procedemos à síntese de cada uma das entrevistas (Apêndice XXV, XXVI, XXVII, XXVIII e XXIX). Por fim, a partir das categorias definiram-se os temas.

Durante a análise de conteúdo das entrevistas, fez-se a “associação” com a revisão da literatura efetuada tendo em conta o objetivo do estudo.

## **PARTE IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **IV.1 Da pesquisa documental**

No âmbito da pesquisa documental tivemos acesso ao Projeto Educativo (PE) (2016-2020), ao Regulamento Interno (RI), datado de 2014, à Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, de julho 2020, que corresponde ao último ano no Jardim de Infância, e de julho de 2021, referente ao 1.º ano, ao Relatório Técnico-Pedagógico, de janeiro 2021, e ao Relatório do Apoio Psicopedagógico de julho de 2021, também referente ao 1.º ano.

A análise destes documentos foi fundamental para procedermos à caracterização do contexto de estudo, presentes nos pontos III. 4 e III.5, onde se procedeu à caracterização do Agrupamento e da EB, do aluno e dos pais do aluno.

Estamos na presença de um agrupamento com um número considerável de escolas (10), alunos (4000) e professores (400). Cerca de 12% do total dos alunos estão abrangidos pelo DL 54/2018, de 6 de julho. Quatro das suas escolas têm um CAA.

Para além do referido anteriormente, no RI, não esquecendo que a sua escrita data de 2014, vêm ainda consagradas as competências do professor titular de turma do 1.º ciclo, de onde destacamos as seguintes: “Propor respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos (...); Colaborar com o docente da Educação Especial na elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais; Coordenar o Programa Educativo Individual; Elaborar um relatório no final de cada ano letivo, em articulação com os intervenientes no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais”.

Quanto aos direitos dos alunos, destaca-se: “Beneficiar de outros apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo”. No que diz respeito aos dos professores, são direitos profissionais específicos dos docentes, consagrados no Regulamento Interno: “o Direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos”; “Gerir o processo de ensino/aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos”. O que neste estudo, pelo que nos foi dado a perceber, não aconteceu.

No PE refere-se que as Associações de Pais e Encarregados de Educação existentes no Agrupamento são parceiros fundamentais, cuja participação é imprescindível em vários domínios e áreas. Paralelamente, no RI vêm consagradas as suas atribuições, de onde destacamos as seguintes: “Incentivar a participação crescente dos encarregados de educação na vida escolar” e “participar nos Conselhos de Docentes e de Turma sempre que solicitados, visando a melhoria das condições de aprendizagem e a otimização da relação Escola/Família”. Do lado dos deveres dos Pais e Encarregados de Educação salientamos o dever de “colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos” e o de “participar ativamente na vida da escola”.

Os pontos fortes e fracos do Agrupamento já foram referidos na caracterização do contexto de estudo. Reforçamos o facto de o Agrupamento fazer menção, no seu PE, ao número reduzido de Assistentes Operacionais, a nível de recursos humanos, para assegurar a vigilância dos alunos, ao apoio ao desenvolvimento das atividades letivas e à manutenção da limpeza dos espaços interiores e exteriores das Escolas do Agrupamento. Exceção feita nos jardins de infância, em virtude de as competências de contratação terem sido delegadas às Juntas de Freguesia.

A Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, de julho 2020, referente ao último ano no Jardim de Infância e o Relatório Técnico-Pedagógico, de janeiro 2021, ajudaram-nos na caracterização do aluno e dos pais do aluno. Da leitura do RTP, para além do já mencionado na caracterização do aluno, podemos, em jeito de conclusão, referir que o aluno necessita de suporte e orientação do adulto, uma vez que não é autónomo na realização das atividades e precisa do reforço e acompanhamento constante das professoras e técnicas para a realização das atividades propostas.

Da análise do relatório do Apoio Psicopedagógico e da AEMSAI, datados de julho de 2021, concluímos que o apoio psicopedagógico ao aluno visava promover o seu “desenvolvimento global e o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente com a atenção/concentração, a memorização, o aperfeiçoamento da linguagem expressiva e desenvolvimento fonológico”. Percebemos que o aluno apresentou algumas melhorias no campo do ritmo de trabalho, no tempo de atenção e na recusa a iniciar as tarefas. Contudo, releva-se a nota inscrita no mesmo para que no próximo ano letivo o aluno tenha mais horas de apoio de um professor de educação especial e que continue a ter o apoio do CRI a nível de terapia da fala e de reabilitação psicomotora. Conclui o relatório do apoio psicopedagógico

referindo que “as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, aplicadas ao aluno, revelaram-se adequadas e eficazes e deverão ser mantidas no próximo ano letivo”.

Da análise do relatório identificaram-se algumas potenciais contradições entre alguns dos tópicos aí mencionados, nomeadamente: (i) o item “perde a linha condutora do pensamento” é classificado com “não”, mas anteriormente refere-se que existem dificuldades de atenção/concentração; (ii) o item “necessita de questões subdivididas para as compreender” vem classificado com “não”, mas da entrevista com a professora do ensino regular percebe-se que as questões nos testes são simplificadas.

Pela análise AEMSAI, de julho de 2021, apesar de no campo “Fundamento da alteração das medidas” estar escrito “nada a referir”, no campo “Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão propostas para 2021/2022” surge assinalado nas Medidas Adicionais, a alínea e) “competências de autonomia pessoal e social” e nas Medidas Seletivas deixou de ter assinalado a “Antecipação e reforço das aprendizagens”.

## IV.2 Das entrevistas

As categorias que emergiram das entrevistas estão de acordo com os temas propostos no guião de entrevista (Apêndice V, VI, VII, VIII e IX), conforme apresentado nos quadros seguintes.

Atendendo a que se procedeu à entrevista com três Professores (Titular de Turma [PTT], Educação Especial [PEE] e Educação Física [PEF]), e a diretora da Escola, e os pais do aluno, apresenta-se, em primeiro lugar, um quadro (Quadro 1) com os temas e as categorias resultantes das entrevistas com as professoras.

Quadro 2 - Temas, Categorias e Entrevistadas que as referiram emergentes das entrevistas com as professoras

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>ER</b>
<b>Expectativas dos professores relativamente ao processo de inclusão do aluno</b>	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno	PTT, PEF, PEE
	Expectativas relativamente à adaptação do aluno à escola	PTT
	Expectativas relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas	PTT
	Expectativas relativamente à inclusão do aluno	PTT
<b>Dificuldades com o processo de inclusão do aluno</b>	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno	PTT, PEF, PEE
<b>Estratégias e atividades implementadas para a inclusão do aluno</b>	Estratégias e atividades implementadas	PTT, PEF, PEE

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>ER</b>
<b>Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno</b>	Articulação com os pais do aluno	PTT, PEE
	Articulação com a professora titular de turma	PEF, PEE
	Articulação com a professora de educação especial	PTT
	Articulação com os técnicos do CRI	PEE
<b>Percepção de atitudes relativamente à inclusão do aluno</b>	Percepção das atitudes do aluno	PTT, PEF, PEE
	Percepção de atitudes dos colegas do aluno	PTT, PEF, PEE
	Percepção das Atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades	PTT, PEF, PEE
	Percepção de atitudes dos professores em geral	PTT, PEF, PEE
	Percepção de atitudes da professora titular de turma em relação ao aluno	PEF, PEE
	Percepção das atitudes das assistentes operacionais relativamente ao aluno	PTT, PEF
	Percepção das atitudes da professora de educação especial	PTT
	Percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno	PTT
<b>Vantagens da inclusão</b>	<b>Benefícios da inclusão</b>	<b>PTT, PEE</b>

Legenda: ER – Entrevistadas que referiram

Da leitura do Quadro 2 resulta que:

- Os seis temas que decorreram das categorias emergentes das entrevistas com as professoras são comuns a todas;
- No que diz respeito ao tema Expectativas dos professores relativamente ao processo de inclusão do aluno, apenas uma categoria foi referida pelas três entrevistadas. Todas as outras foram mencionadas individualmente;
- Relativamente ao tema Dificuldades com o processo de inclusão do aluno, este encontra-se no discurso das três professoras entrevistadas;
- A Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno foi referida por todas as entrevistadas (duas das categorias foram mencionadas por duas docentes e as restantes são categorias mencionadas individualmente);
- Quanto ao tema Percepção de atitudes relativamente à inclusão do aluno, é aquele que reúne mais categorias, presentes no discurso de três e de duas professoras. Apenas três categorias são referidas individualmente.
- Em relação ao tema Estratégias e Atividades implementadas para a inclusão do aluno, o mesmo foi identificado no discurso das três entrevistadas.
- No que diz respeito ao tema Vantagens da inclusão as mesmas foram referidas por duas das entrevistadas.

Apresentamos, de seguida, o Quadro 3 referente aos Temas e Categorias emergentes da entrevista realizada com a diretora da escola.

Quadro 3 - Temas e Categorias emergentes da entrevista com a diretora da escola

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Expectativas da diretora relativamente ao processo de inclusão do aluno</b>	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno
<b>Dificuldades com o processo de inclusão do aluno</b>	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno
<b>Estratégias e atividades implementadas para a inclusão do aluno</b>	Estratégias e atividades implementadas pela escola para os alunos com deficiência ou problemáticas mais complexas
<b>Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno</b>	Articulação com os pais do aluno
	Articulação entre as professoras titular de turma e educação especial
<b>Perceção de atitudes relativamente à inclusão do aluno</b>	Perceção de atitudes dos pais do aluno para com o filho e a escola
	Perceção de atitudes do agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades
	Perceção das atitudes da Professora Titular de Turma em relação ao aluno
	Perceção das atitudes das Assistentes Operacionais
	Perceção de atitudes dos colegas do aluno
	Perceção de atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno
<b>Vantagens da inclusão</b>	Benefícios da inclusão

A leitura do Quadro 3, referente aos temas e às categorias da entrevista à diretora da escola, evidencia que:

- Os temas encontrados são iguais aos que emergiram das entrevistas com as professoras;
- A Perceção de atitudes relativamente à inclusão do aluno é o tema que foi formado por um número maior de categorias.

Seguidamente, apresentamos o Quadro 4, com os Temas e as Categorias decorrentes da entrevista com os pais do aluno.

Quadro 4 - Temas e Categorias emergentes da entrevista com os pais do aluno

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Expectativas dos pais do aluno relativamente ao processo de inclusão do filho</b>	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno
	Expectativas relativamente à adaptação à nova escola
	Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas
<b>Dificuldades com o processo de inclusão do aluno</b>	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
<b>Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno</b>	Articulação dos pais com a escola
	Articulação com outros técnicos que apoiam particularmente o aluno
<b>Percepção de atitudes relativamente à inclusão do aluno</b>	Percepção sobre atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno
	Percepção de atitudes dos outros alunos
	Percepção de atitudes das assistentes operacionais
	Atitudes pessoais relativamente à inclusão
<b>Vantagens da inclusão</b>	Benefícios da inclusão

Podemos verificar da leitura deste Quadro que:

- Constituíram-se cinco temas a partir das Categorias da entrevista com os pais do aluno;
- Todos os Temas emergentes são iguais aos encontrados nas entrevistas aos outros sujeitos;
- Os Temas Expectativas dos pais do aluno relativamente ao processo de inclusão do filho e Percepção de atitudes relativamente à inclusão do aluno são os que foram formados por um maior número de Categorias.

O quadro seguinte apresenta as categorias e subcategorias que formaram o Tema Expectativas dos Sujeitos entrevistados relativamente ao processo de inclusão do aluno.

Quadro 5 - Sujeitos, Categorias, Subcategorias do Tema Expectativas dos sujeitos entrevistados relativamente ao processo de inclusão do aluno e Entrevistadas que as referiram

<b>Sujeitos</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>ER</b>
Professores	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno	Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que na realidade tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano	PTT, PEE
		Eram satisfatórias em função das informações transmitidas pela professora Titular de Turma	PEF
	Expectativas relativamente à adaptação do aluno à escola	Eram de incerteza no início do ano, porque o aluno desconhecia as regras de funcionamento da escola, mas foram evoluindo positivamente porque foi acatando as regras e demonstrou ser um aluno muito sociável	PTT
	Expectativas relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas	Foram de apreensão no início do ano letivo, porque as crianças podem ser um pouco cruéis umas com as outras, mas atualmente são excelentes	PTT
	Expectativas relativamente à inclusão do aluno	De muita apreensão pela falta de conhecimentos relativamente a alunos com dificuldades específicas.	PTT

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Diretora da escola	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno	Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano	D
Pais	Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno	Eram boas no início do ano letivo, porque pensou que a escola iria fornecer tudo o que o filho precisasse para fazer aprendizagens adequadas às suas capacidades	P
	Expectativas relativamente à adaptação à nova escola	Eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos.	
	Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas	Eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos.	

No que diz respeito às Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais, se para os pais eram boas no início do ano letivo, porque acreditaram “que a escola iria fornecer tudo o que o filho precisasse para conseguir fazer a aprendizagem de uma forma adequada às suas potencialidades”, para as PTT, PEE, e diretora eram baixas no início do ano letivo, porque desconheciam a problemática em causa (T21) e pensavam que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que na realidade demonstrou, mas evoluíram positivamente ao longo do ano. Conforme comentado pela PTT: “também não sabia que ele aprendia tão facilmente... porque ele aprende”. Já a PEF, que só começou a lecionar a turma do aluno no 3º período, por causa do confinamento, baseou as suas expectativas na opinião da PTT que, nessa altura, já eram mais favoráveis. A PEE releva a apreensão manifestada pela PTT relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno, que associou à sua falta de experiência nesse âmbito: “a professora estava assustada, é natural.”

Quanto às expectativas relativamente à adaptação à nova escola, se para os pais eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos, para a PTT eram de incerteza no início do ano, porque o aluno desconhecias as regras de funcionamento da escola, mas foram evoluindo positivamente: o aluno foi acatando as regras e demonstrou ser muito sociável.

No que diz respeito às expectativas relativamente ao relacionamento com os colegas elas eram muito boas, porque, tal como referido pelos pais, “é a única área em que nós não temos receios, nem medos, porque como ele é uma criança extremamente sociável e dá-se bem com toda a gente... ele acaba por arranjar novos amigos”. Não obstante, para a PTT as expectativas foram de apreensão no início do ano letivo, porque as crianças podem ser um pouco cruéis umas com as outras, tendo até havido dois rapazes mais renitentes em aceitá-lo, mas que “atualmente são excelentes”.

A diferença de expectativas dos entrevistados, conforme acima retratado, corrobora as conclusões avançadas por diversos autores, nomeadamente F. Silva e Milagaia (2018) e Buckley et al. (2006), relativas à sensibilização e envolvimento de toda a comunidade educativa para a verdadeira inclusão, e para as quais as crenças e atitudes de todos os intervenientes são de extrema importância. As habilitações dos pais, por seu lado, são apontadas por alguns estudos (Lipp et al., 2010; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018) como influenciadoras de atitudes positivas face ao sucesso escolar.

Tendo presente as conclusões e construções teóricas decorrentes de diversos estudos que se apresentaram anteriormente, questionamo-nos até que ponto uma reunião inicial entre a Escola e os pais (que conhecem o filho, as suas potencialidades e tinham expectativas elevadas quanto ao processo de inclusão) não teria sido suficiente para contribuir para desmistificar alguns dos receios iniciais dos professores.

Parece-nos que em Nipo (2016) e Mata (2012) encontramos suporte para esta perspetiva, pois estes autores defendem esta ideia, ao aludir que as noções claras das capacidades do aluno farão com que as expectativas e as atitudes dos professores e comunidade não se revelem negativas e, conseqüentemente, sejam mais compreensivos. Tudo isto se refletirá na construção do currículo de cada aluno. Como identificado nos estudos de Takriti et al. (2018), Marcos (2009) e Gilmore et al (2003), os professores com expectativas mais positivas acreditam nas potencialidades do aluno e, conseqüentemente, tendem a ser mais inclusivos.

Também os professores, segundo estudos de McFadden et al (2017), Antunes (2015), Reis (2011) e Barata (2011) consideram muito importante ter em conta a informação que lhe foi transmitida por todos os intervenientes no processo, pais, professor de apoio ou de Educação Especial, e técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, entre outros), facilitando a tomada de consciência da problemática e dos pontos fortes do aluno.

Diversos autores referem ainda que muitos dos professores não acreditam no sucesso dos alunos e, por essa razão, “cristalizam” nas suas dificuldades não conseguindo perspetivar para além das mesmas, o que dificulta a sua receptividade a novas estratégias e a respostas educativas diferenciadas, como, por exemplo, a flexibilidade curricular (Barata, 2011; Marcos, 2009; McFadden et al., 2017; Reis, 2011; Takriti et al., 2018).

Quadro 6 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno	O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas	PTT
		O posicionamento do agrupamento de escolas que disponibiliza mais apoios ao ensino secundário do que à educação pré-escolar e ao 1.º Ciclo	PEE
		A inexistência de um professor de Educação Especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo	PTT
		A inexistência de um professor de Educação Especial para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo	PEE
		A inexistência de um horário próprio e de um apoio constante e personalizado em sala de aula ao aluno, por parte de um professor de Educação Especial	PTT
		A inexistência de um professor de Educação Especial nas suas aulas	PEF
		O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.	PEE
		A inexistência de um professor coadjuvante na sala de aula, mesmo com horário reduzido, que pudesse ajudar o professor titular de turma	PEE
		A inexistência de assistentes operacionais em sala de aula para apoiar o professor titular de turma	PEE
		A falta de apoio de um professor de Educação Especial que ajudasse a entrevistada no processo de ensino e aprendizagem do aluno	PTT
		A sua-inexperiência em relação à Trissomia 21 e a falta de preparação/formação, não só sua, mas também de toda a comunidade escolar para receber e trabalhar com estes alunos	PTT
		A falta de formação para trabalhar com estes alunos acrescida da sua inexperiência em trabalhar com crianças com Trissomia 21.	PEF
		A falta de oferta de formação para a atualização do corpo docente e não docente relativamente às questões da deficiência, por parte da escola, do agrupamento e do Ministério da Educação	PEE
		A gestão das aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que este precisa de acompanhamento quase que individual, a tempo inteiro, durante as aulas	PTT, PEF
		A falta de tempo letivo para diferenciar atividades	PEF
O excesso de carga horária dos professores de Educação Especial, que os impede de dar resposta a tudo o que lhes é solicitado, nomeadamente articular com a professora titular de turma e os técnicos que dão apoio ao aluno	PEE		

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno	As obras na escola, que criaram barreiras físicas, que obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia.	PTT, PEE
		A inexistência de uma sala própria para se desenvolverem atividades diferentes com este e outros alunos	PEE
		A falta de recursos materiais como material manipulativo, na sala de aula, porque o aluno precisa de ter material concreto para trabalhar	PEE
		A implementação de estratégias desadequadas	PEE
		O facto de o aluno não ter tido um RTP no ano transato o que dificultou a conclusão do atual, que só ficou concluído no 2º período	PTT
		A recusa do aluno em aceitar ajuda dos colegas nas atividades realizadas em sala de aula	PTT
		A pouca disponibilidade, inicial, de alguns alunos para trabalhar a pares com ele	PTT
		A recusa do aluno em aceitar trabalhar, quando começou a apoiá-lo	PEE
Diretora da escola	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno	O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas	D
		As diretrizes do Ministério da Educação que não permitem apoio individual aos alunos na sala de aula, durante a maior parte do tempo letivo	
		O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.	
		Os entraves colocados pelos serviços de transporte, que inviabilizam saídas, nomeadamente para visitas de estudo, dos alunos que utilizam cadeira de rodas	
Pais	Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno	O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas	P
		A inexistência de um apoio constante ao aluno e o início tardio da intervenção da professora de educação especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)	
		A inexperiência da professora titular de turma em relação à T21	
		A falta de condições da escola, que devido ao facto de estar em obras, não tinha internet, inviabilizando a comunicação através de videochamadas e as que decorrem do Covid que limitam reuniões presenciais	
		A inexistência de um plano de trabalho estruturado para o aluno durante o confinamento, e o apoio que lhe foi dado neste período, que decorreu com “roulement” diário dos professores de educação especial afetos ao Agrupamento	
		A indefinição das funções da professora titular de turma e das do professor de Educação Especial, que leva a que se gere ambiguidade quanto ao papel de cada um	
		A falta de articulação da professora de Educação Especial e dos técnicos do CRI com os pais e com os terapeutas que apoiam o aluno ao nível particular	
		O desconhecimento do trabalho real realizado com o aluno pela professora de educação especial, que é realizado na sala de aula, mas que aparenta ser muito básico para as suas capacidades	
		A inexistência de reuniões, pelo menos trimestralmente, que forneçam feedback sobre a evolução das aprendizagens do aluno	

As dificuldades sentidas com o processo de inclusão por parte dos entrevistados foram muitas. Algumas destas subcategorias são exatamente iguais, outras, embora diferentes, versam sobre a mesma temática, e outras apresentam-se como únicas para cada entrevistado.

Os pais, a PTT e a diretora referiram o número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no Agrupamento de Escolas.

Segundo os pais do aluno, “a escola alegava não ter recursos... depois, eu contatei a direção do agrupamento, que também disse não ter recursos... e ... cheguei a ir à DGESTE também falar e ... ele (aluno) não teria recursos”. Também a PTT referiu que: “O Ministério da Educação diz que o Agrupamento tem professores mais do que suficientes de Educação Especial colocados para fazer face às necessidades”. Na opinião da diretora, “como são crianças que solicitam uma individualidade muito grande, nós queremos corresponder às necessidades que se nos deparam e é evidente que nós precisamos de mais (apoios por criança)”. Alegou ainda que as diretrizes do Ministério da Educação não permitem apoio individual aos alunos na sala de aula, durante a maior parte do tempo letivo (“o Ministério não faz a distinção de uma inclusão possível de uma inclusão impossível...”). Ainda sobre este assunto, a PEE referiu o posicionamento do Agrupamento de Escolas que disponibiliza mais apoios ao ensino secundário do que à educação pré-escolar e ao 1.º Ciclo, mencionando com alguma frustração: “o 1.º ciclo e o pré-escolar são os parentes pobres, sempre... escutam mais depressa o secundário”. Na sua opinião, deviam começar pelo “pilar, que é o pré-escolar e 1.º ciclo, sempre”, questionando onde está patente o princípio da equidade para “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019b, p. 13).

Os pais, a PTT e a PEE referiram a inexistência de um apoio constante ao aluno e o início tardio da intervenção da professora de educação especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). Segundo nos referiu a PTT, “a professora de educação especial não veio logo... só (chegou) em novembro... nós iniciamos em setembro...”. Os pais, corroborando esta opinião, acrescentaram: “porque na escola pública é assim que funciona (os apoios chegam tarde) ... e isso é tão enraizado que as pessoas até não estranham...”. Afirma, ainda: “... não se faz um planeamento como deve ser... se a escola começa no dia 15 de setembro, também tem que começar para todos... não é só para os ditos normais, não é? ...e infelizmente não é essa a realidade”. Acrescentando que os PEE são sempre os últimos a serem colocados. A PEE ofereceu-se para colaborar, apoiando o aluno, até haver um professor de

educação especial disponibilizado para o apoio deste e de outros alunos. Tal não veio a acontecer.

A PTT e os pais referiram por diversas vezes a inexistência de um horário próprio e de um apoio constante e personalizado, em sala de aula, ao aluno, por parte de um professor de Educação Especial. Como nos relata a PTT:

“ele tem a professora de educação especial, que não é a professora dele... ela estava ali com um buraco de um menino que estava em casa e veio ajudar... ele não tem horas dele ... as horas dele estão a ser retiradas de outros meninos para ele ter um bocadinho... e agora com o regresso desse aluno reduzimos o apoio de 3 para 2 horas”.

“eu continuo a dizer que se ele tivesse mais apoios que estaria melhor... deveria ter todos os dias alguém com ele, nem que fosse só as manhãs... ou duas horas por dia... senti-me muito desapoiada nisto... este processo não pode ser só o professor titular de turma... temos de ter ali um apoio de educação especial...”.

Segundo os pais, “apesar de ter 20 e tal anos de ensino, ela nunca teve nenhuma criança com Trissomia 21..., portanto, ela não tinha experiência, não sabia como é que a criança iria reagir à aprendizagem... normal”.

Também a PEF falou da inexistência de um professor de educação especial nas suas aulas. Paralelamente, a PEE e a diretora mencionaram o reduzido número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial no Agrupamento de escolas. Segundo a PEE: “acho que devia haver mais profissionais... docentes de Educação Especial... Técnicos... Assistente Operacionais, mais apoios dentro da turma”, referindo ainda que “os técnicos dão os tais 45 minutos, que nunca dão... já há dez anos atrás era assim e isso é impensável, é mesmo pouco...”.

Este argumento esteve presente no discurso da diretora, para quem “os recursos humanos são muito relativos..., mas falha no Agrupamento, em geral, porque se trata de um agrupamento grande ...”, acrescentando que “todos, pais e professores queriam mais recursos humanos... é só o que nos faz falta... é mesmo só isso que nos faz falta”. Ainda sobre este assunto, a PEE lamentou que não houvesse um professor coadjuvante na sala de aula... mesmo com horário reduzido... ou mesmo uma assistente operacional que pudesse ajudar a PTT.

A PTT apontou a sua inexperiência em relação à Trissomia 21 e a falta de preparação/formação, não só sua, mas também de toda a comunidade escolar para receber e trabalhar com estes alunos, questionando-se:

“O que é que eu vou fazer? Ele é um aluno, tem que ser tratado de forma igual. Mas ao mesmo tempo... ele não é igual (...) eu sabia que não ia ser um caminho fácil, até porque a minha

experiência com trissomia era zero... eu não sei como funcionam as Trissomias 21... eu não tenho ... a minha licenciatura não comporta o ensino especial...”

A PEF referiu esta mesma falta de formação para trabalhar com estes alunos, destacando a PEE a falta de oferta de formação para a atualização do corpo docente e não docente relativamente às questões da deficiência, por parte da escola, do Agrupamento e do Ministério da Educação.

A PTT e a PEF apontaram a dificuldade em gerir as aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que aqueles que têm mais dificuldades necessitam de acompanhamento quase individual, a tempo inteiro, durante as aulas. Referiu a primeira:

“é um primeiro ano e todos precisam de muita atenção ...ele precisa muito do trabalho um para um... Se eu não estiver de 1 para 1, os novos conteúdos não ficam lá, tem que ser sistematizado... mas se a turma pede ajuda... se for um exercício em que eu tenho que ir para o quadro explicar e fazer... eu deixo-o e, quando chego lá ele já está noutra, já não está lá”.

Para a segunda:

“temos imensos alunos e temos mais aquele que precisa de um atendimento e de uma atenção redobrada. Porque o professor sozinho é muito difícil dar apoio a todos os alunos e (...) acho que sozinha não vou promover um bom trabalho, nem aquilo que o aluno normalmente precisa”.

A PEF e a PEE identificaram a falta de tempo. A PEF falou sobre a falta de tempo letivo para diferenciar atividades e a PEE sobre o excesso de carga horária dos professores de Educação Especial, que os impede de dar resposta a tudo o que lhes é solicitado, nomeadamente articular com a professora titular de turma e os técnicos que dão apoio ao aluno.

Outra dificuldade referida por muitas das entrevistadas, embora abordada sobre prisms diversos e não de natureza estrutural, foram as obras na escola, que criaram barreiras físicas, que obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia. Esta situação esteve na origem de várias dificuldades, nomeadamente a necessidade de ter de ir a outra escola sempre que foi necessário fazer uma videochamada, como referido pelos pais do aluno. A mãe destacou, ainda, a sua preocupação relativamente à inexistência de um plano de trabalho estruturado para o aluno durante o confinamento, e as aulas de apoio que teve neste período, que decorreram em “roulement” diário dos professores de educação especial afetos ao Agrupamento.

“(…) O que aconteceu foi que eu notei que ele todos os dias tinha uma professora de educação especial diferente e todos os dias tinha maneiras diferentes de trabalhar. Portanto, dá-me a sensação que não existe um plano estruturado, sendo a mesma criança, não há um plano do que é que se faz, portanto umas seguiam aquilo que a professora titular tinha estabelecido como plano, com algumas adaptações, outras faziam coisas que não tinham nada a ver,

materiais que elas próprias criavam e que achavam que se adaptavam a todas as crianças que estavam lá na escola”.

A PTT também referiu a falta de um plano, mas sobre um ângulo um pouco diferente: o facto de o aluno não ter tido um RTP no ano transato, dificultou a conclusão do atual, que só ficou concluído no 2º período.

A recusa do aluno em aceitar ajuda dos colegas nas atividades realizadas em sala de aula, sobretudo quando a PTT tentou que estas fossem realizadas através de tutoria de pares, com uma aluna que era “uma grande referência para ele”, mas que ele “não admitia que ela lhe indicasse a tarefa”, a pouca disponibilidade, inicial, de alguns alunos para trabalhar a pares com ele (“Tentei com outro menino, mas esse menino não aceitou muito bem ter um par como ele”), foi outra das dificuldades que emergiu da entrevista com esta docente.

Os pais assinalaram a indefinição das funções da PTT e da PEE, o que levou a que se gerasse ambiguidade quanto ao papel de cada uma, não percebendo a quem cabia “a responsabilidade de (...) preparar os materiais”, e a falta de articulação da professora de Educação Especial e dos técnicos do CRI com os pais e com os terapeutas que apoiavam o aluno ao nível particular.

“Tudo o que é Professora de Educação Especial, tudo o que é a terapeuta da Psicomotricidade, que vem do CRI, e a terapeuta da fala... as coisas ficam muito pouco transparentes para os pais... portanto, ou é a Professora Titular que passa essa mensagem... mas, muitas vezes, ela própria também não tem assim tanto feedback do que é que se passa”.

Por último, a diretora referiu, como uma dificuldade geral, os entraves colocados pelos serviços de transporte, que inviabilizam saídas dos alunos com mobilidade mais reduzida (por exemplo, utilizadores de cadeira de rodas), nomeadamente para visitas de estudo.

Se tivermos presente a Declaração de Incheon (DI), que visa: (i) uma educação inclusiva e equitativa de qualidade; (ii) promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; (iii) o compromisso com uma educação de qualidade e obtenção de melhores resultados a nível de aprendizagem; (iv) recursos para Professores e Educadores, de forma a serem apoiados e terem a qualificação profissional necessária para poder cumprir de forma eficaz os objetivos que lhes são alocados, muitas das dificuldades transmitidas pelos nossos entrevistados acabam por evidenciar a distância que ainda separa a prática efetiva deste compromisso. Para este aluno em concreto e, segundo a opinião generalizada dos entrevistados, seriam necessários mais apoios para aproveitar ao máximo as suas capacidades. Também

Antunes (2015), Reis (2011) e Marcos (2009) abordam esta temática da escassez dos recursos humanos nas suas análises, tal como Rodrigues ao referir que

“sabemos hoje o efeito letal que tem um apoio que chega tarde e a más horas, quando o aluno já está dramaticamente descolado do fluxo de aprendizagem médio do seu grupo e, sobretudo, já descrente na sua capacidade de acompanhar e participar nas aprendizagens.” (2018, p. 83)

São diversos os autores Nipo (2016), Antunes (2015), Mata (2012), Reis (2011) e Marcos (2009), que alertam quer para a necessidade premente de uma qualificação profissional/formação especializada por parte de todos os intervenientes no processo educativo quer para a formação a nível de trabalho cooperativo (Antunes, 2015; Barata, 2011; Marcos, 2009; McFadden et al., 2017; Reis, 2011; Takriti et al., 2018). A insuficiência neste campo, que transparece da informação das entrevistas, poderá ser um dos fatores explicativos da dificuldade em controlar a situação, ao nível da escolha e implementação de estratégias adequadas, como se verificou neste breve estudo.

Colocar em prática os objetivos da DI exige, tal como identificado na declaração, políticas e planeamentos sólidos, investimentos com a despesa pública em educação, bem como acordos de implementação eficientes.

Se atendermos à mensagem principal da Organização das Nações Unidas, publicada no Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação em 2019, onde “todo o estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019b, p. 12), percebemos que não pode haver “parentes pobres”, como a PEE referia, não podemos ter uma pirâmide de prioridades invertida, não podemos olhar só para o ranking escolar, porque todos os ciclos são importantes e tem de se começar pela base, pela predisposição a aprender.

Neste Manual estão bem patentes algumas das práticas inclusivas e equitativas que devem existir nos sistemas educativos entre os quais relevamos: (i) o envolvimento do professor e de toda a comunidade educativa (reforçada pelos estudos de Buckley et al., 2006; Mata, 2012; Silva & Milagaia, 2018); (ii) as infraestruturas ao dispor dos alunos e dos professores (aludida por Mata, 2012); (iii) o currículo (referida por Mata, 2012; Nipo, 2016); (iv) as estratégias pedagógicas (trabalho cooperativo entre alunos, professores e todos os intervenientes no processo, presente em quase toda a nossa revisão de literatura (Antunes, 2015; Barata, 2011; Mata, 2012; McFadden et al., 2017; Nipo, 2016; Reis, 2011; F. Silva & Milagaia, 2018; M. O. E. Silva, 2019; Takriti et al., 2018).

Todas estas sugestões implicam mudança da própria escola a vários níveis, apelando a uma liderança eficaz, capaz de envolver todos nas orientações e decisões, de valorizar toda a

equipa, de perceber a necessidade de existência de um trabalho cooperativo entre todos e de fomentar o trabalho de investigação e reflexão, tal como apontado por Reis (2011).

Quadro 7 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Estratégias e atividades implementadas para a inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Estratégias e atividades implementadas com o aluno	Realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar, e dos testes, de acordo com as capacidades que o aluno evidencia.	PTT, PEE
		Articulação com a professora titular de turma para ajudar o aluno, durante as suas aulas, na execução das atividades propostas	PEF
		Articulação com a professora titular de turma no que diz respeito a regras a implementar, sem descuar a área académica	PEE
		Implementação de regras claras para que o aluno perceba que não se pode ausentar da sala de aulas sempre que lhe apetece.	PTT
		Apresentação individual na turma, da professora e dos alunos, no início do ano letivo, para se conhecerem melhor	PTT
		Realização de ações de sensibilização a professores e alunos, no início do ano letivo, em relação à inclusão, para que todos possam perceber e contribuir para a inclusão destes alunos	PEE
		Incentivo aos colegas do aluno para o ajudarem a ser autónomo com o lanche e orientá-lo no recreio	PTT
		Realização de trabalho individual com o aluno para reforçar as suas aprendizagens	PTT
		Incentivo e reforço das aprendizagens para que o aluno se motive para aprender e adquira mais autonomia	PEE
		Introdução de novos conteúdos para antecipar aprendizagens, na sala de aula e fora da mesma	PEE
		Intercalar tarefas escolares com atividades lúdicas, porque os alunos têm pouco tempo de recreio	PEE PEF
		Utilização do lápis em vez da caneta, uma vez que não escorrega tanto e é meio caminho andado para a aprendizagem da escrita	PEE
		Avaliação qualitativa do aluno	PEF
Algumas não foram suficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1.º ano.	PTT		
Diretora da escola	Estratégias e atividades implementados pela escola para os alunos com deficiência ou problemáticas mais complexas	Durante o confinamento utilizou-se a “Unidade” e os professores de educação especial para dar resposta a estes alunos	D
		A realização de ações de sensibilização aos alunos da escola em relação aos seus colegas com problemáticas mais complexas	
		Boa relação com a família	

No campo das Estratégias e Atividades implementadas com o aluno foram várias as estratégias mencionadas pelas entrevistadas.

A PEF e a PEE mencionaram a importância de intercalar exercícios/tarefas escolares com momentos mais lúdicos, reforçando a última que os alunos têm pouco tempo de recreio. Ambas referiram a importância da articulação com a PTT. A primeira referiu a ajuda da professora ao aluno, durante as suas aulas, na execução das atividades propostas, e a segunda referiu a articulação no que diz respeito a regras a implementar, sem descurar a área académica. A PTT também mencionou a importância da implementação de regras claras para que o aluno percebesse que não se pode ausentar da sala de aulas sempre que lhe apetece. Como nos relata:

“(…) Custou-me imenso, eu senti-me muito mal. Tive de lhe impor regras para ele perceber que tinha que me respeitar e tinha que me obedecer. Porque ele achava que aquilo era sempre uma festa! Ele ia para o contentor do vizinho, do meu colega, ele entrava em qualquer contentor...”

Outras das estratégias mencionadas pela PTT foi a apresentação individual na turma, da professora e dos alunos, no início do ano letivo, para se conhecerem melhor.

A PEE e a diretora mencionaram as ações de sensibilização a professores e alunos em relação à inclusão, no início do ano letivo, para que todos pudessem perceber e contribuir para a inclusão destes alunos. Apesar de a PEE ter explicado que naquele ano, as ações de sensibilização não se tivessem conseguido realizar, por força das obras, a diretora não o transmitiu, afirmando que “todas as turmas têm uma sessão com a Unidade”.

A PTT mencionou o incentivo aos colegas do aluno para o ajudarem a ser autónomo com o lanche e para o orientarem no recreio (“eu fui observando... tentando ali fazer eu a minha inclusão do aluno... tentando arranjar amigos para o ajudarem no lanche ou para encaminharem para o recreio... ou até ao portão... fui tentando fazer essa ponte”).

A realização de trabalho individual com o aluno para reforçar as suas aprendizagens e o incentivo e reforço das aprendizagens para que se motivasse para aprender e adquirir mais autonomia também foram mencionados, respetivamente, pela PTT, ao referir: “é um trabalho diferenciado, sem dúvida alguma (...) ir mais ao foco daquilo que é realmente importante”, e pela PEE, quando explicou: “nós incentivamo-lo e procuramos encorajá-lo e reforçamos com algumas palavras/pequenas frases (...) a partir do momento em que ele se interessa, começamos as autonomias para ele adquirir responsabilidade. E quando tem esse interesse, é meio caminho andado”.

A PEE alude à introdução de novos conteúdos para antecipar aprendizagens, na sala de aula e fora dela, embora naquele ano, os apoios tenham sido dados sempre em sala de aula.

Sobre a realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar, e dos testes, de acordo com as capacidades que o aluno evidenciou, abordou-os a PTT e a PEE. A primeira esclareceu que relativamente aos testes conseguia “verificar as aprendizagens de outra forma, sem ser por aquelas questões todas...” e, relativamente ao trabalho em sala de aula, “tentamos que ele faça os manuais e as fichas dos colegas... ele faz o trabalho igual aos colegas... o trabalho de turma ele vai acompanhando e eu quero que ele acompanhe”. Esta opinião está presente no discurso da PEE.

Esta entrevistada (PEE) preferia que o aluno utilizasse o lápis em vez da caneta, uma vez que não escorrega tanto e era meio caminho andado para a aprendizagem da escrita.

Quanto à avaliação, a PEE informou que para os alunos com dificuldades, esta era sempre de natureza qualitativa.

A PTT conclui que algumas estratégias não foram suficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1.º ano (“ele conseguiu fazer aprendizagens, mas tem lacunas...vai ter de ter um grande reforço no 2º ano”). Também sobre este assunto, a PEE fez referência às medidas implementadas com o aluno, afirmando que estavam ajustadas, mas não deixando de acrescentar: “por agora estão ajustadas ...mas ... fazer o ajustamento será pensado para o ano”.

Por último, a diretora informou sobre estratégias e atividades implementadas pela escola para os alunos com deficiência ou problemáticas mais complexas. Explicou que durante o confinamento, o CAA, que continua a ser designado como ‘Unidade’ pela entrevistada, e os professores de educação especial foram recursos para dar resposta a estes alunos. Mencionou, também, a boa relação com a família, como sendo fatores primordiais da inclusão. Referiu que o material específico para os alunos da ‘Unidade’ pode ser requisitado por todos os professores. Sobre este item, também a PEE aborda esta questão (“as colegas nesse aspeto estão sempre predispostas para irmos buscar materiais... e eu muitas vezes fazia isso com outros alunos que tive o ano passado”). No ano em que este estudo decorreu não o fez “por causa das obras”.

Algumas das estratégias identificadas na literatura para facilitar uma boa inclusão são identificáveis no teor das entrevistas, mas, eventualmente, não foram colocadas em prática, o que, a nosso ver, inviabilizou uma inclusão mais adequada do aluno e, tal como a PTT admite, as estratégias não foram suficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1.º ano.

De uma forma resumida, faltou a diferenciação pedagógica inclusiva, ou seja, a existência de um currículo inclusivo que tivesse em consideração o perfil de aprendizagem do

aluno, como estipulado no DL nº 54/2018, de 6 de julho. O trabalho deveria ter incidido nas potencialidades do aluno e não nas suas insuficiências.

No entanto, será que esta diferenciação pedagógica é alcançável através da metodologia tradicional de ensino?

Tal como Pereira et al. referem: “Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (2018, p. 9). Também F. Silva e Milagaia (2018), Nipo (2016), Mata (2012) e Reis (2011), sinalizam que a escola e a família têm um papel primordial em todo o processo de inclusão e isso implica uma necessidade de mudança de mentalidades, ao nível da família e da própria escola, que tem necessidade de uma reestruturação na organização escolar.

Quadro 8 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Articulação entre os atores que intervêm no processo de inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Articulação com os pais do aluno	Tem sido muito importante para um melhor conhecimento do aluno e para que o processo de inclusão do aluno se processe mais adequadamente	PTT
		É realizada exclusivamente através da professora titular de turma, que é o elo de ligação entre todos os intervenientes	PEE
	Articulação com a professora titular de turma	Processa-se durante a aula, de forma intuitiva e de estreita colaboração da professora titular de turma que ajuda o aluno a manter-se nas atividades e a executar as mesmas	PEF
		Processa-se quase diariamente, de forma informal, e é de estreita colaboração e disponibilidade entre as duas	PEE
	Articulação com a professora de educação especial	É informal, depende da disponibilidade das duas docentes, e centra-se na identificação por parte da professora titular de turma, de áreas que têm de ser mais sistematizadas pela professora de Educação Especial	PTT
		As reuniões de avaliação processam-se trimestral e anualmente ou quando necessário	PEE
	Articulação com outros técnicos do CRI	Realiza-se mais ou menos semanalmente, de modo informal	PEE
Diretora da escola	Articulação com os pais do aluno	Realiza-se trimestralmente, sendo fundamental para que o processo de inclusão se processe adequadamente	D
	Articulação entre as professoras titular de turma e educação especial	Processa-se trimestralmente, de modo formal, com a elaboração de um relatório que apresentam à coordenadora de ciclo e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão	

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Pais	Articulação dos pais com a escola	Com a professora titular de turma é muito próxima, e é realizada informalmente todos os dias quando vai buscar o aluno à escola	P
		Consistiu na participação, depois de alguma insistência, na elaboração do RTP do aluno, e em informações sobre a T21 que transmitiu aos outros pais no dia da reunião de pais	
	Articulação com outros técnicos que apoiam particularmente o aluno	É inexistente	

Sobre a articulação dos pais com a escola, percebemos, do discurso dos pais, que com a PTT esta articulação era muito próxima e era realizada informalmente todos os dias, quando a mãe ia buscar o aluno à escola, tendo acrescentado que essa articulação também consistiu na participação, depois de alguma insistência da sua parte, na elaboração do RTP do aluno e em informações sobre a T21, que transmitiu aos outros pais no dia da reunião de pais.

No que diz respeito à articulação dos terapeutas pagos pelos pais com os intervenientes no processo do aluno, esta foi inexistente, porque o horário destes profissionais não se coadunava com o horário proposto pela escola. Ainda sobre a falta de articulação referida atrás, a entrevistada acrescentou o desconhecimento do trabalho realizado com o aluno pela PEE. Sabe que se processava na sala de aula, mas que aparentava ser muito básico para as suas capacidades. Por outro lado, lamentou a inexistência de reuniões, pelo menos trimestralmente, que poderiam fornecer feedback sobre a evolução das aprendizagens do aluno.

Para a PTT esta articulação foi muito importante para um melhor conhecimento do aluno e para que o processo de inclusão do aluno se processasse mais adequadamente. Corroborando esta opinião, a diretora afirmou que a articulação com os pais, se realizava trimestralmente, e foi fundamental “para as coisas correrem bem”. Já para a PEE, esta articulação era realizada exclusivamente através da PTT, que era o elo de ligação entre todos os intervenientes.

Para a PEF, a articulação processava-se durante a aula, de forma intuitiva e em estreita colaboração, já que a PTT ajudava o aluno a manter-se nas atividades e a executar as mesmas. Para a PEE, a articulação com a PTT era quase diária, de forma informal, e era de estreita colaboração e disponibilidade entre as duas.

Outra categoria que emergiu da entrevista com a PTT, a PEE, e a diretora foi a articulação entre a PTT e a PEE. Para a primeira, ela era informal, dependia da disponibilidade das duas docentes, e centrava-se na identificação por parte da PTT de áreas que tinham de ser

mais sistematizadas pela PEE. Já a PEE referiu que as reuniões de avaliação se processavam trimestral e anualmente ou quando necessário. Para a diretora, a articulação processava-se trimestralmente, de modo formal, com a elaboração de um relatório que apresentavam à coordenadora de ciclo e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão.

A PEE assinalou ainda a sua articulação com os técnicos do CRI, com periodicidade semanal e de modo informal.

São vários os autores que abordam a importância da articulação entre os diferentes intervenientes. Palha et al. (2009) e Buckley et al. (2007) referem que as crianças com T21, devidamente estimuladas, podem melhorar o seu desempenho. Assim, toda a intervenção dada pela família, técnicos e escola, é de extrema importância para o seu desenvolvimento, bem como o estabelecimento de objetivos alcançáveis, sem subestimar as suas reais capacidades e tendo em atenção as especificidades de cada um. Também os pais são detentores de informações preciosas acerca dos filhos, as suas áreas fortes, que podem ajudar a superar as menos fortes, tal como apontado por Sousa e Sarmento (2010), Marques (2001) e Serrano e Correia (2000).

Munido da informação transmitida pelos pais e técnicos, que já conhecem o aluno, o professor considera-se capaz de fazer materiais didáticos diversificados para facilitar o ensino e aprendizagem de todos os alunos, contemplando todas as áreas do desenvolvimento que devem ser consideradas prioritárias (Fernandes, 2017).

As entrevistas confirmam a importância da colaboração escola-família. Como referiu a PTT, o seu contato diário com a mãe e a avó tinha sido muito importante para aprender a lidar com o aluno.

Nesta linha, a instituição de uma articulação formal, entre todos os intervenientes no processo, não facilitaria a inclusão? Apesar de reconhecida a sua necessidade por parte de todos os entrevistados e de vir contemplada no RTP a existência de, pelo menos, uma reunião trimestral, as mesmas nunca foram realizadas sem terem decorrido da insistência por parte dos pais. Acresce ainda que, durante o ano letivo, só houve lugar a duas reuniões, uma em janeiro e outra no final do ano letivo. Embora o reduzido número de reuniões possa, de alguma forma, ter resultado da situação de calamidade decretada para combate à pandemia, não encontramos nisso justificação suficiente para tal. Como sugere Mata (2012), sem estas reuniões não se consegue preparar um plano bem estruturado e adequado às necessidades de um aluno.

Quadro 9 - Categorias e Subcategorias do Tema Percepção de Atitudes relativamente à inclusão do aluno e entrevistadas que as referiram

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Percepção das atitudes do aluno	São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros	PTT, PEF, PEE
		São de alguma teimosia e falta de regras no início, mas depois do confinamento ficou mais maduro	PTT, PEE
		São de alguma teimosia, embora não crie problemas durante a aula.	PEF
	Percepção das Atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades	São de inclusão relativamente a todos os alunos	PTT, PEF, PEE
	Percepção das atitudes da Professora titular de turma em relação ao aluno	De estreita colaboração e disponibilidade para ajudá-lo a focar-se nas tarefas e atividades propostas	PEF
		Eram de alguma desorientação no início do ano letivo em relação ao trabalho que deveria realizar com o aluno, embora evidenciasse muita disponibilidade para adquirir mais aprendizagens em relação a estratégias e atividades que poderia implementar	PEE
	Percepção das atitudes dos Professores de Educação Especial	São de grande disponibilidade para ajudar na resolução das suas dúvidas e incertezas.	PTT
	Percepção das atitudes das Assistentes Operacionais	São de permissividade, por parte de algumas, que o mimam demasiado.	PTT
		São de boa interação e colaboração para com todos os alunos	PEF
	Percepção das atitudes dos colegas do aluno	São de aceitação e entejuda para com o aluno	PTT
		São de ajuda e de proteção para com o aluno	PEF
		São de interação e de ajuda	PEE
	Percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno	São de grande disponibilidade para com a inclusão do aluno, facilitando em tudo o que depende deles.	PTT
	Percepção das atitudes dos professores mais velhos em relação a estes alunos com dificuldades	Preferem não os ter nas suas salas de aula pelo trabalho que está subjacente ao desenvolvimento e aprendizagem destes alunos	PTT
Percepção das atitudes do corpo docente deste agrupamento em relação a alunos com dificuldades	São de habituação à inclusão destes alunos	PEF	

<b>Sujeitos</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>ER</b>
Professores	Percepção de atitudes dos professores em geral	De um modo geral, não mostram disponibilidade para ter estes alunos incluídos nas suas turmas, por falta de preparação no âmbito da deficiência quanto às respostas que podem implementar	PEE
	Atitudes pessoais relativamente à inclusão	De alguma tristeza por não conseguir fazer uma verdadeira inclusão uma vez que sozinha, sem um professor de educação especial, não consegue promover um bom trabalho com o aluno	PEF
Diretora da escola	Percepção de atitudes dos pais do aluno para com o filho e a escola	São de grande disponibilidade e dedicação para com o filho, com quem lidam muito bem, e de boa colaboração com a escola	D
	Percepção das Atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades	São de inclusão relativamente a todos os alunos	
	Percepção das atitudes da Professora Titular de Turma em relação ao aluno	São de boa aceitação, contrabalançando o carinho que o aluno precisa com as regras que ele deve cumprir	
	Percepção das atitudes das Assistentes Operacionais	Variam em função da sensibilidade de cada uma	
	Percepção das atitudes dos colegas do aluno	São de interação e de ajuda para com o aluno	
	Percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno	São de aquiescência, porque a sua problemática não é complicada	
Pais	Percepção das atitudes do aluno	São de uma grande sociabilidade, pela energia, simpatia e afeto que nutre pelos outros.	P
	Percepção das atitudes das Assistentes Operacionais	São de permissividade, por parte de algumas, porque deixam que ele faça o que quer	
		São pedagógicas, por parte de algumas, que lhe lembram as regras básicas de convivência social, como o respeito pelo espaço dos outros	
		De grande interação com o aluno, pelas brincadeiras que lhe proporcionam	
	Percepção das atitudes dos colegas do aluno	São de muita paciência e amizade	
	Percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno	São de muita atenção e protagonismo, porque ele desperta muito afeto a toda a gente	
Atitudes pessoais relativamente à inclusão	De alguma tristeza em relação à realidade escolar que vivencia, que não corresponde aos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente na disponibilização dos apoios de que necessitam, apesar dos impostos que, como contribuintes, os pais pagam		

Foram diversas as percepções das atitudes que emergiram das entrevistas.

Sobre a percepção de atitudes do aluno, os pais referiram a grande sociabilidade, pela energia, simpatia e afeto que nutre pelos outros. A mesma opinião foi corroborada pelas três professoras. Mas, estas aludiram também de alguma teimosia e falta de regras no início do ano, referindo que depois do confinamento ficou mais maduro. A PEF considerou, de forma bastante prática, que o aluno não criava problemas durante a aula.

Sobre a percepção de atitudes dos pais do aluno para com o filho e a escola, a diretora referiu que foram de grande disponibilidade e dedicação para com o filho, com quem lidam muito bem, e de boa colaboração com a escola, afirmando que “há uma estrutura familiar muito grande e muito sólida (...) onde tudo converge para a criança”. Como exemplo, mencionou que trouxeram para a escola material para os momentos lúdicos do filho.

Relativamente à percepção das atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades, foram vários os entrevistados que a mencionam: a PTT, a PEF e a diretora, que convergem no reconhecimento de inclusão e aceitação relativamente a todos os alunos. Referiu a PTT: “Desde que eu conheço este Agrupamento tentou-se sempre, em todas as atividades, fazer a inclusão deles”. Na entrevista com a diretora encontrou-se um discurso semelhante: “A nossa escola é muito inclusiva... nós tentamos incluir sempre que possível... há coisas que é impossível, mas nas expressões, num teatro, nós nunca nos esquecemos deles... nós ultrapassamos muito essas barreiras (logística, nomeadamente autocarros), que na sociedade há muito”.

No que diz respeito à percepção das atitudes da PTT em relação ao aluno, a PEF mencionou que são de estreita colaboração e disponibilidade para ajudar o aluno a focar-se nas tarefas e atividades propostas.

Para a PEE, no início do ano letivo, eram de alguma desorientação em relação ao trabalho que deveria realizar com o aluno, embora evidenciasse muita disponibilidade para adquirir mais aprendizagens em relação a estratégias e atividades que poderia implementar. A diretora, por sua vez, afirma que a PTT o aceitou muito bem, contrabalançando o carinho que o aluno precisava com as regras que devia observar, referindo: “nós sabemos que ela tem perfil e não foi por acaso que eu escolhi a turma dela para ficar com miúdos com dificuldades”.

Sobre a percepção das atitudes dos professores de Educação Especial, em geral, afirmou a PTT que eram de grande disponibilidade para ajudar na resolução das suas dúvidas e incertezas.

Já sobre a percepção das atitudes das assistentes operacionais, a opinião variou. Na opinião dos pais, umas eram de permissividade, porque deixavam que ele fizesse o que queria, outras eram pedagógicas, que lhe lembravam as regras básicas de convivência social, como o respeito pelo espaço dos outros, e ainda havia outras de grande interação com o aluno, pelas brincadeiras que lhe proporcionavam. A PTT refere que eram de permissividade, por parte de algumas, que o mimavam demasiado, afirmando na entrevista: “acabam por não estar a educá-lo, não percebem que isso só não lhe faz bem”. A PEF considera que as atitudes das assistentes operacionais eram de interação e colaboração para com todos os alunos. Para a diretora, estas atitudes variaram em função da sensibilidade de cada uma.

No que respeita à percepção das atitudes dos colegas do aluno, as cinco entrevistadas adjetivam-nas como sendo de muita paciência, amizade, aceitação, entreaajuda, proteção e interação.

Sobre a percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno, foi referida pelos pais como sendo de muita atenção e protagonismo, porque ele desperta muito afeto a toda a gente. A PTT referiu que são de grande disponibilidade para com a inclusão do aluno, facilitando em tudo o que depende deles. A diretora percebe-as como tendo sido de aquiescência, porque a problemática do aluno não era complicada.

Ainda houve três entrevistadas a referir-se à percepção das atitudes dos professores em geral. A PTT referiu-se à percepção das atitudes dos professores mais velhos em relação a estes alunos com dificuldades, explicando que preferem não os ter nas suas salas de aula, pelo trabalho que está subjacente ao seu desenvolvimento e aprendizagem. A PEF referiu-se à percepção das atitudes do corpo docente deste Agrupamento em relação a alunos com dificuldades, como sendo de habituação à inclusão destes alunos e, a PEE falou-nos da percepção de atitudes dos professores em geral, considerando que não mostravam disponibilidade para ter estes alunos incluídos nas suas turmas, por falta de preparação no âmbito da deficiência, quanto às respostas que podem implementar.

Os pais e a PEF referiram-se ainda às suas atitudes relativamente à inclusão. Os pais mencionaram alguma tristeza em relação à realidade escolar que vivenciam, que não corresponde aos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente na disponibilização dos apoios de que necessitam, apesar dos impostos que, como contribuintes, pagam. A PEF manifestou, também, alguma tristeza, por não conseguir fazer uma verdadeira inclusão, uma vez que sozinha, sem um professor de educação especial, não conseguia promover um bom trabalho com o aluno. Afirma: “a minha experiência é que a inclusão é uma falsa inclusão...

porque acho que sozinha não vou promover um bom trabalho... nem aquilo que que o aluno normalmente precisa”.

Muitos autores focam o seu interesse na importância da percepção das atitudes, as positivas e outras nem tanto. As atitudes sociais afetivas do aluno, mencionadas pelos entrevistados, vão ao encontro do que os diferentes autores identificam, nomeadamente Palha et al. (2009), ao referir que as crianças com T21 são consideradas crianças muito sociáveis, meigas, que gostam muito de agradar e de ser elogiadas, reagindo muito bem ao reforço positivo. Mas, também são teimosas e competitivas.

Segundo F. Silva e Milagaia (2018) devemos estar atentos às atitudes dos diferentes intervenientes, uma vez que estas são consideradas como indicadores de sucesso dos processos de inclusão. Embora as atitudes de todos os entrevistados e intervenientes, neste caso concreto, fossem de grande disponibilidade, quando analisada a inclusão correspondente às aprendizagens percebemos que essa inclusão foi incompleta. O aluno ficou muito aquém das suas potencialidades, quer por falta de apoios, já referido anteriormente, quer, em nosso entender, por falta de adequações curriculares apropriadas.

Tal como F. Silva e Milagaia (2018), Nipo (2016) e Mata (2012) referem nos seus estudos, os professores ainda demonstram muitos preconceitos e encaram estes alunos como diferentes, não efetuando as devidas e necessárias adaptações curriculares, por medo, insegurança e/ou desconhecimento, não conseguindo ver as competências e os seus pontos fortes. Daí que os pais nos tenham referido a necessidade de cumprir com os direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente no que respeita ao número de apoios.

Quadro 10 - Sujeitos, Categorias e Subcategorias do Tema Vantagens da inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem e entrevistadas que as referiram

Sujeitos	Categoria	Subcategorias	ER
Professores	Benefícios da inclusão	Aprender a aceitar e respeitar a diferença	PTT PEE
		Adquirir competências de interajuda	PTT PEE
		Contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno	PTT PEE
		Implica uma desconstrução do currículo normal	PEE
Diretora da escola	Benefícios da inclusão	O contacto com a diferença, que permite desenvolver o sentido cívico	D
Pais	Benefícios da inclusão	Contribuir para uma mudança de mentalidades (em relação à deficiência)	P
		Implica que os professores adquiram mais formação	
		Aprender com os colegas	

Para os pais, a inclusão implicava uma mudança de mentalidades, chegando a questionar “mais do que ter leis, é mudar mentalidades, não é... e o que se vê atualmente é uma mentalidade sempre do conformismo, de que as coisas sempre foram assim”.

Na sua opinião, a inclusão exige formação adicional aos professores, particularmente aos que trabalham com alunos com deficiência, ou seja, “saber lidar com eles... saber o que é que é uma Trissomia 21... o que é que é um autismo ... ajuda um bocadinho a saber lidar com essas situações... e facilita a inclusão”. Para a PEE implica uma “desconstrução do currículo normal”, um abandono do ensino tradicional.

Os entrevistados apontaram algumas vantagens da inclusão destes alunos numa turma do Ensino Regular. Salientaram o desenvolvimento de competências sociais: todos aprendem a aceitar e a respeitar a diferença, todos desenvolvem as suas aprendizagens com benefícios para o aluno com T21, porque aprende por imitação.

Diversos autores corroboram as vantagens apresentadas, entre as quais a socialização, desenvolvimento psicoafectivo, sensibilização para a diferença e diversidade e aprendizagens para todos (Buckley et al., 2006; Mata, 2012; Nipo, 2016; F. Silva & Milagaia, 2018).

## PARTE V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos Direitos das Crianças é o direito a uma educação em igualdade de condições e de qualidade. É responsabilidade de toda a comunidade educativa - escola, docentes e não docentes, técnicos, alunos e pais -, contribuir para as condições necessárias para que a maioria dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997, como citado em Reis, 2011). A criança (cada um de nós, na realidade) é um ser único, capaz, em função das suas necessidades e características.

Em parte, refletindo a evolução deste pensamento, ao longo dos anos, o quadro legislativo tem sofrido alterações, contudo percebe-se que entre os propósitos e a realidade ainda persiste um caminho a percorrer, em particular no que à inclusão concerne.

Esta investigação focou-se na percepção dos pais e dos professores relativamente ao processo de inclusão, partindo da questão de investigação: “Como é que os pais e professores de um aluno com T21 percebem o seu processo de inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular?”

É um estudo de caso de natureza qualitativa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreu-se à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada. O planeamento inicial compreendia a observação do aluno em contexto escolar, contudo, a situação de pandemia impossibilitou a realização do trabalho na sua vertente *in loco*. Também o número de sujeitos entrevistados ficou comprometido, e as entrevistas não puderam ser realizadas presencialmente. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo.

O primeiro objetivo deste estudo recaiu sobre a identificação das expectativas que os pais e os professores tinham sobre o processo de inclusão de um aluno com T21 numa turma de 1.º ano do Ensino Regular. Os dados recolhidos indicam-nos que quando as características do aluno são conhecidas, como foi o caso dos pais, as expectativas estão de acordo com a classificação das mesmas, mas, se estivermos perante um desconhecimento total, quer do aluno quer da patologia, como foi o caso das professoras, sobressai o medo, a insegurança e, consequentemente, as expectativas são muito baixas.

Este conceito está patente na própria definição de expectativas de Olson et al. (1996), ao explicarem que estas são como crenças sobre um futuro estado de coisas, baseadas em experiências e conhecimentos passados, usados para prever o futuro. Ora a T21 ainda é tida na percepção comum como uma patologia muito estigmatizada e comprometida a nível cognitivo,

condicionando à partida, as expectativas e, conseqüentemente, o investimento nas aprendizagens destes alunos. Para o ultrapassar, os professores precisam, como nos refere Rodrigues (2018), de conhecer o ponto de partida dos alunos, de investigar as suas potencialidades e assim definir um percurso que lhes dê sustentação e confiança para desenvolverem as suas competências. Assim, estaremos perante uma verdadeira inclusão, mas não é fácil quando o processo está apenas alicerçado nos esforços dos professores, quando essa é, também, uma responsabilidade da comunidade. E os apoios teimaram em não chegar, apesar das diversas diligências que os pais fizeram.

Como segundo objetivo pretendeu-se identificar as dificuldades experienciadas pelos pais e professores no processo de inclusão. Foram muitas as dificuldades enumeradas por todos os entrevistados: a falta de apoios logo no início do ano letivo, a insuficiência do número de apoios, quando este aluno já vinha referenciado do ano anterior, a inexperiência dos professores para lidar com estes alunos, a própria gestão das aprendizagens de todos os alunos, sabendo que este precisava de um maior apoio, o uso de estratégias desadequadas, a falta de um plano de trabalho estruturado para o aluno e, ainda, e não menos importante, a falta de articulação entre todos os intervenientes.

Refere M. O. E. Silva: “as dificuldades surgem quando há que atender todos no mesmo espaço, respeitando ritmos e capacidades, adaptando currículos sempre que necessário, o que está longe de constituir uma prática da escola, pelo menos a certos níveis” (2004, p. 58). Sugere Rodrigues que olhemos para as ‘desculpas’ constantes de que não é possível desenvolver a inclusão enquanto a escola não estiver preparada, enquanto não houver recursos suficientes, humanos e materiais, enquanto os professores não possuírem uma formação adequada, enquanto toda a escola não entender o verdadeiro sentido de inclusão, e termos coragem para ir além. Olhar para as dificuldades não como barreiras, mas como “um ponto de partida, aspetos a melhorar certamente insuficientes, inacabados, imperfeitos, mas ... reais” (2018, p.32) e não nos limitemos a cruzar os braços e dizer “não é possível!”

Diretamente relacionado com o anterior, o terceiro objetivo consistiu em identificar as estratégias e as atividades facilitadoras da inclusão do aluno, utilizadas pelos professores.

Muitas foram as estratégias enunciadas, mas poucas efetivamente colocadas em prática. Aparece mencionada a importância da articulação entre os intervenientes no processo educativo, as ações de sensibilização a toda a comunidade educativa em relação à inclusão, a necessidade de apoio ao aluno e de se desenvolver um trabalho individual para antecipar e reforçar as aprendizagens, o incentivo e reforço positivo usado para motivar este e todos os

alunos, os ajustes nos testes e nas matérias a lecionar, o uso de materiais concretos, bem como a criação de momentos lúdicos para intercalar com as tarefas escolares. Mas, como nos mencionou a PTT, as estratégias revelaram-se insuficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1.º ano.

Também considerámos importante saber como é que os diferentes atores intervenientes no processo de inclusão articulam entre si o trabalho que realizam com o aluno, consistindo este o quarto objetivo do trabalho.

A necessidade de cooperação e articulação entre todos é vista por diversos autores e por M. O. E. Silva (2019), em particular, como sendo a principal estratégia para promover a inclusão educativa e social, para o que a autonomia e flexibilidade curricular é um recurso fundamental. Referimos ainda os benefícios que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), enquanto modelo pedagógico de apoio à Escola Inclusiva, aportou para servir as necessidades da escola do século XXI, como nos refere Alves et al.: “ser flexível, acomodar todos, proporcionar apoios e desafios adequados e construir ambientes de aprendizagem livres de barreiras, onde não cabe, nem tem cabimento a valorização das limitações e/ou diagnósticos de cada um dos alunos” (2018, p. II). Os procedimentos e os fatores enunciados favorecem a criatividade, a responsabilidade, a autonomia, a partilha e a interação.

Para estes alunos, mais ainda do que para todos os outros, é necessário um acompanhamento constante e uma articulação coesa, no sentido de garantir progresso nas suas aprendizagens. Da parte da escola e das famílias deverá haver abertura, tal como definido no RTP, para reunir formalmente e em horário compatível com todos os intervenientes, tantas vezes quantas as necessárias. O que no nosso estudo nem sempre se verificou.

O quinto objetivo deste estudo versou sobre as atitudes de todos os intervenientes (aluno, pais, professores, técnicos, comunidade educativa) que foram mencionadas pelos vários entrevistados como sendo maioritariamente um fator facilitador, pois funcionam como elo de ligação e empatia entre todos, facilitando a comunicação e inclusão, e quiçá, contribuindo para ultrapassar tantas das dificuldades enfrentadas. Naturalmente, haverá sempre que tentar encontrar o equilíbrio certo entre atitudes de proteção excessiva, promotoras de pouca autonomia, e atitudes de permissividade que fomentem uma perspetiva de ausência de regras. Tal como referiram os pais, há sempre tendência para fazer uma inclusão mais no sentido de acomodação do que diferenciada, no sentido do que é proposto na literatura.

Disponibilidade para a inclusão é condição necessária, mas insuficiente. É preciso fazer acontecer essa inclusão, é preciso haver um currículo diferenciado, é necessário

estabelecerem-se metas, de acordo com as potencialidades do aluno, olhar para os seus pontos fortes e não se fixar nas suas dificuldades. Como nos refere Rodrigues relativamente aos currículos:

“continua a haver muita preocupação em encontrar soluções formais, muitas vezes de “descargo de consciência”, mas que não conseguem manter expectativas elevadas e otimistas sobre a aprendizagem e se contentam com uma intervenção abaixo daquilo que o aluno poderia fazer se houvesse recursos e projetos para o levar mais longe.” (2018, p. 53)

Perante o desconhecimento da problemática associada à T21, cabe ao professor fazer um diagnóstico tendente a um apoio coerente com as dificuldades do aluno, uma “boa avaliação pedagógica que clarifique o que o aluno sabe, as áreas em que tem dificuldade, as formas (equipamentos, enquadramentos, materiais e estratégias) como ele aprende melhor” (Rodrigues, 2018, p. 83). Conhecendo o aluno, é preciso incentivar e acompanhar o seu caminho de aprendizagem, diversificando estratégias, diferenciando o currículo, adequando objetivos, planificando experiências de inclusão e de entreajuda. Mas, para isso, a participação e o envolvimento de todos é um fator chave na inclusão. De facto, a articulação entre todos os intervenientes foi referida como um fator primordial para uma verdadeira inclusão, a par com as atitudes dos intervenientes.

E, por último procurámos perceber as vantagens apontadas pelos nossos entrevistados relativamente à inclusão dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem no Ensino Regular. Os aspetos socio-afetivos e de aprendizagem mútua foram os considerados como os mais relevantes.

De uma forma simplista, se atendermos aos sete princípios mais importantes que uma escola deve seguir para ser inclusiva, segundo Correia (2013, como citado em Gomes, 2019, p. 39), percebemos que ainda há caminho a trilhar para uma verdadeira inclusão.

1. Em relação à Comunidade, as atitudes reportadas para com a inclusão foram diversas, embora favoráveis;
2. Quanto à Liderança, esta parece ter falhado, pela ausência de clarificação de papéis a desempenhar pela PTT e pela PEE;
3. No que diz respeito à Colaboração e Cooperação, estas não envolveram sistematicamente todos os intervenientes, nomeadamente os pais e as terapeutas que estes pagavam, e não foi um processo que tivesse decorrido de um modo formal;
4. Relativamente à Flexibilidade Curricular, esta pouco ou nada se evidenciou;
5. No caso da Formação do pessoal docente e não docente, foi inexistente. A situação pandémica que se vive não é impeditiva da realização de ações de formação e, na

verdade, foram realizadas muitas, com recurso a plataformas digitais;

6. Quanto aos Serviços de Educação Especial e Apoios Educativos, como em 2013 se designavam, e que podemos considerar, atualmente, como Serviços de Educação Especial, desde o início do ano letivo que houve insuficiências gerais, na quantidade e na qualidade.

As limitações de partida do estudo, e em adicional as decorrentes do contexto de pandemia, aconselha à prudência na formulação de conclusões e extrapolações do mesmo. Não obstante, sugerem-se futuras avenidas de análise que possam aprofundar algumas das temáticas aqui identificadas, nomeadamente (re)pensar aspetos a melhorar ao nível dos procedimentos e da organização/gestão escolar. Sugerem-se estudos nesta área, com foco nas práticas colaborativas (articulação Escola-Família, professores, alunos e comunidade).

Como nos alerta M. O. E. Silva (2019) e Rodrigues (2018), se os valores e as práticas da escola tradicional não mudarem relativamente à inclusão de alunos com “NEE”, procurando uma nova organização e gestão, a escola não conseguirá educar todos os alunos e, conseqüentemente, ficaremos longe de construir uma educação inclusiva.

É necessário investir na qualidade da “relação pedagógica”, mas ao mesmo tempo, na eficiência e na eficácia dos dispositivos de intervenção educativa (M. O. E. Silva, 2019). Eventualmente, sem abdicar de batalhar pelos recursos, tão difíceis de ultrapassar pelas múltiplas restrições orçamentais a diversos níveis, talvez seja útil identificar e priorizar esforços no que está ao nosso alcance mudar, nos procedimentos e nos círculos de decisão mais próximos dos executantes finais.

Como nos refere Rodrigues,

“A inclusão é um ideal para que temos de caminhar mesmo sem ter a certeza de quando e como o vamos atingir. (...) É um combate permanente, que não sabemos se e quando será ganho. Mas tem que ser um valor prevalente das nossas vidas. De todos.” (2018, p. 93).  
Porque a “inclusão é um direito humano emergente e que, mais do que isso, é um direito que contribui decisivamente para densificar todos os outros direitos.” (2018, p. 97)

## Referências Bibliográficas

- Antunes, L. (2015). *Percepção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Banks, J., Maitre, B., McCoy, S., & Watson, D. (2016). *Parental Educational Expectations of Children with Disabilities*. Economic and Social Research Institute - ESRI.
- Barata, C. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. ISEC.
- Biklen, S. K., Teresa, M., & Estrela, A. (n.d.). *Investigação qualitativa*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brites, H. (2018). *A relação entre encarregados de educação e educadores de infância / professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: as percepções de crianças, encarregados de educação e docentes*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Buckley, S. (2007). Developing the speech and language skills of teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. <https://doi.org/10.3104/reports.12>
- Buckley, S., & Bird, G. (1993). Teaching children with down's syndrome to read. *The Journal of Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth, 1(1)*, 34–39.
- Buckley, S., Bird, G., MacDonald, J., & Byrne, A. (2007). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 3(2)*, 53–58. <https://doi.org/10.3104/reports.51>
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice, 9(3)*, 54–67. <https://doi.org/10.3104/reports.295>
- Correia, A. (2009). *A escrita e a leitura na Trissomia 21: Um estudo de caso*. Escola Superior de Educação.
- Correia, L. de M. (2013). *Saiba mais sobre ... Estratégias de inclusão na escola*. Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce - das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (Vol. 2). Porto Editora.
- Cotrim, L., Ferreira, T., & Constantino, J. (2001). Os jogos das mimocas. In Instituto Politécnico de Viseu (Ed.), *3.º Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 470–483). Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.15/667>
- Duarte, A. F. (2014). *A inclusão de alunos com Trissomia 21 em Turmas / Escolas do Ensino Regular*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Efron, R. (1969). What is perception? In R. S. C. et Al. (Ed.), *Boston Studies in the Philosophy of Science: Vol. IV*.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto Editora.
- Fernandes, I. (2017). *Inclusão das crianças com Síndrome de Down no ensino básico: estudo de caso* [Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14958>
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views

- of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65–76. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Gomes, J. R. C. (2019). *Educação inclusiva ou integração de crianças com necessidades educativas especiais? Um estudo numa sala de jardim de infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gonçalves, E. (2013). *Diferenciação curricular e pedagógica e dificuldades de aprendizagem no 1.º CEB*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanola de Ediciones.
- Leitão, F. R., & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais: Estudos*. Edições Universitárias Lusófonas. <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/serie-aprendizagem-e-formacao/>
- Lipp, L., Martini, F., & Oliveira-Monegotto, L. (2010). Development, schooling and Down syndrome: mother's expectations. *Paidéia*, 20(47), 371–379.
- Ludke, M., & André, M. (2018). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U.
- Marcos, E. (2009). *A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular*. Universidade de Coimbra.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Mata, A. C. (2012). *Trissomia 21 e Inclusão: Estudo descritivo acerca das experiências de mães de crianças no 1º Ciclo*. ISPA - Instituto Universitário.
- McFadden, A., Tangen, D., Spooner-Lane, R., & Mergler, A. (2017). Teaching Children With Down Syndrome in the Early Years of School. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 89–100. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.4>
- Mendes, C. (2009). *Inclusão Escolar de Crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via Experimental?: Um estudo de caso - Metodologia*. Universidade de Lisboa.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto Editora.
- Nipo, C. (2016). *As expectativas das mães face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no primeiro ano do ensino básico nas escolas da Região Autónoma da Madeira* [Universidade Fernando Pessoa]. <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5427>
- Oliveira, P. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. Universidade Fernando Pessoa.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: A handbook of basic principles* (pp. 211–238). Guilford Press.
- Palha, M., Andrade, D., Pinto, M., Condeço, T., Cotrim, L., Martins, S., Barateiro, R., Costa, F., & Palha M Pinto M Condeço T Cotrim L Martins S Barateiro R Costa F., A. D. C.

- (2009). *Comprehensive Intervention In People With Down Syndrome. 10th World Down Syndrome Congress.*
- Palha, Miguel, Andrade, D., Cotrim, L., Martins, S., Fritz, A., Medeira, A., Palha, F., Mano, L., Palha, M. J., & Silva, E. (2017). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com Trissomia 21.* Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. [https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines\\_t21\\_21-03-2017.pdf](https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_t21_21-03-2017.pdf)
- Palha, Miguel, Centro, D., & Diferen, D. I. (1959). *1 TRISSOMIA 21 Miguel Palha – Pediatra do Desenvolvimento Centro de Desenvolvimento Infantil DIFERENÇAS.* 1–4.
- Pereira, C. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21: O impacto na formação em Necessidades Educativas Especiais na atitude dos docentes.* Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática* (Ministério da Educação (ed.)). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (p. 282). Gradiva.
- Reis, I. (2011). *O papel dos professores na Inclusão dos alunos com Síndrome de Down.* Universidade Portucalense.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre educação inclusiva.* Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca.* Pró-Inclusão.
- Roese, N. J., & Sherman, J. W. (2007). Expectancy. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 91–115). The Guilford Press.
- Salvater, F. (1997). *O valor de educar.* Presença.
- Sampedro, M. F., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (Coleção S). Dinalivro.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lúcio, O. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. edição). McGraw-Hill.
- Santos, C. (2018). *Inclusão ou integração/educação inclusiva ou educação especial? -Apoio a acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais.* Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva, 1*(2).
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira Edição Especial, 18*(1), 3–16.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Deficiência Intelectual: Definição, Diagnóstico, Classificação e Sistemas de Apoio, 12.ª edição.* AAIDD.
- Silva, F., & Milagaia, C. (2018). A Inclusão na perspectiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais. *Da Investigação Às Práticas. Estudos de Natureza Educacional (INVEP), 8*(1), 42–61. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.134>

- Silva, M., & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163–180.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135–153.
- Silva, M. O. E. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª edição). Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17–18, 141–156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Stray-Gundersen, K. (2001). *Bebés com Síndrome de Down*. Bertrand Editora.
- Takriti, R. A., Atkinson, S. J., & Elhoweris, H. (2018). Teachers' expectations of children with Down Syndrome starting school in the United Arab Emirates or United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 546–554. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553137>
- Tavares, A. (2015). *Formação docente em Educação Especial e perspetivas inclusivas sobre estratégias de intervenção com alunos portadores de Trissomia 21: Contributos de um Estudo de Caso* [Instituto Politécnico Viseu]. <http://hdl.handle.net/10400.19/5121>
- Troncoso, M. V., & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. In *Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA. [http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. UNESCO.
- UNESCO. (2019a). *Forúm sobre Inclusão e Equidade na Educação, todo o aluno importa*. <https://redclade.org/pt-br/noticias/foro-internacional-sobre-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-empieza-en-cali/>
- UNESCO. (2019b). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Setor de Educação da UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitorização Global da Educação 2020- Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESCO.
- Valente, P. (2014). *Diversidade de relações Escola-Família e mecanismos de envolvimento nas dinâmicas escolares*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Vários. (1997). *Lello Universal: dicionário enciclopédico*. Lello Editores.
- Vinagreiro, L. M., & Peixoto, M. L. (2000). *A criança com Síndrome de Down: características e intervenção educativa*. Edições APPACDM Distrital de Braga.

Fontes Legislativas:

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho. <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>

## **Apêndices**

## Apêndice I - Características Físicas das crianças com Trissomia 21

As crianças com T21 podem apresentar muitas características físicas, sendo que as mesmas não têm que aparecer ao mesmo tempo. Entre elas destacamos:

- A cabeça mais pequena que o normal, achatada na parte posterior, fontanelas maiores e encerrando mais tarde do que o normal;
- Os cabelos finos, lisos e ralos;
- O rosto apresenta, geralmente, os ossos da face pouco desenvolvidos;
- Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores e alguns pontos brancos na parte superior da íris – manchas de Brushfield;
- O nariz pequeno e achatado com vias nasais menores o que faz com que se encontrem congestionados mais vezes;
- As orelhas são geralmente pequenas e com a borda superior dobrada. A estrutura da orelha pode sofrer alterações e os canais do ouvido apresentam-se estreitos, daí que nas intervenções cirúrgicas os tubos sejam muitas vezes expelidos e estas crianças possam ter perdas de audição;
- A boca é pequena e com um céu da boca pouco profundo, geralmente têm a boca semi aberta, projetando uma língua grande e sulcada para fora. Isto porque o palato é mais estreito do que o normal, assim como as mandíbulas, o que provoca uma sobreposição dos dentes. Esta característica vai ter como consequência o atraso na linguagem;
- Os dentes são geralmente pequenos, mal formados e desalinhados. Possuem os caninos mais pontiagudos do que o normal. Podem nascer mais tarde e fora da ordem normal;
- O pescoço apresenta-se curto e grosso e em recém nascidos podem existir dobras de pele na região posterior do pescoço, que tendem a desaparecer com o crescimento;
- As mãos são pequenas e largas, com dedos curtos e grossos, apresentando-se apenas com uma prega palmar e o quinto dedo pode ter uma ligeira curva para dentro com apenas uma articulação;
- Os pés largos com dedos curtos. Geralmente apresentam um espaçamento entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé;
- A pele é arroxeadada, seca e sensível a irritações;
- Os órgãos genitais geralmente pouco desenvolvidos nos rapazes e os lábios maiores podem ter tamanho exagerado e clitóris aumentado nas raparigas;
- O tórax pode ser afunilado, quando o esterno é achatado, ou projetado, quando o esterno é proeminente;
  - A estatura e peso é normal à nascença, mas não crescem com a mesma rapidez, daí possuírem uma tabela própria. Atingem uma baixa estatura e têm uma tendência para a obesidade, como consequência de algumas patologias.

## **Apêndice II - - Algumas patologias associadas**

Devido a um conjunto de anomalias congénitas, o primeiro ano de vidas das crianças com T21 é muito crítico para a sua sobrevivência. Uma destas anomalias manifestam-se logo à nascença, outras há que se manifestam á posteriori. Algumas delas podem representar sérias ameaças ao seu desenvolvimento, exigindo intervenção imediata, daí que seja recomendado uma vigilância rigorosa. Do conjunto de anomalias congénitas destacamos:

- As doenças cardíacas congénitas – estas são as anomalias mais frequentes em crianças com T21, contudo, dada a evolução da cirurgia cardíaca em Portugal, raramente são consequência da sua mortalidade;
- As anomalias gastrointestinais – geralmente requerem intervenção cirúrgica imediata;
- Os problemas na estrutura óssea – muitas delas apresentam híper extensão das articulações que podem ser responsáveis por muitas das lesões;
- A hipotonia – onde o tónus muscular baixo afeta todos os músculos do corpo, com sérios reflexos na motricidade grossa e fina, comprometendo muitas vezes a sua locomoção;
- A apneia do sono – estas crianças apresentam uma respiração forte, ressonam e acordam várias vezes, o que faz com que não descansem o suficiente;
- A disfunção da tiroide – o que pode comprometer a função do sistema nervoso central e, conseqüentemente, provocar danos adicionais ao cérebro. Geralmente, é facilmente controlada por medicação;
- Os problemas de visão – os mais frequentes são o canal lacrimal obstruído que provoca inflamações nos olhos, dificuldade em ver ao perto ou ao longe e estrabismo;
- Os problemas auditivos – causados, na sua maioria, por problemas no ouvido interno, o que se repercute na capacidade da criança responder corretamente a estímulos exteriores;
- A pele muito seca – estas crianças apresentam uma pele muito seca que, se não for tratada devidamente pode chegar a criar feridas;
- A obesidade – alguns destes problemas, nomeadamente o da tiroide e da hipotonia, estão diretamente relacionados com a obesidade presente na grande maioria destas crianças.
- Os problemas imunológicos – estas crianças apresentam baixas defesas contra todo o tipo de infeções, ficando muito sujeitas a apanhar doenças.

**Apêndice III - Quadro Resumo da Investigação sobre a perceção e expectativas dos pais sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular**

Ano	Autor	Título	Objetivos Geral ou Específico	Metodologia	Instrumentos	Participantes	Fonte
2018	F. Silva e Cristina Milagaia	A Inclusão na Perspetiva de Mães de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais	Objetivos específicos: 1. Conhecer as perspetivas de mães de crianças/jovens com necessidades especiais sobre o conceito e processos de inclusão; 2. Identificar os indicadores de sucesso mais valorizados pelas mães; 3. Identificar os fatores que mães apontam como facilitadores da inclusão nos diferentes contextos de vida, bem como as barreiras encontradas.	Qualitativa	Entrevistas seguindo a técnica de Focus group	6 mães de crianças ou jovens com necessidades especiais membros ativos de uma associação de pais de âmbito nacional	Artigo publicado na revista Da Investigação às Práticas
2016	Cláudia Nipo	As expectativas das mães face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no primeiro ano do ensino básico nas escolas da Região Autónoma da Madeira	Objetivos Específico: 1. Analisar as expectativas das mães sobre o processo inclusivo de crianças com Trissomia 21 na transição do pré escolar para o 1.º ciclo; 2. Compreender em que medida a Intervenção Precoce contribui para a existência de expectativas positivas ou negativas face à inclusão dos seus filhos com Trissomia 21 no 1.º ano do primeiro ciclo; 3. Constatar quais as principais preocupações das mães em relação à entrada dos seus filhos no primeiro ciclo de forma a possibilitar que o processo de inclusão de crianças com SD, na rede regular da educação Pré-Escolar seja vivida pelas crianças e pelas suas famílias da melhor forma possível.	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas às mães	7 mães de crianças com T21	Trabalho de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Intervenção Precoce na Universidade Fernando Pessoa - Porto
2016	Joanne Banks, Bertrand Maître, Selina McCoy and Dorothy Watson	Parental Educational Expectations of Children with Disabilities	Medir em que medida os resultados sociais e académicos no período de 9 a 13 anos são moldados pelas avaliações, expectativas, atitudes e comportamentos dos pais e se as expectativas educacionais dos pais diferem em relação às crianças com diferentes tipos de deficiência.	Quantitativa	Estudo Longitudinal Questionários da GUI aos 9 anos e novamente, para as mesmas crianças, aos 13 anos	Crianças dos 9 aos 13 anos na Irlanda - 7.423 das crianças participaram da Onda 1 e na Onda 2	Artigo Científico da ESRI

Ano	Autor	Título	Objetivos Geral ou Específico	Metodologia	Instrumentos	Participantes	Fonte
2015	Patrícia Oliveira	Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário	Analisar quais as expectativas face à escola dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE)	Mista - metodologias do tipo quantitativo e qualitativo,	Questionário adaptado de Sanches (2007) e Araújo (2008)	278 Encarregados de Educação de duas escolas: Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond e da Escola Secundária Vitorino Nemésio, que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, na ilha Terceira	Trabalho de Mestrado em Ciências da Educação- Educação Especial (Área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor) Universidade Fernando Pessoa
2012	Ana Mata	Trissomia 21 e inclusão: Estudo descritivo acerca das experiências de mães de crianças no 1.º ciclo	Analisar as experiências de inclusão na escola regular vivenciadas pelas mães de crianças com Trissomia 21.	Quantitativa	Entrevistas semiestruturadas às mães	8 mães de crianças portadoras de Trissomia 21 com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, a frequentar o 2º e o 3º ano do ensino básico.	Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de: Mestre em Psicologia Especialidade em Psicologia Educacional - ISPA
2012	Joana Pinto	Inclusão: utopia ou realidade Perspetivas de professores e pais sobre práticas inclusivas	Conhecer a percepção dos professores de Educação Especial, do Ensino Regular e dos pais acerca das práticas inclusivas da escola.	Qualitativa e quantitativa	Entrevista semi-estruturada a professores e questionário realizados aos pais dos alunos com NEE	10 professores e 24 pais	Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor pela UCP Centro Regional das Beiras
2010	Laura Lipp, Fernanda Martini e Lisiane Oliveira-Menegotto	Desenvolvimento, escolarização e Síndrome de Down: expectativas maternas	Investigar as expectativas maternas em relação ao desenvolvimento e escolarização do filho com síndrome de Down	Qualitativo	Entrevista	12 mães de pessoas com síndrome de Down, com idades entre dois meses e 23 anos no Brasil	Artigo na Revista Brasileira Paidéia, 20(47), 371-379

### Apêndice IV - Quadro Resumo da Investigação sobre a percepção e expectativas dos professores sobre a inclusão de alunos com T21 no Ensino Regular

Ano	Autor	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Instrumentos	Participantes	Fonte
2018	R. Takriti, S. Atkinson, H. Elhoweris	Teachers' expectations of children with Down Syndrome starting school in the United Arab Emirates or United Kingdom	Avaliar a importância de cada professor na decisão do sucesso dos primeiros dois períodos escolares de uma criança com Síndrome de Down e para crianças sem NEE	Quantitativa	Questionário de 20 itens elaborado por Dockett & Perry (2004) e respondido por 2 vezes, uma considerando ensinar crianças com Síndrome de Down e outra considerando crianças sem NEE.	90 Professores, 40 do Early Years Foundation Stage do Reino Unido e 50 dos Emirados Árabes Unidos	Artigo publicado no European Journal of Special Needs Education, 34 (4). pp. 546-554
2017	Amanda McFadden, Donna Tangen, Rebecca Spooner-Lane e Amanda Mergler	Teaching children with Down syndrome in the early years of school.	Analisar de que forma o contexto escolar desempenha um papel importante na inclusão de uma criança com Síndrome de Down	Qualitativa	Os dados das entrevistas foram extraídos de um estudo maior, no qual os dados foram recolhidos ao longo de um período de 5 meses por meio de observações em sala aula e entrevistas com professores	3 professores dos primeiros níveis e de 3 ambientes escolares australianos diferentes.	Artigo publicado no Australasian Journal of Special Education, 41(2), pp. 89-100.
2015	Lucinda Antunes	Percepção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Trissomia 21	Procurar saber, qual o entendimento dos professores do ensino básico, quer do ensino regular quer do ensino especial e que lecionam em dois agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, face à inclusão das crianças/ jovens com T21 nas turmas do ensino regular.	Quantitativa	Inquérito por questionário	52 professores dos 1.º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, englobando docentes de Educação Especial e do Ensino Regular dos Agrupamentos de Escolas Raul Proença e D. João II, ambos do concelho de Caldas da Rainha.	Relatório de Projeto de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria
2012	Joana Pinto	Inclusão: utopia ou realidade Perspectivas de professores e pais sobre práticas inclusivas	Conhecer a percepção dos professores de Educação Especial, do Ensino Regular e dos pais acerca das práticas inclusivas da escola.	Qualitativa e quantitativa	Entrevista semi-estruturada a professores e questionário realizados aos pais dos alunos com NEE	10 professores e 24 pais	Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor pela UCP Centro Regional das Beiras
2011	Inês Reis	O Papel dos Professores na Inclusão dos Alunos	Procurar saber qual o Papel dos Professores na Inclusão de Alunos com Síndrome de Down	Qualitativa e quantitativa		50 professores do ensino básica englobando docentes	Departamento De Ciências da Educação

Ano	Autor	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Instrumentos	Participantes	Fonte
		com Síndrome de Down, nas escolas de ensino regular			Questionário com uma pergunta aberta no final com o propósito de possibilitar aos professores de fazerem comentários, sugestões sobre a intervenção educativa, pedagógica com alunos portadores de Trissomia 21, de forma a que estas estejam incluídas no sistema de ensino regular.	da Educação Especial e do Ensino Regular, distribuídos por duas zonas diferentes: uma do litoral e outra do interior norte do país	e Património – Universidade Portucalense
2011	Cecília Barata	Inclusão de crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular	Compreender as representações dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, face à inclusão de crianças portadoras de Trissomia 21 em salas de aula do ensino regular.	Quantitativo	Inquérito por questionário	100 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade – ISEC
2009	Eva Marcos	A percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular	Compreender a forma como os Professores do Ensino Básico percebem a inclusão de alunos com Trissomia 21, nas turmas/escolas do Ensino Regular.	Quantitativo	Questionário	52 professores pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas do concelho de Coimbra	Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## Apêndice V - Guião da Entrevista aos Pais

### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS

**Tema:** A Inclusão de um aluno com T21 no Ensino: a perceção dos pais

**Objetivo Geral:** Analisar a perceção dos pais de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

**Local onde ocorreu a entrevista:** Na casa dos pais do aluno

**Data:** maio 2021

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
<b>A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.</li> <li>- Criar condições que facilitem a motivação dos entrevistados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar os entrevistados sobre o objetivo do trabalho</li> <li>- Solicitar a sua colaboração</li> <li>- Assegurar o anonimato das informações/opiniões dos entrevistados</li> <li>- Pedir autorização para gravar o áudio da entrevista</li> </ul>
<b>B</b> <b>Expectativas relativamente à inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as expectativas dos pais relativamente à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Solicitar aos entrevistados que refira expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À aquisição de aprendizagens formais</li> <li>- À relação com os colegas</li> <li>- À interação com os colegas da turma e da escola</li> <li>- Em relação ao futuro do seu filho</li> </ul>
<b>C</b> <b>Participação dos pais no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber como se processa a participação dos pais no processo de inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Pedir ao entrevistado que refira como acompanha o processo de inclusão do seu filho (reuniões, articulação com os professores, avaliação das medidas de reforço à aprendizagem e à inclusão eventualmente aplicadas...)</p>
<b>D</b> <b>Dificuldades sentidas no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dificuldades com que os pais se confrontaram ou confrontam em relação à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Solicitar aos entrevistados informação relativamente a dificuldades sentidas com a inclusão do aluno (atitudes como desinteresse, afastamento por parte dos outros alunos, desinvestimento por parte dos professores...).</p>
<b>E</b> <b>Dados complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade aos entrevistados para abordar outros assuntos que considerem pertinentes.</li> </ul>	

## Apêndice VI - Guião da Entrevistas à Professora Titular de Turma

### GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

**Tema:** A Inclusão de um aluno com T21 no Ensino: a percepção dos professores

**Objetivo Geral:** Analisar a percepção dos professores de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

**Local onde ocorreu a entrevista:** Online - plataforma Zoom

**Data:** junho 2021

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
<b>A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.</li> <li>- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho</li> <li>- Solicitar a sua colaboração</li> <li>- Assegurar o anonimato das informações/opiniões da entrevistada</li> <li>- Pedir autorização para gravar o áudio da entrevista</li> </ul>
<b>B</b> <b>Expectativas relativamente à inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as expectativas da entrevistada relativamente à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Solicitar à entrevistada que refira expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À aquisição de aprendizagens formais</li> <li>- À adaptação à escola</li> <li>- À relação com os colegas</li> <li>- À interação com os colegas da turma e da escola</li> <li>- À sua articulação/cooperação com PEE e outros técnicos</li> <li>- À colaboração com a família do aluno</li> </ul>
<b>C</b> <b>Estratégias e atividades implementadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as estratégias e as atividades utilizadas pela entrevistada para facilitar a inclusão do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir à entrevistada que refira estratégias e atividades que implementa na sua turma, tendo em vista a inclusão do aluno.</li> </ul>
<b>D</b> <b>Articulação/Cooperação entre todos os intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como se processa a articulação entre todos os intervenientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar à entrevistada que refira como articula com os PEE e outros técnicos:</li> <li>a) A planificação das estratégias e atividades a implementar com o aluno</li> <li>b) A implementação das estratégias e das atividades definidas em sala de aula</li> <li>c) A avaliação do processo</li> <li>- Como articula com os pais</li> </ul>
<b>E</b> <b>Dificuldades sentidas no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dificuldades da entrevistada em relação à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Pedir à entrevistada que refira dificuldades em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À colaboração/cooperação com o seu colega de Educação Especial na planificação, implementação e avaliação das estratégias e das atividades implementadas com o aluno</li> <li>- À participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem do aluno</li> </ul>
<b>F</b> <b>Dados complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</li> </ul>	

## Apêndice VII - Guião de Entrevista à Professora de Educação Especial

### GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Tema:** A Inclusão de um aluno com T21 no Ensino: a percepção dos professores

**Objetivo Geral:** Analisar a percepção dos professores de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

**Local onde ocorreu a entrevista:** Online - plataforma Zoom

**Data:** junho 2021

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
<b>A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.</li> <li>- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho</li> <li>- Solicitar a sua colaboração</li> <li>- Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado</li> <li>- Pedir autorização para gravar o áudio da entrevista</li> </ul>
<b>B</b> <b>Expectativas relativamente à inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as expectativas da entrevistada relativamente à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Solicitar à entrevistada que refira expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À aquisição de aprendizagens formais</li> <li>- À adaptação à escola</li> <li>- À relação com os colegas</li> <li>- À interação com os colegas da turma e da escola</li> <li>- À sua articulação/cooperação com PEE e outros técnicos</li> <li>- À colaboração com a família do aluno</li> </ul>
<b>C</b> <b>Estratégias e atividades implementadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as estratégias e as atividades utilizadas pela entrevistada para facilitar a inclusão do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir à entrevistada que refira estratégias e atividades que implementa com o aluno, tendo em vista a inclusão do aluno.</li> </ul>
<b>D</b> <b>Articulação/Cooperação entre todos os intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como se processa a articulação entre todos os intervenientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar à entrevistada que refira como articula com a PTT e outros técnicos:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) A planificação das estratégias e atividades a implementar com o aluno</li> <li>b) A implementação das estratégias e das atividades definidas em sala de aula</li> <li>c) A avaliação do processo</li> </ol> </li> <li>- Como articula com os pais</li> </ul>
<b>E</b> <b>Dificuldades sentidas no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dificuldades da entrevistada em relação à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Pedir à entrevistada que refira dificuldades em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À colaboração/cooperação com a PTT na planificação, implementação e avaliação das estratégias e das atividades implementadas com o aluno</li> <li>- À participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem do aluno</li> </ul>
<b>F</b> <b>Dados complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</li> </ul>	

## Apêndice VIII - Guião de Entrevista à Professora de Educação Física

### GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Tema:** A Inclusão de um aluno com T21 no Ensino: a percepção dos professores

**Objetivo Geral:** Analisar a percepção dos professores de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

**Local onde ocorreu a entrevista:** Online - plataforma Zoom

**Data:** junho 2021

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Para um formulário de Questões</b>
<b>A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.</li><li>- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho</li><li>- Solicitar a sua colaboração</li><li>- Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado</li><li>- Pedir autorização para gravar o áudio da entrevista</li></ul>
<b>B</b> <b>Expectativas relativamente à inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as expectativas da entrevistada relativamente à inclusão do aluno</li></ul>	Solicitar à entrevistada que refira expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito: <ul style="list-style-type: none"><li>- À aquisição de aprendizagens formais</li><li>- À relação com os colegas</li><li>- À sua articulação/cooperação com PEE e outros técnicos</li></ul>
<b>C</b> <b>Estratégias e atividades implementadas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as estratégias e as atividades utilizadas pela entrevistada para facilitar a inclusão do aluno</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pedir à entrevistada que refira estratégias e atividades que implementa na sua turma, tendo em vista a inclusão do aluno.</li></ul>
<b>D</b> <b>Articulação/Cooperação entre todos os intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saber como se processa a articulação entre todos os intervenientes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Solicitar à entrevistada que refira como articula com a PTT, PEE e outros técnicos:<ul style="list-style-type: none"><li>a) A planificação das estratégias e atividades a implementar com o aluno</li><li>b) A implementação das estratégias e das atividades definidas em sala de aula</li><li>c) A avaliação do processo</li></ul></li><li>- Como articula com os pais</li></ul>
<b>E</b> <b>Dificuldades sentidas no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer dificuldades da entrevistada em relação à inclusão do aluno</li></ul>	Pedir à entrevistada que refira dificuldades em relação: <ul style="list-style-type: none"><li>- À colaboração/cooperação com o seu colega Titular de Turma de Educação Especial na planificação, implementação e avaliação das estratégias e das atividades implementadas com o aluno</li><li>- À participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem do aluno</li></ul>
<b>F</b> <b>Dados complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</li></ul>	

## Apêndice IX - Guião de Entrevista à Diretora da Escola Básica

### GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DA ESCOLA BÁSICA

**Tema:** A Inclusão de um aluno com T21 no Ensino: a percepção dos professores

**Objetivo Geral:** Analisar a percepção dos professores de um aluno com Trissomia 21, relativamente à sua inclusão numa turma de 1.º ano do Ensino Regular.

**Local onde ocorreu a entrevista:** Online - plataforma Zoom

**Data:** junho 2021

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
<b>A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.</li> <li>- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho</li> <li>- Solicitar a sua colaboração</li> <li>- Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado</li> <li>- Pedir autorização para gravar o áudio da entrevista</li> </ul>
<b>B</b> <b>Expectativas relativamente à inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as expectativas da entrevistada relativamente à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Solicitar à entrevistada que refira expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À aquisição de aprendizagens formais</li> <li>- À adaptação à escola</li> <li>- À interação com os colegas da turma e da escola</li> <li>- À sua articulação/cooperação com os professores: PTT, PEE e outros técnicos</li> <li>- À colaboração com a família do aluno</li> </ul>
<b>C</b> <b>Estratégias e atividades implementadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as estratégias e as atividades utilizadas pela entrevistada para facilitar a inclusão do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir à entrevistada que refira estratégias e atividades que implementa na escola, tendo em vista a inclusão do aluno.</li> </ul>
<b>D</b> <b>Articulação/Cooperação entre todos os intervenientes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como se processa a articulação entre todos os intervenientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar à entrevistada que refira como articulam os professores: PTT, PEE e outros técnicos:</li> <li>- Como articula com os pais</li> </ul>
<b>E</b> <b>Dificuldades sentidas no processo de inclusão do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dificuldades da entrevistada em relação à inclusão do aluno</li> </ul>	<p>Pedir à entrevistada que refira dificuldades em relação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À colaboração/cooperação de todos os intervenientes na planificação, implementação e avaliação das estratégias e das atividades implementadas com o aluno</li> <li>- À participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem do aluno</li> </ul>
<b>F</b> <b>Dados complementares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</li> </ul>	

## Apêndice X - Declaração de Consentimento dos Pais

### Declaração de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do cc nº \_\_\_\_\_ autorizo Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal, aluna n.º a21906639 do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas no seu trabalho de Projeto intitulado "A inclusão numa turma de Ensino Regular de um aluno com Trissomia 21: percepção dos pais e dos professores".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a integridade da nossa família.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: \_\_\_\_\_

Data: 14/10/2021

Autora: Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal

Contatos da Autora - Telemóvel: 9176121831 | E-mail: manuelanetopascoal@gmail.com

## Apêndice XI - Declaração de Consentimento da Professora Titular de Turma

### Declaração de Consentimento Informado

Eu, [Redacted],  
na qualidade de Prof. titular termo autorizo a Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal, aluna n.º a21906639 do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas no seu trabalho de Projeto intitulado "A inclusão numa turma de Ensino Regular de um aluno com Trissomia 21: percepção dos pais e dos professores".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: [Redacted]

Data: 5 / 7 / 21

Autora: Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal

Contatos da Autora - Telemóvel: 9176121831 | E-mail: manuelanetopascoal@gmail.com

## Apêndice XII - Declaração de Consentimento da Professora de Educação Especial

### Declaração de Consentimento Informado

Eu \_\_\_\_\_  
na qualidade de Educação Especial autorizo a Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal, aluna n.º a21906639 do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas no seu trabalho de Projeto intitulado "A inclusão numa turma de Ensino Regular de um aluno com Trissomia 21: percepção dos pais e dos professores".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: \_\_\_\_\_

Data: 05/07/2021

Autora: Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal

Contactos da Autora - Telemóvel: 9176121831 | E-mail: manuelanetopascoal@gmail.com

### Apêndice XIII - Declaração de Consentimento da Professora de Educação Física

#### Declaração de Consentimento Informado

Eu \_\_\_\_\_  
na qualidade de prof. Ed. Física autorizo a Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal, aluna n.º a21906639 do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas no seu trabalho de Projeto intitulado "A inclusão numa turma de Ensino Regular de um aluno com Trissomia 21: percepção dos pais e dos professores".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: \_\_\_\_\_

Data: 05 / 07 / 2021

Autora: Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal

Contactos da Autora - Telemóvel: 9176121831 | E-mail: manuelanetopascoal@gmail.com

## Apêndice XIV - Declaração de Consentimento da Diretora da Escola Básica

### Declaração de Consentimento Informado

Eu \_\_\_\_\_  
na qualidade de Coordenadora da EB autorizo a Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal, aluna n.º a21906639 do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas no seu trabalho de Projeto intitulado "A inclusão numa turma de Ensino Regular de um aluno com Trissomia 21: percepção dos pais e dos professores".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: \_\_\_\_\_

Data: 05/03/2021

Autora: Maria Manuela Almeida e Silva de Pinho Neto Pascoal

Contactos da Autora - Telemóvel: 9176121831 | E-mail: manuelanetopascoal@gmail.com

## Apêndice XV - Transcrição da entrevista com os Pais

### **Informação e dados pessoais:**

Sexo – Feminino e Masculino

Idades – ambos entre os 35 e 47

Habilitações Académica – A mãe é licenciada em línguas estrangeiras aplicadas e tem um curso de homeopatia clássica. O pai é licenciado em informática de gestão. Ambos trabalham na área da informática.

Entrevistadora (E) - Quando é que tiveram conhecimento de que iam ter um filho com Trissomia 21?

Mãe (M) - É assim, foi na altura do parto, porque nós, às 17 semanas, soubemos que o bebé, tinha um problema no coração e depois eu recusei fazer a amniocentese. Apesar de me terem dito que normalmente 50% dos casos têm T21. E depois, então só na altura do parto, é que é que soube que ele tinha trissomia porque era inevitável as feições.

E- Durante esse tempo, inteiraram-se da situação, do que é que era a Trissomia, do que não era?

M - Sim, sim. Fui falar com uma amiga de um amigo meu, que tinha acabado de ter um filho com trissomia 21 há pouco tempo e fui saber como é que era. Ah, e também fui falar com outra que tinha tido um problema de coração igual ao que o meu filho também tinha. E fui falar com essas pessoas para perceber como é que era.

E - Como é que reagiram. Bem, mal ...

M – À notícia? Depois do parto?

M – Hum, é assim, tivemos reações diferentes. Eu..., pronto fiquei um bocadinho a achar que isto não tinha acontecido por acaso e, portanto, havia ter alguma missão. E que esse filho me traria outras aprendizagens que eu não tinha tido até agora.

P – Eu tive alguma dificuldade em lidar com a situação. Até porque foi sempre nos hospitais, houve uma certa desilusão também. A depressão pós parto aconteceu mais depois, passado um ano. Foi muito mais complicado aceitar e perceber que era e ia ser um percurso mais difícil do que o que eu tinha pensado.

E - Nessa altura, foi buscar ajuda ou foi tentando gerir a situação?

M – Sim. Tive apoio psicológico na altura. E pronto, e depois esse apoio também ajudou, e fui aceitando a situação e ultrapassando as dificuldades.

E - O irmão, como é que reagiu?

M - O irmão na altura só tinha 10 anos. Portanto, ele queria um irmão para jogar à bola (risos) mas depois percebeu que poderia demorar mais tempo. Porque até... basicamente, no princípio, ele só o visitava no hospital. Portanto, ele teve logo 2 meses depois de nascer no hospital. E depois passado 4 meses ficou mais 2 meses e meio internado. E portanto, foi sempre assim uma relação um bocadinho difícil.

E - Quando é que ele estabilizou a nível de saúde?

M - De saúde estabilizou aos 4 anos, 3 anos. Devia ter trazido o meu livro. Esqueci-me. Que eu tenho um livro com essas coisas todas. Mas sim, estabilizou por volta dos 4 anos.

E- Quando é que ele entrou para a escola? Para a creche?

M - Houve uma primeira tentativa quando ele tinha um ano que correu muito mal, porque ele teve lá 3 dias e foi logo internado. E depois nós decidimos que ele ficava em casa com os meus sogros. E foi depois novamente, já com 2 anos e meio. E aí pronto teve períodos em que era internado, períodos em que estava, mas já estava um bocadinho mais forte.

E - Ele estava numa creche pública ou privada?

M – Ele não tinha vaga na pública. Na área que eu moro só existem vagas na pública a partir dos 4 anos, ele foi para uma IPSS. Tentei primeiro, uma, mas eles não aceitaram porque ele ia ocupar a vaga de duas crianças. E então, depois tentei outra, e essa aceitaram e tinham vagas e ele entrou.

E – Depois estive sempre nessa IPSS até entrar no 1º ciclo?

M – Não. Depois, quando teve vaga na escola pública, no Jardim de Infância, portanto, já com 5 anos e meio entrou e teve lá 3 anos.

E - Ele repetiu, portanto, esteve lá 3 anos...

M – Sim teve adiamento. Na escola em que ele entrou eles têm uma metodologia da Escola Moderna e então, basicamente, as turmas são todas misturadas, têm 3, 4, 5, 6 anos, tudo misturado. Portanto não tem ..., não são salas por anos, são salas mistas. Porque eles acreditam que se os mais novos estão em conjunto com os mais velhos vão acabando por aprender mais.

E - Com que idade é que ele entrou no primeiro ciclo?

M - Entrou com 7 anos e meio.

E – Portanto, mesmo assim ainda acabou, digamos assim, por atrasar 2 anos? Geralmente entram com 6.

M – Sim um e meio.

E - Depois vou precisar de um historial da parte de saúde.

M – Eu depois envio. Tiro fotografias e mando. Porque eu só trouxe o dossier da escola.

E - Como pais, quais as vossas expectativas em relação à inclusão do vosso filho no que diz respeito à aquisição das aprendizagens formais? No início do ano e agora.

M - Eu no início do ano, acreditava que seria... Que a escola iria fornecer tudo o que ele precisasse para conseguir fazer a aprendizagem de uma forma a... adequada às suas potencialidades. No início do ano. Depois, ao longo do ano, percebi que isso não ia acontecer. Portanto, que a escola alegava não ter recursos. Depois, eu contatei a direção do agrupamento, que também disse não ter recursos e... cheguei a ir à DGEstE também falar e ... que ele não teria recursos, portanto foi assim. Eu fui fazendo sempre acompanhamento diário com o professor titular. E basicamente, a resposta foi sempre que ele tem potencial para mais, mas que apesar da turma ser reduzida, ele precisava de ter alguém ao lado dele para o ajudar a desenvolver todo o potencial que ele tem, portanto ele, se agora só sabe os números de um ao 10, também teve muito a ver com a preparação que nós fizemos antes de ele entrar. Porque ele sempre teve terapias a ajudá-lo. Porque em relação à sala de aula, não há um apoio constante. Portanto, existem 3 períodos em que a professora titular tem o apoio da professora de educação especial, mas é só isso. E ela tem uma turma à frente que tem que andar para a frente.

E - Quando dizes que ele teve terapias a ajudar, extra, digamos assim, são as pagas por vocês, que terapias é que são essas?

M – Então... Ele já há 4 anos, quando ..., basicamente foi, quando ele deixou de ter o apoio da ELI que acontece quando eles deixam de estar numa escola..., quando eles entram na escola pública, eles deixam de ter direito ao apoio da ELI. Que também é um apoio muito reduzido porque é apenas um período 45 minutos por semana, portanto.

E - Isso foi o que ele teve até que idade?

M - Até aos 3 anos ... Até aos 4 anos e meio. Ele teve isso, mas teve também 2 vezes por semana terapia da fala pago por nós. Não tinha era parte da psicomotricidade.

E - Porquê?

M -Porque ele na altura, nem sequer andava e então teve foi fisioterapia, também paga por nós, no hospital. E a fisioterapia ele tinha 3 vezes por semana que, por sinal, também alternava com ginástica respiratória, porque nos períodos em que ele estava pior a nível da saúde, ele tinha que ter ginástica respiratória. Porque, basicamente, em termos de saúde, ele só melhorou a partir dos 4 anos. Portanto, até lá foi assim, sempre muito incerto e muito difícil conseguir estabilizá-lo para aprendizagem, para estimulação precoce. Depois, a partir daí, quando ele entrou na escola pública, deixou de ter o apoio e nós contratámos um apoio, de uma associação que é a AAMA, uma associação que não tem fins lucrativos e passou a ter na escola, 2 horas, elas iam às escolas, as terapeutas, pagas por nós, 2 horas de terapia da fala e 1 hora de psicomotricidade e depois,

passado um ano, passou a 2 horas de terapia da fala e 2 horas de psicomotricidade. Desde que entrou na escola, que foi aos 4 anos e meio.

E - A nível das expectativas em relação à interação com os colegas, como é que vocês estavam à espera que ele reagisse nesta nova escola, alguns amiguinhos, em princípio, vieram da outra escola, outros não, como é que foi.

M - É assim, nós, em termos de expectativas em relação à interação dele, nós não temos nessa área, é única área em que nós não temos receios, nem medos, porque como ele é uma criança extremamente sociável e dá-se bem com toda a gente as expectativas que tínhamos no início é que ele não teria qualquer problema em se adaptar à nova escola e foi exatamente isso que aconteceu. Portanto, ele acabou por arranjar novos amigos, tem já os seus preferidos, aqueles que ele tem mais ligação e empatia. E, aqueles que ele não tem tanta ligação, não se dá com eles.

E - Esses amigos verificam-se só na turma ou também sentem que ele tem amigos fora da turma, das outras turmas.

M - Ele sempre teve amigos, sempre, mesmo fora de turmas, porque ele faz questão de ser bastante conhecido na escola inteira, porque é uma criança que..., pronto, quando chega é impossível, não se dar por ele. Porque a energia dele, a simpatia, o afeto que ele dá a toda a gente, envolve todos. Sempre teve muita preferência por estar com adultos. Sempre. Ao longo do percurso escolar. Agora este ano, é o único ano, que nós achamos que ele já tem preferência, mais de se dar com os seus pares. Portanto, desde que entrou para o primeiro ciclo é que é que já tem essa interação mais com os pares e não com os adultos.

E - A nível das vossas expectativas, quer no início, quer agora, como é que vêm acontecer a articulação entre o Professor Titular e o docente de educação especial?

M - É assim... Eh... Eu estou um bocado... A minha expectativa é que as coisas funcionassem bem (risos). Quando cheguei à escola, não é. Pensei que... pronto. A questão que eu vejo é que há uma falta de definição de quais são as responsabilidades do Professor Titular e do Professor de Educação Especial. Eu acho que, supostamente, eles teriam que trabalhar em equipa. Mas depois fica um bocadinho..., a responsabilidade de quem é que tem de preparar os materiais, de quem é que não tem de preparar os materiais... Está tudo um bocadinho ambíguo, as coisas não estão escritas. Portanto, como não escritas são faladas apenas e como são faladas, cada um dá a sua teoria e, portanto, agrupamentos diferentes, com Professor de Educação Especial, cada um..., cada um faz à sua maneira. Porque eu tive essa experiência durante o confinamento, porque o agrupamento..., como o Primeiro-Ministro disse que o apoio às crianças de ensino especial iria manter-se. Portanto, o agrupamento tinha que garantir que havia uma escola de serviço para receber as crianças com necessidades educativas especiais. O que aconteceu foi que eu notei que

ele todos os dias tinha uma professora de educação especial diferente e, todos os dias tinha maneiras diferentes de trabalhar. Portanto, dá-me a sensação que não existe, um plano estruturado, sendo a mesma criança, não há um plano do que é que se faz, portanto umas seguiam aquilo que a professora titular tinha estabelecido como plano, com algumas adaptações, outras faziam coisas que não tinham nada a ver, materiais que elas próprias criavam e que achavam que se adaptavam a todas as crianças que estavam lá na escola. Portanto, cada uma faz a sua maneira. Não há uma linha condutora.

E - Ele continuou a ir à escola nesse período, durante o confinamento.

M – Ele continuou, mas mudou de escola. Portanto, ele foi à escola que recebia todas as crianças de NEE daquela zona. Mas só tinha, a sua Professora Educação especial, só tinha uma vez por semana. Tinha outras, teve experiências com outras.

E - Vocês conhecem que recursos, estratégias e atividades é que os professores implementam na turma, tendo em vista a inclusão do vosso filho? Participaram na definição das mesmas?

M – É assim. Nós com a Professora Titular temos uma comunicação muito próxima, porque todas as horas de almoço eu vou buscá-la à escola e falo sempre com ela durante 10 minutos, 5 minutos e dá-me sempre um ponto de situação de como é que estão as coisas. Agora, o que me dá a sensação, é que por exemplo, tudo o que é Professora de Educação Especial, tudo o que é a terapeuta da Psicomotricidade, que vem da Cerci, não, do Cri, do chamado Cri e a terapeuta da fala. As coisas ficam muito pouco transparentes para os pais. Portanto, ou é a Professora Titular que passa essa mensagem. Mas, muitas vezes, ela própria também não tem assim tanto feedback do que é que se passa. Ou então, as coisas ficam assim um bocadinho... Não há assim uma grande metodologia. Se não for eu a pedir uma reunião também ninguém organiza. Quer dizer, devia haver pelo menos como existe na escola normal, não é? Existe sempre uma reunião no início de cada trimestre, pelo menos, não é? Para saber como é que as coisas estão a correr. Aqui, não é assim. É tudo um bocadinho diferente!

E - Vocês não foram chamados para uma reunião logo no início, para eles conhecerem..., para vocês darem a conhecer o Miguel e para explicarem o seu percurso?

M – É assim, essa coisa do início, nunca funciona, porque a escola começa em setembro e os Professores de Educação Especial e do Cri só chegam lá para o meio de outubro, com sorte! Mas com muita sorte! Porque na escola pública é assim que funciona e isso é tão enraizado que as pessoas até não estranham. Até acham que isso é normal. Portanto, não se faz um planeamento como deve ser, porque as coisas... Se a escola começa no dia 15 de setembro, também tem que

começar para todos. Não é só para os ditos normais, não é? E, infelizmente, não é essa a realidade. Esses..., pronto. São sempre os últimos, não estão colocados.

E – Então essa reunião quando é que aconteceu?

M – Essa reunião aconteceu..., exatamente em novembro..., no final de novembro. Foi exatamente quando morreu a avó do meu marido, portanto, foi lá para o final de novembro. Foi quando aconteceu essa reunião.

E – E nessa reunião quem é que estava presente?

M - Na reunião estava a Professora Titular, a Professora de Educação Especial, a terapeuta da fala da Cri e a técnica de psicomotricidade. Também da Cri.

E – A vossa terapeuta não estava presente?

M - As nossas terapeutas, que nós pagamos, não porque o horário não se coadunava com o horário que elas tinham disponíveis, porque elas trabalham de uma forma particular. Portanto têm as pessoas todas pagas e organizadas e não tinham disponibilidade no dia que a escola marcou. Porque a escola só deu uma disponibilidade. E elas não tinham essa disponibilidade para estar lá.

E - A vossa terapeuta trabalha em colaboração com eles, ou não? Vai estando em contato com a professora ou com as colegas de Educação Especial?

M – Não, não. Não há essa articulação. Até por causa do COVID nem sequer permitem que elas entrem na escola. Tivemos de arranjar outra solução. Portanto para além da criancinha, estar na escola, aquelas horas todas em sala, ainda tivemos que sobrecarregar mais o nosso filho com terapias depois da hora da escola, porque não era permitido dentro do horário escolar, as terapeutas irem.

E - Portanto, a nível de Professor Titular e do Professor de Educação Especial, vocês não conhecem recursos estratégia, que eles usem com o vosso filho para fazer a inclusão. Trabalho a pares, outros recursos materiais...

M – É assim. O que acontece, foi... Em relação à Professora Titular, a Professora Titular nunca teve nenhuma experiência..., apesar de ter 20 e tal anos de ensino, ela nunca teve nenhuma criança com Trissomia 21. Portanto, já tinha tido outras crianças de NEE, mas nunca tinha tido uma criança com trissomia 21. Portanto, ela não tinha experiência, não sabia como é que o (nome) iria reagir à aprendizagem..., normal, portanto, a aprendizagem que se dá a todas as outras crianças. A Professora de Educação Especial, não sei se tem experiência ou não, porque nunca falei com ela sobre isso. Aliás, nem tenho..., a única oportunidade que tive foi só naquela reunião que tive e, portanto, a metodologia que ela usou foi sempre... Primeiro, nunca teve..., só a tivemos quase em Novembro. E acho ficou também assim um bocadinho de... De se ir vendo como é que

o (nome) reagia e o que é que se ia adaptar. Mas também não houve assim uma metodologia muito concreta do que se ia fazer. Pelo menos que me tivesse passado a informação para mim.

E - Outra pergunta, embora já tenha respondido aqui...

M - Um exemplo disso, foi a discussão se seria para utilizar letra manuscrita ou letra de imprensa, por exemplo. Foi uma discussão, ninguém sabia o que é que havia de fazer ou não fazer com a criança.

E - Como é que vocês, enquanto pais, acompanham o processo de inclusão? Já me falou que teve uma reunião e que articula todos os dias com a Professora Titular. Mas tem outras reuniões, ou só teve mesmo essa reunião e não voltaram ao reunir.

M - Não, porque até por causa do Covid há um bocadinho essa restrição. As reuniões são feitas ou pelo telefone, mas, quer dizer..., depois a escola ainda por cima está em obras, portanto, para fazer uma videochamada é preciso ir para outra escola para conseguirem fazer uma videochamada, porque não há Internet disponível na escola. E pronto, está tudo assim um bocado perdido.

E - Nessa primeira reunião, avaliaram as medidas de reforço à aprendizagem do vosso filho. Ou foi só meramente uma conversa...

M - Não porque ele ainda não trazia medidas concretas. Porque ele vinha do Jardim de Infância, em que os objetivos eram da escola Moderna, portanto, não era incentivar a aprendizagem concreta de números e de letras. Portanto, era só o aproveitar para brincar ou ter outro tipo de contato com outras coisas. E, portanto, no início, nem o RTP estava feito quando tivemos essa reunião, portanto só depois é que ele foi feito e aí é que se puseram algumas medidas

E - Quando ele foi feito, vocês participaram?

M - Sim. Aliás fomos nós que insistimos para ele ser feito. Era uma das coisas que..., pronto, não houve assim uma preocupação em ter. Nós é que insistimos para que ele fosse feito e sim participámos. Tivemos oportunidade de rever e dar algumas sugestões, sempre com algumas limitações, porque, pelos vistos, é normal que a escola não forneça todos os recursos que realmente as crianças com necessidades educativas precisem. Portanto, pelos visto, isso é normal. E, não é isso que diz a lei. Porque a lei diz que os recursos devem ser fornecidos consoante as necessidades das crianças. Mas, isso pelos vistos, utiliza-se a lei conforme dá jeito.

E - No vosso entender a nível de dificuldades que se têm deparado neste processo de inclusão, que já percebi que foram algumas, a nível da atitude dos professores, quer do DT, quer do de Educação Especial, Diretor do Agrupamento, coordenação... O que é que vocês sentem? Sentem dificuldades com eles, sentem que eles estão a tentar incluí-lo da forma correta, sentem que podiam fazer mais, sentem que baixaram um bocadinho os braços...

M – Não. O que eu sinto é que a Professora Titular tenta realmente falar internamente para que as coisas se façam e que seja diferente, mas as respostas que recebe são sempre que não há recursos e, portanto, tem que ser feito como está - que é a apenas 3 períodos. E até é uma situação de 3 períodos porque o outro aluno com quem ela estava esses 3 períodos está em casa por causa do Covid. E realmente, por causa desta situação, acabaram de nos informar que vai mudar porque o aluno regressou. Portanto, ela teve fazer ajustes nos horários e agora só vai ter 2 períodos. E depois, quando nós tentamos, junto da direção do agrupamento, marcar uma reunião com eles para falarmos cara a cara, as respostas foram sempre evasivas e sempre um bocadinho a dizer que estava tudo tratado e sempre só por mail. Portanto, nunca quiseram dar a cara para realmente explicar a razão, porque é que a lei não é aplicada. Portanto, a inclusão, basicamente, é só uma coisa bonita, que se diz que se faz, mas depois na realidade, não está a ser feito. Porque se nós não... É a mesma coisa que a gente querer fazer alguma coisa, fazer uma receita, mas depois não termos os ingredientes para fazer. Quer dizer, a gente até pode dizer que vai fazer um lindo peru mas a gente não termos os ingredientes para isso. Não há os ingredientes fundamentais para que a inclusão resulte. E, a inclusão é tirar o melhor do potencial que o nosso filho tem e neste momento, isso não está a acontecer. Quer dizer, está-se a fazer umas coisinhas, ele está, está a acompanhar umas coisinhas, mas tudo muito fora daquilo que é o potencial dele.

E - E qual é que é a atitude que sente relativamente ao Professor de Educação Especial?

M - Eu acho que não há uma liderança e uma preocupação real. É um conformismo de que sempre foi assim e que não é possível mudar e tem que se aceitar que essa é a realidade.

E - E sente que o Professor de Educação Especial prepara materiais diferentes para o incluir verdadeiramente?

M – Não, é assim. Ela faz umas coisas e tenta ensiná-lo a escrever a data, a escrever o nome... Mas depois o material que ele sempre trouxe para fazer é o material normal, quer dizer, dos manuais da escola, quer dizer, mas não há, que eu tenha visto pelo menos para casa, nunca vieram fichas pelo fazer adaptado. Agora não sei se dentro da sala de aula, porque lá está eu não sei tudo o que se passa dentro da sala de aula, principalmente não tenho quase nenhuma noção do que é que ele faz com a Professora de Educação Especial. Quer dizer, das únicas vezes que veio o livro para casa, o que eu vi é que ele estava aprender a escrever a data e o nome dele e a fazer algumas atividades, mas que são atividades muito...

E - Ele tem esse apoio da Professora de Educação Especial dentro de sala, ou fora de sala?

M - Dentro sala. Só houve um dia que ela teve que retirar da sala porque diz que ele estava muito desnorteado. De resto, a informação que eu tenho é que ele está sempre dentro de sala de aula.

E- E terapeuta da fala é fora da sala?

M - Não sei. Não tenho conhecimento.

E - E a nível das auxiliares de ação educativa? Sente que elas tentam a inclusão, nos recreios...

M – As auxiliares de ação educativa..., estamos a falar das contínuas que estão lá no Recreio?

E – Sim.

M – Ah. Então temos de tudo. Temos todos os estilos. Temos o estilo avó que se preocupa que ele vá fazer xixi à casa de banho e leva-o à casa de banho. E que faz tudo que ele quer. Depois temos outro estilo avó, que é uma senhora que já teve experiência com outras crianças com trissomia 21, portanto, e até já fez formações nessa área. E é uma Senhora que também já está quase a reformar, e então muitas vezes dá-lhe bastante educação. Quando faz asneiras chama-o à atenção. Ensina-lhe as regras básicas de convivência social e de respeito pelo espaço dos outros, o que é uma coisa boa. Depois temos auxiliares de ação educativa, mais jovens que acham-lhe uma piada enorme e tratam-no de uma forma..., que é uma inclusão diferenciada. Isto é, tratam-no como se ele fosse um rei, mesmo. Portanto acaba por inclui-lo, mas ele é um Rei. Desde andar com ele às cavalitas pelo meio da escola. Pronto, tudo bem, desde que façam isso também aos outros. Mas pronto. Às vezes emprestam-lhe o telemóvel para ouvir música..., pronto o que é que nós vamos fazer? Há de tudo um pouco!

E – E a nível dos colegas de turma e de escola, já me disse que ele se dá muito bem. Não houve dificuldades, que se tivessem apercebido na inclusão?

M - Ele dá-se melhor com as meninas do que os rapazes. E acho que talvez porque as meninas têm sempre mais paciência para os meninos que são diferentes, que são um bocadinho, se calhar, mais lentos e não acompanham tão bem as brincadeiras. Mas, em geral, não tenho qualquer queixa de que ele não esteja bem integrado na turma.

E – E a nível dos outros pais, como é que vocês sentem a relação? Sentiram alguma dificuldade no processo de inclusão ao nível dos outros pais... De fazer um olhar diferente por ele estar na turma?

M – Não. Todos os pais, em geral, o acariciam muito, porque ele é muito querido, porque ele é muito afável com toda a gente. Portanto, se calhar é uma inclusão diferenciada, como ele desperta muito afeto em toda a gente, toda a gente lhe dá muita atenção e muito protagonismo. Mais do que às vezes eu gostaria, mas pronto, faz parte..., não é? Faz parte do caminho dele.

E - Houve alguma preparação por parte da escola, a nível da reunião de pais, de dizer aos pais que iam ter um menino com Trissomia 21? Alguma preocupação de dizer aos colegas? Não houve? O que é que vocês...

M – Não. Na primeira reunião de pais, antes mesmo de terem começado as aulas, a professora disse aos pais que a turma estava reduzida porque teria 2 meninos com necessidades educativas especiais. Mas não disse mais nada. Disse que um tinha Trissomia 21 e que o outro tinha algo do espectro do autismo, mas não detalhou o que era.

E - E pediu para eles pedirem aos filhos alguma coisa em especial ou não?

M – Não. Isso fui eu que falei. Eu pedi na reunião para falar e para dizer o que era. Até porque a Professora não tinha qualquer experiência com Trissomia 21. Ela não conhecia nada. Acho que é uma grande falta de formação em relação aos vários tipos de síndromes que existem e de espectro. Não é? E pronto, fui eu que falei e que expliquei o que é que era a trissomia 21 e que pedi alguma atenção no sentido de não lhe facilitarem tanto a vida, porque ele teria que aprender a ser mais autónomo. Foi a única coisa que eu pedi aos pais, na primeira reunião. Normalmente até fazia um folheto. Mas por acaso este ano não deu por causa do Covid não pude fazer.

E – O Covid deu-nos cabo da cabeça, sim. E tem mais alguma coisa que gostasses que eu tomasse nota sobre esta temática da inclusão? Algum aspeto que nós possamos não ter falado e que sentia que era importante?

M – Não. Acho que a gente falou do essencial. Para mim acho que o fundamental disto é, mais do que ter leis, é mudar mentalidades, não é? E o que se vê atualmente é uma mentalidade sempre do conformismo, de que as coisas sempre foram assim. Portanto, não vamos mudá-las agora e, não pode ser porque um pai chega e diz que realmente não é assim que devia ser, que se vai fazer. Não é? E para além de os pais pagarem impostos para terem direitos e a escola negar-se a isso, mesmo até quando se faz, quando se pede depois mesmo mais alto do que a escola... Acho que quase os pais têm que agradecer por ter esses 3 tempos que são nitidamente insuficientes. Isso é um bocadinho triste de ver que não funciona. Não funciona e depois também é um bocadinho ter essa preocupação de que se devia promover formações para os professores, principalmente aqueles que lidam diariamente com estas crianças e um bocadinho de formação nessa área. Saber lidar com eles, saber o que é que é uma Trissomia 21, o que é que é um autismo, o que é que é um asperger, ... Há vários síndromes que se pode explicar. E isso, se calhar, ajuda um bocadinho a saber lidar com essas situações, não é? E facilita a inclusão.

Depois de realizar a análise de conteúdo das entrevistas, enviamos um email com a seguinte questão, porque sentimos que nos fazia falta a resposta a esta pergunta:

E - Quais são as vantagens que vê com a inclusão de um aluno com T21 na sala de aula de ensino regular?

M - A vantagem é: como as crianças aprendem principalmente pelo exemplo, não é? o facto de ele estar numa turma de ensino regular ele consegue aprender com crianças que falam bem, que se expressam bem, que tem uma boa capacidade mental, que tem brincadeiras já mais evoluídas e, portanto, acabam por puxar mais, obrigam-no a crescer nesses aspetos. Depois como ele é uma criança muito curiosa, e a curiosidade também uma boa fonte de aprendizagem, acaba por ter um universo mais variado de aprendizagens que pode fazer de aprender a nível de conteúdos mais úteis para a sua vida futura.

## Apêndice XVI - Transcrição da entrevista com a Professora Titular de Turma

### **Informação e dados pessoais:**

Sexo - Feminino

Idade – 35 e 47

Habilitações Académica – Licenciatura em 1º ciclo

Nº de anos de serviço – 20

Experiência anterior com alunos com necessidades específicas de aprendizagem -autismo, asperger e paralisia cerebral. O aluno asperger estava dentro de sala de aula. O aluno com paralisia cerebral estava incluído numa unidade.

Experiência anterior com Trissomia 21 (T21) – nunca, foi a primeira vez

Entrevistadora (E) - Como é que pensa que a inclusão de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é perspectivada no seu agrupamento? E depois mais concretamente na sua escola? Se sente que há diferença do grupamento para a escola ou se funciona dentro dos mesmos parâmetros.

PTT – É assim o agrupamento e a escola tentam sempre fazer a inclusão dos miúdos. Portanto, desde que eu conheço estes agrupamento tentou-se sempre em todas as atividades fazer a inclusão deles.

E - Há quantos anos é que estás neste agrupamento?

PTT – Ora para aí 12 anos. Eu saí e voltei. Tive fora 2 anos aos concursos saltei fui para Setúbal, tive 2 anos fora e voltei agora portanto eu conheço este grupamento há 14 anos. E nestes 14 anos eu tive sempre casos. Sempre fui tendo alunos com necessidades especiais. Também porque os colegas mais velhas não querem estas turmas. Porque ter um aluno com necessidades especiais não é fácil. E acho que é preciso ter aqui alguma coisa que...

E – Algo especial também?

PTT – Pronto. É um pouco isso. E eu analisando e olhando para trás eu sempre tive meninos especiais. E este ano estive a pensar numa especialização de ensino especial. Porque, este ano o (nome), fez-me perceber uma série de coisas porque eu nunca tinha tido uma T21. Quando me disseram vais ter uma T21... ok eu já tinha visto meninos com T21, mas nunca tinha contactado com nenhum. Agora viver com eles e conviver é outra coisa. Confesso que ali as primeiras semanas eu andei um pouco preocupada. Achei que isto... Ai meu Deus! E agora? Porque ele é um menino muito doce. Mas exige mesmo muita atenção. E ao mesmo tempo ele precisa de regras. E agora como é que eu vou fazer isto. Ele tem de ter regras mas também quer que ...Eu andei aqui um

pouco perdida. Porque não há muito... Como é que vou dizer? Não temos ali uma base no apoio e senti-me muito sozinha.

E - Logo no início, portanto?

PTT - Senti-me um pouco perdida sabe? Porque não temos ali ... Estou sozinha e estou a aprender.

E – O que é que fez? Onde se apoiou, uma vez que disse que não percebia nada de T21 para conseguir a inclusão desta criança?

PTT - Muito importante o contato com ... o núcleo familiar da criança - a mãe e a avó. E também fui lendo algumas coisas. Porque nós temos tendência ... ok ele tem uma deficiência, é diferente... E agora? Posso-lhe impor as mesmas regras que imponho aos outros meninos? Estou a ser má? O que é que eu vou fazer? Ao mesmo tempo ele é um aluno, tem que ser tratado de forma igual. Mas ao mesmo tempo... ele não é igual! Isto mexeu um pouco aqui comigo.

E – E relativamente à inclusão dele quais é que eram as suas expectativas no que respeita à aquisição das aprendizagens formais? Achava que ele ia ter o mesmo currículo? Estou-me a referir ao início. Antes de o conhecer quando lhe chegou este aluno.

PTT - Eu nunca pensei primeiro, nunca pensei que ele conseguisse fazer estas aquisições que ele já conseguiu. Porque ele é um menino está muito trabalhado, está muito estimulado. Mas também não sabia que ele aprendia tão facilmente. Porque ele aprende! Ele memoriza e ele é capaz de se lembrar de coisas que já aconteceram há semanas, e ele fala nelas. Quer dizer, ele faz as suas aprendizagens a um ritmo diferente. Mas ele faz e consegue! E ao mesmo tempo, eu também me senti um pouco contente. Embora ao início eu me sentisse assim um pouco frustrada. Eu ... Ok! Ele vai conseguir o que os outros vão conseguir? Não vai? Então tenho de fazer de outra maneira? Mas isto ao mesmo tempo é um pouco dúbio, é um pouco por tentativa, vamos experimentando. Eu senti muita dificuldade neste processo, eu estive muito sozinha porque eu não tinha ninguém ali ... Como um professor do ensino especial durante muito tempo. Pois a Professora de Ensino Especial não veio logo.

E - Quando é que apareceu a professora de ensino especial? E com que horário? Com que prioridade?

PTT – Novembro... Sim. Só em novembro. Nós iniciamos em setembro... e eu andei ali um pouco... Um pouco pressão dos pais e um pouco minha porque eu precisava de alguém comigo. Para auxiliar e para me encaminhar. Porque este processo não pode ser só o professor do regular. Temos de ter ali um apoio do ensino especial. Eu não tenho ..., a minha licenciatura não comporta o ensino especial! Tive algumas disciplinas, em que falaram e tive algumas luzes, mas não é a mesma coisa.

E - E nesse período, apesar do aluno não ter professor de ensino especial para ele, conseguia pedir apoio no agrupamento a alguém? Ou não? Ou nesse período até novembro estava mesmo sozinha e não havia ...

PTT – Sim. Não havia nada, não.

E - O aluno não tem algumas disciplinas, pois não? Porquê?

PTT – Ele tem todas as disciplinas. A educação física, no 1º e 2º ano, é dada pelos professores titulares. A professora (nome) é um projeto da Câmara. Só agora é que começaram a meter as disciplinas, era dada por mim. Faz parte do currículo como a expressão plástica, o português, a matemática e o estudo do meio portanto faz parte do nosso e nós é que damos as aulas. É claro que a nossa educação física não será igual à da (nome), ela tem os conceitos todos, está formada em educação física.

E - Quando a (nome da professora) entrou, que foi há pouco tempo, pelo que eu percebi, vocês articularam por causa do (nome) ou não houve necessidade?

PTT – Não. Eu apenas informei que tínhamos um menino com T21 mas que ele gostava imenso de participar. Ele adora participar em tudo o que são atividades e jogos. E a partir daí ... ele faz as mesmas coisas que todos os outros meninos da turma não há ... Ele salta, joga, faz a cambalhota, ele consegue fazer tudo. Eu estou presente, dou uma ajuda quando necessário.

E - Já percebi que está a ser difícil a nível de apoios. Mas quando vieram em novembro os apoios, que apoios é que ele passou a ter? E que apoios é que não tem e considera que deveria ter?

PTT – Ele tem a professora do ensino especial, que não é a professora dele, ela estava ali com um buraco de um menino que estava em casa e veio ajudar. Tinha 3 vezes por semana de Ensino Especial, 1 hora de cada vez, divididas pela semana, umas vezes vinha logo às 9h outras depois do recreio. Depois tem a terapeuta fala, a (nome) e a terapeuta ocupacional que é a (nome). Isto é uma parceria que temos com a CERCI. Com a terapeuta ocupacional faz um trabalho mais direcionado com a parte social e também algumas tarefas, se for preciso também ajuda e a (nome) mais na função de terapeuta da fala, desenvolve o discurso. Embora ele com a terapeuta da fala, o trabalho é diferente, faz mais recusa com esta do que com a (nome). Pode ter a ver com o horário porque a terapeuta da fala vem à tarde e a terapeuta ocupacional vem de manhã. Ele à tarde já está mais cansado, já não tem tanta disponibilidade de atenção.

E - A nível de aprendizagens como é que considera que está a correr, como é que está a inclusão dele no processo de aprendizagens, tendo em conta as expectativas que tinha no início do ano?

PTT - Eu continuo a dizer que se ele tivesse mais apoios que estaria melhor. As aprendizagens seriam muito mais benéficas e acho que ele tinha feito muito mais aprendizagens

se ele tivesse mais apoio. Sinto que falta apoio. Ele precisa ainda muito de alguém com ele. Se eu estiver com ele, ele faz, se eu for dar atenção aos outros ele dispersa logo e já não faz. É um primeiro ano e todos precisam de muita atenção ainda, é um ano difícil para todos. E foi sempre o que eu disse: ele precisava, pelo menos, todas as manhãs de alguém que estivesse a trabalhar com ele para fazer a aquisição, para fazer ali a consolidação do que é trabalhado. Porque ele ouve, mas não é a mesma coisa do que eu me sentar com ele e estarmos ali a trabalhar os dois. Ele precisa muito do trabalho um para um. É diferente eu estar a falar para a turma e ele estar a ouvir. Se eu não estiver de 1 para 1, os novos conteúdos não ficam lá, tem que ser sistematizado. Isto é o que eu sinto.

E - Consegue ter algum tempo de um para um?

PTT – Consigo tirar, às vezes, 10 a 15 minutos, não é todos os dias, depende de como a turma reage. Mas se a turma pede ajuda, se for um exercício em que eu tenho que ir para o quadro explicar e fazer, eu deixo-o e, quando chego lá ele já está noutra, já não está lá. Aí eu tenho que interromper o que estava a fazer com ele, se estiver a sistematizar um conteúdo que eu acho que ele tenha mais dificuldade, eu interrompo para explicar o que a turma está a trabalhar, porque geralmente trabalhamos todos e ele também. Esta é a dificuldade que eu sinto muitas vezes.

E - Algum dia experimentaram tutoria entre pares ou estratégias ali com os colegas. Eu sei que agora durante a pandemia não está fácil, que é obrigatório o distanciamento ...

PTT – Eu tentei colocar uma amiguinha junto dele. Ela é uma grande referência para ele. Ela é muito autónoma nas tarefas que faz e tem sempre mais disponibilidade para fazer. Só que muitas vezes ele fazia recusa com ela. Não admitia que ela lhe indicasse a tarefa. Se fosse eu, ele fazia. Mas ele não a via como uma figura de autoridade. Para ele é uma amiga, é uma colega dele de brincadeira e quando ela tentava, ele sim... mas eram 5 minutos e depois parava. E depois começava-lhe a tirar as coisas... Porque a faixa etária também não ajuda, eles ainda são muito novos e não têm ainda maturidade. Porque ele nos recreios tem ali os pares que brincam, que o vão buscar e que se preocupam com ele. Se ele precisa de ir à casa de banho, onde é que ele está para o irem buscar para brincar. Mas dentro da sala de aula eu tentei fazer isso com a amiguinha mas depois eu senti que ela estava com se fosse a mãe dele. Muito preocupada em que ele tinha que fazer a tarefa, só que ele é um pouco teimoso, não é? Ela dizia que ele tinha que fazer e ele dizia que não e ela dizia que sim aquilo gerava alguma discussão. Senti que não estava a ser muito benéfico para ela e então desisti desse par. Também tentei com outro menino, mas esse menino não aceitou muito bem ter um par como ele. Sinto que tinha alguns meninos que não estavam trabalhados para este colega, não sabiam como lidar com ele.

E – A esse respeito, no princípio quais eram as suas expectativas em relação à inclusão do aluno no que diz respeito à relação com os colegas de turma e como é que está realmente a correr.

PTT - Eu entrei assim um pouco... vamos ver o que é que vai acontecer. Porque eu sei que muitas vezes as crianças conseguem ser um pouco cruéis umas com as outras. E da experiência que eu tenho, do grupo anterior, onde tinha uma paralisia cerebral, correu sempre tudo muito bem. Sentia que todos os meninos estavam muito bem trabalhados e aceitava muito bem esse menino, eram muito cuidadores. Eu aqui também não os conhecia, entrámos numa realidade diferente, difícil porque estamos em contentores, por causa das obras, com horários completamente desfasados a nível de escola, uns entravam às 9h outros às 9:30. Um início um pouco tumultuoso e estávamos todos muito nervosos, vimos de uma pandemia. Eu não tinha assim muita expectativa como é que ia correr. Eu fui observando, tentando ali fazer eu a minha inclusão do aluno, tentando arranjar amigos para o ajudarem para o lanche ou para encaminharem para o recreio, ou até ao portão. Fui tentando fazer essa ponte. Eu sinto que está a correr bem. Hoje em dia nem preciso de pedir a ninguém para ver onde é que ele está. Porque inicialmente ele fugia. Porquê? Porque a nossa sala, nós estamos a trabalhar e o recreio dos outros é mais tarde. E ele achava que era a manhã toda recreio. Ele levantava-se e ia embora, porta fora. E eu... e agora o que faço? Nem auxiliar, nem ninguém. Estou sozinha não posso deixar a turma. Então foi difícil o primeiro mês, o primeiro mês foi muito complicado porque ele achava que era sempre festa, a toda hora recreio. Para ele perceber que não era assim foi difícil! Eu muitas vezes tive de fazer cara feia. Custou-me imenso, que eu senti-me muito mal. Tive de lhe impor regras para ele perceber que tinha que me respeitar e tinha que me obedecer. Porque ele achava que aquilo era sempre uma festa, ele só queria colo, só queria beijinhos, toda a gente o mimava, toda a gente lhe dava beijinhos. Ele ia para o contentor do vizinho, do meu colega, era uma festa, todos animados porque ele estava lá. Ele entrava em qualquer contentor e era o rei! Portanto, aquilo para ele era o máximo, ele era o maior ali e então, eu tive de ser a má da fita e, tive de lhe impor as regras. Para ele vir para a sala era um problema porque ele fugia, era horrível! Mas depois ele começou a perceber... E depois da pandemia veio melhor. Depois do confinamento ele veio muito mais tranquilo. Eu acho que ele também ficou mais maduro. Já não foge, já não vai para a sala dos outros meus colegas. Já vem para a fila e ele agora está bem melhor. Eu sabia que não ia ser um caminho fácil até porque a minha experiência com trissomia era zero. Nunca tinha tido nenhum com trissomia, sei que eles são muito meigos, toda a gente me dizia. Contactar com eles... Eu não fazia ideia de como ia correr.

E - Ele brinca só com os meninos da turma dele ou também brinca com os outros meninos do 1º ano? Agora por causa da pandemia, com as bolhas, no recreio só têm 1º ano, certo?

PTT – As nossas bolhas misturam-se com os do 3º ano. Mas o escorrega umas vezes era para o 1º ano e outras para o 3º ano. Mas ele furava a bolha. Ia sempre para o escorrega. Ele era o biju ali da escola. Quem lhe der atenção ele brinca. Se bem que agora vai mais com os meninos da nossa turma por o puxam. Porque se alguém lhe der atenção de outro ano ou de outra turma, se for 4º ano então, ele é mesmo a mascote deles. É onde ele se sente bem. Ele não tem problemas com isso. Quem lhe der atenção e carinho, ele vai. Não é esquisito!

E – E os outros também sente que o aceitam muito bem?

PTT - Toda a gente o aceita muito bem. Toda a gente o conhece e toda a gente o aceita. Eu nunca senti ali nada, pode haver um ou outro que não tenha muito à vontade mas será normal, não é? Como crianças que não estão habituadas, mas desde o início do ano até agora, eu também noto que tinha lá uma ou dois que sentia que eles não tinham tanto à vontade, não ficavam muito confortáveis, mas hoje em dia acho que isso já está ultrapassado até porque com a convivência vão conhecendo e eu vou brincando e ele também é um bem disposto.

E - Ouve da vossa parte, ou da parte da escola, ou do agrupamento alguma preparação prévia dos alunos da turma para a inclusão deste aluno?

PTT – Nada.

E - E relativamente aos pais? Houve alguma preparação em alguma reunião?

PTT – A reunião fui eu que fiz, a reunião de início de ano e sabia que ia ter um menino com T21, mas nem sabia quem era a mãe, não fazia ideia. Só nesse dia da reunião de pais é que conheci a mãe do aluno. Eu sabia que estava na lista um menino com T21 e outro menino mais complicado, mas esse nem está na escola. Deram-me essa turma por isso. É um caso difícil. Mas eu como até acho que ... Oh vamos embora. Eu fico com a turma e vamos lá ver o que vai acontecer.

E - Vocês é vos dado a escolher a turma é isso? Consoante os casos é dado ...

PTT – É assim ...depende ... nós é por graduação. A colega que tem mais graduação escolhe a turma dela e depois o outro colega já tinha tido no ano anterior uma turma com uma menina também com um caso pesado e eu considerei que ... Eu fico. Foram 4 anos difíceis. E então eu fiquei, não me importei.

E - Que estratégias é que costumam implementar na sala com o aluno de modo a facilitar a sua inclusão e com quem é que as articula? Ou não as articula.

PTT - A nível de sala eu geralmente faço um jogo onde falamos e vamos conhecendo um pouco cada um. Cada um fala um bocadinho de si, eu tenho este hábito, fazemos um jogo para nos conhecermos. Este ano então que éramos todos novos uns para os outros, eles não me conheciam a mim, eu não os conhecia, a eles portanto fizemos ali um jogo do que é que mais gostavam de

fazer, de comer, o sítio preferido, portanto fizemos ali um pouco e começamos por abordar um joguinho.

E – E a nível de estratégias de trabalho o que é que o que é que faz de diferente, a que é que recorre, que recursos, estratégias, atividades é que recorre tendo em vista a inclusão do aluno e a sua percepção das matérias.

PTT – É um trabalho diferenciado, sem dúvida alguma. Quando é a abordagem de novos conteúdos a primeira abordagem é no geral para a turma, ele ouve, mas depois tem de ser um trabalho mais individualizado com ele, ir mais ao foco daquilo que é realmente importante. Neste momento, se abordar um caso de leitura, eu não vou exigir que ele faça um texto ou uma frase. Interessa-me que ele conheça aquele caso de leitura e que o reconheça em várias situações. É um pouco por aí. Mesmo através de uma história. Lemos a história, focamos as palavras onde está esse caso de leitura e fazemos com que ele a reproduza a nível do som ou da imagem. Não recorremos à internet porque não temos internet, nem computador neste momento nos contentores. Recursos digitais não temos nada. Porque habitualmente tenho sempre o projetor e recorro muito aos livros digitais porque têm histórias, têm vídeos, são muito mais apelativos do que só fichas e trabalho no caderno. Durante o confinamento fiz isso e foi bom porque eles depois pediram para fazer na escola. Mas eu ali não tenho mesmo nada. Pelo menos este ano estamos assim. Os recursos estão muito pobrezinhos. É só fotocópias e às tantas é um pouco chato.

E - Este aluno faz o mesmo que os outros? Ou faz fichas diferentes para ele?

PTT- Não. Nós tentamos que ele faça os manuais e as fichas dos colegas. Ele faz o trabalho igual aos colegas. No entanto, quando vem a professora do ensino especial ou mesmo uma das terapeutas nós fazemos um pouco, um pouco diferente daquilo que é trabalhado comigo. Abordamos outras partes que nós consideramos que sejam mais essenciais para ele. De forma a estimular outras coisas. Mas o trabalho de turma ele vai acompanhando e eu quero que ele acompanhe. Porque eu acho que ele vai conseguir. Pode demorar mais algum tempo, mas ele consegue.

E - Portanto a nível da professora de educação especial como é que vocês articulam o trabalho as duas?

PTT - Eu planeio o que vou fazer para a semana e vou falando com ela. Esta semana vou trabalhar este conteúdo e este e gostava que me ajudasses aqui, talvez para sistematizar melhor e então ela aborda melhor esse conteúdo. Portanto foca mais naquele ponto. Ou se eu tiver..., se for na minha hora, em que eu vá trabalhar esse conteúdo ela ajuda-o a fazer, para ele não se dispersar enquanto eu estou no todo. Para ele acompanhar. E ele acompanha, ele vai acompanhando. Quando está nos momentos que quer e consegue trabalhar, ele faz e gosto de participar.

E - A nível de testes, os seus testes são adaptados? Quem é que os adapta? É só a professora ou a professora e a professora de educação especial? Como é que isso se processa?

PTT – Ora bem, os testes dele são adaptados. Adaptei-os eu porque achei que haveria questões ... Primeiro porque não faria sentido todas aquelas questões para o aluno. Consigo verificar as aprendizagens de outra forma, sem ser por aquelas questões e temos outras formas e exercícios que podemos aplicar. Portanto são adaptados e sou eu que os adapto. Uma vez que oficialmente eu não tenho professora de ensino especial.

E – Oficialmente porque ele usava horas de outro menino. Mas ele nunca teve direito a horas dele?

PTT – Não. Nunca teve horas dele. Ele não tem horas dele, usa as horas de outro menino. Ele neste momento não tem horas dele, as horas dele, estão a ser retirados de outros meninos para ele ter um bocadinho. Ele não tem horas próprias. Ele tem as horas que eram do outro menino e retiraram mais uma hora de outra menina. Portanto, efetivamente, horas dele não há.

E – Mas o outro menino já regressou?

PTT – Já. Regressou agora no terceiro período. A partir desse momento, reduzimos de 3 para 2 horas. Já tínhamos pouco ainda ficamos com menos. Agora só tem 2 horas por semana.

E – E, portanto, não articula as adaptações dos testes com ela?

PTT - O que eu vou fazer...Portanto, vai haver um em que eu consigo... Eu falo com ela nos momentos em que consigo disponibilidade, nós falamos nos recreios ou no caminho para a escola. E é isto. A nossa articulação passa um pouco por aí, ela faz o RTP, nós falamos e também não há muito mais porque eu nem sei muito bem o que é que eu posso chamar a isto. Mas eu o que tinha o ano passado com um aluno com paralisia cerebral em que tinha uma articulação real é uma diferença abismal, eu sentia-me apoiada e sentia ali um grupo de trabalho. Agora o meu grupo de trabalho sou eu.

E - Depreendo das suas palavras que não fazem reuniões habitualmente?

PTT – Fizemos uma reunião ainda no primeiro período. Apenas uma.

E - Portanto só fizeram a reunião inicial e foi nessa altura que a mãe também esteve presente, ou não?

PTT – Sim esteve a mãe, as terapeutas da CERCI, e a terapeuta de ensino especial. Falámos o que é que estávamos a pensar fazer, como é que iríamos abordar. Eu sempre me bati pela questão que achava que era pouco, porque acho que o (nome) deveria ter todos os dias alguém com ele, nem que fosse só as manhãs, ou 2 horas por dia. Não precisava de ser o dia inteiro. O que é verdade é que este pedido continua...

E - Mas fizeram esse pedido a quem?

PTT - À direção e penso que os pais também expuseram o caso ao Ministério da Educação. Mas o Ministério da Educação diz que o agrupamento tem professores mais que suficientes do ensino especial colocados para fazer face às necessidades. O que é certo é que eu não tenho uma professora para ele. Agora de quem é estas gestão, não sei. A verdade é que ele não tem professora, ele está usar horas ..., sim que sobram de outro menino e que vamos tirando a outros e tapando um buraco aqui, e um buraco ali.

E - Durante o apoio ele permanece sempre em sala de aula ou tem momentos que sai de sala de aula?

PTT – Ele está sempre dentro de sala de aula.

E - Mesmo na terapia da fala da fala?

PTT – Sim. Inicialmente a (nome) retirou-o, mas ele ficava um pouco agitado, ele não percebia porque é que tinha que sair da sala e então experimentou-se fazer e ele vai fazendo o trabalho com ela, dentro de sala. E ele já não faz tanta recusa como quando estava sozinho com ela.

E - Sente necessidade de haver mais momentos de avaliação com a equipa toda? Porque só houve um momento de avaliação até agora, certo? E com os pais?

PTT – Com a mãe vou articulando todos os dias, e aliás acho que foi um pilar muito importante neste trabalho porque acho que não há ninguém melhor que ela para me ajudar a conhecê-lo. E foi muito importante esta comunicação com seio familiar tanto com a mãe, como com a avó, que me diziam: “Tem que impor regras. Não fique preocupada! Ele tem mesmo que ter regras.” E eu ia fazendo, embora me custasse muito de início, mas foi muito importante. Mesmo a nível de trabalho, eu fui explorando, por intuição, fui vendo até onde é que eu podia ir. E fui indo. E ele vai. Mas na verdade, eu sempre me senti um pouco sozinha neste processo. E continuo a dizer, eu vou sempre dizer isto. Senti-me muito desafiada nisto.

E - Portanto a nível de avaliação do processo e da evolução do aluno, quase não avaliam. Avaliaram uma vez no primeiro trimestre ...

PTT – Sim. E depois fomos para confinamento. No confinamento ele esteve na escola com as terapeutas e com a professora do ensino especial, não esteve tanto comigo. Ele foi todos os dias à escola. Penso que nessa fase houve ali alguma evolução da parte dele a nível de regras porque ele veio mais maduro. Eu senti isso. Mesmo a nível de trabalho vem mais maduro e com outra postura. Portanto, elas conseguiram fazer ali um feedback e também sentiram isso. Que estava um pouco... tinha crescido. Embora fosse num ambiente totalmente diferente, porque era uma escola diferente, não eram os colegas dele... Houve ali uma evolução, tendo em conta o contexto de turma que era diferente.

E - O que é que considera serem as limitações e barreiras à inclusão? Para além da falta de apoio que já mencionou.

PTT - Eu acho que é muito importante quem vai estar com estes meninos que entram ter uma preparação antes de os receber. É importante para todos, tanto como assistentes operacionais, como com colegas. Porque mesmo as assistentes operacionais também não me ajudavam muito. Ele andava sempre ao colo. E eu dizia “Ele não é um bebé. Tem que fazer o que os outros fazem.” “E se ele cai?” “Se cair levanta-se, não se preocupem”. Portanto tem que haver ali uma preparação para receber estes meninos mas de toda a comunidade escolar, não só a minha, como das auxiliares, todos na escola, porque ele é da escola.

E - E na relação com os seus colegas de educação especial, sente que há alguma barreira?

PTT – Não. É assim, eu ali se precisar de alguma informação, eles estão sempre disponíveis. Isso nunca senti e tenho à vontade.

E – É só mesmo o facto de não estar nenhum professor de educação especial digamos assim tão disponível para o (nome)?

PTT - Sim é mesmo nesse ponto que eu acho que há ali uma falha e que poderíamos estar melhor. Essa questão para mim é uma grande falha, eu sempre disse desde o início do ano. Eu tenho dito precisávamos aqui de mais. Isto é pouco.

E - A nível da relação com os colegas, de sala e de escola, sente alguma barreira à inclusão deste aluno? Tirando os casos que ao princípio ficaram mais apreensivos, mas que agora parecem estar resolvidos.

PTT – Não. Nesta parte está tudo bem. Neste momento não há qualquer problema. Não identifico nada.

E – E a nível dos pais? Os pais criaram algum problema pelo facto de haver uma criança com T21 na sala?

PTT - Não porque à partida eles sabem que uma turma reduzida, de 20 alunos, contempla um caso especial e portanto toda esta dinâmica está contemplada, nem sequer se coloca. E também não tenho tido qualquer comentário ou qualquer dúvida, têm sido todos muito disponíveis para tudo. Nunca houve ali ninguém que se opusesse a nada. Está tudo muito bem!

E – A nível dos Assistentes Operacionais, sente alguma barreira à inclusão deste aluno?

PTT – Não. Elas estão muito habituadas. Mas há umas que só dão mimo e acabam por não o estar a educar, não percebem que isso só não lhe faz bem, mas há uma que me ajuda muito nesta caminhada, não lhe faz as vontades todas, ensina-o a tratar bem os colegas e a pedir desculpa, outra atitude. Idades diferentes!

E - Há mais algum assunto que não tenhamos abordados que achasse que dentro deste tema faria sentido?

PTT - Não eu acho que já disse tudo. Só precisava de outro professor. Eu só pedia isso. Ter ali mais um apoio. É quase como se fosse uma coadjuvação. Não precisava de ser muitas horas era só diariamente ali um bocadinho. Um bocadinho só. Eu sinto que o trabalho um para um com ele seria muito importante para ele. Eu não sei como funcionam as Trissomias 21, mas para este aluno em concreto, sinto que fazia muita diferença e que fazia sentido esse trabalho de um para um. Porque ele dispersa...

E - Ele a nível de conteúdos agora no final do ano, deixou conteúdos para trás que vai ter de retomar para o ano? Como é que isso ficou?

PTT – Há conteúdos que ele vai ter que fazer reforço, sem dúvida alguma. Ele conseguiu fazer aprendizagens, mas tem lacunas.

E – Mas sente-o preparado para um 2º ano? Ou sente que vai ter de ter um reforço grande no 2º ano?

PTT – Vai ter de ter um grande reforço no 2º ano. Porque para um 2º ano, para o que aí vem ele, vai ter um grande esforço. Isso eu não tenho dúvida!

E - Da minha parte resta-me agradecer e se não tiver mais nada damos por encerrada a entrevista. Se tiver ficado algum detalhe por esclarecer, depois, se não se importar, voltamos a falar.

PTT – Não, não tenho mais nada a acrescentar. Claro que sim. Estou disponível.

Voltei a questionar a PTT por causa do RTP.

E - Vocês durante o ano nunca fizeram uma revisão do RTP?

PTT - Nós fizemos a RTP já depois do ano começar e agora no fim do ano vamos voltar a rever o que será necessário ajustar para o ano.

E – Em que data, aproximadamente, é que o fizeram?

PTT – Ai, não foi logo em setembro, já foi bem mais tarde porque ... já tinham entrado as terapeutas.

E - Quem é que preparou esse RTP?

PTT - Fui eu com professora do ensino especial e depois enviamos aos pais para lerem e dizerem o que é que achavam, o que poderia ser. E depois, os ajustes que tivemos de fazer, porque depois também teve que ir à direção para ser aprovado, e depois voltou novamente. Eu vou-lhe dar a data precisa. A 17 de setembro tinha os RTP antigos, datados de 2018/2019. Estes era o últimos RTP que tínhamos. Depois em novembro, nós ainda não tínhamos. A mãe tinha-me pedido, mas

eu ainda não o tinha. O primeiro período foi muito complicado porque nós não tínhamos nada para nos apoiar. Em 30 de novembro começámos a fazer as alterações, eu com a professora EE. A 4 de dezembro ainda estávamos a trocar emails entre nós com alterações. Só no 2º período é que estava pronto. Isto não foi nada fácil! E depois pronto!

E – E considera que o facto de não ter o RTP pode ter sido uma barreira `inclusão?

PTT - Quer dizer, à inclusão dele a nível da parte social, não. Mas na parte académica, sim. Porque precisamos de saber quais os objetivos para que estamos a trabalhar, o que temos de fazer, o que vamos fazer, o que é que vamos atingir, o que é que ele pode atingir, o que é que ele deve atingir. E o RTP é muito importante nisso para nós sabermos o que é que estamos a fazer, não é? Sim só começamos no 2º período. Mas depois fomos para casa logo passado um tempo. Foi um início de ano muito complicado. Para mim foi muito difícil.

Depois de realizar a análise de conteúdo das entrevistas, enviamos um email com a seguinte questão, porque sentimos que nos fazia falta a resposta a esta pergunta:

E - Quais são as vantagens que vê com a inclusão de um aluno com T21 na sala de aula de ensino regular?

PTT: A inclusão de um aluno com trissomia 21 ajuda não só o aluno portador desta deficiência, mas também os seus pares. Isto porque existe uma relação de troca, ambas as partes aprendem a aceitar e principalmente a respeitar a “diferença”

Todos ganham. Todos os alunos dessa escola assim como as auxiliares de educação e restantes professores.

Também se desenvolve a competência de interajuda.

## **Apêndice XVII -Transcrição da entrevista com a Professora de Educação Especial**

### **Informação e dados pessoais:**

- Sexo – Feminino
- Idade – 35 e 47
- Formação de base – Educadora de Infância
- Quantos anos exerceu Ed. De Infância? 7 anos.
- Há quanto tempo é que é docente de Educação Especial? Há 10 anos. Desde 2011, 2010-2011.
- Já alguma vez tinha tido um aluno com trissomia 21? Tive no estágio, no jardim de infância.

Depois nunca mais tive.

Entrevistadora (E): Como é que pensa que a inclusão de alunos com Trissomia 21 é perspectivado pela escola em geral?

PEE: É uma boa pergunta! A escola no geral não está preparada. O que eu vejo é que a escola/sistema não está preparada para receber este tipo de alunos. As Escolas/Comunidades têm que ter um papel cooperativo, ou seja, satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando aos vários ritmos de aprendizagem de forma a garantir um nível de educação para todos, através de uma boa organização escolar, utilização de recursos e cooperação.

E: Então, no seu entender, estes alunos onde é que deviam estar?

PEE: Deviam estar em sala de aula, mas também devia ser feito outro tipo de apoio. Fora da sala de aula com equipas multidisciplinares, ou seja, potenciar várias áreas de estímulo para com os alunos, com outros técnicos, terapeutas da Fala, terapeutas Ocupacionais, terapia de reabilitação... e técnicas para exploração sensoriais...

E: Os seus colegas de educação especial nesta escola, consideram que as medidas adotadas por esta escola são boas ou pensam como a professora, que as medidas não são as mais adequadas para agora e para a época em que estamos a viver?

PEE: Para agora sim, pensam que estão corretas as medidas, dentro do que é possível dizem que sim. As medidas por agora estão ajustadas, agora o número de apoio Psicopedagógico e apoio das Técnicas do CRI CERCI é muito reduzido. Mas ... fazer o ajustamento será pensado para o ano e em que condições estará a escola, mas dentro do que é possível está ajustado.

E: Portanto vocês pensam que, para o ano, este número reduzido de apoios, digamos assim, foi face à pandemia e que para o ano este número vai aumentar...

PEE: Nós, por acaso..., ainda ontem o CRI, da Cerci enviou uma grelha a perguntar sobre o número de apoio para os alunos para o próximo ano letivo. Eu por acaso, já fiz sobre o (nome), e introduzi mais tempo.

E: Quanto tempo é que...?

PEE: O que nós pedimos é mais tempo por aluno, semanal.

E: Geralmente quanto tempo é que os alunos têm? Ou depende de caso para caso?

PEE: Geralmente, os técnicos dão os tais 45 minutos (que nunca dão)

E: Por semana?

PEE: Sim. Já há dez anos atrás já era assim e isso é impensável, é mesmo pouco! O (nome) e outros deveriam ter 3x por semana no mínimo, pois quanto mais estímulos tiverem, maior é a sua eficácia.

E: E cada aluno só tem mesmo esses 45 minutos ou conseguem, dada a especificidade do aluno, aumentar o tempo de intervenção?

PEE: Eu acho que, como há muitos alunos cada vez mais a pedir apoio e, os técnicos não se multiplicam, infelizmente é esta a contradição.

E: Mas a quem é que vocês acham que se pode pedir mais apoios? Ao Ministério da Educação? À Coordenação do Agrupamento?

PEE: A coordenação de Educação Especial, juntamente com a coordenação do CRI CERCI, neste caso, deviam fazer um levantamento dos casos e levar a cada direção das várias escolas para que reportem a quem de direito para resolverem esta situação que se tem prolongado durante anos. Pois infelizmente, para agravar ainda mais esta situação, os técnicos estão em vários agrupamentos e perde-se tempo só nas deslocações.

E: Pois, perdem muito tempo nas deslocações.

E: Relativamente à inclusão do aluno, quais são as suas expectativas, no que diz respeito às aquisições de aprendizagens? O que é que pensava no início e o que é que sente agora?

PEE: Primeiro, não tinha nenhuma expectativa em relação ao aluno, porque não o conhecia e não era para ser meu aluno, mas devido à falta de recursos humanos, eu ofereci-me para ajudar/apoiar o aluno enquanto não viesse outro colega. Segundo, estava mais expectante com o que a escola poderia “oferecer” para poder incluir o aluno perante a situação em que a escola se encontrava (em contentores). No início, perante a problemática do aluno, articulei com a professora titular de turma para começar pelas regras (mas sem descurar a área académica), pois era um desafio, tendo em conta a problemática, o aluno fazia tentativas para não trabalhar o que lhe era pedido, depois com o decorrer do período foi-se fazendo pequenos ajustes para ir introduzindo mais currículo nas várias disciplinas, pois percebeu-se que o aluno estava bem

trabalhado (percebemos logo nas primeiras semanas) poderia fazer mais e melhor. Foi também um desafio tentar ter materiais manipulativos, pois as salas (contentores) eram muito pequenas e não dava para ter uma mesa de apoio com jogos e materiais para que o aluno pudesse alternar a sua rotina.

E: Sim, percebo. Ainda mais quando vem de uma sala que seguia o movimento da escola moderna, não teve tempo nem espaço para se adaptar, certo?

PEE: Exatamente.

E: E agora como é que sente que ele está?

PEE: Pela positiva. Aliás eu comecei a ver já mais, neste terceiro período, porque infelizmente tivemos a pandemia e habitualmente, sem pandemia, neste 3º período vê-se muitos progressos. E eu verifiquei mesmo na brincadeira com o (nome) (gosto, claro é brincalhão e nós gostamos de estar ali na brincadeira com outras conversas que não tenham a ver com a escola “mais séria”). Mas quando ele repara nas nossas expressões mais sérias, ele já vai tendo alguma maturidade para saber que é para trabalhar e interessa-se. Por exemplo, a professora titular quando diz “Vamos fazer agora no livro de Português ou vamos fazer no manual de Estudo do Meio...”, ele vai buscar e nós, professoras/técnicas, aproveitamos tudo o que para ele é de maior entusiasmo, nós incentivamo-lo e procuramos encorajá-lo e reforçamos com algumas palavras/pequenas frases... “Boa (nome) vamos lá!”; “É a página tal, procura!”; “Olha... número tal, vais procurar...”... portanto a partir do momento em que ele se interessa, começamos as autonomias para ele adquirir responsabilidade. E quando tem esse interesse, é meio caminho andado.

E: No seu entender quais eram as expectativas dos outros professores relativamente a ter um aluno com trissomia 21, nomeadamente a professora titular?

PEE: A professora titular diz que foi a primeira vez que teve um aluno com esta problemática e eu disse que aquilo que sabia, e que vi, porque só tive uma vez no estágio no jardim de infância... para já, era investir nas regras. Sou sincera, no meu percurso, por mais que não façamos distinções, que nunca se deve fazer, entre aspas, eu gosto e sempre quis ter alunos com esta problemática. Eu já sou assim com todos, eu gosto muito de picar e brincar com eles, mas claro que tenho de ter o “travão” muitas vezes, senão ainda dizem assim “olha aquela ainda é pior que o ...”

E: E a professora titular? Achava que estava com boas expectativas?

PEE: A professora estava assustada, é natural. Para já, há colegas que para receberem ainda têm aquela barreira. Acho que este papel é muito importante do professor de educação especial. Temos que fazer no princípio do ano letivo uma sensibilização para todos os professores da escola e depois fazermos essa sensibilização nas turmas, para que todos possam perceber e

ajudar a incluir estes alunos. Este ano com as obras/espço físico/bolhas COVID... não deu para fazer esse tipo de trabalho para toda a Comunidade escolar. Também não pude retirar da sala..., infelizmente, e devido ao meu horário também não dá para tudo... pronto!

E: Mas ele não teve apoio logo desde o início, pois não?

PEE: Não, foi a partir de outubro, mais ou menos, quando eu vi que a colega não tinha apoio, eu cheguei-me à frente e disse-lhe a ela “olha eu ajudo-te no que puder”. Falei com a coordenadora da escola e esta informou a Direção do Agrupamento que depois falou comigo e eu disse que já estava a apoiar a colega antes de falar com a coordenadora, porque não podia ser assim, vi a colega aflita, pois para além de ser um primeiro ano, estava sozinha com a turma. O (nome), sendo um primeiro ano, ainda para mais tudo é novidade, espaço físico e tudo, tinha que ser dos primeiros a ser apoiado. Aliás, uma das coisas que é o tal sistema, em vez de começarem na raiz só se lembram quando estão no telhado. O pilar, que é o pré-escolar e 1º ciclo, sempre, e aí devia haver os coadjuvantes (professores do mesmo grupo com horário reduzido) para ajudarem os professores titulares na sala de aula.

E: A nível das aprendizagens formais, ele tem tido algumas dificuldades? O que é que nota?

PEE: Sim, noto mais na matemática. É mais o ponto fraco dele, vai fazendo, mas tem que ter sempre material concreto. Se bem que os outros também, com a concretização captam melhor. Acho que sim, que é uma das coisas que eu, se sou contra este sistema, para mim faz todo o sentido ter sempre os materiais concretos, em todo o lado. E deviam tentar fazer mais projetos em vez de ser este sistema.

E: Vocês têm cá materiais concretos?

PEE: O CAA tem material concreto.

E: Mas trazem-no para dentro de sala de aula? Porque eu também gostaria de saber que estratégias é que vocês usam para conseguirem a inclusão deste aluno?

PEE: Eu na escola antes das obras, não tinha sala, o que é inconcebível. Espero, que tenham pensado nestes alunos, pois a “nova” escola deve ter uma sala para fazer trabalhos específicos para estes alunos. Falei com a coordenadora de escola para falar com os responsáveis da obra (não sei se vou cá ficar, se não, o mais certo é não ficar, porque sou contratada) para pensarem numa sala, não só para as terapautas, que faz todo o sentido, mas disse que a sala do professor de educação especial ou do colega que vier ou que estiver, também pode ser para os terapautas porque uma coisa é: se é bom para eles é bom para todos. Portanto os materiais devem ser para todos os alunos porque há casos que precisam de ser mais específicos e vão lá. Os materiais têm de estar ao alcance de todos os alunos da escola. Por isso é que, na outra escola ainda deu para

eu ir buscar ao CAA, porque fazia todo o sentido já que tinham, as colegas nesse aspeto estão sempre predispostas para irmos buscar materiais. E eu muitas vezes fazia isso com outros alunos que tive o ano passado.

E: E nesta escola não dá?

PEE: Nesta escola é difícil, é complicado.

E: Por causa das obras?

PEE: Por causa das obras e depois porque há um caso mais específico ali no CAA que têm um aluno que não está controlado emocionalmente e depois vai tudo a eito.

E: Portanto, a nível de matemática, dentro de sala de aula, têm sido só os manuais? Não há outro material específico...?

PEE: Eu vou buscar muitas vezes com os lápis de cor ou canetas ou outros, o que é possível. Vou, faço isso e ele tem conseguido atingir esse ...

E: Ainda há pouco disse que ele está sempre dentro de sala de aula. No seu entender havia alguns momentos em que ele deveria ser retirado? Quais seriam esses momentos? Porque ele, pelo que eu percebi, tem apoios sempre em sala de aula.

PEE: Sim, devia ser retirado com as terapautas, um momento, eu já lhes tinha dito até que devia ser um momento em sala de aula, outro momento fora da sala de aula. Para quê? Para depois fazer, ou antecipar, ou reforçar o que foi aprendido, ou então manipulação de outros materiais, mesmo que fossem jogos, para depois ele começar a entender como é que se aplica. Mas também tem que ter um “break”, como se costuma dizer, porque até nós adultos estando várias horas precisamos de respirar e eles precisam também de respirar. Têm pouco tempo de recreio. É isso que eu acho.

E: Tem registado progressos significativos? Mesmo dentro das suas dificuldades ou ainda nem por isso?

PEE: Sim, o aluno tem registado progressos significativos. Mesmo dentro das suas dificuldades, claro. O conceito está lá.

E: Disse que articulava com a PT e com as técnicas, mas articulam de uma forma formal ou informal? Com que periodicidade?

PEE: Quando é possível... semanalmente com as técnicas, com a professora titular de turma, quase todos os dias e todas de forma informal.

E: Vocês não têm um caderno de comunicação entre vocês e, da escola para casa e de casa para a escola?

PEE: Não. Por acaso, no ano passado fazíamos essa comunicação no caderno de uma aluna. Tínhamos um caderno, às vezes nem dava para escrever, é o tal horário muito cheio e eu

nunca olho para o relógio é mesmo até ao último minuto. Mas a mãe da aluna também escrevia. E para os pais ficarem mais ... sossegados, também é bom.

E: Que atividades é que sente que ele gosta mais de fazer?

PEE: Ele gosta de ..., a nível lúdico ou de aprendizagens? Aliás ele não gosta de escrever, pois dá trabalho e tudo o que dá trabalho.... Por isso é que eu digo, já quando fez, quando a professora titular me mostrou o teste, eu vi aquilo a caneta e assim... A caneta? Quem mandou? E ele olhou para a professora. E ela estava a dizer assim, como quem diz “Olha paciência, mas fez!”. E eu disse “a lápis, a lápis fica mais bonito. Porquê? Porque dá mais trabalho, não escorrega tanto. Lápis para forçar, para começar a fazer manipulação porque assim é meio caminho andado para a escrita. Tudo o que é exato já fiz de uma maneira, adaptei em vez de fazer..., fiz por símbolo ou por letras para ele dar a resposta e aí ele fez. Tudo o que é escrita, primeiro que arranque, é um suplício para os adultos (rir)... tem que haver um bocadinho de palhaçada e mesmo assim é conforme ele está virado. Quando é não, é não mesmo.

E: Das disciplinas: português, matemática e estudo do meio, qual é a disciplina que sente que ele gosta mais?

PEE: Sem dúvida, Estudo do Meio que é mais visual, já a Matemática é onde tem mais dificuldades.

E: Ainda sobre a articulação das estratégias que dizem fazer de uma forma informal, sente falta de tempo para vocês se reunirem e para fazer essa articulação?

PEE: Sim. Eu até já disse que devia ser como antigamente, ou como a escola francesa, as quartas-feiras, à tarde, devia ser para reuniões, para nós, ou em casa, ou autonomamente, ou aqui na escola para depois haver estas articulações não só com o (nome) mas com os outros alunos. E os professores estando cá é mais fácil alcançar e dirigir ...

E: Como é que fazem a avaliação do processo do aluno? Uma vez só por trimestre, anual?

PEE: Por trimestre e anual. Sempre que houver de parte a parte, seja da professora ou de nós, ou dos pais se virem que há ..., aliás está lá no RTP, se virem aqui alguma questão ou que querem focar outra coisa, sejam medidas, sejam outra informação é anual.

E: Geralmente quem é que marca essas reuniões? É a professora titular? São os pais?

PEE: Pode ser de parte a parte. Mas os pais é que geralmente, como é novidade, o que é natural, .... Acho que até há pouco tempo, os pais estavam a pedir uma reunião. Mas eu, mais ou menos, consigo adaptar, as terapêuticas é que é mais difícil e então tem que ser “olha às x horas ou no dia tal”, para todas conseguirem estar naquela hora.

E: Que limitações ou barreiras, algumas já me foi falando, que encontram nesta escola relativamente à inclusão do aluno?

PEE: Temos barreiras físicas que já lhe disse anteriormente (obras/ disposição dos contentores), e barreira do sistema que está desfasado há muitos anos, muitas horas sentados em sala de aula, em vez de explorarem as áreas com projetos mais lúdicos, vivenciarem o que está fora da escola... etc. E falta de sensibilização de alguns colegas que ainda não..., se calhar ainda não sabem, só tendo também alunos destes poderão começar a ver que não é um bicho papão, não é?

E: No seu entender a própria escola é que deveria dar formação?

PEE: Sim. Sim deveria. Apesar de a maior parte das informações estarem ao nosso alcance, há colegas que autonomamente fazem formações porque sentem que precisam e necessitam saber mais sobre uma situação específica. O que aprendemos há 5 anos atrás, ou há 10 anos, está desfasado em muita coisa e há novidades, não é? Acho que a escola, ou o próprio agrupamento,... o Ministério, pronto. O agrupamento é um mega agrupamento, e é muito difícil alcançar certas informações, certos défices, vá, há colegas que querem... ou que necessitam de X coisas e não é tão..., não alcançam tanto porque o 1º ciclo e o pré-escolar são os parentes pobres, sempre. Escutam mais depressa o secundário. Pronto, já disse!

E: No seu entender quais são as dificuldades com que se tem deparado perante este aluno concreto? Tempo?

PEE: Sim é mais o tempo. Falta de tempo e de um espaço para fazer o tal reforço, antecipação ...

E: Depois das obras, agora também vivemos na pandemia e vivemos com obras na escola, pensa que ...

PEE: Mas não pode ser sempre essa a desculpa!

E: Sim. Sim. Por isso é que eu ia perguntar se na nova escola está previsto a existência desse espaço?

E: Ouvi dizer que sim. Espero bem que sim porque isto é muito difícil estar sem sala ... Porque eu ia procurar ou uma sala que tivesse disponível, ou a sala dos computadores, que era bom porque tinha lá o computador e isso também faz parte. Mas aqui não há nada. E espero que façam isso tudo numa sala.

E: A nível dos alunos da turma, quando vai fazer o acompanhamento, sente que o acolhem, que o incluem?

PEE: Sim. Eu diria muito mais que os adultos, em regra geral. Eu digo sempre que os alunos se tiverem boas referências e valores, é tudo.

E: Na turma fazem trabalhos em conjunto ou ainda não fazem esse tipo os trabalhos de grupo?

PEE: Devido à situação pandémica e da nossa escola (obras), fazem trabalhos dois a dois (os que estão na mesma mesa). Pois não temos também assistentes operacionais suficientes para logística da sala.

E: Portanto, ele ainda não teve essa experiência, de fazer um trabalho de grupo?

PEE: Até agora não. Mas as terapeutas costumam ir buscar ..., como trabalham com o CAA, fizemos isso ano passado, num projeto que elas tinham, iam buscar às turmas alunos que eu estava a apoiar, como os alunos da turma. Para irem semanalmente e isso foi um belo projeto, gostei muito. Até alunos que nós não perguntávamos, eles próprios diziam “eu quero ir”. Depois nós dizíamos tens de dar oportunidade também aos outros colegas que ainda não foram. Portanto os professores titulares começaram a fazer tabelas para ver quem é que ainda não tinha ido, porque todos tinham que ter essa oportunidade. Como também, muitas vezes, andarem com as cadeiras de rodas, para saber como é que se conduz. Este ano não, porque o pavimento é horrível. Até para nós! Já houve aí até acidentes de outros colegas que caírem porque o pavimento de gravilha não é o melhor. Mas pronto, pode-se fazer outro projeto, mas desta maneira, pois este ano não há nada disponível.

E: Os pais articulam consigo, professora de educação especial, ou articulam com a professora titular?

PEE: Articulam com a professora titular que é para ser o elo de ligação. No princípio do ano ainda chegaram a enviar um e-mail diretamente para mim e já não me lembro se foi com conhecimento da professora titular ou não. Mas eu fiz questão de dar a informação à professora titular para saber, para estar a par de tudo, não é por mal, mas é assim que deve funcionar. Antigamente éramos só nós, os professores de educação especial, que tratávamos de tudo, da burocracia, muitas vezes os professores nem conheciam os pais, mas eu faço questão e é assim que deve ser, o professor responsável é o professor titular ou DT, mas deve estar a par de tudo – para o bem e para o mal. Mas tem que ser sempre para bem, temos que pensar sempre assim e se houver alguma coisa mal que seja para melhorar e ser sempre o professor centrado no elo, sempre, terapeutas, professor de educação especial, professor titular ou DT e mais se houver.

E: A nível dos testes são vocês que ajudam a professora titular a elaborar os testes? Ou a professora titular é que os elabora? Como é que isso se processa?

PEE: A professora titular perguntou no princípio, estava assim muito à toa, e eu disse não é preciso ter muita informação, basta o que foi mais trabalhado..., se vires que ele..., conforme ele vai adquirindo os conhecimentos, sabes que faz, ou não tens a certeza, faz na mesma e fazemos. Podes fazer 2 testes para aplicar, se ele conseguir ótimo, se não vais retirando/ajustando. Podes fazer perguntas com respostas múltiplas, com numeração... Foi ela que adaptou, e eu disse se

precisares, dentro do que estás a fazer, eu adapto ou fazemos as duas. Não é preciso ser extensivo, pois demora e está a fazer o teste em vários dias... e cansa.

E: Quem é que faz os testes com o aluno?

PEE: A professora titular, eu se apanhar no meu dia, ou alguma técnica.

E: Tem mais algum aspeto que gostasses de referir relativamente a este tema...

PEE: Eu acho que já disse tudo. Acho que devia haver mais profissionais, docentes de Ed. Especial, Técnicos, Assistente Operacionais... eu pessoalmente com formação base em educação de infância, que todos os docentes deveriam experienciar, senti dificuldade com alguns alunos que acompanhava. Por isso é que depois tirei a especialização em educação especial e para mim deveria haver uma turma, porque eu gosto de grupos, porque às vezes sentimo-nos um bocadinho sozinho, neste mundo, deviam haver turmas pequenas em que incluísse ..., até podia ser mais meninos com problemáticas e com os meninos do regular, mas com mais apoios dentro da turma. Acho que isso era tudo uma mais-valia. Eu gosto de heterogeneidade, que seja tudo ...

E: Mas quando estás a falar de heterogeneidade, estás a pensar em 1º e 2º ano juntos?

PEE: Podia ser. Podia haver, dá muito mais trabalho, mas tudo se faz. Lá está, o tal sistema, se começasse a ver, se verificarem que o sistema está desfasado há muitos anos, apostar mais em projetos. Porque eles ao verem, aprendem. É como nós, vemos um colega ou alguém que sabe mais daquele assunto, ou tem mais perfil para..., nós aprendemos ao ver. O mesmo se aplica com eles. Agora este sistema de blá blá blá, despejar, não é bom e para eles é muito mais complicado ao pensar. Até nós, muitas vezes, porque o sistema está ...e as metas e tem de se fazer agora esta matemática, agora é assim e não sei quê, nós temos que estar sempre ajustados e atualizados. Só que é assim, há coisas que não fazem parte, para já porque não tenho, não sou do 1º ciclo, tenho realmente um pilar que tenho que alcançar e pedir ao colega “olha como é que vocês fazem?”, que é para com isto não baralhar os meninos. Só que é assim, não estando ali aquilo ....., eu muitas vezes digo assim “eles não têm maturidade para...”. Portanto não vale a pena. Mesmo que se faça o pino. Ainda não tem maturidade, não vale a pena. Espera-se! Vai-se fazendo...

E: No caso do nosso aluno acha que ele já tem maturidade?

PEE: Têm vindo a adquirir maturidade. Na parte mais académica, por exemplo na matemática, têm que fazer as contas já com algoritmo num 1º ano, fico ..., há meninos que conseguem, ainda bem que têm essa capacidade, mas acho que é preferível eles fazerem manipulações e socialização para depois, realmente, concretizarem muitas coisas que se passa, que são da matéria ...

E: Olhando para o currículo do 1º ano, vemos que ele não conseguiu cumprir o currículo todo, para o ano o que é que vai acontecer? Ele vai ajustar com o currículo que ficou para trás? Ou vai ter de ajustar nas férias? Ou o que é que se costuma fazer nestas situações?

PEE: Eu sinceramente, acho que tem que se fazer mais ajustamentos e adaptações. O aluno vai ter sempre limitações, como é óbvio, mas também vai fazendo as suas progressões, bem mais devagar, é certo, mas faz. Para isso, é que o aluno tem um RTP, para todos os intervenientes colaborarem e solucionarem o que será melhor para o aluno. Nas férias, apesar de todos estarem a privilegiar um momento em família, o aluno terá de fazer os seus treinos académicos, poderá ser de uma forma mais lúdica e com menor tempo de atividade. Devido à pandemia, todos ficaram a perder, mas o mais importante, perderam a parte social. No próximo ano letivo, podem fazer um ponto de situação para saber quais as estratégias poderão funcionar para o aluno.

E: Essa avaliação é feita logo no início do ano quando regressam?

PEE: No início do ano letivo, pode ser feita uma reunião com todos os intervenientes do RTP para no final do 1º período saber se continuam ou não a serem eficazes as medidas propostas.

E: Vocês agora vão fazer a avaliação do RTP?

PEE: Não. Fazemos a avaliação da eficácia das medidas. Mas podemos propor em ata uma reavaliação do RTP no princípio do próximo ano letivo.

E: Da minha parte é tudo, resta-me agradecer.

PEE: Obrigada eu.

Depois de realizar a análise de conteúdo das entrevistas, enviamos um email com a seguinte questão, porque sentimos que nos fazia falta a resposta a esta pergunta:

E - Quais são as vantagens que vê com a inclusão de um aluno com T21 na sala de aula de ensino regular?

PEE: Vantagens: oportunidade a todos de serem responsáveis, desenvolverem competências sociais, desenvolvimento da igualdade de oportunidade para todos e para cada um, dentro do grande grupo/turma. Direito de aprender com os pares, funcionando estes como modelos, por vezes até como tutores. Esta perspetiva proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”. Também promovendo o seu desenvolvimento global, sem nunca perder de vista as necessidades e aprendizagens específicas de cada aluno.

## **Apêndice XVIII - Transcrição da entrevista com a Professora de Educação Física**

### **Informação e dados pessoais:**

- Sexo – Feminino

- Idade – 35 e 47

- Formação de base – licenciatura em Educação Física em 2008, dou aulas ao 1º ciclo desde então. Mas oficialmente apenas 3 anos

- Já alguma vez tinha tido um aluno com trissomia 21?

Já não me recordo, penso que não.

Experiência com outras crianças de EE - já há alguns anos que dou aulas de natação ao primeiro ciclo dentro do projeto curricular também da Câmara e havia sempre miúdos com autismo, asperger, paralesias e outro tipo deficiências. Mas, que normalmente, quando eram casos em que só com a nossa presença não seriam bem incluídos na turma, nós requisitamos o apoio de uma pessoa mais especializada e que nos acompanhava nas aulas e acompanhava os alunos. Portanto, de forma geral, eu acho que todos os casos que tive tiveram o apoio de uma pessoa que trabalhava comigo na aula. Fora isso, sinceramente desde 2008, não me lembro assim de nada muito particular.

E- Como é que pensa que a inclusão dos alunos com dificuldades específicas é perspetivada nesta escola?

PEF - Nesta escola acho que é muito bem enquadrada e vê-se que há muitos miúdos com condições especiais, portanto eu acho que a escola está habituada a ter esse tipo de miúdos pela quantidade de miúdos que tem, não é? Sejam miúdos em cadeira de rodas sejam miúdos com grandes necessidades e que a escola enquadra, não é? Penso... porque tem aí a unidade enquadrada no agrupamento. Portanto, eu penso, que isto não é fundamentado, mas eu acho que a escola está acostumada, ver se a nível de auxiliares, tratam bem os miúdos, estão habituados a movimentá-los, a acompanhá-los. Portanto eu acho que as pessoas, quer a nível de auxiliares, quer a nível de corpo docente, estão acostumadas.

E – Há quanto tempo é que é professora nesta escola?

PEF – Este é o primeiro ano.

E - E ao 1º ano foi só agora?

PEF – Sim. O programa está dividido em 2 turnos. No primeiro turno inclui as turmas de 3º e 4º ano e o segundo turno inclui as turmas de 1º e 2º ano. É um programa da Câmara que tem

15 aulas. O primeiro turno foi muito atribulado com a pandemia, portanto muitas aulas foram não presenciais. O segundo turno e, como o ano atrasou todo, e começou mais tarde, este terá 13 aulas.

E – Não tem mais colegas de Educação Física, aqui na escola?

PEF - Neste programa não.

E - Relativamente à inclusão do aluno quando lhe disseram que ia ter um aluno na sua aula com trissomia 21 quais é que foram as suas expectativas?

PEF - Eu independentemente de qual é que é a dPEFiciência fico sempre bastante apreensiva porque não me sinto com conhecimentos suficientes para ..., se for uma coisa assim mais grave ou mais intensa, para lidar no seio de uma turma, portanto com mais não sei quantos alunos. As experiências que eu tive, apesar de há pouco dizer que não me lembrava de nada em concreto, eu já tive casos em que sinto que acabam por não ser uma verdadeira inclusão, porque nós não conseguimos dar resposta, por isso... temos imensos alunos e temos mais aquele que precisa de um atendimento e de uma atenção redobrada. Portanto, a minha experiência é que, normalmente para mim, a inclusão é uma falsa inclusão. Porque o professor sozinho é muito difícil dar apoio a todos os alunos e mais aquilo que precisa de mais atenção. Portanto, eu fico sempre apreensiva quando dizem que tenho alunos com NEE, ou autistas, ou isto ou aquilo. Independentemente de qual for a dPEFiciência fico sempre a ..., porque acho que sozinha não vou promover um bom trabalho, nem aquilo que que o aluno normalmente precisa. À bocado relativamente ainda ao 3º e 4º ano, tive vários alunos com NEE, eram miúdos com dPEFiências motoras que não conseguem estar, nem de perto nem de longe, a fazer as mesmas atividades que os outros. Mas pronto, eu vim aqui ..., o primeiro contato é sempre falar com a turma e o professor titular. A Professora disse-me que tínhamos o (nome) mas traçou um cenário bastante positivo que ele de forma geral colaborava bem nas atividades etc. E eu pronto, eu fui com este feedback já...

E - E agora que já lhe deu aulas durante uns meses, qual é a sua percepção?

PEF - Realmente é um miúdo que é muito simpático, muito meigo, não cria problemas. Tenho dificuldade em que ele se mantenha nas atividades, não é? Mas ele é mesmo um doce, não é? É difícil de resistir. Portanto eu não tive dificuldade nenhuma, agora consegui captá-lo de forma que seria, se calhar, desejável para as atividades? Não sei. Eu não forçava muito, não é? Eu tentava, a professora titular ajudava e colaborava nessa tentativa de captar a atenção dele. Não se pode prender o miúdo, não é? Portanto, eu tenho uma boa relação com ele, o que nem sempre se tem com este tipo de miúdos, não é? Tenho uma ótima relação com ele. Agora, consigo cativar pontualmente para as atividades, embora ele dispersa delas e leva água ao seu moinho, naquilo que pretende fazer na aula. Eu reconheço que não sou muito firme em querer que ele cumpra

literalmente todas as atividades. Deixo alguma liberdade, no caso dele, especificamente, deixo alguma liberdade e depois a professora também vai tentando direcionar.

E - E a nível da relação com os colegas quando fazem jogos...

PEF - Os colegas tratam-no muito bem. Está muito bem recebido, é muito protegido, até às vezes demais. Porque ele tem momentos, principalmente ali com a (nome) que às vezes agarra-a mesmo bruscamente e tal e ela tolera tudo e não... teve sorte, não é? Teve sorte na turma que eles protegem-no muito, estão sempre disponíveis para ajudar, para o proteger e para o orientar.

E - Quando fazem jogos de grupo...

PEF - Mesmo quando..., imagine num jogo infantil em que é suposto... isto aconteceu nas últimas horas em que temos jogado mais jogos infantis, o objetivo é alguns elementos apanharem os restantes, mas são só alguns e o (nome) não pertence a esses elementos e, continua a apanhar, ou continua a roubar, ou tira dos outros e ele não tem que tirar, tem que preservar o dele e os colegas reagem muito bem portanto não sentem aquilo como um ataque não reagem, é quase que ignoram mas sem desrespeitar. É giro porque é um ignorar sem desrespeitar.

E - É um respeitar da falta de percepção das regras?

PEF - Eu não diria que é a falta de percepção das regras porque ele é provocador e, eu vou dar um exemplo específico do jogo que estou a falar, o rabo da raposa, ele tinha um rabo de raposa posto, ele percebeu que só quem não tinha, é que tinha que roubar, mas para ele dava-lhe gozo era roubar os dos outros e ia roubando e ia-me dando. E depois uma pessoa tem que chegar ali numa negociação e ele, pontualmente, deixa de fazer aquilo, mas ele é provocador!

E - Que recursos e estratégias é que costuma implementar para o incluir?

PEF - Eu com ele brinco muito mais, porque funciona. Faço ligeiros intervalos, não é? Faz de conta que quero que ele faça umas cambalhotas, ele por norma não quer fazer cambalhotas, não é porque não saiba. Não sei..., não está para aí virado. E eu tenho que fazer ali umas brincadeiras, umas palhaçadas e depois fazer uma cambalhota lá no meio, não é? Portanto tenho que o distrair e tenho que tentar levá-lo para aquilo que eu quero. Mas como disse no caso específico dele deixo muita liberdade, não tento ali fixá-lo nas tarPEFas da aula, deixo depois ele espairecer um bocadinho, dar umas corridas e ... fazer... os outros não trocam de estação quando querem, não é? O (nome) está sempre a trocar de estação porque eu não consigo estar atrás dele, ir buscá-lo, agarrá-lo e mantê-lo ali.

E - Articula essas estratégias e às vezes pensamentos com a professora titular ou com a professora de Educação Especial?

PEF – A professora de Educação Especial nem sei...normalmente a professora (nome titular) toma essa iniciativa é uma articulação que é quase intuitiva, combinámos no início do

turno, que era condição ela estar sempre presente e, que neste caso particular, ela fazer um apoio mais específico ao (nome). Portanto quando ele começa a divagar muito daquilo que é pretendido, ela tenta orientá-lo, nos casos em que é preciso correr atrás dele porque ele foi para outro sítio qualquer, ela tenta orientá-lo nesse sentido. Quando ele tem dificuldades na execução, quer fazer, mas tem dificuldade, ela também lhe dá algum apoio. Faz-de-conta, saltar obstáculos que ele não consegue, ela faz o apoio de sustentação nas mãos para que seja possível.

E - O que é que considera que são limitações à barreira na inclusão dele, para além da sua falta de experiência que já mencionou.

PEF - Eu acho que ele está bem integrado na turma, claro tem a professora a ajudá-lo, neste caso, e as tarPEFas propostas à generalidade da turma talvez estejam ligeiramente acima do desenvolvimento motor em que ele se encontra.

E - Consegue adequá-las para ele, ou é difícil.

PEF – Sim, como a professora o ajuda e acaba por manipular ou ajudar ..., exceto nas cambalhotas, normalmente essa parte faço eu. Naquilo que ele tem dificuldade sim, mas ... sei lá, por exemplo, driblar ainda vai lá, mas quando é condução de bola, por exemplo, ele faz um bocadinho, mas depois dispersa muito. Ele precisava...sim de foco, precisava que uma pessoa fosse mais..., sei lá criar-lhe mais foco nas atividades, mas eu também não sei até que ponto é que ele tem essa capacidade, não é? O que é que se pode exigir daquele miúdo a nível de concentração e de vinculação à tarPEFa. Porque ele vai lá experimentar, ele experimenta, por norma, tudo mas depois quer ir fazer outra coisa e vai porque não o conseguimos agarrar com uma trela, não é? Portanto eu diria que as tarPEFas podem estar ligeiramente acima do desenvolvimento motor dele, seria importante ter perfeita noção do que é que era expectável exigir, com o problema que ele tem, que eu não sei até que ponto posso exigir, se bem que exijo, porque ele vai experimentando, vai fazendo, não deixo de lhe exigir, e depois a parte da concentração na tarPEFa ou na persistência nas atividades, é uma dificuldade que seria conseguida se ele tivesse sozinho, não é? Uma pessoa podia ir atrás dele, aqui neste caso vai a professora.

E - Faz alguma avaliação dos alunos na educação física?

PEF - Fazemos uma avaliação e normalmente quando são alunos com necessidades educativas especiais nós não fazemos uma avaliação quantitativa, pomos a nível de observação escrita, não nos pronunciamos sobre os vários objetivos que são propostos para os outros alunos porque normalmente quando os alunos não conseguem integrar a aula, aqueles objetivos não são adequados para eles, e não são avaliados nesses objetivos, escreve-se um comentário qualitativo.

E – Avalia-o sozinha, ou avalia-o com a professora titular?

PEF - Eu faço uma proposta e os professores validam a minha proposta. Confirmam ou não, discutimos...

E – Em relação a todos os alunos ou só a estes?

PEF - A todos, a todos porque os professores estão presentes nas aulas connosco. A proposta é minha, eu avalio e depois eles concordam ou pronunciam-se sobre algum caso.

E - Considerava que seria benéfico estar presente nas aulas de educação física um professor de educação especial?

PEF - Acho sim, sempre. Apesar de, como eu disse, o (nome) é muito fácil de levar, não é? Não tem, comparativamente com miúdos que eu tive no 3º e 4º ano, as dificuldades que eles tinham a nível motor, era como se tivesse num nível etário inferior. Mas aqui, com o apoio da professora titular a situação ficava quase que resolvida, porque as propostas que lhes fiz não eram completamente limitativas. Contudo eu acho sempre que beneficiam se estiver alguém de Educação Especial.

E - A nível de formação, considerava que tinha sido benéfico ter tido uma formação?

PEF - Eu já tive uns lamirés..., mas continuo a achar que é insuficiente.

E - Quer acrescentar mais alguma coisa relativamente à inclusão? Já agora o que é que considera que é inclusão para si?

PEF – A teoria? (risos) Eu acho que o conceito de inclusão é ... Isto vai ficar mal, mas é mesmo o que eu penso. Eu acho que o conceito de inclusão é utópico, no sentido de que, nós dizemos que os alunos estão incluídos e, se formos ver, PEFetivamente eles estão meramente numa turma, muitas vezes não são sujeitos às devidas adaptações curriculares, portanto eles estão ..., fazem parte da turma, mas é uma falsa integração. Porque depois não há disponibilidade de recursos, nem de tempo, para fazer a diferenciação que eles necessitavam para estarem realmente incluídos. Portanto, eu acho que em termos gerais e, falando de forma generalizada, e com o risco dessa generalização, a inclusão é uma falsa inclusão, porque não são dadas..., porque é tratado de forma igual o que é diferente. Ou então, é quase menosprezado, no sentido de que aquilo tem necessidades educativas especiais, portanto não se exige tanto, mas também não se dá o que ele precisa. Mas eu acho que isto decorre do facto, quer dizer, se o professor estiver sozinho com uma turma em que tem os outros todos é muito difícil, PEFetivamente, chegar às suas necessidades, daí que achasse que a presença de um professor de Educação Especial fosse fundamental.

E- Se não quer dizer mais nada, resta-me agradecer-lhe.

(NOTA: A Professora chegou um pouco mais tarde do que tínhamos combinado, porque apanhou um acidente, e no final estava cheia de pressa para ir dar uma aula)

Depois de realizar a análise de conteúdo das entrevistas, enviamos um email com a seguinte questão, porque sentimos que nos fazia falta a resposta a esta pergunta:

E - Quais são as vantagens que vê com a inclusão de um aluno com T21 na sala de aula de ensino regular?

PEF - Não tenho experiência significativa para poder responder a esta questão estive no máximo 12 aulas de 45 minutos com o aluno. Desculpe!

## Apêndice XIX - Transcrição da entrevista com a Diretora da Escola Básica

### Informação e dados pessoais:

- Sexo – Feminino

- Grupo Etário – mais de 47

- Formação académica: Curso do Magistério Primário. Pós-graduação em gestões escolar.

Já trabalho há 41 anos. Estive no conselho executivo. Tive uns 20 ou mais anos a lecionar.

Entrevistada (E) - Quando estava a lecionar teve alguma vez se algum menino com trissomia 21? Ou com outra patologia?

Diretora da EB (D) – Não. Com trissomia 21 não. Na minha sala só tive dois com Asperger, um mais leve e outro mais forte.

E - Relativamente à escola e a este caso concreto como é que pensa que a inclusão de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é perspectivada pelo agrupamento.

D - A inclusão completa das crianças. Agora os recursos humanos são muito relativos.

E – E como é perspectivada pela escola?

D – Eu já tive aqui um miúdo com T21, estilo o (...), que era o nosso “bijoux”. Ainda hoje uma das funcionárias ainda lida com ele, já é grande, já é um homem, já tem 20 e tal anos. Felizmente estes miúdos com T21, temos tido muita sorte com os pais. Porque são pais muito solícitos e dedicam-se à criança, pronto. Não são pais ..., pronto, poderão ter alguma frustraçoizota, mas é muito ligeira, porque lidam muito bem com esses filhos e ao lidar bem com os filhos tudo o resto é facilitador. Eu vejo muito este aluno como o outro. Este, talvez cognitivamente seja melhor que o outro. O outro era mesmo tarefas funcionais para ele ser autónomo. Era pôr a mesa, tirar a mesa, saber ir à casa de banho, rotinas muito estruturadas que se tinha de fazer com ele e estava em sala de aula como este.

E - Quando diz que a nível de pessoal é que falha...

D - Sim falha.

E – Mas falha no agrupamento em geral porque se trata de um agrupamento grande ...

D – É o estado que não nos dá. Nós solicitamos, solicitamos, mas não conseguimos. Nós tivemos um muito pior que este aluno, porque aí precisava de mais ajuda individual, mas à séria. As pessoas não podem dizer que ele tivesse esquizofrenia antes dos 14 anos ou que é, não se pode dizer, mas o próprio psiquiatra dizia que não tinha nada que enganar. Aquele miúdo foi um drama. Mas foi um drama mesmo e não nos deram recursos humanos.

E - Em que medida a inclusão destes alunos numa turma de ensino regular tem implicações no que respeita aos professores? Todos os professores aceitam? Não sei como se processa... Vocês dão a escolher ou não dão a escolher?

D - Nós vemos a professora que tem um perfil melhor para lidar com este estilo de crianças. Que nem todos têm o mesmo perfil. Porque por exemplo a professora tem perfil, nós sabemos que ela tem perfil e que não foi por acaso que eu escolhi a turma dela para ficar com miúdos com dificuldades. Pode não ser trissomia 21. Ela lida bem com a situação e consegue manter regras... Porque estes miúdos também querem regras. Querem carinho, mas também querem regras. E ela consegue contrabalançar essa situação. E pronto, nós propomos e geralmente eles nunca dizem que não.

E - Se disser que não, não há problema digamos assim. Como coordenadora de escola avança para outra professora sem ...

D - Nós tentamos que as coisas sejam de acordo que é para as coisas não serem forçadas e as coisas fluírem, convém.

E - E em relação ao próprio aluno, em que medida a inclusão destes alunos também tem implicações no próprio...

D - Na organização? É que nós nem vemos diferença nenhuma aquilo ... A nossa escola é muito inclusiva. Não sei se já percebeu? Nós temos uma sala de multi deficiência e que nós tentamos incluir sempre que possível. Eles têm uma deficiência muito grande, não é? Há coisas que é impossível, mas nas expressões, num teatro, nós nunca nos esquecemos deles. Vamos fazer uma visita tentamos que as barreiras... E as barreiras são mais que muitas, não é? Queremos um autocarro não existe, não há horas, não há não sei o quê e nós é assim: ok vamos passar isto por cima, carregamos com eles aos braços e vamos e acabou-se. Nós ultrapassamos muito essas barreiras, muito mesmo, que na sociedade há muito.

E – Na sua opinião para os outros alunos e para os próprios pais ...

D – É uma mais ...estes meus alunos, graças a Deus, eles vão à rua e não ficam a olhar para uma diferença. Pelo contrário, interagem logo. E sabem que a linguagem para eles pode ser só um olhar, pode ser um gesto, pode ser uma fala. Eles sabem isso. E isso é cultivado nas outras salas todas.

E – A nível dos professores eles consideram que esta inclusão que se faz na escola que é uma boa medida ou eles ainda queriam mais qualquer coisa?

D - Todos, pais e professores queriam mais recursos humanos. É só o que nos faz falta. É mesmo só isso que nos faz falta. Porque o resto temos nós. Agora como são crianças que solicitam

uma individualidade muito grande, nós queremos corresponder às necessidades que se nos deparam e é evidente que nós precisamos de mais.

E – No seu entender, se o apoio, por exemplo, deste aluno decorresse fora de sala de aula, acha que tinha mais sucesso? Neste caso, concreto.

D – Depende, se tiver um apoio individual dentro de sala de aula, a maioria do tempo, não é preciso o tempo total, mas a maioria do tempo, não tem problema nenhum em estar lá dentro e as aprendizagens são melhores. Como sabe ele não tem o tempo de concentração que têm os outros, como é óbvio. Automaticamente, a partir daquele tempo, estão num 1º ano, é complicado. No 1º ano eles solicitam muito individualmente.

E - Relativamente à inclusão deste aluno quais eram no início as suas expectativas em relação às aprendizagens formais?

D - Pensei que ele tivesse mais dificuldade do que veio a revelar. Porque eu percebi que há uma família estruturada por trás em que a criança..., cá está é o que eu digo, em casa também diz muito, não é? Como há uma estrutura familiar muito grande e muito sólida a criança consegue-se balizar e consegue ver os seus limites e aonde pode ir.

E - O facto de haver uma boa ligação com a família também considera isso um fator facilitador?

D – É fundamental. Para as coisas correrem bem tem que ser assim.

E - Quais eram as expectativas da professora titular, neste caso, logo no início. A professora também aceitou bem?

D – Ela não expressou. Aceitou com a maior das calmas. Eu já estava à espera, quando propus o nome dela não foi por acaso.

E - E agora, já passado este tempo todo, quase um ano letivo, como é que vê as aquisições de aprendizagens formais que ele fez?

D - Ele evoluiu bastante. Evoluiu muito. Eu vejo mais a nível organizacional. A nível cognitivo é a professora que me diz que ele tem evoluído. Eu não o vejo. Não vou lá à sala para ver. Mas eu vejo que é um miúdo que está completamente integrada, respeita as regras. Toda a gente o adora. No princípio era o bijoux aquilo andava a passear por todo o lado. Toda a gente o acarinhava. Só que depois disso não dá muito bom resultado. E então, a professora titular conseguiu equilibrar isso. E está ótimo.

E - A nível de recursos, estratégias, atividades o que é que considera que a sua escola tem para oferecer a estas crianças?

D - Nós temos a unidade se for preciso. Quando foi do confinamento, nós tínhamos a unidade e recorremos à unidade através da professora de educação especial, que acabou por ir para

a unidade nessa altura. E foi aí que nós demos apoio à família. Ele veio para escola. Não veio para aqui, porque infelizmente nós estamos em obras. Fomos nessa altura para outra escola onde tínhamos mais poder de resposta. E pronto acho que conseguimos dar resposta.

E - E para além da unidade sente que fazem material específico para eles? Que fazem fichas?

D – Isso é a professora que faz o material necessário para o aluno. Podem é ir buscar o material à unidade. Há muito material específica para várias deficiências, não só para a dele. Ainda agora vieram 200€ para cada criança da unidade. Eles têm tablets, jogos, ..., têm essas coisas todas.

E - A nível de recursos, porque não conheço a unidade...

D – Mas pode ir ver. Vale a pena.

E - Portanto os recursos são jogos, tablets, o que é que a unidade tem mais.

D – Há jogos no computador próprios para os miúdos que estão lá. Ele não tem muito acesso. Mas se requisitarem ele tem uma alínea que pode lá ir se for necessário. Mas ele não é da unidade, nem quero que ele seja. Porque aquilo é um ambiente bastante pesado e ele não precisa de ir para ali.

E – Mas os professores podem requisitar os jogos que há na unidade?

D - Se falar com as professoras da unidade elas emprestam, sem problema. Mas os pais ajudam imenso. Trazem muitos puzzles para ele. Cá está, tudo converge para a criança. Os pais têm, nós temos, a professora faz... ,

E - Durante o apoio ao aluno, já percebi que o aluno permanece sempre dentro de sala de aula, não sai. Como é que fazem a avaliação do processo.

D – Isso é a Professora titular e a professora do ensino especial. São as duas que articulam.

E – Sabe se o fazem de uma forma formal ou informal?

D – Não, não. É formal. Elas fazem um relatório e apresentam à coordenadora de ciclo e à EMAI que é a equipa do ensino especial.

E – E os pais costumam estar presentes nessas reuniões?

D – Eles fazem reuniões trimestrais com os pais.

E - A nível de fatores facilitadores o que é que, para além da família e da professora, que já me disse que eram fundamentais,

D – Sim são os dois fatores primordiais.

E – O que é que considera que possam ser mais fatores facilitadores para a inclusão?

D - Os outros professores falarem sistematicamente na diferença. Todas as turmas têm uma sessão com a unidade. Vão contar uma história, ..., há sempre uma atividade qualquer que

eles fazem com a unidade para tomarem consciência da unidade, e depois há diálogos com o próprio professor titular e eles tomam conta das crianças depois no recreio.

E - Mesmo com as obras houve essa oportunidade.

D – Houve. Houve. E eles impecáveis estão sempre com muitos cuidados para com os miúdos. E o (...) era o ex-libris. Toda a gente adorava o (...).

E - E a nível do pessoal não docente, têm formação, não têm formação?

D – As duas que estão unidade têm. As outras não têm. É mesmo só o que nós lhes vamos dizendo para fazer. E lá está, há umas com mais sensibilidade e, outras com menos.

E - A nível de barreiras para além da falta de pessoal, considera que há outras barreiras?

D – Sim. Quando queremos sair fazem-nos sempre e dão-nos montes de problemas para sair com estes miúdos. Telefonamos com muito tempo de antecedência, dizem que é para a Carris, depois quando chega a altura dizem já não pode. Às vezes até o próprio autocarro, nós fazemos tudo, levamos a cadeira, levamo-los o colo e dizem “Não é permitido!” Aí sinto barreiras. É mais nas visitas de estudo, porque nós englobamos em todas as atividades. Festas, tudo, eles são integrados. A única coisa que nós não integramos, aqui nesta escola em obras, é na hora de almoço, é no refeitório. Aqui não conseguimos. Nestas condições que temos é impossível. Quando digo em todas as atividades é mesmo em todas as atividades. E é mais no recreio e nas horas de almoço que eles se sentem mais integrados. Estão como outro qualquer.

E – No seu entender quais são as dificuldades com que se tem deparado, por exemplo a nível dos pais? Os outros pais veem esta inclusão com bons olhos? Há alguns que não veem tão bem?

D – É assim estilo (nome) veem bem. Estilo esquizofrenia não veem. E eu compreendo-os perfeitamente. Deixa-se de poder dar aulas. E então isso não é inclusão, é exclusão de todos. Porque são eles que não têm aulas, são os outros que não conseguem ter aulas. E mais, eles regressaram não queriam vir às aulas, começaram a fazer xixi na cama, tinham medo de vir às aulas, isto não é inclusão. Para mim é exclusão. Depois dizem: “Mas esse menino tem que estar integrada em sala de aula”. O miúdo não tem condições. Ponto. Era um miúdo que chegava aqui e deitava tudo ao chão e partia tudo. Cadeiras pelo ar. Não dá. A segurança de todos estava em causa.

E – A nível dos docentes de educação especial, sente que eles têm alguma dificuldade no processo de inclusão, ou não?

D – Não. Tirando este caso que era um extremo. Mas o Ministério não faz a distinção de uma inclusão possível, de uma inclusão impossível. Não era possível sem estar medicado. Era necessário uma solução em que ele conseguisse ser sociável.

E - Há outros assuntos que não tenhamos abordado sobre a inclusão que gostasse de referir?

D – Não. Eu acho só que o Ministério tem que abrir o olho porque eles dizem: “não há apoios individuais”. Tem que haver apoios individuais, porque senão não temos resultados como deve de ser. Os resultados não aparecem, não há hipótese e estes miúdos conseguiam chegar mais longe. É por aí. Se nós conseguíssemos fazer tudo... mas não dá!

E – Resta-me agradecer. Obrigada.

Depois de realizar a análise de conteúdo das entrevistas, enviamos um email com a seguinte questão, porque sentimos que nos fazia falta a resposta a esta pergunta:

E - Quais são as vantagens que vê com a inclusão de um aluno com T21 na sala de aula de ensino regular?

D- Por não ter tempo, terei de ser muito sucinta.

As vantagens:

- . Os alunos contactam com a diferença;
- . Têm a possibilidade de desenvolver o seu sentido cívico

## Apêndice XX - Análise de Conteúdo da Entrevista com os Pais

### Entrevista com os Pais do aluno

Expectativas relativamente à inclusão do aluno

Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

Articulação dos pais com a escola

Percepção de atitudes dos diferentes intervenientes em relação ao aluno

Benefícios da Inclusão

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
<b>Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram boas no início do ano letivo, porque pensou que a escola iria fornecer tudo o que o filho precisasse para fazer aprendizagens adequadas às suas capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu no início do ano, acreditava que seria...</li> <li>-Que a escola iria fornecer tudo o que ele precisasse para conseguir fazer a aprendizagem de uma forma adequada às suas potencialidades</li> <li>-no início do ano</li> <li>- A minha expectativa é que as coisas funcionassem bem (risos).</li> <li>-Quando cheguei à escola, não é. Pensei que... pronto</li> </ul>
<b>Expectativas relativamente à adaptação do aluno à nova escola</b>	Eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos.	-As expectativas que tínhamos no início é que ele não teria qualquer problema em se adaptar à nova escola e foi exatamente isso que aconteceu.
<b>Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas</b>	Eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ele acabou por arranjar novos amigos, tem já os seus preferidos, aqueles que ele tem mais ligação e empatia.</li> <li>-Ele sempre teve amigos, sempre, mesmo fora de turmas, porque ele faz questão de ser bastante conhecido na escola inteira,</li> <li>-porque é uma criança que..., pronto, quando chega é impossível, não se dar por ele.</li> <li>-Porque a energia dele, a simpatia, o afeto que ele dá a toda a gente, envolve todos</li> <li>-Este ano, é o único ano, que nós achamos que ele já tem preferência, mais de se dar com os seus pares.</li> <li>- Portanto, desde que entrou para o primeiro ciclo é que é que já tem essa interação mais com os pares e não com os adultos</li> </ul>
<b>Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno</b>	O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portanto, que a escola alegava não ter recursos. - Depois, eu contatei a direção do agrupamento, que também disse não ter recursos</li> <li>- E ... cheguei a ir à DGESTE também falar e ... que ele não teria recursos, portanto foi assim</li> <li>- A resposta foi sempre que ele tem potencial para mais, mas que apesar da turma ser reduzida,</li> <li>- ele precisava de ter alguém ao lado dele para o ajudar a desenvolver todo o potencial que ele tem,</li> </ul>
	A inexistência de um apoio constante ao aluno e o início tardio da intervenção da	- Porque em relação à sala de aula, não há um apoio constante.

	<p>professora de educação especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portanto, existem 3 períodos em que a professora titular tem o apoio da professora de educação especial, mas é só isso.</li> <li>- E ela tem uma turma à frente que tem que andar para a frente.</li> <li>- Essa coisa do início, nunca funciona, porque a escola começa em setembro e os Professores de Educação Especial e do Cri só chegam lá para o meio de outubro, com sorte! Mas com muita sorte!</li> <li>- Porque na escola pública é assim que funciona e isso é tão enraizado que as pessoas até não estranham. Até acham que isso é normal.</li> <li>- Portanto, não se faz um planeamento como deve ser, porque as coisas... Se a escola começa no dia 15 de setembro, também tem que começar para todos. Não é só para os ditos normais, não é?</li> <li>- E, infelizmente, não essa a realidade. Esses..., pronto. São sempre os últimos, não estão colocados.</li> <li>- O que eu sinto é que a Professora Titular tenta realmente falar internamente para que as coisas se façam e que seja diferente,</li> <li>- mas as respostas que recebe são sempre que não há recursos e, portanto, tem que ser feito como está - que é a apenas 3 períodos.</li> <li>- E até é uma situação de 3 períodos porque o outro aluno com quem ela estava esses 3 períodos está em casa por causa do Covid.</li> <li>- E realmente, por causa desta situação, acabaram de nos informar que vai mudar porque o aluno regressou.</li> <li>- Portanto, ela teve fazer ajustes nos horários e agora só vai ter 2 períodos.</li> <li>- E depois, quando nós tentamos, junto da direção do agrupamento, marcar uma reunião com eles para falarmos cara a cara, as respostas foram sempre evasivas e sempre um bocadinho a dizer que estava tudo tratado e sempre só por mail.</li> <li>- Portanto, nunca quiseram dar a cara para realmente explicar a razão, porque é que a lei não é aplicada</li> </ul>
	<p>A inexperiência da professora titular de turma em relação à T21</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Professora Titular nunca teve nenhuma experiência..., apesar de ter 20 e tal anos de ensino, ela nunca teve nenhuma criança com Trissomia 21.</li> <li>- Portanto, já tinha tido outras crianças de NEE, mas nunca tinha tido uma criança com trissomia 21.</li> <li>- Portanto, ela não tinha experiência, não sabia como é que a criança iria reagir à aprendizagem... normal,</li> <li>- portanto, a aprendizagem que se dá a todas as outras crianças.</li> <li>- A Professora não tinha qualquer experiência com Trissomia 21. Ela não conhecia nada.</li> <li>- Acho que é uma grande falta de formação em relação aos vários tipos de síndromes que existem e de espectro.</li> </ul>
	<p>A falta de condições da escola, que devido ao facto de estar em obras, não tinha internet, inviabilizando a comunicação através de videochamadas</p>	<p>A escola ainda por cima está em obras,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- portanto, para fazer uma videochamada é preciso ir para outra escola para conseguirem fazer uma videochamada, porque não há Internet disponível na escola.</li> <li>- E pronto, está tudo assim um bocadinho perdido.</li> <li>- Porque até por causa do Covid há um bocadinho essa restrição (relativamente a reuniões).</li> <li>- As reuniões são feitas ou pelo telefone</li> </ul>

	<p>A inexistência de um plano de trabalho estruturado para o aluno durante o confinamento, e o apoio que foi lhe foi dado neste período, que decorreu com “roulement” diário dos professores de educação especial afetos ao Agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o agrupamento tinha que garantir que havia uma escola de serviço para receber as crianças com necessidades educativas especiais.</li> <li>- O que aconteceu foi que eu notei que ele todos os dias tinha uma professora de educação especial diferente</li> <li>- e, todos os dias tinha maneiras diferentes de trabalhar.</li> <li>- Portanto, dá-me a sensação que não existe, um plano estruturado, sendo a mesma criança,</li> <li>- não há um plano do que é que se faz,</li> <li>- portanto umas seguiam aquilo que a professora titular tinha estabelecido como plano, com algumas adaptações,</li> <li>- outras faziam coisas que não tinham nada a ver, materiais que elas próprias criavam e que achavam que se adaptavam a todas as crianças que estavam lá na escola.</li> <li>- Portanto, cada uma faz a sua maneira.</li> <li>- Não há uma linha condutora.</li> <li>- A sua Professor Educação especial, só tinha uma vez por semana. Tinha outras, teve experiências com outras</li> </ul>
	<p>A indefinição das funções da professora titular de turma e da professora de Educação Especial, que leva a que se gere ambiguidade quanto ao papel de cada um</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A questão que eu vejo é que há uma falta de definição de quais são as responsabilidades do Professor Titular e do Professor de Educação Especial.</li> <li>- Eu acho que, supostamente, eles teriam que trabalhar em equipa.</li> <li>- Mas depois fica um bocadinho..., a responsabilidade de quem é que tem de preparar os materiais, de quem é que não tem de preparar os materiais...</li> <li>- Está tudo um bocadinho ambíguo</li> <li>- Eu acho que não há uma liderança e uma preocupação real.</li> </ul>
	<p>A falta de articulação da professora de Educação Especial e dos técnicos do CRI com os pais e com os terapeutas que apoiam o aluno ao nível particular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tudo o que é Professora de Educação Especial, tudo o que é a terapeuta da Psicomotricidade, que vem da Cerci, não, do Cri, do chamado Cri e a terapeuta da fala... as coisas ficam muito pouco transparentes para os pais.</li> <li>- Portanto, ou é a Professora Titular que passa essa mensagem.</li> <li>- Mas, muitas vezes, ela própria também não tem assim tanto feedback do que é que se passa... então, as coisas ficam assim um bocadinho...</li> <li>- As nossas terapeutas, que nós pagamos, não (assistiram à reunião dos técnicos com os pais) porque o horário não se coadunava com o horário que elas tinham disponíveis, porque elas trabalham de uma forma particular.</li> <li>- Portanto têm as pessoas todas pagas e organizadas e não tinham disponibilidade no dia que a escola marcou.</li> <li>- Porque a escola só deu uma disponibilidade.</li> <li>- E elas não tinham essa disponibilidade para estar lá.</li> <li>- Não há essa articulação (com a escola).</li> <li>- Até por causa do COVID nem sequer permitem que elas entrem na escola.</li> <li>- Tivemos de arranjar outra solução. Portanto para além da criancinha, estar na escola, aquelas horas todas em sala, ainda tivemos que sobrecarregar mais o nosso filho com terapias depois da hora da escola, porque não era permitido dentro do horário escolar, as terapeutas irem.</li> </ul>
	<p>O desconhecimento do trabalho real realizado com o aluno pela professora de educação especial, que é realizado na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ela faz umas coisas e tenta ensiná-lo a escrever a data, a escrever o nome...</li> <li>- Mas depois o material que ele sempre trouxe para fazer é o material normal,</li> </ul>

	sala de aula, mas que aparenta ser muito básico para as suas capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quer dizer, dos manuais da escola, quer dizer, mas não há, que eu tenha visto pelo menos para casa, nunca vieram fichas para fazer adaptadas</li> <li>- Agora não sei se dentro da sala de aula, porque lá está eu não sei tudo o que se passa dentro da sala de aula, principalmente não tenho quase nenhuma noção do que é que ele faz com a Professora de Educação Especial.</li> <li>- Quer dizer, das únicas vezes que veio o livro para casa, o que eu vi é que ele estava aprender a escrever a data e o nome dele e a fazer algumas atividades, mas que são atividades muito...</li> </ul>
	A inexistência de reuniões, pelo menos trimestralmente, que forneçam feedback sobre a evolução das aprendizagens do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se se não for eu a pedir uma reunião também ninguém organiza.</li> <li>- Quer dizer, devia haver pelo menos como existe na escola normal, não é?</li> <li>- Existe sempre uma reunião no início de cada trimestre, pelo menos, não é? Para saber como é que as coisas estão a correr.</li> <li>- Aqui, não é assim.</li> <li>- É tudo um bocadinho diferente</li> </ul>
<b>A articulação dos pais com a escola</b>	Com a professora titular de turma é muito próxima, e é realizada informalmente todos os dias quando vai buscar o aluno à escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu fui fazendo sempre acompanhamento diário com o professor titular</li> <li>- Nós com a Professora Titular temos uma comunicação muito próxima, porque todas as horas de almoço eu vou buscá-la à escola e falo sempre com ela durante 10 minutos, 5 minutos</li> <li>- e dá-me sempre um ponto de situação de como é que estão as coisas</li> </ul>
	Consistiu na participação, depois de alguma insistência, na elaboração do RTP do aluno, e em informações sobre a T21 que transmitiu aos outros pais no dia da reunião de pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós é que insistimos para que ele (RTP) fosse feito e sim participámos.</li> <li>- Tivemos oportunidade de rever e dar algumas sugestões, sempre com algumas limitações, porque, pelos vistos, é normal que que a escola não forneça todos os recursos que realmente as crianças com necessidades educativas precisem</li> <li>- Falei (na primeira reunião) e expliquei o que é que era a trissomia 21</li> <li>- e pedi alguma atenção no sentido de não lhe facilitarem tanto a vida,</li> <li>- porque ele teria que aprender a ser mais autónomo.</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes do aluno</b>	São de uma grande sociabilidade, pela energia, simpatia e afeto que nutre pelos outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ele é uma criança extremamente sociável e dá-se bem com toda a gente</li> <li>- ele acabou por arranjar novos amigos</li> <li>- quando chega é impossível, não se dar por ele.</li> <li>- Porque a energia dele,</li> <li>- a simpatia,</li> <li>-o afeto que ele dá a toda a gente, envolve todos.</li> </ul>
<b>Percepção de atitudes das assistentes operacionais relativamente ao aluno</b>	São de permissividade, por parte de algumas, porque deixam que ele faça o que quer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos o estilo avó que se preocupa que ele vá fazer xixi à casa de banho e leva-o à casa de banho.</li> <li>- E que faz tudo que ele quer.</li> </ul>
	São pedagógicas, por parte de algumas, que lhe lembram as regras básicas de convivência social, como o respeito pelo espaço dos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos outro estilo avó, que é uma senhora que já teve experiência com outras crianças com trissomia 21,</li> <li>- portanto, e até já fez formações nessa área.</li> <li>- E é uma Senhora que também já está quase a reformar, e então muitas vezes dá-lhe bastante educação.</li> <li>- Quando faz asneiras chama-o à atenção.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensina-lhe as regras básicas de convivência social e de respeito pelo espaço dos outros,</li> <li>- o que é uma coisa boa.</li> </ul>
	São de grande interação com o aluno, pelas brincadeiras que lhe proporcionam	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos auxiliares de ação educativa, mais jovens que acham-lhe uma piada enorme</li> <li>- e tratam-no de uma forma..., que é uma inclusão diferenciada.</li> <li>- Isto é, tratam-no como se ele fosse um rei, mesmo.</li> <li>- Portanto acaba por incluí-lo, mas ele é um Rei.</li> <li>- Desde andar com ele às cavalitas pelo meio da escola.</li> <li>- Às vezes emprestam-lhe o telemóvel para ouvir música...</li> </ul>
<b>Perceção de atitudes dos colegas do aluno</b>	São de muita paciência e amizade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ele dá-se melhor com as meninas do que os rapazes.</li> <li>- E acho que talvez porque as meninas têm sempre mais paciência para os meninos que são diferentes,</li> <li>- que são um bocadinho, se calhar, mais lentos e não acompanham tão bem as brincadeiras.</li> </ul>
<b>Perceção de atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno</b>	São de muita atenção e protagonismo, porque ele desperta muito afeto a toda a gente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os todos os pais, em geral, o acariciam muito,</li> <li>- porque ele é muito querido,</li> <li>- porque ele é muito afável com toda a gente.</li> <li>- Portanto, se calhar é uma inclusão diferenciada, como ele desperta muito afeto em toda a gente, toda a gente lhe dá muita atenção e muito protagonismo.</li> <li>- Mais do que às vezes eu gostaria, mas pronto, faz parte..., não é? Faz parte do caminho dele</li> </ul>
<b>Atitudes pessoais relativamente à inclusão</b>	De alguma tristeza em relação à realidade escolar que vivencia, que não corresponde aos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente na disponibilização dos apoios de que necessitam, apesar dos impostos que, como contribuintes, os pais pagam	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para além de os pais pagarem impostos para terem direitos e a escola negar-se a isso,</li> <li>- mesmo até quando se faz, quando se pede depois mesmo mais alto do que a escola...</li> <li>- Acho que quase os pais têm que agradecer por ter esses 3 tempos que são nitidamente insuficientes.</li> <li>- Isso é um bocadinho triste de ver que não funciona</li> </ul>
<b>Benefícios da inclusão</b>	Contribuir para uma mudança de mentalidades (em relação à deficiência)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais do que ter leis,</li> <li>- é mudar mentalidades, não é?</li> <li>- E o que se vê atualmente é uma mentalidade sempre do conformismo, de que as coisas sempre foram assim.</li> <li>- Portanto, não vamos mudá-las agora e, não pode ser porque um pai chega e diz que realmente não é assim que devia ser</li> </ul>
	Implica que os professores adquiram mais formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devia promover-se formações para os professores, principalmente aqueles que lidam diariamente com estas crianças e um bocadinho de formação nessa área.</li> <li>- Saber lidar com eles, saber o que é que é uma Trissomia 21,</li> <li>- o que é que é um autismo,</li> <li>- o que é que é um asperger, ...</li> <li>- Há várias síndromes que se pode explicar.</li> <li>- E isso, se calhar, ajuda um bocadinho a saber lidar com essas situações, não é?</li> <li>-E facilita a inclusão.</li> </ul>
	Aprender com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como as crianças aprendem principalmente pelo exemplo</li> <li>- o facto de ele estar numa turma de ensino regular ele consegue aprender com crianças que falam bem, que se expressam bem,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- que tem uma boa capacidade mental,</li><li>- que tem brincadeiras já mais evoluídas e, portanto, acabam por puxar mais, obrigam-no a crescer nesses aspetos</li></ul>
--	--	---

## Apêndice XXI - Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora Titular de Turma

### Entrevista com a Professora Titular de Turma

Expectativas relativamente à inclusão do aluno

Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

Articulação com os pais, a professora de Educação Especial e as outras técnicas

Percepção de atitudes dos diferentes intervenientes em relação ao aluno

Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno

Benefícios da Inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram baixas no início do ano letivo, porque desconhecia a problemática e pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que na realidade tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu já tinha visto meninos com T21, mas nunca tinha contactado com nenhum.</li> <li>- Agora viver com eles e conviver é outra coisa.</li> <li>- Confesso que ali as primeiras semanas eu andei um pouco preocupada. Achei que isto...Ai meu Deus! E agora?</li> <li>- Eu andei aqui um pouco perdida</li> <li>- Ele vai conseguir o que os outros vão conseguir?</li> <li>- Não vai?</li> <li>- Então tenho de fazer de outra maneira?</li> <li>- Mas isto ao mesmo tempo é um pouco dúbio... é um pouco por tentativa... vamos experimentando</li> <li>- Também não sabia que ele aprendia tão facilmente.</li> <li>- Porque ele aprende!</li> <li>- Ele memoriza e ele é capaz de se lembrar de coisas que já aconteceram há semanas, e ele fala nelas.</li> <li>- Quer dizer, ele faz as suas aprendizagens a um ritmo diferente.</li> <li>- Mas ele faz e consegue!</li> </ul>
<b>Expectativas relativamente à adaptação do aluno à escola</b>	Eram de incerteza no início do ano, porque o aluno desconhecia as regras de funcionamento da escola, mas foram evoluindo positivamente porque foi acatando as regras e demonstrou ser um aluno muito sociável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu não fazia ideia de como ia correr.</li> <li>- Nunca tinha tido nenhum com trissomia,</li> <li>- sei que eles são muito meigos, toda a gente me dizia.</li> <li>- Porque inicialmente ele fugia. Porquê? Porque a nossa sala, nós estamos a trabalhar e o recreio dos outros é mais tarde</li> <li>- Foi difícil o primeiro mês, o primeiro mês foi muito complicado</li> <li>-Porque ele achava que era sempre festa, a toda a hora recreio.</li> <li>- Para ele vir para a sala era um problema porque ele fugia, era horrível</li> <li>- Já não foge, já não vai para a sala dos outros meus colegas.</li> <li>- Já vem para a fila e ele agora está bem melhor.</li> <li>- Quem lhe der atenção ele brinca.</li> <li>- Porque se alguém lhe der atenção de outro ano ou de outra turma,</li> <li>- se for 4º ano então, ele é mesmo a mascote deles. É onde ele se sente bem.</li> <li>- Ele não tem problemas com isso.</li> <li>- Quem lhe der atenção e carinho, ele vai. Não é esquisito!</li> <li>- Toda a gente o aceita muito bem. Toda a gente o conhece e toda a gente o aceita</li> </ul>

<p><b>Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas</b></p>	<p>Foram de apreensão no início do ano letivo, porque as crianças podem ser um pouco cruéis umas com as outras, mas atualmente são excelentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu entrei assim um pouco... vamos ver o que é que vai acontecer.</li> <li>- Porque eu sei que muitas vezes as crianças conseguem ser um pouco cruéis umas com as outras</li> <li>- Eu aqui também não os conhecia</li> <li>- Se bem que agora vai mais com os meninos da nossa turma por o puxam.</li> <li>- Eu também noto que tinha lá um ou dois que sentia que eles não tinham tanto à vontade,</li> <li>- não ficavam muito confortáveis,</li> <li>- mas hoje em dia acho que isso já está ultrapassado até porque com a convivência vão conhecendo</li> <li>- e eu vou brincando e ele também é um bem disposto.</li> </ul>
<p><b>Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno</b></p>	<p>O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Ministério da Educação diz que o agrupamento tem professores mais que suficientes do ensino especial colocados para fazer face às necessidades</li> </ul>
	<p>A inexistência de um professor de Educação Especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tinha um professor de ensino especial</li> <li>- a Professora de Ensino Especial não veio logo.</li> <li>- Só em novembro.</li> <li>- Nós iniciamos em setembro</li> </ul>
	<p>A inexistência de um horário próprio e de um apoio constante e personalizado em sala de aula ao aluno, por parte de um professor de Educação Especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ele tem a professora do ensino especial, que não é a professora dele,</li> <li>- ela estava ali com um buraco de um menino que estava em casa e veio ajudar.</li> <li>- Tinha 3 vezes por semana de Ensino Especial,</li> <li>- 1 hora de cada vez, divididas pela semana,</li> <li>- umas vezes vinha logo às 9h</li> <li>- outras depois do recreio.</li> <li>- Nunca teve horas dele.</li> <li>- Ele não tem horas dele,</li> <li>- usa as horas de outro menino. Ele neste momento não tem horas dele,</li> <li>- as horas dele estão a ser retiradas de outros meninos para ele ter um bocadinho.</li> <li>- Portanto, efetivamente, horas dele não há.</li> <li>- (o outro aluno) regressou agora no terceiro período.</li> <li>- A partir desse momento, reduzimos (o apoio da Educação Especial) de 3 para 2 horas.</li> <li>- Eu continuo a dizer que se ele tivesse mais apoios que estaria melhor.</li> <li>- As aprendizagens seriam muito mais benéficas</li> <li>- e acho que ele tinha feito muito mais aprendizagens se ele tivesse mais apoio.</li> <li>- Sinto que falta apoio.</li> <li>- Ele precisa ainda muito de alguém com ele.</li> <li>- Se eu estiver com ele, ele faz, se eu for dar atenção aos outros ele dispersa logo e já não faz.</li> <li>- Deveria ter todos os dias alguém com ele, nem que fosse só as manhãs, ou 2 horas por dia</li> <li>- Só precisava de outro professor.</li> <li>- Eu só pedia isso.</li> <li>- Ter ali mais um apoio.</li> <li>- É quase como se fosse uma coadjuvação.</li> <li>- Não precisava de ser muitas horas era só diariamente ali um bocadinho.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para este aluno em concreto, sinto que fazia muita diferença</li> <li>- e que fazia sentido esse trabalho de um para um. Porque ele dispersa...</li> </ul>
<p>A falta de apoio de um professor de Educação Especial que ajudasse a entrevistada no processo de ensino e aprendizagem do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confesso que ali as primeiras semanas eu andei um pouco preocupada.</li> <li>- Achei que isto...Ai meu Deus! E agora?</li> <li>- Eu senti muita dificuldade neste processo</li> <li>- Eu estive muito sozinha porque eu não tinha ninguém ali</li> <li>- É um pouco por tentativa, vamos experimentando</li> <li>- Eu andei aqui um pouco perdida.</li> <li>- Não temos ali uma base no apoio</li> <li>- e senti-me muito sozinha.</li> <li>- Mas na verdade, eu sempre me senti um pouco sozinha neste processo.</li> <li>- E continuo a dizer, eu vou sempre dizer isto.</li> <li>- Senti-me muito desajudada nisto.</li> <li>- Este processo não pode ser só o professor do regular.</li> <li>Temos de ter ali um apoio do ensino especial</li> <li>- Oficialmente eu não tenho professora de ensino especial.</li> </ul>
<p>A sua in experiência em relação à Trissomia 21 e a falta de preparação/formação, não só sua, mas também de toda a comunidade escolar para receber e trabalhar com estes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posso-lhe impor as mesmas regras que imponho aos outros meninos?</li> <li>- Estou a ser má?</li> <li>- O que é que eu vou fazer?</li> <li>- Ele é um aluno, tem que ser tratado de forma igual.</li> <li>- Mas ao mesmo tempo... ele não é igual</li> <li>- Eu sabia que não ia ser um caminho fácil</li> <li>- até porque a minha experiência com trissomia era zero.</li> <li>- Eu não sei como funcionam as Trissomias 21</li> <li>- Eu não tenho ..., a minha licenciatura não comporta o ensino especial!</li> <li>- Tive algumas disciplinas, em que falei e tive algumas luzes, mas não é a mesma coisa.</li> <li>- Eu acho que é muito importante quem vai estar com estes meninos que entram ter uma preparação antes de os receber.</li> <li>- É importante para todos, tanto como assistentes operacionais, como com colegas.</li> <li>- Tem que haver ali uma preparação para receber estes meninos mas de toda a comunidade escolar, não só a minha, como das auxiliares, todos na escola, porque ele é da escola</li> </ul>
<p>A gestão das aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que este precisa de acompanhamento quase que individual, a tempo inteiro, durante as aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É um primeiro ano e todos precisam de muita atenção ainda,</li> <li>- é um ano difícil para todos.</li> <li>- E foi sempre o que eu disse: ele precisava, pelo menos, todas as manhãs de alguém que estivesse a trabalhar com ele para fazer a aquisição, para fazer ali a consolidação do que é trabalhado.</li> <li>- Porque ele ouve, mas não é a mesma coisa do que eu me sentar com ele e estarmos ali a trabalhar os dois.</li> <li>- Ele precisa muito do trabalho um para um.</li> <li>- É diferente eu estar a falar para a turma e ele estar a ouvir.</li> <li>- Se eu não estiver de 1 para 1, os novos conteúdos não ficam lá, tem que ser sistematizado.</li> <li>- Isto é o que eu sinto.</li> <li>- Consigo tirar, às vezes, 10 a 15 minutos,</li> <li>- não é todos os dias,</li> <li>- depende de como a turma reage.</li> <li>- Mas se a turma pede ajuda, se for um exercício em que eu tenho que ir para o quadro explicar e fazer, eu deixo-o</li> <li>- e, quando chego lá ele já está noutra, já não está lá.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aí eu tenho que interromper o que estava a fazer com ele,</li> <li>- se estiver a sistematizar um conteúdo que eu acho que ele tenha mais dificuldade,</li> <li>- eu interrompo para explicar o que a turma está a trabalhar, porque <u>geralmente trabalhamos todos e ele também</u></li> </ul>
As obras na escola, que criaram barreiras físicas, que obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrámos numa realidade diferente, difícil porque estamos em contentores, por causa das obras,</li> <li>- com horários completamente desfasados a nível de escola,</li> <li>- uns entravam às 9h outros às 9:30.</li> <li>- Estávamos todos muito nervosos,</li> <li>- vímos de uma pandemia.</li> <li>- Não recorremos à internet</li> <li>- Não temos internet, nem computador neste momento nos contentores.</li> <li>- Recursos digitais não temos nada.</li> <li>- Os recursos estão muito pobrezinhos.</li> <li>- É só fotocópias e às tantas é um pouco chato.</li> </ul>
O facto de o aluno não ter tido um RTP no ano transato o que dificultou a conclusão do atual, que só ficou concluído no 2º período		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A 17 de setembro tinha os RTP antigos, datados de 2018/2019. Estes era o últimos RTP que tínhamos.</li> <li>- Depois em novembro, nós ainda não tínhamos. A mãe tinha-me pedido, mas eu ainda não o tinha.</li> <li>- O primeiro período foi muito complicado porque nós não tínhamos nada para nos apoiar.</li> <li>- Em 30 de novembro começámos a fazer as alterações, eu com a professora EE. A 4 de dezembro ainda estávamos a trocar emails entre nós com alterações.</li> <li>- Só no 2º período é que estava pronto.</li> <li>- Isto não foi nada fácil!</li> </ul>
A recusa do aluno em aceitar ajuda dos colegas nas atividades realizadas em sala de aula		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu tentei colocar uma amiguinha junto dele.</li> <li>- Ela é uma grande referência para ele. Ela é muito autónoma nas tarefas que faz e tem sempre mais disponibilidade para fazer.</li> <li>- Só que muitas vezes ele fazia recusa com ela.</li> <li>- Não admitia que ela lhe indicasse a tarefa.</li> <li>- Ele não a via como uma figura de autoridade</li> <li>- Eu senti que ela estava com se fosse a mãe dele. Muito preocupada em que ele tinha que fazer a tarefa, só que ele é um pouco teimoso</li> <li>- Ela dizia que ele tinha que fazer e ele dizia que não e ela dizia que sim</li> <li>- aquilo gerava alguma discussão.</li> <li>- Senti que não estava a ser muito benéfico para ela e então desisti desse par.</li> </ul>
A pouca disponibilidade, inicial, de alguns alunos para trabalhar a pares com ele		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentei com outro menino, mas esse menino não aceitou muito bem ter um par como ele.</li> <li>- Sinto que tinha alguns meninos que não estavam trabalhados para este colega,</li> <li>- não sabiam como lidar com ele.</li> </ul>
<b>Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno</b>	Implementação de regras claras para que o aluno perceba que não se pode ausentar da sala de aulas sempre que lhe apetecesse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu muitas vezes tive de fazer cara feia.</li> <li>- Custou-me imenso, que eu senti-me muito mal.</li> <li>- Tive de lhe impor regras para ele perceber que tinha que me respeitar</li> <li>- e tinha que me obedecer. Porque ele achava que aquilo era sempre uma festa</li> <li>- Ele ia para o contentor do vizinho, do meu colega,</li> <li>- Ele entrava em qualquer contentor</li> <li>- Eu tive de ser a má da fita</li> <li>- e, tive de lhe impor as regras.</li> </ul>
	Apresentação individual na turma, da professora e dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu geralmente faço um jogo onde falamos e vamos conhecendo um pouco cada um.</li> </ul>

	alunos, no início do ano letivo, para se conhecerem melhor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada um fala um bocadinho de si,</li> <li>- eu tenho este hábito, fazemos um jogo para nos conhecermos.</li> <li>- Este ano então que éramos todos novos uns para os outros, eles não me conheciam a mim, eu não os conhecia a eles</li> <li>- portanto fizemos ali um jogo do que é que mais gostavam de fazer, de comer, o sítio preferido,</li> </ul>
	Incentivo aos colegas do aluno para o ajudarem a ser autónomo com o lanche e orientá-lo no recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu fui observando, tentando ali fazer eu a minha inclusão do aluno,</li> <li>- tentando arranjar amigos para o ajudarem para o lanche ou para encaminharem para o recreio, ou até ao portão.</li> <li>- Fui tentando fazer essa ponte.</li> </ul>
	Realização de trabalho individual com o aluno para reforçar as suas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É um trabalho diferenciado, sem dúvida alguma.</li> <li>- Quando é a abordagem de novos conteúdos a primeira abordagem é no geral para a turma,</li> <li>- ele ouve,</li> <li>- mas depois tem de ser um trabalho mais individualizado com ele,</li> <li>- ir mais ao foco daquilo que é realmente importante.</li> </ul>
	Realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar, e dos testes, de acordo com as capacidades que o aluno evidencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste momento, se abordar um caso de leitura, eu não vou exigir que ele faça um texto ou uma frase.</li> <li>- Interessa-me que ele conheça aquele caso de leitura e que o reconheça em várias situações.</li> <li>- Mesmo através de uma história.</li> <li>- Lemos a história,</li> <li>- focamos as palavras onde está esse caso de leitura</li> <li>- e fazemos com que ele a reproduza a nível do som ou da imagem.</li> <li>- Os testes dele são adaptados.</li> <li>- Adaptei-os eu porque achei que haveria questões ... Primeiro porque não faria sentido todas aquelas questões para o aluno.</li> <li>- Consigo verificar as aprendizagens de outra forma, sem ser por aquelas questões e temos outras formas e exercícios que podemos aplicar.</li> <li>- Nós tentamos que ele faça os manuais e as fichas dos colegas.</li> <li>- Ele faz o trabalho igual aos colegas.</li> <li>- O trabalho de turma ele vai acompanhando</li> <li>- e eu quero que ele acompanhe.</li> </ul>
	Algumas não foram suficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1º ano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há conteúdos que ele vai ter que fazer reforço, sem dúvida alguma.</li> <li>- Ele conseguiu fazer aprendizagens, mas tem lacunas</li> <li>- Vai ter de ter um grande reforço no 2º ano. Porque para um 2º ano, para o que aí vem</li> <li>- ele, vai ter um grande esforço.</li> <li>- Isso eu não tenho dúvida!</li> </ul>
<b>A articulação com os pais do aluno</b>	Tem sido muito importante para um melhor conhecimento do aluno e para que o processo de inclusão do aluno se processe mais adequadamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a mãe vou articulando todos os dias,</li> <li>- e aliás acho que foi um pilar muito importante neste trabalho</li> <li>- Porque acho que não há ninguém melhor que ela para me ajudar a conhecê-lo.</li> <li>- E foi muito importante esta comunicação com seio familiar tanto com a mãe, como com a avó, que me diziam: “Tem que impor regras. Não fique preocupada! Ele tem mesmo que ter regras.”</li> <li>- E eu ia fazendo, embora me custasse muito de início, mas foi muito importante.</li> </ul>

<b>A articulação com o professor de Educação Especial</b>	É informal, depende da disponibilidade das duas professoras, e centra-se na identificação por parte da professora titular de turma, de áreas que têm de ser mais sistematizadas pela professora de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu falo com ela nos momentos em que consigo disponibilidade,</li> <li>- Eu planeio o que vou fazer para a semana e vou falando com ela.</li> <li>- Esta semana vou trabalhar este conteúdo e este e gostava que me ajudasses aqui, talvez para sistematizar melhor</li> <li>- e então ela aborda melhor esse conteúdo. Portanto foca mais naquele ponto.</li> <li>- Ou se eu tiver..., se for na minha hora, em que eu vá trabalhar esse conteúdo ela ajuda-o a fazer, para ele não se dispersar enquanto eu estou no todo. Para ele acompanhar</li> <li>- nós falamos nos recreios ou no caminho para a escola. E é isto.</li> <li>- A nossa articulação passa um pouco por aí,</li> <li>- ela faz o RTP, nós falamos</li> <li>- e também não há muito mais</li> <li>- porque eu nem sei muito bem o que é que eu posso chamar a isto</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes do aluno</b>	São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque ele é um menino muito doce.</li> <li>- Quem lhe der atenção ele brinca</li> <li>- ele também é um bem disposto.</li> </ul>
	São de alguma teimosia e falta de regras no início, mas depois do confinamento ficou mais maduro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas exige mesmo muita atenção.</li> <li>- E ao mesmo tempo ele precisa de regras.</li> <li>- também não sabia que ele aprendia tão facilmente</li> <li>- faz as suas aprendizagens a um ritmo diferente</li> <li>- Ele adora participar em tudo o que são atividades e jogos</li> <li>- ele é um pouco teimoso</li> <li>- vem (depois do confinamento) mais maduro e com outra postura.</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades</b>	São de inclusão relativamente a todos os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O agrupamento e a escola tentam sempre fazer a inclusão dos miúdos.</li> <li>- Desde que eu conheço este agrupamento tentou-se sempre em todas as atividades fazer a inclusão deles.</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes das Professoras de Educação Especial</b>	São de grande disponibilidade para ajudar na resolução das suas dúvidas e incertezas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu ali se precisar de alguma informação, eles estão sempre disponíveis</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes das assistentes operacionais</b>	São de permissividade, por parte de algumas, que o mimam demasiado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há umas que só dão mimo</li> <li>- e acabam por não o estar a educar,</li> <li>- não percebem que isso só não lhe faz bem</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes dos colegas do aluno</b>	São de aceitação e entreajuda para com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda a gente o aceita muito bem.</li> <li>- Toda a gente o conhece</li> <li>- e toda a gente o aceita</li> <li>- Nos recreios tem ali os pares que brincam,</li> <li>- que o vão buscar</li> <li>- que se preocupam com ele.</li> <li>- Se ele precisa de ir à casa de banho,</li> <li>- onde é que ele está para o irem buscar para brincar.</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno</b>	São de grande disponibilidade para com a inclusão do aluno, facilitando em tudo o que depende deles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tenho tido qualquer comentário ou qualquer dúvida,</li> <li>- têm sido todos muito disponíveis para tudo.</li> <li>- Nunca houve ali ninguém que se opusesse a nada. Está tudo muito bem</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes dos professores mais</b>	Preferem não os ter nas suas salas de aula pelo trabalho que está	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Também porque os colegas mais velhas não querem estas turmas.</li> </ul>

<b>velhos em relação a estes alunos com dificuldades</b>	subjacente ao desenvolvimento e aprendizagem destes alunos	- Porque ter um aluno com necessidades especiais não é fácil.
<b>Benefícios da Inclusão</b>	Aprender a aceitar e respeitar a diferença	- mas também os seus pares. Isto porque existe uma relação de troca, ambas as partes aprendem a aceitar e principalmente a respeitar a “diferença”
	Adquirir competências de interajuda	- Todos ganham. Todos os alunos dessa escola assim como as auxiliares de educação e restantes professores. - desenvolve a competência de interajuda.
	Contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno	- ajuda não só o aluno portador desta deficiência,

## Apêndice XXII -Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Especial

### Análise de conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Especial

Expectativas relativamente à inclusão do aluno

Percepção das expectativas do professor titular de turma em relação à aquisição de aprendizagens formais

Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

Articulação entre o Professor Titular de Turma, o professor de Educação Especial e outros técnicos

Percepção de atitudes dos diferentes intervenientes em relação ao aluno

Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno

Benefícios da inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro, não tinha nenhuma expectativa em relação ao aluno,</li> <li>- porque não o conhecia</li> <li>- e não era para ser meu aluno</li> <li>- Percebeu-se que o aluno estava bem trabalhado</li> <li>- (percebemos logo nas primeiras semanas)</li> <li>- Poderia fazer mais e melhor.</li> <li>- O aluno vai ter sempre limitações,</li> <li>- como é óbvio,</li> <li>- mas também vai fazendo as suas progressões,</li> <li>- bem mais devagar, é certo,</li> <li>- mas faz.</li> </ul>
<b>Percepção das expectativas do professor titular de turma em relação à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram de muita apreensão pela sua falta de experiência neste âmbito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz que foi a primeira vez que teve um aluno com esta problemática</li> <li>- A professora estava assustada, é natural.</li> </ul>
<b>Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno</b>	O posicionamento do agrupamento de escolas que disponibiliza mais apoios ao ensino secundário do que à educação pré-escolar e ao 1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O agrupamento é um mega agrupamento,</li> <li>- é muito difícil alcançar certas informações, certos défices,</li> <li>- há colegas que querem... ou que necessitam de X coisas e não é tão...,</li> <li>- não alcançam tanto porque o 1º ciclo e o pré-escolar são os parentes pobres, sempre.</li> <li>- Escutam mais depressa o secundário.</li> <li>- Pronto, já disse!</li> <li>- Tinha que ser dos primeiros a ser apoiado.</li> <li>- Aliás, uma das coisas que é o tal sistema, em vez de começarem na raiz só se lembram quando estão no telhado.</li> <li>- O pilar, que é o pré-escolar e 1º ciclo, sempre</li> </ul>

	<p>A inexistência de um professor de Educação Especial para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devido à falta de recursos humanos</li> <li>- eu ofereci-me para ajudar/apoiar o aluno enquanto não viesse outro colega.</li> </ul>
	<p>O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio das Técnicas do CRI CERC</li> <li>- É muito reduzido.</li> <li>- Os técnicos dão os tais 45 minutos (que nunca dão)</li> <li>- Já há dez anos atrás já era assim</li> <li>- e isso é impensável,</li> <li>- é mesmo pouco!</li> <li>- Falta de tempo</li> <li>- Acho que devia haver mais profissionais, docentes de Ed. Especial, Técnicos, Assistente Operacionais</li> <li>- com mais apoios dentro da turma</li> </ul>
	<p>A inexistência de um professor coadjuvante na sala de aula, mesmo com horário reduzido, que pudesse ajudar o professor titular de turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devia haver os coadjuvantes (professores do mesmo grupo com horário reduzido)</li> <li>- para ajudarem os professores titulares na sala de aula.</li> </ul>
	<p>A inexistência de assistentes operacionais em sala de aula para apoiar o professor titular de turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pois não temos também assistentes operacionais suficientes para logística da sala.</li> </ul>
	<p>A falta de oferta de formação para a atualização do corpo docente e não docente relativamente às questões da deficiência, por parte da escola, do agrupamento e do Ministério da Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim deveria (ser a escola a dar formação).</li> <li>- Apesar de a maior parte das informações estarem ao nosso alcance</li> <li>- nós temos que estar sempre ajustados e atualizados</li> </ul>
	<p>O excesso de carga horária dos professores de Educação Especial, que os impede de dar resposta a tudo o que lhes é solicitado, nomeadamente articular com a professora titular de turma e os técnicos que dão apoio ao aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devido ao meu horário</li> <li>- também não dá para tudo... pronto!</li> <li>- É o tal horário muito cheio</li> <li>- Eu até já disse que devia ser como antigamente,</li> <li>- ou como a escola francesa,</li> <li>- as quartas-feiras, à tarde, devia ser para reuniões, para nós, ou em casa, ou autonomamente, ou aqui na escola para depois haver estas articulações não só com o (nome) mas com os outros alunos.</li> <li>- E os professores estando cá é mais fácil alcançar e dirigir ...</li> </ul>
	<p>As obras na escola, que criaram barreiras físicas, obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este ano com as obras/espaco físico/bolhas COVID... não deu para fazer esse tipo de trabalho para toda a Comunidade escolar.</li> <li>- Temos barreiras físicas que já lhe disse anteriormente</li> <li>- (obras/ disposição dos contentores)</li> <li>- Não andarem com as cadeiras de rodas porque o pavimento é horrível.</li> <li>- Devido à situação pandémica</li> <li>- e da nossa escola (obras),</li> <li>- só fazem trabalhos dois a dois (os que estão na mesma mesa).</li> <li>- Devido à pandemia, todos ficaram a perder,</li> <li>- mas o mais importante, perderam a parte social.</li> <li>- Pois as salas (contentores) eram muito pequenas e</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- não dava para ter uma mesa de apoio com jogos e materiais para que o aluno pudesse alternar a sua rotina.</li> </ul>
	A inexistência de uma sala própria para se desenvolverem atividades diferentes com este e outros alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Também não pude retirar da sala...</li> <li>- Eu na escola antes das obras, não tinha sala,</li> <li>- o que é inconcebível.</li> <li>- Espero, que tenham pensado nestes alunos,</li> <li>- pois a “nova” escola deve ter uma sala para fazer trabalhos específicos para estes alunos.</li> <li>- Falei com a coordenadora de escola para falar com os responsáveis da obra</li> <li>- para pensarem numa sala,</li> <li>- não só para as terapeutas, que faz todo o sentido,</li> <li>- mas também pode ser para os terapeutas porque uma coisa é: se é bom para eles é bom para todos.</li> <li>- Sim, devia ser retirado com as terapeutas,</li> <li>- um momento, eu já lhes tinha dito até</li> <li>- que devia ser um momento em sala de aula, outro momento fora da sala de aula.</li> <li>- Espaço para fazer o tal reforço, antecipação</li> <li>- Ouvi dizer que (na nova escola está previsto a existência desse espaço).</li> <li>- Espero bem que sim porque isto é muito difícil estar sem sala ...</li> <li>- Mas aqui não há nada.</li> <li>- E espero que façam isso tudo numa sala.</li> </ul>
	A falta de recursos materiais como material manipulativo, na sala de aula, porque o aluno precisa de ter material concreto para trabalhar	<p>Foi também um desafio tentar ter materiais manipulativos,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mas tem que ter sempre material concreto</li> <li>- Para mim faz todo o sentido ter sempre os materiais concretos, em todo o lado</li> </ul>
	A implementação de estratégias desadequadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barreira do sistema que está desfasado há muitos anos,</li> <li>- muitas horas sentados em sala de aula,</li> <li>- em vez de explorarem as áreas com projetos mais lúdicos,</li> <li>- vivenciarem o que está fora da escola... etc.</li> <li>- O tal sistema, se começasse a ver, se verificarem que o sistema está desfasado há muitos anos,</li> <li>- apostar mais em projetos</li> <li>- Agora este sistema de blá blá blá, despejar,</li> <li>- não é bom e para eles é muito mais complicado ao pensar</li> </ul>
	A recusa do aluno em aceitar trabalhar, quando começou a apoiá-lo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno fazia tentativas para não trabalhar o que lhe era pedido,</li> <li>- Aliás ele não gosta de escrever, pois dá trabalho e tudo o que dá trabalho....</li> <li>-Tudo o que é escrita, primeiro que arranque, é um suplício para os adulto</li> </ul>
<b>Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno</b>	Articulação com a professora titular de turma no que diz respeito a regras a implementar, sem descurar a área académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulei com a professora titular de turma para começar pelas regras (mas sem descurar a área académica)</li> </ul>
	Realização de ações de sensibilização a professores e alunos, no início do ano letivo, em relação à inclusão para	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temos que fazer no princípio do ano letivo uma sensibilização para todos os professores da escola e</li> <li>- depois fazermos essa sensibilização nas turmas,</li> <li>- para que todos possam perceber e ajudar a incluir estes alunos.</li> </ul>

	<p>que todos possam perceber e contribuir para a inclusão destes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas este ano não foi possível fazer</li> <li>- As terapeutas costumam ir buscar ...,</li> <li>- como trabalham com o CAA,</li> <li>- fizemos isso ano passado,</li> <li>- num projeto que elas tinham,</li> <li>- iam buscar às turmas alunos que eu estava a apoiar,</li> <li>- como os alunos da turma.</li> <li>- Para irem semanalmente e isso foi um belo projeto, gostei muito.</li> <li>- Muitas vezes, andarem com as cadeiras de rodas, para saber como é que se conduz</li> </ul>
	<p>Incentivo e reforço das aprendizagens para que o aluno se motive para aprender e adquira mais autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós incentivamo-lo e</li> <li>- procuramos encorajá-lo e</li> <li>- reforçamos com algumas palavras/pequenas frases... “Boa (nome) vamos lá!”; “É a página tal, procura!”; “Olha... número tal, vais procurar...”</li> <li>- Portanto a partir do momento em que ele se interessa,</li> <li>- começamos as autonomias</li> <li>- para ele adquirir responsabilidade.</li> <li>- E quando tem esse interesse, é meio caminho andado.</li> </ul>
	<p>Introdução de novos conteúdos para antecipar aprendizagens, na sala de aula e fora da mesma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois com o decorrer do período foi-se fazendo pequenos ajustes para ir introduzindo mais currículo nas várias disciplinas</li> <li>- Para depois fazer, ou antecipar, ou reforçar o que foi aprendido,</li> <li>- ou então manipulação de outros materiais,</li> <li>- mesmo que fossem jogos,</li> <li>- para depois ele começar a entender como é que se aplica.</li> </ul>
	<p>Realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar e dos testes, que são adaptados, de acordo com as capacidades que o aluno evidencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acho que tem que se fazer mais ajustamentos e adaptações.</li> <li>- Não é preciso ter muita informação,</li> <li>- basta o que foi mais trabalhado</li> <li>- conforme ele vai adquirindo os conhecimentos,</li> <li>- sabes que faz, ou não tens a certeza,</li> <li>- faz na mesma e fazemos</li> <li>- Tudo o que é exato já fiz de uma maneira, adaptei em vez de fazer...,</li> <li>- fiz por símbolo ou por letras para ele dar a resposta e aí ele fez.</li> <li>- Tudo o que é escrita, primeiro que arranque, é um suplício para os adultos (riso)...</li> <li>- Podes fazer 2 testes para aplicar, se ele conseguir ótimo, se não vais retirando/ajustando.</li> <li>- Podes fazer perguntas com respostas múltiplas, com numeração...</li> <li>- Não é preciso ser extensivo, pois demora e está a fazer o teste em vários dias... e cansa.</li> </ul>
	<p>Intercalar tarefas escolares com atividades lúdicas, porque os alunos têm pouco tempo de recreio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas também tem que ter um “break”,</li> <li>- porque até nós adultos estando várias horas precisamos de respirar e</li> <li>- eles precisam também de respirar.</li> <li>- Têm pouco tempo de recreio.</li> <li>- É isso que eu acho.</li> <li>- Tem que haver um bocadinho de palhaçada</li> </ul>
	<p>Utilização do lápis em vez da caneta, uma vez que não escorrega tanto e é meio caminho andado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lápis fica mais bonito.</li> <li>- Porquê?</li> <li>- Porque dá mais trabalho,</li> <li>- não escorrega tanto.</li> <li>- Lápis para forçar, para começar a fazer manipulação</li> </ul>

	para a aprendizagem da escrita	- porque assim é meio caminho andado para a escrita.
<b>Medidas implementadas com o aluno</b>	Estão ajustadas ao aluno	- Pensam que estão corretas as medidas, dentro do que é possível dizem que sim. - As medidas por agora estão ajustadas - Mas ... fazer o ajustamento será pensado para o ano e em que condições estará a escola, - mas dentro do que é possível está ajustado.
<b>A articulação com os pais do aluno</b>	É realizada exclusivamente através da professora titular de turma, que é o elo de ligação entre todos os intervenientes	- Não (temos um caderno de comunicação escola-família). - Articulam com a professora titular que é para ser o elo de ligação - No princípio do ano ainda chegaram a enviar um e-mail diretamente para mim - e já não me lembro se foi com conhecimento da professora titular ou não. - Mas eu fiz questão de dar a informação à professora titular para saber, para estar a par de tudo, - não é por mal, mas é assim que deve funcionar
<b>Articulação com a Professora Titular de Turma</b>	Processa-se quase diariamente, de forma informal, e é de estreita colaboração e disponibilidade entre as duas	- Quando é possível... - quase todos os dias e - todas de forma informal. - Adaptação dos testes - eu disse se precisares, dentro do que estás a fazer, eu adapto ou fazemos as duas
	As reuniões de avaliação processam-se trimestral e anualmente ou quando necessário	-Por trimestre e anual. -Sempre que houver de parte a parte, seja da professora ou de nós, ou dos pais se virem que há ..., -aliás está lá no RTP, se virem aqui alguma questão ou que querem focar outra coisa, sejam medidas, sejam outra informação é anual
<b>A articulação com os técnicos do CRI</b>	Realiza-se mais ou menos semanalmente, de modo informal	- Quando é possível... - Semanalmente com as técnicas, - todas de forma informal.
<b>Perceção das atitudes do aluno</b>	São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros	- é brincalhão
	São de alguma teimosia e falta de regras no início, mas depois do confinamento ficou mais maduro	- o aluno fazia tentativas para não trabalhar - Aliás ele não gosta de escrever, pois dá trabalho e tudo o que dá trabalho... - ele já vai tendo alguma maturidade para saber que é para trabalhar e interessa-se
<b>Perceção de atitudes da professora titular de turma em relação ao aluno</b>	Eram de alguma desorientação no início do ano letivo em relação ao trabalho que deveria realizar com o aluno, embora evidenciasse muita disponibilidade para adquirir mais aprendizagens em relação a estratégias e atividades que poderia implementar	- Estava assim muito à toa, - A professora titular perguntou no princípio (como devia agir com alunos com T21)
<b>Perceção de atitudes dos colegas do aluno</b>	São de interação e de ajuda	- A nível dos alunos da turma, quando vai fazer o acompanhamento, sente que o acolhem, que o incluem - Eu digo sempre que os alunos se tiverem boas referências e valores, é tudo.
<b>Perceção de atitudes dos professores em geral</b>	De um modo geral, não mostram disponibilidade para ter estes alunos	- Há colegas que para receberem ainda têm aquela barreira.

	incluídos nas suas turmas, por falta de preparação no âmbito da deficiência quanto às respostas que podem implementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E falta de sensibilização de alguns colegas que ainda não...</li> <li>- se calhar ainda não sabem,</li> <li>- só tendo também alunos destes poderão começar a ver que não é um bicho papão, não é?</li> </ul>
<b>Perceção de atitudes das escolas em geral</b>	De um modo geral, apresentam uma falta de preparação para receber estes alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola no geral não está preparada.</li> <li>- O que eu vejo é que a escola/sistema não está preparada para receber este tipo de alunos.</li> </ul>
<b>Benefícios da Inclusão</b>	Aprender a aceitar e respeitar a diferença	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolverem competências sociais,</li> <li>- desenvolvimento da igualdade de oportunidade para todos e para cada um, dentro do grande grupo/turma.</li> <li>- proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”.</li> </ul>
	Adquirir competências de interajuda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- todos de serem responsáveis,</li> <li>- Direito de aprender com os pares,</li> </ul>
	Contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno	- Também promovendo o seu desenvolvimento global, sem nunca perder de vista as necessidades e aprendizagens específicas de cada aluno
	Implica uma desconstrução do currículo normal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barreira do sistema que está desfasado há muitos anos,</li> <li>- muitas horas sentados em sala de aula,</li> <li>- em vez de explorarem as áreas com projetos mais lúdicos, vivenciarem o que está fora da escola... etc.</li> <li>- Agora este sistema de blá blá blá, despejar,</li> <li>- não é bom e para eles é muito mais complicado ao pensar</li> </ul>

## Apêndice XXIII - Análise de Conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Física

### Análise de conteúdo da Entrevista com a Professora de Educação Física

Expectativas relativamente à inclusão do aluno

Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

Articulação com o Professor Titular de Turma

Perceção de atitudes dos diferentes intervenientes em relação ao aluno

Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram satisfatórias em função das informações transmitidas pela professora titular de turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Professora disse-me que tínhamos o (nome) mas traçou um cenário bastante positivo</li> <li>- que ele de forma geral colaborava bem nas atividades etc.</li> <li>- E eu pronto, eu fui com este feedback já...</li> </ul>
<b>Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno</b>	A inexistência de um professor de Educação Especial nas suas aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acho que sim, sempre (seria benéfico estar presente nas aulas de educação física um professor de educação especial)</li> <li>- Mas aqui, com o apoio da professora titular a situação ficava</li> <li>- quase que resolvida,</li> <li>- porque as propostas que lhes fiz não eram completamente limitativas.</li> <li>- Contudo, eu acho sempre que beneficiam se estiver alguém de Educação Especial.</li> <li>- Se o professor estiver sozinho com uma turma em que tem os outros todos é muito difícil, efetivamente, chegar às suas necessidades,</li> <li>- daí que achasse que a presença de um professor de Educação Especial fosse fundamental.</li> </ul>
	A falta de formação para trabalhar com estes alunos acrescida da sua inexperiência em trabalhar com crianças com Trissomia 21.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu já tive uns lamirés (de formações)...,</li> <li>- mas continuo a achar que é insuficiente.</li> <li>- Mas eu também não sei até que ponto é que ele tem essa capacidade, não é?</li> <li>- O que é que se pode exigir daquele miúdo a nível de concentração</li> <li>- e de vinculação à tarefa</li> <li>- Seria importante ter perfeita noção do que é que era expectável exigir, com o problema que ele tem,</li> <li>- que eu não sei até que ponto posso exigir</li> </ul>
	A gestão das aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que este precisa de acompanhamento quase que individual, a tempo inteiro, durante as aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se for uma coisa assim mais grave ou mais intensa, para lidar no seio de uma turma, portanto com mais não sei quantos alunos</li> <li>- porque nós não conseguimos dar resposta, por isso...</li> <li>- temos imensos alunos e temos mais aquele que precisa de um atendimento e de uma atenção redobrada</li> <li>- Porque o professor sozinho é muito difícil dar apoio a todos os alunos</li> <li>- e mais aquele que precisa de mais atenção</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque acho que sozinha não vou promover um bom trabalho,</li> <li>- nem aquilo que o aluno normalmente precisa.</li> <li>- O (nome) está sempre a trocar de estação porque eu não consigo estar atrás dele,</li> <li>- ir buscá-lo, agarrá-lo e mantê-lo ali.</li> <li>- As tarefas propostas à generalidade da turma talvez estejam ligeiramente acima do desenvolvimento motor em que ele se encontra</li> </ul>
	A falta de tempo letivo para diferenciar atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque depois não há disponibilidade de tempo para fazer a diferenciação que eles necessitavam para estarem realmente incluídos</li> <li>- Tenho dificuldade em que ele se mantenha nas atividades, não é?</li> <li>- Agora, consigo cativar pontualmente para as atividades,</li> <li>- embora ele dispersa delas</li> <li>- Os outros não trocam de estação quando querem, não é?</li> <li>- O (nome) está sempre a trocar de estação</li> <li>- Ele faz um bocadinho, mas depois dispersa muito.</li> <li>- Ele precisava...sim de foco</li> <li>- Precisava que uma pessoa fosse mais...,</li> <li>- sei lá criar-lhe mais foco nas atividades</li> <li>- a parte da concentração na tarefa</li> <li>- ou na persistência nas atividades</li> </ul>
<b>Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno</b>	Articulação com a professora titular de turma para ajudar o aluno, durante as suas aulas, na execução das atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- combinámos no início do turno, que era condição ela estar sempre presente e,</li> <li>- ela fazer um apoio mais específico ao (nome).</li> </ul>
	Intercalar exercícios com momentos mais lúdicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu com ele brinco muito mais, porque funciona.</li> <li>- Faço ligeiros intervalos, não é?</li> <li>- E eu tenho que fazer ali umas brincadeiras, umas palhaçadas e depois fazer uma cambalhota lá no meio, não é?</li> <li>- Portanto tenho que o distrair</li> <li>- e tenho que tentar levá-lo para aquilo que eu quero.</li> <li>- Não tento ali fixá-lo nas tarefas da aula,</li> <li>- deixo depois ele espairecer um bocadinho,</li> <li>- dar umas corridas e ... fazer...</li> </ul>
	Avaliação qualitativa do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalmente quando são alunos com necessidades educativas especiais nós não fazemos uma avaliação quantitativa,</li> <li>- pomos a nível de observação escrita,</li> <li>- escreve-se um comentário qualitativo.</li> </ul>
<b>Articulação com a Professora Titular de Turma</b>	Processa-se durante a aula, de forma intuitiva e de estreita colaboração da professora titular de turma que ajuda o aluno a manter-se nas atividades e a executar as mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma articulação que é quase intuitiva</li> <li>- Quando ele tem dificuldades na execução, quer fazer, mas tem dificuldade, ela também lhe dá algum apoio</li> </ul>
<b>Percepção das atitudes do aluno</b>	São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realmente é um miúdo que é muito simpático, muito meigo, não cria problemas.</li> <li>-Mas ele é mesmo um doce, não é?</li> <li>-É difícil de resistir.</li> </ul>
	São de alguma teimosia, embora não crie problemas durante a aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embora ele dispersa delas (atividades)</li> <li>- e leva água ao seu moinho, naquilo que pretende fazer na aula.</li> </ul>

<p><b>Percepção das atitudes do agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades</b></p>	<p>São de inclusão e aceitação relativamente a todos os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta escola acho que é muito bem enquadrada</li> <li>- vê-se que há muitos miúdos com condições especiais,</li> <li>- portanto eu acho que a escola está habituada a ter esse tipo de miúdos pela quantidade de miúdos que tem, não é?</li> <li>- Sejam miúdos em cadeira de rodas sejam miúdos com grandes necessidades e que a escola enquadra, não é?</li> <li>- Penso... porque tem aí a unidade enquadrada no agrupamento.</li> <li>- Portanto eu acho que as pessoas, quer a nível de auxiliares, quer a nível de corpo docente, estão acostumadas.</li> </ul>
<p><b>Percepção das atitudes da Professora Titular de Turma em relação ao aluno</b></p>	<p>São de estreita colaboração e disponibilidade para ajudá-lo a focar-se nas tarefas e atividades propostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portanto quando ele começa a divagar muito daquilo que é pretendido, ela (professora titular de turma) tenta orientá-lo,</li> <li>- nos casos em que é preciso correr atrás dele, porque ele foi para outro sítio qualquer, ela tenta orientá-lo nesse sentido</li> <li>- Eu tentava,</li> <li>- a professora titular ajudava e colaborava nessa tentativa de captar a atenção dele.</li> <li>- a professora também vai tentando direcionar.</li> </ul>
<p><b>Percepção das atitudes das assistentes operacionais relativamente ao aluno</b></p>	<p>São de boa interação e colaboração para com todos os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas eu acho que a escola está acostumada, vê-se a nível de auxiliares,</li> <li>- tratam bem os miúdos,</li> <li>- estão habituados a movimentá-los, a acompanhá-los.</li> <li>- Portanto eu acho que as pessoas, a nível de auxiliares, (...), estão acostumadas.</li> </ul>
<p><b>Percepção das atitudes dos colegas do aluno</b></p>	<p>São de ajuda e de proteção para com o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os colegas tratam-no muito bem.</li> <li>- Está muito bem recebido,</li> <li>- estão sempre disponíveis para ajudar</li> <li>- Os colegas reagem muito bem</li> <li>- É muito protegido, até às vezes demais</li> <li>- Teve sorte na turma que eles o protegem muito</li> <li>- Para o proteger e para o orientar</li> </ul>
<p><b>Percepção das atitudes do corpo docente deste agrupamento em relação a alunos com dificuldades</b></p>	<p>São de habituação à inclusão destes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A nível de corpo docente, estão acostumados.</li> </ul>
<p><b>Atitudes pessoais relativamente à inclusão</b></p>	<p>De alguma tristeza por não conseguir fazer uma verdadeira inclusão uma vez que sozinha, sem um professor de educação especial, não consegue promover um bom trabalho com o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu já tive casos em que sinto que acabam por não ser uma verdadeira inclusão,</li> <li>- porque nós não conseguimos dar resposta,</li> <li>- por isso... temos imensos alunos e temos mais aquele que precisa de um atendimento e de uma atenção redobrada.</li> <li>- Portanto, a minha experiência é que, normalmente para mim, a inclusão é uma falsa inclusão</li> <li>- Porque acho que sozinha não vou promover um bom trabalho,</li> <li>- nem aquilo que que o aluno normalmente precisa</li> </ul>

## Apêndice XXIV - Análise de Conteúdo da Entrevista com a Diretora da Escola Básica

### Análise de conteúdo da Entrevista com a Diretora da escola

Expectativas relativamente à inclusão do aluno

Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno

Articulação com os pais, o Professor Titular de Turma, o professor de Educação Especial e outros técnicos

Perceção de atitudes dos diferentes intervenientes em relação ao aluno

Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno

Benefícios da inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno</b>	Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este, talvez cognitivamente seja melhor que o outro</li> <li>- Pensei que ele tivesse mais dificuldade do que veio a revelar.</li> <li>- Ele evoluiu bastante.</li> <li>- Evoluiu muito.</li> <li>- Eu vejo mais a nível organizacional.</li> <li>- A nível cognitivo é a professora que me diz que ele tem evoluído.</li> <li>- Eu não o vejo. Não vou lá à sala para ver.</li> <li>- Mas eu vejo que é um miúdo que está completamente integrada, respeita as regras.</li> </ul>
<b>Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno</b>	O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agora como são crianças que solicitam uma individualidade muito grande,</li> <li>- nós queremos corresponder às necessidades que se nos deparam e</li> <li>- é evidente que nós precisamos de mais.</li> <li>- Se tiver um apoio individual dentro de sala de aula, a maioria do tempo,</li> <li>- não é preciso o tempo total, mas a maioria do tempo,</li> <li>- Tem que haver apoios individuais,</li> <li>- porque senão não temos resultados como deve de ser.</li> <li>- Os resultados não aparecem, não há hipótese</li> <li>- e estes miúdos conseguiam chegar mais longe.</li> </ul>
	As diretrizes do Ministério da Educação que não permitem apoio individual aos alunos na sala de aula, durante a maior parte do tempo letivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas o Ministério não faz a distinção de uma inclusão possível,</li> <li>- de uma inclusão impossível.</li> <li>- Eu acho só que o Ministério tem que abrir o olho porque eles dizem: “não há apoios individuais”.</li> <li>- É o Estado que não nos dá.</li> <li>- Nós solicitamos, solicitamos, mas não conseguimos.</li> <li>- É por aí</li> </ul>
	O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agora os recursos humanos são muito relativos</li> <li>- Mas falha no agrupamento em geral</li> <li>- porque se trata de um agrupamento grande ...</li> </ul>

	professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos, pais e professores queriam mais recursos humanos.</li> <li>- É só o que nos faz falta.</li> <li>- É mesmo só isso que nos faz falta.</li> </ul>
	Os entraves colocados pelos serviços de transporte, que inviabilizam saídas, nomeadamente para visitas de estudo, dos alunos que utilizam cadeira de rodas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando queremos sair fazem-nos sempre e</li> <li>- telefonamos com muito tempo de antecedência,</li> <li>- dizem que é para a Carris,</li> <li>- depois quando chega a altura dizem já não pode.</li> <li>- Às vezes até o próprio autocarro, nós fazemos tudo, levamos a cadeira, levamo-los o colo e dizem “Não é permitido!” Aí sinto barreiras.</li> <li>- Dão-nos montes de problemas para sair com estes miúdos.</li> <li>- Aí sinto barreiras.</li> <li>- É mais nas visitas de estudo</li> </ul>
<b>Estratégias e atividades implementados pela escola para os alunos com deficiência ou problemáticas mais complexas</b>	Durante o confinamento utilizou-se a “Unidade” e os professores de educação especial para dar resposta a estes alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós temos a unidade se for preciso.</li> <li>- Quando foi do confinamento, nós tínhamos a unidade e recorremos à unidade através da professora de educação especial,</li> <li>- que acabou por ir para a unidade nessa altura.</li> <li>- Ele veio para escola.</li> <li>- Fomos nessa altura para outra escola onde tínhamos mais poder de resposta.</li> <li>- E pronto acho que conseguimos dar resposta</li> </ul>
	A realização de ações de sensibilização aos alunos da escola em relação aos seus colegas com problemáticas mais complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os outros professores falarem sistematicamente na diferença.</li> <li>- Todas as turmas têm uma sessão com a unidade.</li> <li>- Não contam uma história, ...,</li> <li>- há sempre uma atividade qualquer que eles fazem com a unidade para tomarem consciência da unidade,</li> <li>- e depois há diálogos com o próprio professor titular</li> </ul>
	Boa relação com a família	<p>(A nível de fatores facilitadores para além da família e da professora.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim são os dois fatores primordiais</li> </ul>
<b>Recursos materiais utilizados</b>	Existência de muito material específico para os alunos da Unidade que podem ser requisitados por todos os professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem é ir buscar o material à unidade.</li> <li>- Há muito material específica para várias deficiências, não só para a dele.</li> <li>- Ainda agora vieram 200€ para cada criança da unidade.</li> <li>- Eles têm tablets, jogos, ...,</li> <li>- têm essas coisas todas.</li> <li>- Mas se requisitarem ele pode lá ir se for necessário</li> <li>- Se falar com as professoras da unidade elas emprestam, sem problema</li> </ul>
<b>A articulação com os pais do aluno</b>	Realiza-se trimestralmente, sendo fundamental para que o processo de inclusão se processe adequadamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É fundamental.</li> <li>- Para as coisas correrem bem tem que ser assim</li> <li>- Eles fazem reuniões trimestrais com os pais.</li> </ul>
<b>A articulação entre a professora titular de turma e a professora de educação especial</b>	Processa-se trimestralmente, de modo formal, com a elaboração de um relatório que apresentam à coordenadora de ciclo e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São as duas que articulam</li> <li>- É formal.</li> <li>- Elas fazem um relatório e apresentam à coordenadora de ciclo e à EMAI</li> </ul>

<p><b>Perceção de atitudes dos pais do aluno para com o filho e a escola</b></p>	<p>São de grande disponibilidade e dedicação para com o filho, com quem lidam muito bem, e de boa colaboração com a escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque são pais muito solícitos e dedicam-se à criança, pronto.</li> <li>- Não são pais ... ,</li> <li>- pronto, poderão ter alguma frustraçoizita, mas é muito ligeira,</li> <li>- porque lidam muito bem com esses filhos e ao lidar bem com os filhos tudo o resto é facilitador.</li> <li>- Porque eu percebi que há uma família estruturada por trás em que a criança... ,</li> <li>- Cá está é o que eu digo, em casa também diz muito, não é?</li> <li>- Como há uma estrutura familiar muito grande e muito sólida</li> <li>- a criança consegue-se balizar e consegue ver os seus limites e aonde pode ir.</li> <li>- Mas os pais ajudam imenso.</li> <li>- Trazem muitos puzzles para ele.</li> <li>- Cá está, tudo converge para a criança.</li> <li>- Os pais têm, nós temos, a professora faz... ,</li> </ul>
<p><b>Perceção de atitudes do agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades</b></p>	<p>São de inclusão relativamente a todos os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A inclusão completa das crianças</li> <li>- A nossa escola é muito inclusiva.</li> <li>- Não sei se já percebeu?</li> <li>- Nós temos uma sala de multi deficiência e que nós tentamos incluir sempre que possível.</li> <li>- Há coisas que é impossível, mas nas expressões, num teatro,</li> <li>- nós nunca nos esquecemos deles</li> <li>- Nós ultrapassamos muito essas barreiras, muito mesmo, que na sociedade há muito</li> <li>- Porque nós englobamos em todas as atividades.</li> <li>- Festas, tudo, eles são integrados.</li> <li>- Quando digo em todas as atividades é mesmo em todas as atividades.</li> <li>- E é mais no recreio e nas horas de almoço que eles se sentem mais integrados.</li> <li>- Estão como outro qualquer.</li> </ul>
<p><b>Perceção de atitudes da professora Titular de Turma em relação ao aluno</b></p>	<p>São de boa aceitação, contrabalançando o carinho que o aluno precisa com as regras que ele deve cumprir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceitou com a maior das calmas.</li> <li>- Eu já estava à espera, quando propus o nome dela não foi por acaso.</li> <li>- A professora tem perfil,</li> <li>- nós sabemos que ela tem perfil e</li> <li>- não foi por acaso que eu escolhi a turma dela para ficar com miúdos com dificuldades.</li> <li>- Ela lida bem com a situação e consegue manter regras... ,</li> <li>- Porque estes miúdos também querem regras.</li> <li>- Querem carinho, mas também querem regras.</li> <li>- E ela consegue contrabalançar essa situação.</li> </ul>
<p><b>Perceção de atitudes das Assistentes Operacionais</b></p>	<p>Variam em função da sensibilidade de cada uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há umas com mais sensibilidade e,</li> <li>- outras com menos.</li> </ul>
<p><b>Perceção de atitudes dos colegas do aluno</b></p>	<p>São de interação e de ajuda para com o aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estes meus alunos, graças a Deus, eles vão à rua e não ficam a olhar para uma diferença.</li> <li>- Pelo contrário, interagem logo.</li> <li>- E sabem que a linguagem para eles pode ser só um olhar, pode ser um gesto, pode ser uma fala.</li> <li>- Eles sabem isso. E isso é cultivado nas outras salas todas.</li> <li>- E o (...) era o ex-libris.</li> <li>- Toda a gente adorava o (...)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Eles tomam conta das crianças depois no recreio</li><li>- E eles são impecáveis estão sempre com muitos cuidados para com os miúdos</li></ul>
<b>Percepção de atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno</b>	São de aquiescência, porque a sua problemática não é complicada	<ul style="list-style-type: none"><li>- É assim estilo (nome) veem bem.</li><li>- Estilo esquizofrenia não veem.</li></ul>
<b>Benefícios da inclusão</b>	O contacto com a diferença, que permite desenvolver o sentido cívico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estes meus alunos, (...) não ficam a olhar para uma diferença.</li><li>- Pelo contrário, interagem logo.</li><li>- E sabem que a linguagem para eles pode ser só um olhar, pode ser um gesto, pode ser uma fala.</li><li>- Os alunos contactam com a diferença;</li><li>- Têm a possibilidade de desenvolver o seu sentido cívico</li></ul>

## **Apêndice XXV - Síntese da Entrevista com os Pais**

### **Síntese da entrevista com os pais do aluno**

#### **Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram boas no início do ano letivo, porque pensou que a escola iria fornecer tudo o que o filho precisasse para fazer aprendizagens adequadas às suas capacidades

#### **Expectativas relativamente à adaptação do aluno à nova escola**

Corresponderam ao que era previsível: o aluno adaptou-se muito bem

#### **Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas**

Eram muito boas, porque é uma criança muito sociável e simpática que teve sempre amigos.

#### **Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno**

O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas

A inexistência de um apoio constante ao aluno e o início tardio da intervenção da professora de educação especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)

A inexperiência da professora titular de turma em relação à T21

A falta de condições da escola, que devido ao facto de estar em obras, não tinha internet, inviabilizando a comunicação através de videochamadas

A inexistência de um plano de trabalho estruturado para o aluno durante o confinamento, e o apoio que foi lhe dado neste período, que decorreu com “roulement” diário dos professores de educação especial afetos ao Agrupamento

A indefinição das funções da professora titular de turma e das da professora de Educação Especial, que leva a que se gere ambiguidade quanto ao papel de cada um

A falta de articulação da professora de Educação Especial e dos técnicos do CRI com os pais e com os terapeutas que apoiam o aluno ao nível particular

O desconhecimento do trabalho real realizado com o aluno pela professora de educação especial, que é realizado na sala de aula, mas que aparenta ser muito básico para as suas capacidades

A inexistência de reuniões, pelo menos trimestralmente, que forneçam feedback sobre a evolução das aprendizagens do aluno

### **A articulação dos pais com a escola**

Com a professora titular de turma é muito próxima, e é realizada informalmente todos os dias quando vai buscar o aluno à escola

Consistiu na participação, depois de alguma insistência, na elaboração do RTP do aluno, e em informações sobre a T21 que transmitiu aos outros pais no dia da reunião de pais

### **Perceção das atitudes do aluno**

São de uma grande sociabilidade, pela energia, simpatia e afeto que nutre pelos outros.

### **Perceção de atitudes das assistentes operacionais relativamente ao aluno**

São de permissividade, por parte de algumas, porque deixam que ele faça o que quer

São pedagógicas, por parte de algumas, que lhe lembram as regras básicas de convivência social, como o respeito pelo espaço dos outros

São de grande interação com o aluno, pelas brincadeiras que lhe proporcionam

### **Perceção de atitudes dos colegas do aluno**

São de muita paciência e amizade

### **Perceção de atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno**

São de muita atenção e protagonismo, porque ele desperta muito afeto a toda a gente

### **Atitudes pessoais relativamente à inclusão**

De alguma tristeza em relação à realidade escolar que vivencia, que não corresponde aos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente na disponibilização dos apoios de que necessitam, apesar dos impostos que, como contribuintes, os pais pagam

### **Benefícios da inclusão**

Contribuir para uma mudança de mentalidades (em relação à deficiência)

Implica que os professores adquiram mais formação

Aprender com os colegas

## **Apêndice XXVI - Síntese da Entrevista com a Professora Titular de Turma**

### **Síntese da entrevista com a Professora Titular de Turma**

#### **Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram baixas no início do ano letivo, porque desconhecia a problemática e pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que na realidade tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano

#### **Expectativas relativamente à adaptação do aluno à nova escola**

Eram de incerteza no início do ano, porque o aluno desconhecia as regras de funcionamento da escola, mas foram evoluindo positivamente porque foi acatando as regras e demonstrou ser um aluno muito sociável

#### **Expectativas iniciais relativamente ao relacionamento do aluno com os colegas**

Foram de apreensão no início do ano letivo, porque as crianças podem ser um pouco cruéis umas com as outras, mas atualmente são excelentes

#### **Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno**

O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas

A inexistência de um professor de Educação Especial e dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo

A inexistência de um horário próprio e de um apoio constante e personalizado em sala de aula ao aluno, por parte de um professor de Educação Especial

A falta de apoio de um professor de Educação Especial que ajudasse a entrevistada no processo de ensino e aprendizagem do aluno

A sua inexperiência em relação à Trissomia 21 e a falta de preparação/formação, não só sua, mas também de toda a comunidade escolar para receber e trabalhar com estes alunos

A gestão das aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que este precisa de acompanhamento quase que individual, a tempo inteiro, durante as aulas

As obras na escola, que criaram barreiras físicas, que obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia.

O facto de o aluno não ter tido um RTP no ano transato o que dificultou a conclusão do atual, que só ficou concluído no 2º período.

A recusa do aluno em aceitar ajuda dos colegas nas atividades realizadas em sala de aula

A pouca disponibilidade, inicial, de alguns alunos para trabalhar a pares com ele.

### **Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno**

Implementação de regras claras para que o aluno perceba que não se pode ausentar da sala de aulas sempre que lhe apetecesse.

Apresentação individual na turma da professora e dos alunos, no início do ano letivo, para se conhecerem melhor

Incentivo aos colegas do aluno para o ajudarem a ser autónomo com o lanche e orientá-lo no recreio

Realização de trabalho individual com o aluno para reforçar as suas aprendizagens

Realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar, e dos testes, de acordo com as capacidades que o aluno evidencia.

Algumas não foram suficientes para que o aluno adquirisse todos os conteúdos do 1º ano.

### **A articulação com os pais do aluno**

Tem sido muito importante para um melhor conhecimento do aluno e para que o processo de inclusão do aluno se processe mais adequadamente

### **A articulação com a professora de Educação Especial**

É informal, depende da disponibilidade das duas docentes, e centra-se na identificação por parte da professora titular de turma de áreas que têm de ser mais sistematizadas pela professora de Educação Especial

### **Perceção das atitudes do aluno**

São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros

São de alguma teimosia e falta de regras no início, mas depois do confinamento ficou mais maduro

### **Perceção das Atitudes do Agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades**

São de inclusão relativamente a todos os alunos

### **Perceção das atitudes dos Professores de Educação Especial**

São de grande disponibilidade para ajudar na resolução das suas dúvidas e incertezas.

### **Perceção das atitudes das assistentes operacionais**

São de permissividade, por parte de algumas, que o mimam demasiado.

### **Perceção das atitudes dos colegas do aluno**

São de aceitação e enteraajuda para com o aluno

### **Perceção das atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno**

São de grande disponibilidade para com a inclusão do aluno, facilitando em tudo o que depende deles.

### **Perceção das atitudes dos professores mais velhos em relação a estes alunos com dificuldades**

Preferem não os ter nas suas salas de aula pelo trabalho que está subjacente ao desenvolvimento e aprendizagem destes alunos

### **Benefícios da Inclusão**

Aprender a aceitar e respeitar a diferença

Adquirir competências de interajuda

Contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno

## **Apêndice XXVII - Síntese da Entrevista com a Professora de Educação Especial**

### **Síntese da entrevista com a professora de Educação Especial**

#### **Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano

#### **Perceção das expectativas da professora titular de turma em relação à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram de muita apreensão pela sua falta de experiência neste âmbito

#### **Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno**

O posicionamento do agrupamento de escolas que disponibiliza mais apoios ao ensino secundário do que à educação pré-escolar e ao 1º Ciclo

A inexistência de um professor de Educação Especial para apoiar o aluno, logo no início do ano letivo

O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.

A inexistência de um professor coadjuvante na sala de aula, mesmo com horário reduzido, que pudesse ajudar o professor titular de turma

A inexistência de assistentes operacionais em sala de aula para apoiar o professor titular de turma

A falta de oferta de formação para a atualização do corpo docente e não docente relativamente às questões da deficiência, por parte da escola, do agrupamento e do Ministério da Educação

O excesso de carga horária dos professores de Educação Especial, que os impede de dar resposta a tudo o que lhes é solicitado, nomeadamente articular com o professor titular de turma e os técnicos que dão apoio ao aluno

As obras na escola, que criaram barreiras físicas, obrigaram a que as aulas se realizassem em contentores com pouco espaço, sem acesso à internet, e ao distanciamento social devido à pandemia

A inexistência de uma sala própria para se desenvolverem atividades diferentes com este e outros alunos

A falta de recursos materiais como material manipulativo, na sala de aula, porque o aluno precisa de ter material concreto para trabalhar

A implementação de estratégias desadequadas

A recusa do aluno em aceitar trabalhar, quando começou a apoiá-lo

### **Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada**

Articulação com a professora titular de turma no que diz respeito a regras a implementar, sem descurar a área académica

Realização de ações de sensibilização a professores e alunos, no início do ano letivo, em relação à inclusão para que todos possam perceber e contribuir para a inclusão destes alunos

Incentivo e reforço das aprendizagens para que o aluno se motive para aprender e adquira mais autonomia

Introdução de novos conteúdos para antecipar aprendizagens, na sala de aula e fora da mesma

Realização de pequenos ajustamentos da matéria a lecionar e dos testes, que são adaptados, de acordo com as capacidades que o aluno evidencia

Intercalar tarefas escolares com atividades lúdicas, porque os alunos têm pouco tempo de recreio

Utilização do lápis em vez da caneta, uma vez que não escorrega tanto e é meio caminho andado para a aprendizagem da escrita

### **Medidas implementadas com o aluno**

Estão ajustadas ao aluno

### **A articulação com os pais do aluno**

É realizada exclusivamente através da professora titular de turma, que é o elo de ligação entre todos os intervenientes

### **A articulação com a professora titular de turma**

Processa-se quase diariamente, de forma informal, e é de estreita colaboração e disponibilidade entre as duas

As reuniões de avaliação processam-se trimestral e anualmente ou quando necessário

### **A articulação com os técnicos do CRI**

Realiza-se mais ou menos semanalmente, de modo informal

### **Perceção das atitudes do aluno**

São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros

São de alguma teimosia e falta de regras no início, mas depois do confinamento ficou mais maduro

### **Perceção de atitudes da professora titular de turma em relação ao aluno**

Eram de alguma desorientação no início do ano letivo em relação ao trabalho que deveria realizar com o aluno, embora evidenciasse muita disponibilidade para adquirir mais aprendizagens em relação a estratégias e atividades que poderia implementar

### **Perceção de atitudes dos colegas do aluno**

São de interação e de ajuda

### **Perceção de atitudes dos professores em geral**

De um modo geral, não mostram disponibilidade para ter estes alunos incluídos nas suas turmas, por falta de preparação no âmbito da deficiência quanto às respostas que podem implementar

### **Perceção de atitudes das escolas em geral**

De um modo geral, apresentam uma falta de preparação para receber estes alunos.

### **Benefícios da Inclusão**

Aprender a aceitar e respeitar a diferença

Adquirir competências de interajuda

Contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno

Implica uma desconstrução do currículo normal

## **Apêndice XXVIII - Síntese da Entrevista com a Professora de Educação Física**

### **Síntese da entrevista com a professora de Educação Física**

#### **Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram satisfatórias em função das informações transmitidas pela professora titular de turma

#### **Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno**

A inexistência de um professor de Educação Especial nas suas aulas

A falta de formação para trabalhar com estes alunos acrescida da sua inexperiência em trabalhar com crianças com Trissomia 21.

A gestão das aprendizagens de todos os alunos, tendo em conta que este precisa de acompanhamento quase que individual, a tempo inteiro, durante as aulas

A falta de tempo letivo para diferenciar atividades propostas à turma, que o aluno não é capaz de acompanhar.

#### **Estratégias e atividades implementadas pela entrevistada com o aluno**

Articulação com a professora titular de turma para ajudar o aluno, durante as suas aulas, na execução das atividades propostas

Intercalar exercícios com momentos mais lúdicos

Avaliação qualitativa do aluno

#### **Articulação com a Professora Titular de Turma**

Processa-se durante a aula, de forma intuitiva e de estreita colaboração da professora titular de turma que ajuda o aluno a manter-se nas atividades e a executar as mesmas.

#### **Perceção das atitudes do aluno**

São de uma grande sociabilidade, pela simpatia e afeto que nutre pelos outros

São de alguma teimosia, embora não crie problemas durante a aula.

#### **Perceção das atitudes do agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades**

São de inclusão e aceitação relativamente a todos os alunos

#### **Perceção das atitudes da Professora Titular de Turma em relação ao aluno**

São de estreita colaboração e disponibilidade para ajudá-lo a focar-se nas tarefas e atividades propostas

**Perceção das atitudes das assistentes operacionais relativamente ao aluno**

São de boa interação e colaboração para com todos os alunos

**Perceção das atitudes dos colegas do aluno**

São de ajuda e de proteção para com o aluno

**Perceção das atitudes do aluno**

São de alguma teimosia, embora não crie problemas durante a aula.

**Perceção das atitudes do corpo docente deste agrupamento em relação a alunos com dificuldades**

São de habituação à inclusão destes alunos

**Atitudes pessoais relativamente à inclusão**

De alguma tristeza por não conseguir fazer uma verdadeira inclusão uma vez que sozinha, sem um professor de educação especial, não consegue promover um bom trabalho com o aluno

## **Apêndice XXIX - Síntese da Entrevista com a Diretora da Escola Básica**

### **Síntese da entrevista com a Diretora da escola**

#### **Expectativas relativamente à aquisição de aprendizagens formais do aluno**

Eram baixas no início do ano letivo, porque pensou que o aluno teria mais dificuldades do que aquelas que tem, mas evoluíram positivamente ao longo do ano

#### **Dificuldades sentidas com o processo de inclusão do aluno**

O número insuficiente de professores de educação especial colocados pelo ME no agrupamento de escolas

As diretrizes do Ministério da Educação que não permitem apoio individual aos alunos na sala de aula, durante a maior parte do tempo letivo

O número de horas de apoio alocadas ao aluno, em função da escassez de professores de educação especial existentes no Agrupamento de escolas.

Os entraves colocados pelos serviços de transporte, que inviabilizam saídas, nomeadamente para visitas de estudo, dos alunos que utilizam cadeira de rodas

#### **Estratégias e atividades implementados pela escola para os alunos com deficiência ou problemáticas mais complexas**

Durante o confinamento utilizou-se a “Unidade” e os professores de educação especial para dar resposta a estes alunos

A realização de ações de sensibilização aos alunos da escola em relação aos seus colegas com problemáticas mais complexas

Boa relação com a família

#### **A articulação com os pais do aluno**

Realiza-se trimestralmente, sendo fundamental para que o processo de inclusão se processe adequadamente

#### **A articulação entre a professora titular de turma e a professora de educação especial**

Processa-se trimestralmente, de modo formal, com a elaboração de um relatório que apresentam à coordenadora de ciclo e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão

#### **Perceção de atitudes dos pais do aluno para com o filho e a escola**

São de grande disponibilidade e dedicação para com o filho, com quem lidam muito bem, e de boa colaboração com a escola

**Percepção de atitudes do agrupamento e da escola para com os alunos com dificuldades**

São de inclusão relativamente a todos os alunos

**Percepção de atitudes da professora titular de turma em relação ao aluno**

São de boa aceitação, contrabalançando o carinho que o aluno precisa com as regras que ele deve cumprir

**Percepção de atitudes das Assistentes Operacionais**

Variam em função da sensibilidade de cada uma

**Percepção de atitudes dos colegas do aluno**

São de interação e de ajuda para com o aluno

**Percepção de atitudes dos pais dos outros alunos relativamente ao aluno**

São de aquiescência, porque a sua problemática não é complicada

**Benefícios da Inclusão**

O contacto com a diferença, que permite desenvolver o sentido cívico

## **Anexos**

**Anexo 1 Atestado Médico de Incapacidade Multiuso**



### Atestado Médico de Incapacidade Multiuso

ARS	ARS LVT
ACES	ACES Lisboa Norte
JM n.º	1830/2013
Reg. n.º	null

---

Junta Médica

**Presidente**  
 Dr. Teresa Pestana Gonçalves

---

Utente

**Nome** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
**Residência** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX **Código Postal** XXXXXX  
**Data de Nascimento** 16-03-2013 **NIF** XXXXXXXXXX  
**BI/CC/Passaporte** XXXXXXXXXX **Cartão de Residência** XXXXXXXXXX

---

Avaliação da Incapacidade

Atesto que, de acordo com a TNI - Anexo I, aprovada pelo Decreto-Lei nº 352/2007, de 23 de Outubro, o utente é portador de deficiência que, nesta data e conforme o quadro seguinte, lhe confere uma incapacidade permanente global de:

% - ( oitenta e quatro por cento )

suscetível de variação futura, devendo ser reavaliado no ano de 2023

Capítulo	Número	Alínea	Coefficiente	Capacidade Restante	Desvalorização
X	II	Grau IV	0,6000	1,0000	0,6000
VI	1.4	Classe IV	0,6000	0,4000	0,2400

**Grau de Incapacidade**

---

DL n.º 202/96 c/ a redacção do DL n.º 291/2009, de 12/10 (Artigo 4.º nº 7)

% - ( zero por cento )

---

Discriminação da deficiência

Lei nº 22 - A/2007, de 29/06	<b>GRAU</b> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> % - ( zero por cento ) <b>NATUREZA</b> <small>art. 5º, n.º 1, a) b) c) d)</small>
DL n.º 307/2003, de 10/12	<b>GRAU</b> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> <input type="text" value="0"/> % - ( zero por cento ) <b>NATUREZA</b> <small>art. 2º e 3º</small>

---

Obs.

Esta incapacidade está instalada desde 2013

---

Presidente da Junta Médica

Ass: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Data

02-09-2013

Mod. DGASB01/2009 Processado e Impresso pelo Sistema de Informação de Saúde Pública - SISP

## Anexo 2 Relatório de Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem, julho 2020



Agrupamento de Escolas: [redacted]

### AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

DL 54/2018, 6 de julho

#### IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Estabelecimento de Ensino	Jardim de Infância [redacted]
---------------------------	-------------------------------

#### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: [redacted]		
Nível de Ensino:	Pré-escolar <input checked="" type="checkbox"/>	
Sala: 6	Nº aluno:	3º Período 01/ 07/2020

#### 1. EFICÁCIA DAS MEDIDAS APLICADAS

As medidas educativas foram eficazes: SIM  Não

As medidas educativas devem ser alteradas: SIM  Não

#### 2. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS APLICADAS

*(Especificar as medidas que não foram eficazes e fundamentar a sua insuficiência/ineficácia).*

As medidas implementadas foram eficazes e deverão ser mantidas no próximo ano letivo. Contudo, o [redacted] deve necessitar de mais horas de apoio psicopedagógico, uma vez que vai frequentar o 1ºCiclo.

#### 3. FUNDAMENTOS DA ALTERAÇÃO DAS MEDIDAS

*(Quando necessário, apresentar a proposta de novas medidas e respetiva fundamentação).*

4. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO PROPOSTAS PARA 2020/2021				
Medidas Educativas		Áreas de conteúdos		
		Área do Desenvolvimento Pessoal e Social	Área de Expressão/Comunicação	Área do Conhecimento do Mundo
Medidas Universais	a) Diferenciação Pedagógica	X	X	X
	b) Acomodações curriculares			
	c) Enriquecimento curricular			
	d) Promoção do comportamento pró-social	X	X	X
	e) Intervenção em pequenos grupos			
Medidas Seletivas	a) Percursos curriculares diferenciados			
	b) Adaptações curriculares não significativas			
	c) Apoio psicopedagógico	X	X	X
	d) Antecipação e reforço das aprendizagens			
	e) Apoio Tutorial			
Medidas Adicionais	a) Frequência de ano de escolaridade por disciplinas			
	b) Adaptações curriculares significativas			
	c) Plano Individual de transição			
	d) Metodologias e estratégias de ensino estruturado			
	e) Competências de autonomia pessoal e social			

5. RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO	
NOME	FUNÇÃO
Educadora: [REDACTED]	Coordenador da implementação das medidas / Educadora
Professora de Educação Especial: [REDACTED]	Docente de Educação Especial

Lisboa, 01 de julho de 2020

<b>O Encarregado de Educação tomou conhecimento</b>	
Data: / /	Assinatura:

### Anexo 3 Relatório Técnico Pedagógico, janeiro 2021



Agrupamento de Escola: [redacted]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
Ano letivo 2020-21

#### RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (Artigo 21.º)

Nome:	[redacted]		
Data de nascimento:	16/03/2013	Idade:	7 anos
Nível de Educação/Ensino:	J1 <input type="checkbox"/> 1.ºCEB <input checked="" type="checkbox"/> 2.ºCEB <input type="checkbox"/> 3.ºCEB <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/>	Grupo/Turma:	2.ª turma
Ano de Escolaridade:	1.º ano		
Escola:	Escola Básica N.º1 de Telheiras		

#### 1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente a: apoio em intervenção precoce, frequência de J1, antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico, retenções, assiduidade, apoios educativos em anos anteriores, ocupação dos tempos livres, medidas universais implementadas.)

		Estabelecimento	Ano letivo	Necessidades educativas	Medidas Educativas Artigos 8.º, 9.º e 10.º do DL 54/2018, 6 de julho	Retenção
Pré-escolar	3	Creche "Sementes do Mundo"	2016/2017			
	4	J.1 de Telheiras	2017/2018	Linguagem, aprendizagens relevantes e realização de rotinas diárias.	Abrangido pelo DL 3/2008, 7 de janeiro¹ a) <input checked="" type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input checked="" type="checkbox"/>	
	5	J.1 de Telheiras	2018/2019	Linguagem, aprendizagens relevantes e realização de rotinas diárias.	Universais <input checked="" type="checkbox"/> Seletivas <input checked="" type="checkbox"/> Adicionais <input type="checkbox"/>	
	6	J.1 de Telheiras	2019/2020	Linguagem, aprendizagens relevantes e realização de rotinas diárias.	Universais <input checked="" type="checkbox"/> Seletivas <input checked="" type="checkbox"/> Adicionais <input type="checkbox"/>	Adiamento escolar
1.º CEB	1.º	EB1 de Telheiras	2020/2021	Linguagem Aprendizagem Autonomia	Universais <input checked="" type="checkbox"/> Seletivas <input checked="" type="checkbox"/> Adicionais <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.º					<input type="checkbox"/>
	3.º					<input type="checkbox"/>
	4.º					<input type="checkbox"/>
2.º CEB	5.º					<input type="checkbox"/>
	6.º					<input type="checkbox"/>
3.º CEB	7.º					<input type="checkbox"/>
	8.º					<input type="checkbox"/>
	9.º					<input type="checkbox"/>
ES	10.º					<input type="checkbox"/>
	11.º					<input type="checkbox"/>
	12.º					<input type="checkbox"/>

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

Outras informações relevantes	<p>Trissomia 21 com cardiopatia complexa: Hipoplasia do arco aórtico e defeito complexo do septo atrioventricular (DCSAV) com Ventrículo esquerdo hipoplástico, entretanto corrigido em cirurgia.</p> <p>O [redacted] vive com os pais. Tem um irmão mais velho por parte da mãe.</p> <p>Nasceu às 36 semanas no Hospital de Santa Maria de parto eutócico induzido por alterações da fluxometria desde as 35 semanas. Ao nascer pesava 2865g, media 50 cm de comprimento e tinha 32 cm de perímetro cefálico. Não houve necessidade de reanimação.</p> <p>Apenas foi administrada a 1ª dose da vacina VHB, sem outras vacinas por opção dos pais.</p> <p>A 26 de março de 2013 foi sujeito a uma intervenção cirúrgica de correção da aorta e hipoplasia do arco aórtico distal, bem como ao procedimento de banding das artérias pulmonares. Em setembro do mesmo ano realizou uma correção biventricular de DCSAV, com pós-operatório complexo por infeção respiratória (necessitou de ventilação mecânica e suporte inotrópico prolongado). Em novembro de 2013 é internado por bronquiolite aguda (Parainfluenza1) com insuficiência respiratória global grave. Em fevereiro de 2014 foi novamente internado por bronquiolite aguda, acontecendo o mesmo em abril e novembro de 2015.</p> <p>O [redacted] é seguido em consulta de cardiologia pediátrica e tem apoio da dietista no H. Sta. Cruz. É acompanhado em pediatria e em consulta de desenvolvimento no HSFX. É ainda acompanhado em estomatologia no HSM, em oftalmologia no Hospital dos Lusíadas e Otorrinolaringologia no Hospital Egas Moniz.</p> <p>O [redacted] foi acompanhado pela Equipa de Intervenção Precoce até ao ano letivo 2017/2018.</p> <p>No ano letivo 2018/2019 foi acompanhado em Psicomotricidade e em Terapia da Fala, sendo estes apoios prestados no espaço físico do Jardim de Infância (a nível particular).</p> <p>No ano letivo 2019/2020, o [redacted] continuou a frequentar o Jardim de Infância tendo sido solicitado o adiamento devido a múltiplos problemas cardíacos e respiratórios o [redacted] faltou inúmeras vezes à escola (cada vez menos) tendo sido privado de socializar, brincar e se desenvolver a um ritmo estável e adequado à sua faixa etária.</p> <p>Após ter sido efetuada uma avaliação de NeuroDesenvolvimento comprovou-se que o [redacted] encontrava com atraso de desenvolvimento global, carecendo de uma maior estimulação, que, a ser efetuada devidamente, através do apoio da equipa multidisciplinar do Jardim de Infância, potenciaria a aprendizagem do [redacted] em consonância com o seu potencial.</p> <p>No presente ano letivo 2020/2021 o [redacted] ingressou para o 1º ano de escolaridade na EB N.º1 de Telheiras. Também tem apoio com as terapeutas do CRI-CERCI Lisboa, nas áreas de Terapia da Fala e Psicomotricidade para promoção da inclusão.</p> <p>Acresça</p>
<p><b>Medidas Universais (n.º 2 do art.º 8)</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a) Diferenciação pedagógica</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b) Acomodações curriculares (Anexo 1)</p> <p><input type="checkbox"/> c) Enriquecimento curricular</p> <p><input type="checkbox"/> d) Promoção do comportamento pró-social</p> <p><input type="checkbox"/> e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos</p> <p><small>1. Indicar as medidas educativas aplicadas anteriormente no caso dos alunos que já usufruíram do DL 3/2008, de 7 de janeiro.</small></p>	
<p><b>2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família</b></p>	

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

Outras informações relevantes	<p>Trissomia 21 com cardiopatia complexa: Hipoplasia do arco aórtico e defeito complexo do septo atrioventricular (DCSAV) com Ventrículo esquerdo hipoplástico, entretanto corrigido em cirurgia.</p> <p>O [redacted] vive com os pais. Tem um irmão mais velho por parte da mãe.</p> <p>Nasceu às 36 semanas no Hospital de Santa Maria de parto eutócico induzido por alterações da fluxometria desde as 35 semanas. Ao nascer pesava 2865g, media 50 cm de comprimento e tinha 32 cm de perímetro cefálico. Não houve necessidade de reanimação.</p> <p>Apenas foi administrada a 1ª dose da vacina VHB, sem outras vacinas por opção dos pais.</p> <p>A 26 de março de 2013 foi sujeito a uma intervenção cirúrgica de correção da aorta e hipoplasia do arco aórtico distal, bem como ao procedimento de banding das artérias pulmonares. Em setembro do mesmo ano realizou uma correção biventricular de DCSAV, com pós-operatório complexo por infeção respiratória (necessitou de ventilação mecânica e suporte inotrópico prolongado). Em novembro de 2013 é internado por bronquiolite aguda (Parainfluenza1) com insuficiência respiratória global grave. Em fevereiro de 2014 foi novamente internado por bronquiolite aguda, acontecendo o mesmo em abril e novembro de 2015.</p> <p>O [redacted] é seguido em consulta de cardiologia pediátrica e tem apoio da dietista no H. Sta. Cruz. É acompanhado em pediatria e em consulta de desenvolvimento no HSFX. É ainda acompanhado em estomatologia no HSM, em oftalmologia no Hospital dos Lusíadas e Otorrinolaringologia no Hospital Egas Moniz.</p> <p>O [redacted] foi acompanhado pela Equipa de Intervenção Precoce até ao ano letivo 2017/2018.</p> <p>No ano letivo 2018/2019 foi acompanhado em Psicomotricidade e em Terapia da Fala, sendo estes apoios prestados no espaço físico do Jardim de Infância (a nível particular).</p> <p>No ano letivo 2019/2020, o [redacted] continuou a frequentar o Jardim de Infância tendo sido solicitado o adiamento devido a múltiplos problemas cardíacos e respiratórios o [redacted] altou inúmeras vezes à escola (cada vez menos) tendo sido privado de socializar, brincar e se desenvolver a um ritmo estável e adequado à sua faixa etária.</p> <p>Após ter sido efetuada uma avaliação de NeuroDesenvolvimento comprovou-se que o [redacted] encontrava com atraso de desenvolvimento global, carecendo de uma maior estimulação, que, a ser efetuada devidamente, através do apoio da equipa multidisciplinar do Jardim de Infância, potenciará a aprendizagem do [redacted] em consonância com o seu potencial.</p> <p>No presente ano letivo 2020/2021 o [redacted] ingressou para o 1º ano de escolaridade na EB N.º1 de Telheiras. Também tem apoio com as terapeutas do CRI-CERCI Lisboa, nas áreas de Terapia da Fala e Psicomotricidade para promoção da inclusão.</p> <p>Acresça</p>
<p>Medidas Universais (n.º 2 do art.º 8)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> a) Diferenciação pedagógica</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> b) Acomodações curriculares (Anexo 1)</p> <p><input type="checkbox"/> c) Enriquecimento curricular</p> <p><input type="checkbox"/> d) Promoção do comportamento pró-social</p> <p><input type="checkbox"/> e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos</p> <p><small>1. Indicar as medidas educativas aplicadas anteriormente no caso dos alunos que já usufruíram do DL 3/2008, de 7 de janeiro.</small></p>	
<p><b>2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família</b></p>	

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

- A professora titular de turma e a professora de educação especial articulam com os pais e outros profissionais (terapeuta da Fala e Psicomotricista) que estão envolvidos no processo de aprendizagem do [REDACTED], promovendo um clima de aprendizagem favorável à superação das dificuldades do aluno.

**Que podem impedir:**

- Realização de atividades que não sejam do seu interesse. Reação de recusa quando a tarefa é rotineira, demonstrando pouca capacidade de persistência nas atividades propostas.
- A existência de fatores distrativos tais como atividades e ações dos colegas no ambiente de sala de aula, condicionam a sua capacidade de concentração e atenção.

(Para facilitar, consultar o Anexo 16, do Manual de Apoio à Prática)

**2.1.2 Fatores do contexto familiar**

**Que podem facilitar:**

- Os pais comparecem na escola sempre que solicitados, solicitam reuniões periódicas e interessam-se pelo percurso e a aprendizagem do seu educando, articulando com a escola todas as estratégias a implementar no contexto familiar.
- A família está presente e disponível no sentido de encontrar as melhores respostas no processo educativo do [REDACTED]
- Outros profissionais que apoiam a família e acompanham o aluno, estabelecem uma relação de empatia e reforçam as suas competências, tornando-se um facilitador substancial no contexto de ensino - aprendizagem.

**Que podem impedir:**

- Nada a referir.

(Para facilitar, consultar o Anexo 16, do Manual de Apoio à Prática)

**2.1.3 Fatores individuais**

**Que podem facilitar:**

- É uma criança simpática, sociável, curiosa e muito expressiva.
- Mostra agrado em vir para a escola, estando bem integrado na turma. Relaciona-se facilmente com o outro, especialmente com o adulto.
- Está motivado para a aprendizagem, é curioso e atento, gostando de explorar materiais e atividades.
- Quando a atividade é do seu agrado ou que lhe desperta especial interesse, é capaz de permanecer por um longo período de tempo.

**Que podem impedir:**



Agrupamento de Escolas [redacted]

## DL 54/2018 de 6 de julho Ano letivo 2020-21

No que respeita à comunicação e linguagem toma iniciativa de comunicação, expressando-se por palavras e frases simples, apesar de por vezes de forma impercetível, o que compromete a comunicação com o outro. Imita palavras a pedido, procurando melhorar o seu desempenho.

Apresenta limitações significativas em manter a concentração/atenção durante um intervalo de tempo necessário à execução da tarefa. Dispersa-se, prestando atenção ao que se passa ao seu redor, necessitando da ajuda do adulto para retomar e concluir a atividade.

Participa nos momentos da rotina diária por imitação, nem sempre compreendendo ou antecipando os mesmos, sendo por isso necessária a orientação e supervisão do adulto para a realização das tarefas do dia-a-dia. Nem sempre responde ao que é pedido pelo adulto, procurando contornar a situação, adotando por vezes uma atitude desafiante. Presta atenção a situação/atividades em que está mesmo interessado. Prevendo a dificuldade, prefere adotar um comportamento de recusa. Postura incorreta sentado na cadeira (pernas à chinês).

No que diz respeito à autonomia, [redacted] necessita do acompanhamento constante do adulto nos momentos de higiene e de refeição. Ao nível do Português ainda não adquiriu o mecanismo da leitura e da escrita.

Identifica todas as letras aprendidas: as vogais e as consoantes p, t, L e D. Reconhece a grafia destas letras tanto ao nível da letra de imprensa como da letra manuscrita. Consegue desenhar com alguma facilidade as letras manuscritas minúsculas. No desenho das letras maiúsculas manuscritas revela dificuldade.

Consegue copiar palavras utilizando com facilidade a letra de imprensa maiúscula. Escreve o seu primeiro nome, bem como algumas palavras trabalhadas, recorrendo a modelo.

Ao nível da Matemática consegue fazer a correspondência dos números aprendidos à quantidade. Faz somas e subtrações simples com material concreto e manipulativo. Conhece as figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo).

Revela facilidade na concretização de exercícios de localização espacial, realiza conjuntos de acordo com as indicações pedidas e faz contagens mas sempre com a ajuda e orientação da professora.

(Para facilitar, consultar o Anexo 16, do Manual de Apoio à Prática)

### 3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados). Anexo 2

#### 3.1 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

Medidas seletivas a aplicar:

- a) Percursos curriculares diferenciados;
- b) Adaptações curriculares não significativas (art.º 2); (Port./ Mat./ Est. Meio)
  - Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação;



Agrupamento de Escolas: [Redacted]

## DL 54/2018 de 6 de julho Ano letivo 2020-21

<p><input checked="" type="checkbox"/> Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> c) Apoio psicopedagógico; (desenvolvido pela docente de educação especial em sala de aula)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> d) Antecipação e reforço das aprendizagens;</p> <p><input type="checkbox"/> e) Apoio tutorial</p>
<p><b>3.2 Medidas adicionais</b> (Art.º 10.º) <i>(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)</i></p>
<p><b>Medidas adicionais a aplicar:</b></p> <p><input type="checkbox"/> a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas;</p> <p><input type="checkbox"/> b) Adaptações curriculares significativas (art.º 2);</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Introdução de outras aprendizagens substitutivas;</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.</p> <p><input type="checkbox"/> c) Plano individual de transição;</p> <p><input type="checkbox"/> d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;</p> <p><input type="checkbox"/> e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.</p>
<p><b>3.2.1 Critérios de progressão do aluno</b> (Art.º 29.º)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> O aluno progride nos termos definidos na lei (medidas universais e seletivas).</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno progride nos termos definidos neste documento e no programa educativo individual (medidas adicionais).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Critérios de progressão do aluno:</li></ul>
<p><b>Observação:</b></p>
<p><b>3.2.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º5 do Art.º 13.º)</b></p> <p>a) Frequência do centro de apoio à aprendizagem: Anexa-se horário do aluno.</p> <p>b) Tipo de apoio</p> <p>c) Recursos materiais e humanos</p>



Agrupamento de Escola: [REDACTED]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

Observações:

**4. Áreas curriculares específicas** (Alínea d) do Art.º 2.º)

Áreas curriculares específicas a desenvolver:

- O treino de visão;
- O sistema *braille*;
- A orientação e a mobilidade;
- As tecnologias específicas de informação e comunicação;
- As atividades da vida diária.

**5. Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal**

- SIM
- NÃO

**Crítérios de cariz pedagógico que justificam a redução do número de alunos por grupo/turma:**

- Acompanhamento e permanência na turma de pelo menos 60 % do tempo letivo curricular (Despacho Normativo 10-A/2018, 19 de junho), com a aplicação de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas.
- São utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem da parte dos professores um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

**Observações:** C [REDACTED] necessita de suporte e orientação do adulto. Não é autónomo na realização das atividades e precisa do reforço e acompanhamento constante das professoras e técnicas para a realização das atividades propostas.

**6. Implementação plurianual de medidas** (n.º5 do Art.º 21.º)

- SIM

Neste caso, a avaliação da sua eficácia deverá realizar-se sempre que os intervenientes do processo educativo do aluno considerarem que se justifica e, obrigatoriamente, em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.



Agrupamento de Escola: [REDACTED]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

**NÃO**

Neste caso, a avaliação da sua eficácia deverá realizar-se sempre que os intervenientes do processo educativo do aluno considerarem que se justifica e, obrigatoriamente, no final do período de tempo previsto para a sua implementação.

Observações:

**7. Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)**

**7.1 Recursos humanos**

**Recursos humanos a mobilizar:**

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados (Psicomotricidade e Terapia da Fala);
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada.

**7.2 Recursos organizacionais**

**Recursos organizacionais a mobilizar:**

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para educação especial.

**7.3 Recursos da comunidade**

**Recursos da comunidade a mobilizar:**

- a) A equipa local de intervenção precoce;
- b) A equipa de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) A comissão de proteção de crianças e jovens;
- d) O centro de recurso para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
- f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.



Agrupamento de Escolas: [REDACTED]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

<b>8. Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)</b>
<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
<p><i>(Em caso afirmativo explicitar, de forma clara, quais as adaptações ao processo de avaliação a aplicar, em que contextos, por quem, quando e de que modo.)</i></p> <p><b>Adaptações ao processo de avaliação a aplicar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input checked="" type="checkbox"/> Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;</li><li><input type="checkbox"/> Enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente <i>braille</i>, tabelas e mapas em relevo, <i>daisy</i>, digital;</li><li><input type="checkbox"/> Interpretação em LGP;</li><li><input type="checkbox"/> Utilização de produtos de apoio;</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Tempo suplementar para realização da prova;</li><li><input type="checkbox"/> Transcrição das respostas;</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Leitura de enunciados;</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Utilização de sala separada;</li><li><input type="checkbox"/> Pausas vigiadas;</li><li><input type="checkbox"/> Código de identificação de cores nos enunciados;</li><li><input type="checkbox"/> Aplicação de critérios de classificação da prova para alunos com Dislexia;</li><li><input type="checkbox"/> Consulta de dicionário de língua portuguesa;</li><li><input type="checkbox"/> Realização de testes, provas ou exames de português língua segunda (PL2);</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Acompanhamento por um docente.</li></ul>
<b>9. Procedimentos de avaliação</b>
<p><b>9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão</b></p> <p><i>(Indicar de que forma vai a equipa multidisciplinar proceder à monitorização da implementação dessas medidas: instrumentos a utilizar para medir essa eficácia, intervenientes no processo e momentos de avaliação.)</i></p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>A monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e avaliação da sua eficácia realiza-se trimestralmente, através do preenchimento do documento "Avaliação da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão".</p> <p>Este documento assinala as medidas educativas implementadas nos períodos letivos em avaliação, com a apresentação das menções obtidas nas disciplinas do currículo do aluno. A não observância da eficácia das medidas aplicadas impõe a sua fundamentação e proposta de novas medidas por parte dos professores do conselho de turma. No terceiro período letivo, o mesmo documento inclui a proposta de medidas educativas para o ano letivo seguinte.</p>



Agrupamento de Escola: [REDACTED]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

A monitorização da avaliação trimestral dos apoios desenvolvidos pelas técnicas do CRI CERCIS Lisboa, tem por base o Plano Individual de Intervenção elaborado para o aluno, cujos indicadores de resultados traduzem as metas estabelecidas e atingidas. As técnicas apresentam uma avaliação descritiva das atividades desenvolvidas e do envolvimento do aluno.

**Intervenientes no processo**

- Professora Titular de Turma
- Professores do Conselho de Docentes do 1.º Ciclo
- Professora de educação especial
- Técnicos dos CRI: Terapia da Fala  Terapia Ocupacional  Reabilitação psicomotora  Fisioterapia  Psicólogo  Educadora Social

**Momentos de avaliação**

- Avaliação trimestral
- Avaliação no final do ano

**9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual**

**10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregados de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas**

*(selecionar os tópicos importantes)*

- Acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;
- Oportunidade de conhecer os espaços de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho.
- Informação sobre as políticas e práticas da escola;
- Incentivo a um contacto regular com a escola;
- Incentivo à participação em diferentes atividades realizadas na escola;
- Valorização das informações prestadas pelos encarregados de educação sobre os seus filhos;
- Envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus filhos.

**Observações**

**Anuência do Encarregado de Educação (nº2 e nº3 do artº 22)**

- Tomei conhecimento e concordo com as medidas mobilizadas para o/a meu/minha educando/a.



Agrupamento de Escola [redacted]

**DL 54/2018 de 6 de julho**  
**Ano letivo 2020-21**

Tomei conhecimento e **não concordo** com as medidas mobilizadas para o/a meu/minha educando/a.  
**Justificação:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<b>Data:</b>		<b>Assinatura:</b>	
--------------	--	--------------------	--

<b>O aluno</b> (n.º 2 do Art.º 22.º)			
<b>Nome:</b>	[redacted]		
<b>Data:</b>		<b>Assinatura:</b>	

<b>O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva</b> (n.º 6 do Art.º 12.º)			
<b>Nome:</b>	[redacted]		
<b>Data:</b>		<b>Assinatura:</b>	

<b>O Coordenador da implementação das medidas propostas</b> (n.º 10 do Art.º 21.º)			
<b>Nome:</b>	[redacted]		
<b>Data:</b>		<b>Assinatura:</b>	

<b>Responsáveis pela implementação das medidas</b> (alínea d), do n.º 2 do art.º 21)		
Nome	Função	Assinatura
[redacted]	Professora Titular de Turma	
[redacted]	Professora da Educação Especial	
[redacted]	Terapeuta da Fala	
[redacted]	Psicomotricista	

<b>Aprovação do Conselho Pedagógico</b> (n.º 4 do Art.º 22.º)			
<b>Nome:</b>	Diretor: [redacted]		
<b>Data:</b>		<b>Assinatura:</b>	



Agrupamento de Escolas: [redacted]



**DL 54/2018 de 6 de julho**  
Ano letivo 2020-21

<b>Homologação pelo Diretor</b> (n.º4 do Art.º 22.º)			
Nome:	Diretora [redacted]		
Data:		Assinatura:	

## Anexo 4      Relatório de Avaliação da Eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem, julho 2021



Agrupamento de XXX

### AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

DL 54/2018, 6 de julho

#### IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Estabelecimento de Ensino	EB
---------------------------	----

#### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome:			
Nível de/Ensino:	1º CEB x 2ºCEB <input type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> SEC <input type="checkbox"/>		
Ano: 1.º	Turma: 2.ª	Nº: 17	3.º Período 13/07/2021

#### 1. EFICÁCIA DAS MEDIDAS APLICADAS

As medidas educativas foram eficazes: SIM X Não

As medidas educativas devem ser alteradas: SIM  Não X

#### 2. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS APLICADAS

As medidas revelaram-se adequadas, para a facilitação da participação do (aluno) no contexto escolar e imprescindíveis para a continuidade do seu percurso escolar.

O (aluno) deve continuar a beneficiar de apoios terapêuticos sistemáticos ao nível da Terapia da Fala e Reabilitação Psicomotora.

#### 3. FUNDAMENTOS DA ALTERAÇÃO DAS MEDIDAS

Nada a referir

**Agrupamento de XXX**

**Avaliação obtida nas diferentes disciplinas/áreas curriculares específicas:**

Áreas/ Disciplinas		Port	Mat	EM	E. AR T.	EFM	AE	O.C			
Informação/ Nota	1ºper	S	S	MB	S	B	S	B			
	2ºper	S	S	B	S	B	S	B			
	3ºper	S	S	MB	S	B	S	B			
Classificação Interna Final (CIF)											

Transitou	X
Aprovado	

Não transitou	
Não aprovado	

Admitido a prova final de ciclo/exame final nacional	
--	--

4. MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E INCLUSÃO PROPOSTAS PARA 2021/2022												
Medidas Educativas		Disciplinas/Áreas Curriculares Específicas										
		Port	Mat	EM	EA	EFM	AE	O.C	Ed. Esp.			
M e d i d a s U n i v e r s i t a d e	a) Diferenciação Pedagógica	X	X	X	X	X	X					
	b) Acomodações curriculares	X	X	X								
	c) Enriquecimento curricular											
	d) Promoção do comportamento pró-social											
	e) Intervenção em pequenos grupos											
M e d i d a s S e l e t i v a s	a) Percursos curriculares diferenciados											
	b) Adaptações curriculares não significativas	X	X	X								
	c) Apoio psicopedagógico								X			
	d) Antecipação e reforço das aprendizagens											
	e) Apoio Tutorial											
M e d i d a	a) Frequência de ano de escolaridade por disciplinas											
	b) Adaptações curriculares significativas											
	c) Plano Individual de transição											



Agrupamento de XXX

s A d i c i o n a i s	d) Metodologias e estratégias de ensino estruturado	
	e) Competências de autonomia pessoal e social	x

5. RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO	
NOME	FUNÇÃO
Prof. <sup>a</sup>	Coordenador da implementação das medidas
	Docente de Educação Especial

Lisboa, 13 de julho de 2021

<b>O Encarregado de Educação tomou conhecimento</b>	
Data:    /    /	Assinatura:

