

**ANA PAULA DE BRITES MOURÃO**

**INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA  
CEREBRAL NO 2.º CICLO: PROPOSTAS DE MELHORIA  
DA ATITUDE DOCENTE**

**Orientador: Jorge Serrano**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

Ana Paula  
Mourão

**INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NO 2.º CICLO:  
PROPOSTAS DE MELHORIA DA ATITUDE DOCENTE**

ESEAG

2012

**ANA PAULA DE BRITES MOURÃO**

**INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA  
CEREBRAL NO 2.º CICLO: PROPOSTAS DE MELHORIA  
DA ATITUDE DOCENTE**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação no Curso de Mestrado na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

**Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

## **Epígrafe**

*“Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.  
Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.”*

**António Gedeão**

## Dedicatória

*... às minhas filhas, com quem aprendo a ser mãe;*  
*... aos meus alunos, com quem aprendo a ser professora;*  
*... à Ariana com quem tenho aprendido muito!*

## **Agradecimentos**

Para que este trabalho pudesse ser realizado, houve a necessidade de todo um envolvimento de grupo e de colaboração de algumas pessoas.

De entre elas, destaco:

- *a família e os amigos, pelo suporte emocional;*
- *os colegas, pela motivação e pela disponibilidade;*
- *os alunos, pelas descobertas;*
- *o professor doutor Jorge Serrano, pelo profissionalismo.*

## **Resumo**

O presente trabalho partiu da necessidade de investigar e refletir sobre a temática da inclusão, na especificidade da paralisia cerebral.

É através da constante reflexão e investigação sobre estas questões que é facilitada a descoberta de fundamentos, causas, perspetivas e estratégias. Neste sentido, é implicado o desenvolvimento de práticas com o fim último de proporcionar o êxito dos alunos, bem como a promoção da sua autoestima que lhes proporcione uma sólida construção das suas personalidades.

O trabalho desenvolve-se numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, do distrito de Santarém e debruça-se essencialmente sobre a questão das atitudes dos docentes face à inclusão de uma aluna com paralisia cerebral.

A docente de educação especial constatou que os docentes se mostraram deveras sensibilizados e acolheram a aluna de forma positiva. Porém, e como foi a primeira vez que se depararam com um quadro de paralisia cerebral, sentiram-se limitados e inseguros na sua forma de atuar em termos pedagógicos principalmente em contexto de sala de aula.

Com o trabalho não houve a pretensão de analisar exaustivamente todas as questões relacionadas com as atitudes dos docentes face à inclusão da aluna. Procurou-se, antes, identificar as posturas e limitações mais significativamente evidenciadas pelos docente, para, com base na análise dos dados obtidos, contribuir, de forma modesta, para sugerir “caminhos” eventualmente facilitadores de um maior êxito escolar da aluna em estudo, bem como de outros.

**Palavras-chave: inclusão, atitudes dos docentes, paralisia cerebral**

### **Abstract**

This work was the need to investigate and reflect on the theme of inclusion, the specificity of the context of cerebral palsy.

It is through constant reflection and research on these issues is that facilitated the discovery of reasons, causes, prospects and strategies. In this sense, it is implied the development of practices with the ultimate goal of providing the success of students and the promotion of self-esteem that gives them a solid construction of their personalities.

The work develops in a school 2.º and 3.º. Cycles of Basic and Secondary Education, the district of Santarém and focuses primarily on the issue of attitudes of teachers face the inclusion of a student with cerebral palsy.

The special education teachers found that teachers proved indeed sensitized and welcomed the student positively. However, and as it was the first time I came across a picture of cerebral palsy, limited and felt unsafe in their way of working in an educational context especially in the classroom.

With work no claim to exhaustively examine all issues related to the attitudes of the teachers at the incorporation of the student. We tried to before, and identify positions significantly more limitations evidenced by teaching, for, based on data analysis, contribute modestly to suggest "ways" eventually facilitating a greater student academic achievement in the study, as well as others.

**Keywords: inclusion, attitudes of teachers, cerebral palsy**

## **Abreviaturas**

**A1** – Professora de História e Geografia de Portugal

**A2** – Professora de Ciências da Natureza

**A3** – Professora de Educação Física

**A4** – Professora de Português

**A5** – Professor de Educação Musical

**A6** – Professora de Inglês

**AVD** – Atividades de Vida Diária

**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão

**CRIMAAIS** – Centro de Recursos para a Inclusão – Multidisciplinariedade, Avaliação, Acompanhamento, Intervenção e Socialização

**E** – Entrevistador

**EE** – Educação Especial

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PE** – Projeto Educativo

**PEI** – Programa Educativo Individual

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

## **Siglas**

**CIF-CJ** – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens

**CPCJ** – Comissão de Proteção a Crianças e Jovens

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## Índice

Epígrafe .....	4
Dedicatória.....	5
Agradecimentos .....	6
Resumo.....	7
Abstract .....	8
Introdução.....	14
PARTE I.....	16
BIOGRAFIA PROFISSIONAL .....	16
1. Intróito.....	17
2. Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos.....	17
2.1. Funções exercidas.....	17
2.1.1. Ano letivo 2008/2009 .....	17
2.1.2. Anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 .....	19
2.2. Reflexão autobiográfica.....	21
PARTE II.....	23
IDENTIFICAÇÃO DE SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO PROFISSIONAL.....	23
1. Contextualização .....	24
1.1. Caracterização do meio escolar .....	24
1.2. Caracterização da Aluna.....	25
1.2.1. História Pessoal .....	25
1.2.2. Percurso Escolar.....	26
1.2.3. Atividade e Participação Académicas .....	29
1.2.4. Funções e Estruturas do Corpo .....	29
1.2.5. Fatores Ambientais .....	30
2. Descrição genérica do problema .....	30
3. Perguntas de partida .....	31
3.1. Questão nuclear.....	32
3.2. Questões de pesquisa .....	32
4. Propósitos do trabalho.....	33
4.1. Objetivo geral.....	33
4.2. Objetivos específicos .....	33
PARTE III.....	34
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	34
1. Aprofundamento compreensivo do problema .....	35
1.1. Procedimento de recolha de dados: entrevista de grupo .....	35
1.2. Caraterização aprofundada do problema .....	36
1.2.1. Opinião docente sobre a inclusão da aluna.....	37

1.2.2.	Problemáticas predominantes nas turmas .....	37
2.	Enquadramento teórico .....	44
2.1.	Inclusão.....	44
2.1.1.	Contexto histórico em Portugal.....	44
2.2.	Comunidade Escolar .....	47
2.3.	As representações dos profissionais .....	49
2.4.	Caracterização científica da paralisia cerebral.....	50
2.4.1.	Aspetos históricos .....	50
2.4.2.	Definição.....	51
2.4.3.	Etiologia.....	52
2.4.4.	Quadro clínico .....	54
2.4.4.1.	Classificação do tipo de paralisia cerebral .....	55
2.4.4.1.1.	Classificação com base na localização da lesão cerebral.....	56
2.4.4.1.1.1.	Paralisia cerebral piramidal ou espástica.....	56
2.4.4.1.1.2.	Paralisia cerebral extrapiramidal ou coreo-atetóide .....	57
2.4.4.1.1.3.	Paralisia cerebral de tipo atáxica .....	58
2.4.4.1.1.4.	Paralisia cerebral de tipo misto.....	58
2.4.4.1.2.	Classificação com base na localização dos problemas de movimento ..	58
2.4.4.1.2.1.	Monoplegia.....	59
2.4.4.1.2.2.	Diplegia .....	59
2.4.4.1.2.3.	Hemiplegia .....	59
2.4.4.1.2.4.	Tetraplegia .....	59
2.4.4.1.2.5.	Hemiplegia dupla .....	60
2.4.5.	Perturbações associadas .....	60
2.4.5.1.	Perturbações da linguagem.....	60
2.4.5.2.	Problemas auditivos .....	61
2.4.5.3.	Problemas visuais.....	61
2.4.5.4.	Problemas de desenvolvimento intelectual .....	61
2.4.5.5.	Problemas de perceção .....	61
2.4.5.6.	Problemas emocionais.....	62
3.	Orientações para a intervenção na paralisia cerebral .....	62
3.1.	Intervenção em contexto de sala de aula .....	64
3.2.	O papel do docente de educação especial .....	66
4.	Planificação .....	68
4.1.	Intróito.....	68
4.2.	Pressupostos.....	68
4.3.	Quadro de Planificação .....	69
4.4.	Procedimentos de Avaliação .....	72
	<b>SÍNTESE CONCLUSIVA .....</b>	<b>73</b>
	<b>LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA .....</b>	<b>77</b>
	<b>FONTES DE CONSULTA .....</b>	<b>78</b>
1.	Bibliográficas.....	78
2.	Eletrónicas.....	80
3.	Legislativas.....	81
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>i</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>xiv</b>

### **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> – percurso escolar da aluna .....	26
<b>Quadro 2</b> – Intervenção com a aluna .....	27
<b>Quadro 3</b> – Professores participantes na entrevista de grupo .....	36
<b>Quadro 4</b> – Fatores de risco para lesões cerebrais .....	54
<b>Quadro 5</b> – Planificação da ação – propostas de melhoria .....	61

### **Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> – Responsabilidades no sistema inclusivo .....	48
----------------------------------------------------------------	----

### **Índice de gráficos**

<b>Gráfico 1</b> – Estimativas de percentagem de crianças e jovens com NEE .....	38
<b>Gráfico 2</b> – Causas da paralisia cerebral .....	53

### **Índice de anexos**

<b>Anexo I – Currículo Específico Individual .....</b>	<b>ii</b>
--------------------------------------------------------	-----------

### **Índice de apêndices**

<b>Apêndice I – Entrevista de Grupo .....</b>	<b>xv</b>
<b>A – Guião da Entrevista de Grupo .....</b>	<b>xvi</b>
<b>B – Protocolo da Entrevista .....</b>	<b>xvii</b>
<b>C – Grelha de Análise de Conteúdo .....</b>	<b>xxvi</b>
<b>D – Análise de Conteúdo da Entrevista .....</b>	<b>xxvii</b>

## **Introdução**

Como cabe aos professores uma constante reflexão sobre as suas práticas entendeu-se pertinente elaborar um trabalho autobiográfico sobre a inclusão de uma aluna com paralisia cerebral, a frequentar pela primeira vez o 5.º ano, uma vez que a acompanhamos desde o início da escolaridade, no 1.º ano, ora como docente de turma da qual fazia parte a aluna, ora como docente de educação especial.

Sendo a educação caracterizada por incertezas de várias ordens, decorrentes da evolução e globalização da sociedade, exige de todos e especialmente dos profissionais da educação, investigação sobre as várias estratégias de tornar a escola capaz de dar resposta à diversidade de alunos que acolhe, nomeadamente, aos alunos com necessidades educativas especiais.

Para tal, realizou-se o trabalho autobiográfico com base na experiência e no que se conhece e vivencia com a aluna, pesquisando sobre como melhorar, em cada etapa do seu percurso escolar, a sua qualidade de vida escolar e pessoal.

Será estudada a inclusão de uma aluna com paralisia cerebral no 5.º ano de escolaridade, no intuito de encontrar propostas de melhoria na atuação académica dos docentes. Neste sentido, a questão de partida será: que medidas a sugerir para melhorar as atitudes dos professores do 2.º ciclo face à inclusão curricular de uma aluna com paralisia cerebral?

A questão nuclear poderá levar-nos a algumas sugestões de atuação que dignificarão a inclusão desta e de outros alunos com a mesma problemática, e, por conseguinte, facilitar a eficácia de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Numa primeira parte do trabalho, será apresentada a biografia profissional, confinada aos últimos três anos letivos. Far-se-á uma breve abordagem das funções exercidas bem como uma reflexão sobre as mesmas e sobre o desempenho docente, referindo limitações e sugestões de melhorias à prática.

Em seguida, será identificada a situação que despoletou a necessidade de elaborar este estudo. Proceder-se-á à caracterização do meio escolar e da aluna, apresentando o problema e as respetivas questões de partida. Por último, serão evidenciados os objetivos do trabalho, quer gerais, quer específicos.

Na terceira parte do trabalho, e como tentativa de resolução do problema, será feita uma pesquisa teórica sobre: a inclusão, a comunidade escolar e as representações dos profissionais face às crianças com necessidades educativas especiais. A caracterização científica da paralisia cerebral também será feita.

Após tal, serão dadas a conhecer as orientações para a intervenção, constituídas pelos procedimentos de recolha de dados e respetivas análise e interpretação qualitativa. Foi selecionada como técnica a entrevista de grupo, pois, de acordo com Giovinazzo (2001) uma entrevista deste tipo é particularmente apropriada para explicar como os intervenientes consideram uma experiência, fornecendo informações sobre como pensam, sentem e agem sobre um determinado tema.

Mediante a interpretação dos dados, será planificada a proposta de ação e feita a respetiva avaliação descritiva.

Por último, salienta-se que a elaboração do presente trabalho, em termos formais, teve como base as normas destinadas à elaboração e apresentação de teses para a obtenção do grau de mestre pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, onde está integrada a Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

**PARTE I**

---

**BIOGRAFIA PROFISSIONAL**

## **1. Intróito**

Nesta primeira parte do trabalho, apresentarei a minha biografia profissional respeitante aos três anos letivos, compreendidos entre 2008 e 2011. Indicarei as funções exercidas, por ano letivo.

Em seguida, na reflexão biográfica, será dada a conhecer a visão crítica de como foram desenvolvidas as respetivas funções, bem como algumas considerações no intuito de melhorar a minha prática pedagógica.

## **2. Experiência profissional desenvolvida nos últimos três anos**

### **2.1. Funções exercidas**

#### **2.1.1. Ano letivo 2008/2009**

Neste ano letivo, estive integrada no ensino regular e desempenhei as funções pedagógicas inerentes a uma turma de 20 alunos de 2.º ano de escolaridade, quer a nível da componente letiva, quer a nível da componente não letiva.

A escola situava-se num meio urbano do distrito de Santarém e estava agrupada a vários níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao secundário. Havia cinco turmas de 1.º ciclo e uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo. Dispunha de pavilhão para prática de aulas de expressão físico-motora e outras. Os alunos almoçavam no refeitório da escola.

Apesar do edifício, ter sido alvo de obras de remodelação camarárias era provisório, e continha algumas barreiras arquitetónicas para crianças com mobilidade reduzida. Daí, a minha turma, da qual fazia parte uma aluna com paralisia cerebral, estar sempre situada no piso inferior. Tinha uma casa de banho devidamente equipada para uma aluna com tal problemática.

A comunidade escolar, na sua generalidade, era muito participativa. Havia protocolos de colaboração com as várias instituições da localidade com as quais eram desenvolvidas atividades, ao longo do ano, e que faziam parte integrante do plano anual de atividades.

A minha turma era composta por 20 alunos, destacando-se três alunos com necessidades educativas especiais: uma aluna com paralisia cerebral, um aluno com baixa-visão e fotossensibilidade e um aluno com dislexia.

Skrtic, Sailor e Gee (1996, *in* Morgado, 2010) defendem que, numa comunidade educativa inclusiva, os alunos com mais capacidades progridem ao seu ritmo. Foi nesta linha de ideias, que me esforcei, a todo o momento, para praticar uma pedagogia inclusiva, muito facilitada por três fatores:

- a envolvimento de pais e encarregados de educação e demais técnicos era excelente;
- a grande maioria dos alunos (treze) eram muito autônomos na aprendizagem;
- o grupo era muito coeso e sensível à diferença pois conheciam-se desde o ensino pré-escolar.

Concebi materiais de ensino/aprendizagem ajustados aos alunos e tentei sempre recolher o máximo de informações relativas às necessidades e características dos alunos para melhor adaptar todo o processo. Preparei e organizei sempre as atividades letivas e não letivas. As planificações anuais e mensais foram realizadas em reunião de coordenação de ano. As planificações diárias, foram feitas individualmente, ajustadas às planificações primeiramente mencionadas e, de acordo, com as necessidades próprias de cada aluno.

Colaborei com a docente de educação especial na definição, implementação e avaliação dos programas educativos individuais (PEI) das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), prestando apoio o mais individualizado possível, através de adequações curriculares, de diferenciação na avaliação e de produção de materiais adaptados.

Como recursos, utilizei: o quadro, os manuais, o retroprojektor, cartazes, materiais concretos estruturados e não estruturados, o computador, o CD da Escola Virtual do 2.º ano, CD's com jogos educativos, entre outros.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, foram elaboradas, em reunião de coordenação, as fichas de diagnóstico, fichas formativas e fichas sumativas. Para os alunos com NEE, que beneficiavam de condições especiais de avaliação, elaborei fichas adaptadas aos conteúdos por eles abordados e, portanto, diferenciadas das demais.

Como estratégias, utilizei a entreaajuda entre pares; proporcionei a utilização/manipulação de materiais diversificados, concretos e diferenciados; dei oportunidade, dentro do possível, da utilização do computador e a elaboração de trabalhos de grupo sobre temas, essencialmente, da área de Estudo do Meio.

Os meus objetivos, ao longo do ano letivo, prenderam-se com: a recuperação máxima de todos os alunos, diferenciando ao máximo o processo de ensino/aprendizagem; o apelo à participação de todos os alunos; a criação de um clima de entreaajuda entre os alunos, melhorando as competências no âmbito da autonomia e regras sociais e a colaboração com os demais intervenientes na definição, implementação e avaliação de planos adaptados às crianças com NEE, incluindo, como é óbvio, a professora de educação especial. É nesta linha de ideias, que Jiménez (1997, *in* Jiménez, 1997) nos refere que deve existir uma articulação entre o professor titular de turma e o professor do ensino especial,

que envolvam tarefas tais como: a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos programas educativos individuais.

Tentei sempre manter uma boa relação com os alunos. Estabeleci com eles o diálogo dentro e fora da sala de aula, procurando envolvê-los na aprendizagem. Não existiram problemas de disciplina, pois logo nos primeiros dias de aulas, ficaram cientes das regras de funcionamento da sala de aula, através da definição conjunta das mesmas e seu registo em cartaz.

Tentei sempre inteirar-me de todas as situações influenciáveis do seu estado emocional, através de contactos formais e informais com os pais e encarregados de educação ou com os próprios alunos, mesmo fora do contexto de sala de aula. Aquando de algum incidente com mais relevância, era debatido em conjunto na sala de aula e todos participavam na sua resolução, apelando à convivência e às regras básicas de cidadania.

### **2.1.2. Anos letivos 2009/2010 e 2010/2011**

A minha colocação de docente nestes dois anos letivos prendeu-se com as funções de docente da educação especial, tendo sido um retorno a este grupo disciplinar.

Fiquei no mesmo agrupamento de escolas onde tinha sido colocada no ano anterior e daí me ter sido sugerido ser docente de educação especial de alunos do ano anterior, uma vez que já me tinha inteirado das suas características e especificidades, noemadamente dos alunos com NEE mencionados no ponto acima.

Cumpri o serviço letivo e não letivo que me foi distribuído (22 horas letivas e 2 horas não letivas), numa das escolas de 1.º ciclo pertencentes ao agrupamento.

Tentei desempenhar a minha função enquanto docente numa relação colaborativa e cooperativa com todos os intervenientes educativos, acreditando numa escola inclusiva e, ao mesmo tempo, numa escola de qualidade assente na cidadania, para todas as crianças e jovens.

Dei apoio a 8 alunos (2 de forma indireta), promovendo o seu desenvolvimento pessoal, académico, funcional e social. Tentei assegurar igualmente o cumprimento de objetivos definidos no âmbito da promoção da inclusão, assente no respeito pelos outros e pela diversidade, assim como na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE.

Diversos estudos apontados por Morgado (2010) referem que as escolas com programas inclusivos promovem nos alunos, sem NEE, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade. Neste sentido, e no intuito de fazer uso do conhecimento profissional para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e

cívico dos alunos, envolvi os alunos com os seus pares e com a escola, estimulando sempre a sua participação em todas as atividades desenvolvidas.

Como docente de educação especial, empenhei-me, em primeira instância, em proporcionar a reeducação pedagógica e o reforço das aprendizagens dos alunos. Também me esforcei por acompanhar e promover o sucesso dos alunos fazendo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), para que os alunos que apoiava pudessem aceder da melhor forma à participação nas atividades, promovendo a sua autonomia e, ao mesmo tempo, eliminando barreiras.

O meu horário foi elaborado em função das problemáticas dos alunos e das suas necessidades, revertendo maiores períodos de apoio para aqueles que mais se justificava ou que necessitavam de um maior reforço para desenvolvimento de competências específicas.

Trabalhei em articulação com os docentes de turma de modo a perceber quais as áreas em que os alunos revelavam maiores dificuldades e sempre que necessário, fui dialogando com os pais e encarregados de educação, estabelecendo estratégias de interação com o educando/aluno e alterando os seus programas educativos individuais sempre que os intervenientes assim o julgassem.

Acompanhei os alunos às consultas de especialidade de sub-visão, em Coimbra e em Lisboa, como forma de me inteirar e transmitir à professora titular de turma as estratégias e demais medidas a implementar com esses alunos para atenuar as barreiras à sua participação.

Tal como refere Morgado (2010), a experiência de partilha e cooperação proporcionadas pelas equipas de professores e outros técnicos, conferem o desenvolvimento de competências e, ao mesmo tempo, debitam um sentimento de confiança nos intervenientes. Assim, foi dada continuidade ao trabalho de articulação com os técnicos do centro de recursos para a inclusão (CRI) e com a psicóloga do agrupamento, que se revelou muito positivo para o sucesso educativo dos alunos que apoiava.

Participei positivamente nos vários projetos e atividades desenvolvidas pelo agrupamento de acordo com as metas do projeto educativo (PE) e do plano anual de atividades (PAA), não só nos que estavam ligados à Educação Especial, como também nos que estavam ligados ao 1.º Ciclo.

## **2.2. Reflexão autobiográfica**

Enquanto professora titular de turma e no que se refere à organização e gestão da sala de aula, foi sentida dificuldade em prestar, por vezes, um acompanhamento mais individual a certos alunos, pois as características específicas de três dos alunos com NEE implicaram um acompanhamento quase integral. Para fazer face a tal, procurei que fosse criado um acompanhamento entre pares, mais e menos autónomos.

Dentro das características dos alunos da turma, considero que cumpri os meus deveres profissionais quer na planificação, quer na execução das aulas, bem como na tarefa da avaliação das aprendizagens e do processo. Os alunos mais autónomos em aprendizagem dedicavam-se às suas tarefas, enquanto eu me dedicava individualmente aos alunos que mais necessitavam de ensino individualizado. Diferenciei tanto quanto pude as estratégias, recursos e materiais às especificidades próprias de cada aluno.

Aquando da minha passagem do ensino regular para a educação especial, e tendo em conta as dimensões éticas da profissão, procurei:

- fomentar atitudes e valores que conduzissem à consciencialização da importância do ser humano, na sua dimensão física, intelectual e ética e contribuir para que cada vez mais se encare a diferença como forma de enriquecimento cultural e humano;
- implementar metodologias de trabalho que promoveram a autonomia, integrando, de uma forma transversal, as tecnologias da informação;
- desenvolver estratégias para intensificar o processo de ligação escola/família/instituição, nomeadamente no acompanhamento dos mesmos a consultas;
- colaborar e participar na ação de sensibilização sobre dislexia organizada pelo grupo de educação especial, no âmbito do plano anual de atividades do agrupamento.

A partir dos referenciais dos padrões de desempenho docente, considero que o meu nível de empenhamento e compromisso foi bom e positivo em todo o trabalho desenvolvido. Ao longo de todo o apoio direto e indireto que prestei aos alunos, procurei sempre dar respostas adequadas de acordo com o seu perfil de funcionalidade e com o estabelecido como competências a adquirir nos respetivos programas educativos individuais. No que concerne à componente não letiva, este caracterizou-se pela participação nas reuniões estabelecidas com as restantes docentes e técnicos, assim como com os

professores titulares de turma, com a finalidade de melhor conhecer e intervir junto de cada um dos alunos.

Investi muito na criação e elaboração de material didático (específico e/ou adaptado) como um instrumento facilitador no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Colaborei ainda, com os docentes titulares de turma e técnicos externos à escola, na criação e articulação de estratégias, num trabalho conjunto e orientado para o desenvolvimento global dos alunos. É que, de acordo com Jiménez (1997, *in* Jiménez, 1997), a principal tarefa do professor de educação especial consiste em proporcionar a reeducação e o reforço pedagógico aos alunos para concluírem com êxito o seu percurso educativo.

Gostaria ainda de salientar o facto deste tipo de serviço desencadear uma envolvimento emocional, causado por algumas situações ocorridas ao longo do ano letivo, no que diz respeito a situações mais delicadas, inclusive as que envolveram a Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ).

Quanto a sugestões de melhorias da nossa prática, salientamos a necessidade de aumentar os recursos humanos que consigam corresponder a alunos com necessidades educativas especiais, aquando da realização de trabalho indireto.

Neste sentido, e segundo Hegarty (2001), assiste-se em alguns países, nomeadamente no Reino Unido, a um significativo aumento de recurso a assistentes educativos. Em nosso entender e de acordo com a nossa experiência profissional, concordamos com o recurso a tal profissional. Estes assistentes educativos, segundo a perspectiva do mesmo autor, desempenham funções que podem ter uma influência decisiva na resposta aos alunos. Destas funções, destacamos as que se traduzem por:

1. cuidarem das necessidades físicas, em especial dos alunos com deficiências motoras evidentes;
2. apoiarem os alunos, atuando de acordo com as indicações dos terapeutas e demais técnicos;
3. apoiarem o docente na preparação de material didático adequado;
4. estarem implicados em atividades de ensino sobre a supervisão do docente.

É óbvio que, para estas funções sejam desempenhadas com eficácia, Hegarty (2001) refere a necessidade de uma formação permanente dos assistentes educativos.

Em síntese, e como reflexão sobre a nossa prática, citamos: “Haverá algo que se possa comparar ao facto de ajudar as pessoas a serem mais inteligentes, mais bondosas, mais felizes?” (Guerra, 2003, p.22).

**PARTE II**

---

**IDENTIFICAÇÃO DE SITUAÇÃO PROBLEMA EM CONTEXTO  
PROFISSIONAL**

## **1. Contextualização**

### **1.1. Caracterização do meio escolar**

O agrupamento de escolas faz parte do distrito de Santarém e inclui-se na área da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Agrupa estabelecimentos de ensino do pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário.

A escola sede do agrupamento goza de uma boa localização geográfica tendo, por um lado, um ótimo enquadramento paisagístico, praticamente dentro da Mata Municipal, com vista para o Castelo, situado num monte fronteiro e, por outro lado, ficando quase no centro da cidade, perto da Câmara Municipal e Centro de Saúde.

Está relativamente apetrechada a nível de equipamentos, com um espaço exterior agradável e com uma imagem de dinamismo, segurança e bom relacionamento.

A escola sede do agrupamento é a única escola secundária pública do concelho que, para além do ensino secundário, engloba também o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação (Básicos, Secundários e de Adultos).

O agrupamento defronta-se com alguns problemas de carácter familiar e social que envolvem alunos provenientes de algumas casas de acolhimento de crianças; alunos com experiência de emigração e de imigração; aceitação social do álcool; dificuldades inerentes aos transportes escolares e a baixa escolaridade dos pais a par do pouco interesse em acompanhar a vida escolar dos filhos, linguagem marcada pela vivência do espaço rural e também urbano.

Refira-se ainda que a escola sede tem procurado, desde há algum tempo, encontrar soluções que facilitem a inserção dos alunos na vida ativa, tais como a realização de estágios para os alunos dos Cursos Profissionais e dos Cursos de Educação e Formação, numa estratégia de ligação ao meio e de inserção no mundo do trabalho.

O agrupamento tem duas Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. Dispõe também de Serviço de Psicologia e Orientação de duas salas de ensino estruturado: uma de apoio a crianças com perturbações do espectro de autismo e outra de apoio especializado a alunos com multideficiência.

O grupo de educação especial é constituído por docentes de educação especial cujos apoios especializados implicam a adaptação de estratégias, recursos, processos, procedimentos e instrumentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O acompanhamento por parte dos docentes de educação especial visa responder às necessidades educativas especiais dos alunos de todos os níveis de ensino do agrupamento (do pré-escolar ao ensino secundário) com limitações significativas ao nível da

atividade e participação, num ou vários domínios, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, cuja problemática se enquadra no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Os centros de recursos para a inclusão surgiram tendo em vista a promoção da inclusão de crianças e jovens com deficiências e incapacidade que frequentam a escola pública, através da prestação, por parte das escolas especiais, de apoios complementares personalizados absolutamente necessários à superação das desvantagens e das barreiras. Neste sentido, existe uma parceria entre o agrupamento de escolas e uma instituição particular de solidariedade social cujo objetivo primordial é apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo, em parceria com as estruturas da comunidade.

É assim que, através do projeto Centro de Recursos para a Inclusão – Multidisciplinidade, Avaliação, Acompanhamento, Intervenção e Socialização (CRIMAAIS), a comunidade escolar do agrupamento é apoiada por técnicos de várias áreas que poderão variar anualmente, de acordo com as necessidades que se coloquem ao agrupamento e mediante a aprovação da candidatura apresentada ao Ministério da Educação e Ciência.

O agrupamento de escolas aposta na escola inclusiva visando promover a igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais.

## **1.2. Caracterização da Aluna**

### **1.2.1. História Pessoal**

De acordo com o seu processo individual, a Ana apresenta um quadro de paralisia cerebral tetraparésia mista, de forma disquinética, isto é, caracterizada por: um padrão atípico do movimento e/ou da postura, movimentos involuntários, descontrolados e estereotipados das partes do corpo afetadas. Revela alterações no tónus muscular (hipertonia) e no movimento (espasticidade, hipocinésia). Pelo facto de se revelar com estas características, este tipo de paralisia pertence a um quadro de paralisia disquinética distónica. Também apresenta uma disfunção ao nível percetivo (visão), daí o uso de óculos.

Nasceu de uma gravidez de risco. Viveu com a mãe até aos 4 anos. Com esta idade foi retirada da família por se encontrar negligenciada do ponto de vista dos cuidados primários. Foi, então, inserida num lar de acolhimento.

No presente, está inserida numa instituição, desde 2005/02/09. Aos fins de semana e nas férias, tem uma família de acolhimento/afetiva.

### 1.2.2. Percurso Escolar

Frequentou o Jardim de Infância, beneficiando de adiamento escolar e apoios especializados, prestados por docentes de Educação Especial, bem como por outros profissionais nomeadamente, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, técnica de educação especial e reabilitação, psicóloga e técnica de reabilitação psicomotora.

Concorda-se com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) quando afirmam que a frequência no Jardim foi muito benéfica, pois permitiu estruturar a interação e a socialização, constituindo estas a base das primeiras aprendizagens para esta criança: linguísticas, perceptivas e de conceitos, entre outras. É com base nestas aprendizagens que pôde aceder, numa fase seguinte do 1.º Ciclo, à leitura, à escrita e ao cálculo.

No ano letivo 2007/2008 iniciou o 1.º Ciclo do Ensino Básico com o percurso descrito no quadro:

**Quadro 1 – Percurso escolar da aluna**

Ano letivo	Escola	Ano	Medidas do REE (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro) e Tipo de Intervenção da EE
2007/2008	EB1	1.º	Alínea i) do revogado Decreto-Lei 319/93 de 23 de Agosto – redução de turma
2008/2009	EB1	2.º	Alínea a), b), d), e f) do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro – redução de turma
2009/2010	EB1	3.º	Alínea e) do Art.º 16.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Currículo Específico Individual) – redução de turma
2010/2011	EB1	4.º	Alínea e) do Art.º 16.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Currículo Específico Individual) – redução de turma
2011/2012	EB 2/3 e Sec.	5.º	Alínea e) e f) do Art.º 16.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Currículo Específico Individual) – redução de turma
2012/2013	EB 2/3 e Sec.	6.º	Alínea e) e f) do Art.º 16.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Currículo Específico Individual) – redução de turma

Fonte: PEI

Até ao final do 2.º ano de escolaridade, conseguiu acompanhar o currículo, beneficiando de adequações curriculares individuais. No 3.º ano, devido à complexidade dos conteúdos e ao seu ritmo de desempenho, em reunião, e por unanimidade, decidiu-se a aplicação de um currículo específico individual. Este foi traçado, na sua generalidade, tendo em conta: o aumento do conhecimento do mundo em que vive a Ana e, ao mesmo tempo, a independência e autonomia possíveis para interagir com o meio que a rodeia.

A intervenção é realizada multidisciplinarmente, havendo reuniões de avaliação e sempre que se justifique a sua realização.

A reflexão perante a intervenção que se julgava ser a ideal e a que realmente acontece, permitiu reunir informações que se destacam no quadro 2:

**Quadro 2 – Intervenção com a aluna**

Intervenção ideal	Intervenção possível
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagem cooperativa</li> <li>▪ Aprendizagem por tutoria</li> <li>▪ Aprendizagem baseada em projeto/atividade</li> <li>▪ Educação que reconheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem</li> <li>▪ Educação através das expressões</li> <li>▪ Jogos didáticos e material pedagógico de apoio</li> <li>▪ Acompanhamento de técnicos especializados</li> <li>▪ Acompanhamento permanente de uma professora de Educação Especial</li> <li>▪ Individualização de uma Assistente Operacional em exclusividade</li> <li>▪ Uso do software GRID, como forma de a tornar mais autónoma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação que reconheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem</li> <li>▪ Educação através das expressões</li> <li>▪ Jogos didáticos e material pedagógico de apoio</li> <li>▪ Acompanhamento de técnicos especializados</li> <li>▪ Acompanhamento por professoras de Educação Especial 15 horas semanais (e o seu horário contempla 20 horas)</li> <li>▪ Acompanhamento de duas Assistentes Operacionais na ida à casa de banho e uma ao lanche</li> <li>▪ Uso do computador com adaptações na acessibilidade e uso dos manuais escolares digitais cedidos pelo Ministério da Educação e Ciência</li> </ul>

Fonte: PEI

Tal como prevê o Decreto-lei n.º 3/2008, a abrangência da intervenção nestas crianças está alargada a outras instituições para além da escola. Logo, o campo de ação com a Ana não se cingirá ao espaço da escola mas também à intervenção ao nível da casa/família e da comunidade, adquirindo competências de âmbito funcional.

Daí, apresentamos as que estão envolvidas na consecução das competências a adquirir pela Ana:

- Instituição que a criança frequenta – onde tem as terapias apresentadas no seu Programa Educativo Individual;

- Centro de Recuperação Infantil da localidade – onde frequenta fisioterapia em meio aquático, no âmbito do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI);
- Agrupamento de escolas – onde, para além das atividades letivas, são desenvolvidos vários projetos extra curricularmente e em que a aluna participa com interesse, como sejam: o Programa Escolar para a Saúde (PES), o Projeto Bichinho da Fruta e o Clube de Artes e Cultura.
- Família de acolhimento/afetiva – onde vivencia experiências e vivências que lhe permitem adquirir as competências previstas no seu Currículo Específico Individual (cf Anexo I), no que se refere às áreas da comunidade, casa e recreação e lazer.

Quanto à forma como a aluna aprende, é de referir que a Ana, apesar das suas limitações em termos de fala, participa oralmente, quer por iniciativa própria, quer quando é solicitada, nas aulas, dependendo da recetividade e empatia sentidas pela aluna. Visualiza os manuais digitais no seu computador portátil, solicitados ao Ministério da Educação e Ciência. Consolida as aprendizagens em contexto exterior à sala de aula, com a docente de educação especial, usando as ajudas técnicas já referidas anteriormente. Revela muito interesse pela consulta do seu mail, que tem desde o 4.º ano de escolaridade. Sabe o seu endereço e respetiva palavra-passe. Acede também ao computador para ouvir músicas suas preferidas e pequenos filmes, bem como aceder a uma rede social.

As suas áreas fortes prendem-se com a sociabilidade e compreensão oral de histórias e textos. As suas áreas fracas relacionam-se com a realização motora das tarefas. Para colmatar tal, usufrui de ajudas técnicas tais como: computador portátil, switch, teclado com teclas de maior dimensão, grelha acrílica e leitoril, devido ao défice visual

Tem apoio direto nas áreas da Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional e Formação Pessoal também com a docente de educação especial, onde são desenvolvidas atividades funcionais com vista à aquisição das competências definidas no seu Currículo Específico Individual. Este documento substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. Pressupõe alterações significativas no currículo comum, com a alteração, substituição e eliminação de alguns objetivos e conteúdos e introdução de outros (no caso da Ana, de cariz funcional), em função do perfil de funcionalidade.

Concluído o 1.º Ciclo, a aluna transitou para o 5.º ano, frequentando, no ano letivo 2011/2012, a escola sede do Agrupamento de Escolas. A aluna foi inserida numa turma reduzida e foram tidas em conta as seguintes questões:

- o horário conter as disciplinas de maior significado para a aluna no turno da manhã;
- a continuidade pedagógica ao nível da educação especial;
- a localização da sala de aula;
- a composição heterogénea da turma.

Durante as três primeiras semanas, a Ana frequentou todas as disciplinas e, a partir daí, em articulação com todos os intervenientes, propôs-se a frequência das seguintes, integrada na turma: Educação Física, Educação Musical, Formação Cívica, Educação Moral e Religião Católica, Inglês, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. Fora do contexto de sala de aula, teve Formação Pessoal, Língua Portuguesa Funcional e Matemática Funcional.

### **1.2.3. Atividade e Participação Académicas**

Na área da Língua Portuguesa Funcional, a Ana consegue ler frases e pequenos textos, sob orientação, no computador ou em formato de papel, com letras ampliadas. No computador, consegue escrever, de forma muito lenta, pequenas frases e textos que lhe são ditados. Compreende, de forma muito satisfatória, os textos que lê e que ouve ler.

No que se refere à área da Matemática Funcional, identifica números até 1000. Sabe consultar calendários, o seu horário, sabe ler horas e ler quantias monetárias.

Revela uma ótima integração na turma e na própria escola, interagindo positivamente com os seus pares e com todos os intervenientes no processo educativo.

### **1.2.4. Funções e Estruturas do Corpo**

A aluna revela grandes limitações ao nível das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, que a inserem num quadro de deficiência grave.

Comunica oralmente, apesar de evidenciar grandes dificuldades a nível da comunicação verbal expressiva. A comunicação verbal compreensiva não apresenta limitações, percebendo muito bem o que lhe é dito.

É dependente dos adultos em todas as atividades de vida diária.

Apresenta, ainda, evidentes limitações ao nível da voz e da fala e da articulação.

A Ana usa óculos devido a défice visual e a estrabismo.

A aluna depende em larga escala do adulto e dos seus pares para a realização de quase todas as tarefas. As perturbações variam na localização e em amplitude da lesão e podem sofrer alterações pela evolução ou atenuação. Neste âmbito, as perturbações da Ana são atenuadas pelas terapias desenvolvidas pelas instituições que frequenta e pelo apoio

logístico e de saúde que lhe é prestado através das consultas de oftalmologia no Hospital de Santa Maria, em Lisboa e pelas consultas semestrais que frequenta no Centro de Reabilitação em Alcoitão. Neste Centro, faz a toma da toxina botulínica. De acordo com Leite e Prado (2004), esta toma é utilizada na prevenção de deformidades decorrentes da espasticidade e modifica positivamente a qualidade de vida das crianças e jovens com paralisia cerebral.

### **1.2.5. Fatores Ambientais**

Na escola, a aluna utiliza o computador, conseguindo escrever com a ajuda do switch. Neste momento, utiliza também um teclado com teclas de dimensões superiores às dos computadores correntes com uma grelha acrílica. Necessita de alterações ao nível do rato (velocidade lenta) e do teclado (teclas presas ou lentas). Escreve com zoom a 200% ou mais e com letra Arial maiúscula de tamanho 18 a 24.

É apoiada pela docente de educação especial dentro e fora da sala de aula para dar consecução ao desenvolvimento das competências previstas no seu Currículo Específico Individual.

Os seus pares incluem-na nas suas brincadeiras e, sempre que possível, ajudam-na na realização de algumas atividades escolares e outras.

A encarregada de educação, a família de acolhimento/afetiva e os demais intervenientes colaboram com os professores e demonstram bastante interesse e empenho pelo bem-estar da Ana. Proporcionam-lhe ainda todos os cuidados de saúde, higiene e segurança.

Ao nível afetivo, a Ana é muito acarinhada por todos, quer ao nível do contexto escolar, quer ao nível do contexto da instituição e da referida família.

## **2. Descrição genérica do problema**

No contexto da apresentação da caracterização desta aluna e tendo como base a temática da inclusão, há a referir que o acompanhamento a esta aluna tem sido feito desde a sua chegada ao 1.º ciclo do ensino básico no ano letivo 2007/2008. Primeiro, esse acompanhamento foi feito como docente titular de turma, nos dois primeiros anos de escolaridade, e, depois, através de concurso de docentes, como docente de educação especial.

A sua transição para o ciclo conseqüente foi um marco na vida pessoal da aluna e no percurso profissional dos professores. Era a primeira vez que a docente de educação especial estava neste nível de ensino.

Para a aluna, a realidade era muito diferente: além do espaço físico ser outro, e noutra localidade, os colegas iriam ser todos novos.

Apesar da apreensão geral por parte de todos os intervenientes na vida escolar e pessoal desta aluna, pode afirmar-se, com garantia, que as expectativas, em termos de socialização e de aceitação da diferença, foram excedidas. Foi feito, desde o início, um esforço de todos, incluindo o corpo diretivo e professores do 2.º ciclo.

Porém, era a primeira vez que uma aluna com a problemática da Ana chegava àquela escola. Denotámos algumas dificuldades, não a nível de aceitação e socialização, mas em termos de processo de aprendizagem, no âmbito curricular. A diferenciação pedagógica em termos de sala de aula torna-se muito difícil para uma aluna com as características da Ana, pelo que foi feito um esforço conjunto entre vários docentes do grupo de educação especial para que o acompanhamento em situação de sala de aula da aluna ficasse sempre assegurado.

Rodrigues e Rodrigues (2011) afirmam que, atualmente, existe uma enorme solicitação aos professores e considera a função dos mesmos, complexa quer em termos de capacidades, de ações e de conhecimentos. Para além de outras solicitações, há aquela respeitante ao desenvolvimento da ação dos professores numa perspetiva de educação inclusiva. É neste sentido, que se exige aos professores, em contexto de sala de aula, que sejam capazes de responder a um vasto leque de problemáticas, desde alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, a alunos em condições de deficiência, a alunos com défice de atenção e concentração, tal como sucede na realidade apresentada.

A docente de educação especial fazia sempre a adaptação das matérias abordadas com a turma, quer através do computador com os manuais escolares digitais, quer com outro software (escrita com símbolos) facilitador para a aprendizagem da Ana.

A situação problema, de forma genérica, parte da questão de como modificar esta situação da transmissão de conhecimentos por parte dos professores das várias disciplinas, no intuito de se sentirem eles os verdadeiros professores da Ana e de outros alunos, com a mesma problemática, em vias de fazerem o mesmo percurso da aluna.

### **3. Perguntas de partida**

Para Cochram-Smith e Lytle (s/d, *in* Alarcão, 2001), é necessária uma clivagem na formação inicial de professores: a atitude de ser professor-investigador deve estar em todas as áreas de formação e apresentar um cariz curricular transversal, através da realização de trabalhos e projetos com características semelhantes aos que forem implementar quando forem professores.

Neste sentido, Alarcão (2001) afirma que todo o professor, na real aceção da palavra, é um investigador e a sua investigação está intimamente relacionada com a função do mesmo. Logo, na formação de professores é importantíssimo essa vertente, na medida em que se desenvolvem competências para investigar na, sobre e para a ação educativa. É na pesquisa, na procura de respostas para as suas inquietações e de novas soluções que o professor se desenvolve e aperfeiçoa as suas práticas.

Neste sentido, pretende-se averiguar que medidas poderão contribuir para melhorar as atitudes e práticas docentes conducentes à filosofia da escola inclusiva, nomeadamente na inclusão da aluna no 2.º ciclo do ensino básico.

### **3.1. Questão nuclear**

Ainda que o presente estudo encerre em si o risco de se cingir a uma abordagem de carácter muito reduzido, foi eleita a conjuntura onde se desenvolve a prática da docente de educação especial como ponto de partida.

Com a pergunta de partida pretende-se conhecer as estratégias que poderão ser implementadas para melhorar a eficácia na inclusão de alunos com paralisia cerebral e de onde resultou a seguinte questão:

**Que medidas a sugerir para melhorar as atitudes dos professores do 2.º ciclo face à inclusão curricular de uma aluna com paralisia cerebral?**

### **3.2. Questões de pesquisa**

Nesta linha de ideias, e tomando como premissa a questão nuclear apresentada anteriormente, outras subquestões surgiram e que se traduzem por:

- Qual a opinião dos professores sobre a inclusão desta aluna em sala de aula?
- Quais as problemáticas mais predominantes nas turmas?
- Qual aquela que implica mais mudanças na prática pedagógica?
- Quais os conhecimentos dos professores em relação à paralisia cerebral?
- Qual a formação dos professores nesta área?
- Em que medida fizeram alterações/adaptações nas estratégias a levar a efeito com a aluna?
- Qual a importância do papel do docente de educação especial e demais técnicos e em que medida facilitam a atuação dos professores?
- Quais as dificuldades sentidas na prática com a aluna com paralisia cerebral?
- Que tipos de orientações sobre o processo de inclusão estão contidos no projeto educativo de escola?

- O que poderia ser melhorado na prática docente perante alunos com paralisia cerebral?
- O que acham os professores necessário a escola passar a ter para melhorar a eficácia do atendimento educativo de alunos com paralisia cerebral?

#### **4. Propósitos do trabalho**

##### **4.1. Objetivo geral**

O objetivo primordial deste trabalho é identificar que tipo de estratégias poderão melhorar a atitude e práticas docentes num processo de inclusão escolar de uma aluna com paralisia cerebral, numa determinada escola básica de 2.º e 3.º ciclos e secundária.

##### **4.2. Objetivos específicos**

Consequentemente, outros objetivos mais específicos surgiram os quais se passam a apresentar:

- Conhecer a representação genérica que os docentes têm sobre a inclusão da aluna com paralisia cerebral.
- Conhecer as tipologias e prevalência de alunos com NEE incluídos nas turmas dos docentes.
- Identificar a problemática que tem maior implicação nas mudanças da prática dos docentes.
- Averiguar quais os conhecimentos dos docentes sobre a paralisia cerebral.
- Conhecer o tipo de formação específica que tiveram na área.
- Identificar as estratégias e adaptações didáticas levadas a efeito com a aluna.
- Conhecer a relevância e utilidade do docente de educação especial e de outros técnicos face ao processo de inclusão da aluna.
- Identificar as dificuldades sentidas na prática docente com a inclusão da aluna com paralisia cerebral.
- Averiguar quais os princípios inclusivos constantes no projeto educativo de escola.
- Identificar os meios necessários aos docentes para melhorarem a sua prática perante uma aluna com paralisia cerebral.
- Inventariar propostas para colmatar lacunas nos atuais recursos escolares com vista à melhoria do processo de inclusão da aluna.

**PARTE III**

---

**PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

## **1. Aprofundamento compreensivo do problema**

### **1.1. Procedimento de recolha de dados: entrevista de grupo**

Será através da investigação/ação que o professor vai comprovando se o seu modo de agir tem viabilidade e é eficaz.

Segundo Giovinazzo (2001), o *Focus Group* (entrevista de grupo) teve a sua origem no campo da Sociologia, tendo sido Robert Merton quem publicou o seu trabalho. Atualmente, este instrumento é muito utilizado na área de marketing.

As características gerais da entrevista de grupo, de acordo com Krueger (1994, *in* Giovinazzo, 2001) são:

- “envolvimento das pessoas participantes;
- reuniões;
- homogeneidade dos participantes quanto aos aspetos de interesse da pesquisa;
- geração de dados;
- natureza qualitativa;
- discussão focada num tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa”.

(Giovinazzo,2001)

Tal como observa Parasuraman (1986, *in* Giovinazzo, 2001), uma entrevista de grupo envolve uma discussão objetiva conduzida de uma forma não estruturada e natural.

Nesta linha de ideias, de acordo com Giovinazzo (2001), optou-se por realizar uma abordagem qualitativa através da entrevista de grupo, uma vez que é um método de investigação social que envolve a partilha e clarificação dos pontos de vista e de ideias dos participantes. Este tipo de método é utilizado em temas ou domínios que levantam ideias divergentes ou complexas. O objetivo deste método consiste em reunir em simultâneo os diferentes intervenientes e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Neste caso, durou cerca de uma hora e quinze minutos.

A entrevista de grupo teve, como objetivo, revelar as perceções e os pontos de vista dos professores acerca da inclusão da aluna com paralisia cerebral e identificar as dificuldades e necessidades dos professores na gestão da situação, entre outros objetivos já mencionados anteriormente.

Foram selecionados aleatoriamente seis professores da aluna e a entrevista foi gravada, após autorização dos participantes. A entrevista teve lugar numa das salas da escola (B0.13) e teve uma duração de cerca de uma hora e vinte minutos.

O grupo de professores era homogéneo:

**Quadro 3 – Professores participantes na entrevista de grupo**

	<b>Disciplina que leciona</b>	<b>sexo</b>	<b>Situação profissional</b>
A1	História e Geografia de Portugal	F	Professora do quadro de agrupamento
A2	Ciências da Natureza	F	Professora do quadro de agrupamento
A3	Educação Física/Diretora de turma	F	Professora contratada
A4	Português	F	Professora do quadro de agrupamento
A5	Educação Musical	M	Professor do quadro de agrupamento
A6	Inglês	F	Professora do quadro de agrupamento

As perguntas foram definidas tendo em conta a tentativa de encontrar respostas para o problema de partida do trabalho. Partindo de questões de interesse mais geral e, gradativamente, aprofundando, dirigindo-se mais diretamente à experiência de ensino e de aprendizagem com a aluna, foi elaborado um guião da entrevista, conforme o que se apresenta no apêndice I.

## **1.2. Caraterização aprofundada do problema**

A entrevista de grupo forneceu vasta informação que, dada a sua natureza permitiu aprofundar a o conhecimento e compreensão da situação problema. De seguida, procedeu-se à apresentação sistematizada da informação em causa, visando-se assim o aprofundamento compreensivo da situação estudada, com base na síntese das opiniões recolhidas (cf. Apêndice I).

### **1.2.1. Opinião docente sobre a inclusão da aluna**

De acordo com a informação recolhida na entrevista, todos os professores consideram positiva a inclusão da aluna. A1 refere que: “... *funciona como meio para o resto do grupo/turma se aperceber da diferença e saber lidar com ela*”.

Da análise, e em relação à representação que os docentes têm sobre a inclusão, podemos afirmar que a relacionam com os valores da cidadania e da vida em sociedade e é tida como positiva para os alunos em geral. A2 afirma: “...a inclusão desta aluna (...) *é bom quer para a aluna, quer para a própria turma*”.

Relacionado com esta ideia, Marchesi (2001) afirma que a diversidade dos alunos numa turma é um fator muito enriquecedor, pois permite dar a conhecer outras maneiras de ser e de viver. Por outro lado, desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância e fá-los relativizar os seus próprios valores e ideais.

Neste sentido, A6 defende a ideia de que: “*A escola deve ser o espelho da sociedade e como tal esta aluna tem o direito de a frequentar juntamente com os outros alunos*”.

### **1.2.2. Problemáticas predominantes nas turmas**

Quanto às problemáticas mais prevalentes nas suas turmas, os docentes referem que estas tendem a estar relacionadas, essencialmente, com situações do foro emocional, bem como da área das dificuldades específicas de aprendizagem e do défice de atenção e concentração. Os professores referem ainda a indisciplina e a desmotivação como outras situações existentes em contexto de sala de aula.

A1 afirma mesmo que “... *dentro deste grupo/turma e esta turma, em específico, dá para ver isso. As problemáticas de aprendizagem que nós temos e as diferentes alíneas que, dentro do Decreto-lei nós temos que aplicar, vai gerar ali depois, pelo menos eu sinto isso e acho que os colegas também, uma impotência...*”.

Ainda no que se refere às problemáticas existentes e à prevalência de alunos com NEE, Correia (2008) apresenta dados baseados em vários autores e vários estudos, que apontam para uma percentagem entre os 10 e 12% de crianças e jovens em idade escolar.

O gráfico 1 ilustra as estimativas de problemáticas existentes por categorias:

**Gráfico 1 – Estimativas de percentagem de crianças e jovens com NEE**



Fonte: Correia (2008)

De acordo com Correia (2008) e segundo o gráfico, conclui-se que somente 6% da população com NEE considerada apresenta as seguintes problemáticas: problemas motores (1,1%), deficiência auditiva (1,3%), deficiência visual (0,5%), outros problemas de saúde (1,1%), traumatismo craniano (0,01%), autismo (0,12%), surdo-cegueira (0,02%) e multideficiência (1,95%).

Comparativamente com as problemáticas existentes na turma onde lecionam os professores entrevistados, também as dificuldades específicas de aprendizagem estão em maioria e a problemática motora em minoria.

### 1.2.3. Problemática com maior implicação pedagógica

Apesar da diversidade de problemáticas existentes nas turmas, A6 realça que *“Nenhuma das situações se compara à situação desta aluna porque são mais autónomos e têm facilidade em expressar-se...”*.

No campo mais específico e relacionado com a problemática em estudo, os docentes referem que se defrontam com muitas dificuldades em lidar com este quadro, pois não têm quaisquer conhecimentos na área. A6 sente dificuldades em termos de preparação de material para a aluna, enquanto que para A3 são *“... as dificuldades de aprendizagem dos alunos porque existem diferentes níveis...”*.

Os docentes, por unanimidade, admitem ser muito difícil a diferenciação pedagógica face a turmas com características tão diversificadas como as existentes e face a programas tão extensos.

Também Saso e Pérez (2003) consideram os grupos heterogêneos mais ricos em termos de interação. A escola deve ter como função, neste sentido, individualizar o ritmo de

aprendizagem dos alunos, dado que se pertence a uma comunidade que tem em vista os interesses comuns.

#### **1.2.4. Conhecimentos docentes relativos à paralisia cerebral**

É de realçar que, dos docentes entrevistados, a de Educação Física foi a única docente que abordou a questão das necessidades educativas especiais na sua formação inicial.

Como foi a primeira vez que tomaram contacto com este tipo de situação, depararam-se com um sentimento de impotência perante a aluna e confiaram na intervenção da docente de educação especial.

Apesar deste desconhecimento, A6 tem procurado investigar e partilhado ideias “... com colegas e a professora de EE para esclarecer algumas dúvidas e dificuldades que vão surgindo...” enquanto A1 “...vai lendo...” sobre o assunto.

#### **1.2.5. Formação específica para lidar com a paralisia cerebral**

De entre os professores entrevistados, apenas A3 teve alguma formação nesta área na faculdade, de forma muito superficial, numa disciplina anual e com escassa prática direta. Na opinião de Morgado (2010), é de extrema importância que as universidades e escolas de formação de docentes aprofundem aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado.

Da mesma opinião partilham Mesquita e Rodrigues (1994, *in* Morgado, 2010), sugerindo a introdução de conteúdos que contemplem três áreas, na referida formação inicial:

1. introdução à educação especial, debruçando-se sobre os conceitos;
2. avaliação em educação especial;
3. adaptações curriculares em educação especial.

Nesta área da formação de docentes, sobressai ainda a ideia de Stowitschek, Cheney e Schwartz (2000, *in* Morgado, 2010) que acentuam a necessidade de uma dimensão prática, recorrendo a estágios de curta duração em diferentes escolas para que tomassem contacto direto com certas realidades.

Segundo a opinião de Marchesi (2001), a formação dos professores é uma condição essencial para a produção de práticas integrativas positivas. Assim, facilitará a interação e uma maior atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, pois os profissionais sentir-se-ão mais convictos e confiantes das suas atitudes. Esta formação não

deve ser só tida em conta pelos docentes de educação especial, mas por todos os docentes.

O mesmo autor refere a existência de vários tipos de modelos de formação contínua, desde os que são organizados nas escolas até aos cursos de estudos pós-graduados. Em termos de formação inicial de professores, existem vários países europeus em que é obrigatória a inclusão de conteúdos sobre NEE, tais como: a Áustria, a França, a Itália, a Noruega, a Suécia, o Reino Unido e também Portugal.

Porém, Marchesi (2001) afirma que o êxito na aprendizagem dos alunos com NEE, depende não só dos conhecimentos que os docentes têm sobre a questão da inclusão e das várias problemáticas, mas também da sensibilidade e compreensão pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Na realidade apresentada, este segundo fator foi sempre uma constante e uma evidência por toda a comunidade educativa.

### **1.2.6. Implementação de estratégias e adaptações didáticas**

Tendo sido a primeira vez que se depararam com uma problemática de paralisia cerebral nas suas carreiras profissionais, enfatizam a presença da docente de educação especial como sendo uma mais-valia.

Tal como afirma Correia (2008) a inclusão pressupõe a aprendizagem em conjunto, enquanto a educação especial implica um apoio de técnicos especializados. O mais importante é ter em conta que numa situação de inclusão, é imprescindível a adequação e flexibilização curricular por parte dos professores de turma e com o apoio de outros agentes educativos.

De entre algumas estratégias a adotar, sugeridas por Mastropieri e Scruggs (1994, *in* Correia 2008) e que têm sido tidas em conta no âmbito deste caso, sobressaem:

- localização da aluna na fila da frente;
- ter em conta a apresentação de novas matérias quanto ao grau de clarificação, ritmo e estrutura;
- utilizar experiências sensoriais;
- fazer adaptações nas experiências de leitura;
- organizar a aula de forma a haver lugar a diferentes métodos de ensino;
- utilizar as TIC.

Nesta linha de atuação, Correia (2008) afirma que se podem conceber respostas educativas mais eficazes e assentes nas necessidades de aprendizagem e nos interesses dos alunos.

Garraza et al. (2000) defende o princípio de que se deve partir para as programações didáticas tendo em linha de conta que, em contexto de sala de aula, devem ser adotadas medidas adequadas às diferentes capacidades, motivações, interesses e ritmos de trabalho.

### **1.2.7. Relevância e utilidade do docente de educação especial e de outros técnicos**

Consideram o papel do docente de educação especial essencial, quer devido à sua formação e habilitação, quer ainda devido ao facto de ser útil nas orientações práticas aquando da sua presença em contexto de sala de aula, tornando, assim, a escola mais inclusiva.

A5 refere que a docente de educação especial tem “... *um papel importantíssimo, principalmente em situações como esta porque nós não nos sentimos preparados para lidar com casos tão graves e dependentes*”. A6 afirma as funções por ela desempenhadas e que se prendem com a ajuda na participação oral da aluna, “...*ajuda na preparação dos materiais para o trabalho da aluna...ajuda-a na concretização*”.

Em relação ao papel dos técnicos, A1 entende que para uma escola inclusiva: “...*são indispensáveis os técnicos*”. Já A6 salienta o facto de que era importante os técnicos marcarem presença na escola para informarem os professores acerca desta problemática.

Garraza et al. (2000) referencia os profissionais especializados (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, entre outros) juntamente com os professores, como uma equipa que pode proporcionar uma resposta efetiva e eficaz aos alunos com NEE, no caso concreto da paralisia cerebral, em que cada um complementa com as suas próprias funções e especificidades.

### **1.2.8. Dificuldades especiais sentidas na prática com a aluna**

Depois de analisada a entrevista, é de referir que as dificuldades na prática com a aluna prendem-se com:

- a comunicação, ao nível de compreenderem o que a aluna quer transmitir;
- um sentimento de frustração;
- o desejo de estarem mais tempo com a aluna, pois consideram aquele insuficiente para a conhecerem verdadeiramente.

De salientar A3, que refere a avaliação da aluna como uma dificuldade, pois “...*dar o nível de 1 a 5...*”, não se coaduna com a especificidade da aluna. Este tipo de avaliação está consagrado no Despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. No caso particular em estudo, a avaliação é feita trimestralmente, e no final do ano letivo, registada

pelos vários docentes em articulação com a docente de educação especial e com a colaboração dos restantes técnicos, corresponsáveis pela elaboração do Programa PEI. A avaliação é *qualitativa* nas áreas de Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional e Formação Pessoal e nas áreas curriculares não disciplinares e *quantitativa* (de 1 a 5) nas restantes disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aluna.

Os docentes manifestaram ainda o seu desejo em estarem mais tempo com a aluna e em beneficiarem de formação nesta área. Neste âmbito, Manson e Tomlinson (1999, *in* Morgado, 2010) referem que, de acordo com estudos realizados, os docentes reconhecem ter sido insuficiente a sua formação inicial no sentido de os tornar aptos para responderem adequadamente a grupos de alunos diversificados e heterogéneos.

### **1.2.9. Princípios inclusivos constantes no projeto educativo de escola**

Na entrevista, os professores aludiram também ao facto de a política orientadora no projeto educativo de escola ainda não ser muito visível ao nível da filosofia da inclusão, pois o aparecimento destes casos ao nível do 2.º ciclo é recente no agrupamento.

Nesta linha de ideias, para Costa (1999) o projeto educativo de escola é um documento muito importante, de carácter pedagógico, em que a comunidade educativa participa na sua ação. Tem como objetivo estabelecer a identidade de cada escola, adequando-a à sua situação concreta e sendo um ponto de orientação na ação educativa.

Hegarty (2001) considera que os órgãos de gestão da escola devem dar consecução aos objetivos e projetos da escola, privilegiando uma política de inclusão. Neste sentido, devem assegurar que esses mesmos objetivos sejam contemplados no plano de desenvolvimento da escola.

Já Garraza et al. (2000) afirmam que o projeto educativo deve estar sujeito a uma constante revisão, por forma a se adaptar às realidades dos alunos com a finalidade de proporcionar o êxito escolar e a participação ativa de todos os alunos na vida social e escolar da escola.

É neste sentido, que parece ajustada a reformulação do projeto educativo da escola frequentada pela aluna, na medida em que deverá conter princípios que se enquadrem numa filosofia de escola inclusiva.

### **1.2.10. Sugestões de meios para melhorar a prática docente**

No que concerne às condições desejáveis para melhorarem a sua prática, para além de referenciar a já enunciada formação e a necessidade de mais recursos humanos, fazem questão na criação de uma equipa pedagógica/educativa com o intuito primordial de melhorar o atendimento a alunos com estas e outras problemáticas.

Nesta linha de ideias, Lima (s/d, *in* Formosinho & Machado, 2009) afirma que estudos realizados apontam ainda para a existência de alguma resistência por parte dos docentes em trabalharem conjuntamente. Os grupos em que menos se assiste a tal, são os do Pré-escolar e do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Este autor apresenta como vantagens desta ação conjunta um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado em que a inovação é mais facilitada.

De acordo com Formosinho e Machado (2009), em termos de pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva, um dos desafios que se coloca é precisamente o da organização das escolas em equipas educativas. Uma das suas justificações diz respeito ao facto de a escolarização de massas ter sofrido alterações não só quantitativas (mais alunos, mais professores e mais escolas), mas também qualitativas, uma vez que a escola começou a acolher um público mais heterogéneo e multicultural.

Para estes autores, a expansão escolar e a implementação da escola inclusiva implicaram uma reformulação em termos de organização, quer ao nível do desenvolvimento curricular, quer em termos de formação de docentes, quer ainda em termos de gestão escolar.

Ainda no que se refere às equipas educativas, Formosinho e Machado (2009, p. 41) afirmam que as mesmas se distinguem dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares e contêm as seguintes características:

- “envolvem um conjunto de alunos que não se confina à turma;
- implicam uma organização de saberes, que não se esgota nas disciplinas;
- são compostas por uma estrutura que agrega todos os profissionais que cuidam do novo conjunto de alunos”.

É nesta ordem de ideias que os professores entrevistados concordam com a sua formação no intuito de se aperfeiçoarem contínua e internamente, com o intuito de encontrar respostas para os desafios e obstáculos com que se deparam face aos alunos com NEE.

Formosinho e Machado (2009) consideram a organização de equipas educativas um desafio que abre horizontes a respostas educativas mais contextualizadas, fortalecendo a capacidade de decisão e o aperfeiçoamento dos profissionais.

Perrenoud (2005, p. 223) refere as novas competências que um professor, na sociedade atual, deve dominar para ensinar e que são as seguintes:

1. “Organizar e planificar situações de aprendizagem.
2. Gerir a progressão dos conteúdos.
3. Elaborar e aplicar dispositivos de diferenciação.
4. Implicar os alunos na sua aprendizagem e nas suas tarefas.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na gestão da escola.
7. Informar e implicar os pais e encarregados de educação.
8. Utilizar as novas tecnologias (TIC).
9. Atender aos deveres e dilemas éticos.
10. Organizar a sua formação contínua”.

Segundo Perrenoud (2005), a competência de elaborar dispositivos de diferenciação poderá passar por desenvolver na turma o trabalho em equipa, implicando a criação de condições para o âmbito das atitudes e valores, tais como a tolerância e o respeito. Por outro lado, e no que concerne a especificidade dos alunos com NEE, Perrenoud (2005) sugere a prática de um apoio integrado entre professores da turma e professores de educação especial.

#### **1.2.11. Propostas para colmatar lacunas nos recursos escolares**

Como necessidades da escola para melhorar o atendimento aos alunos com NEE, os professores referiram a necessidade de formação ao nível dos recursos humanos, onde se engloba o pessoal docente e não docente.

Em termos de condições físicas, foi salientada a necessidade de melhoria no acesso à portaria da escola, se bem que a aluna tem acesso à sua sala de aula através do transporte da instituição. Já quando é necessário participar nas aulas de Educação Física num pavilhão exterior à escola, os acessos não são os melhores e implica que a aluna tenha de entrar na escola pela tal portaria.

## **2. Enquadramento teórico**

Procura-se, em seguida, fazer uma reflexão teórica sobre a temática da inclusão aliada à da paralisia cerebral, tendo em conta a pergunta de partida. Esta constitui o fio condutor de toda a investigação, por isso, tenta-se que seja clara e concisa.

### **2.1. Inclusão**

#### **2.1.1. Contexto histórico em Portugal**

Segundo Sanches e Teodoro (2006), é a partir dos anos 60 do século XX, na Europa, que se inicia a escolarização das crianças com deficiência sensorial no sistema regular de ensino. Foi deste modo que se iniciou o movimento de integração escolar.

Este conceito de integração, de acordo com os mesmos autores, foi sofrendo evoluções e consolidando-se através de várias investigações científicas e trabalhos

legislativos, dos quais se destaca o Warnock Report, em 1978, que, pela primeira vez, introduziu o conceito de “necessidades educativas especiais”. Este conceito substituiu a categorização médica de deficiência, relegando-a para uma dimensão educativa, a educação especial.

Em Portugal, como referem Sanches e Teodoro (2006), a integração escolar tem início na década de 70, com a publicação do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08/1970, que regulamenta as equipas de educação especial e também com a publicação do regime educativo especial dos alunos com necessidades educativas especiais, através do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, passados cerca de vinte anos.

Apesar deste percurso, Sanches e Teodoro (2006), afirmam que a rutura formal com a educação especial acontece com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 e reforçada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca, em 1994. Esta declaração foi assinada por 92 países, incluindo Portugal, e fundamentou os princípios essenciais da escola e da educação inclusiva e defende os direitos das crianças e jovens com NEE num sentido mais lato do que as anteriores convenções sobre direitos das crianças.

De acordo com Correia (2008), internacionalmente, Mary Warnock, em 1978, foi a impulsionadora do termo “necessidades educativas especiais” e uma defensora do movimento de inclusão.

Em Portugal, e segundo o mesmo autor, foi a partir da década de oitenta do século XX, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que surgiu o citado movimento e que deu origem à escola contemporânea cujo apanágio é: “escola para todos e para cada um”.

Correia (2008) afirma também que, decorrente desta Lei de Bases, são criadas as equipas de educação especial. É então que começa um percurso legislativo que dará origem ao Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Este diploma introduziu princípios e conceitos inovadores neste âmbito, estabelecendo a individualização das intervenções educativas, com a elaboração dos Planos Educativos Individuais e os Programas Educativos, com vista a responder às necessidades educativas desses alunos. Parte-se assim da premissa de que alunos com necessidades educativas especiais devem ser educados com crianças sem essas mesmas necessidades.

Num passado mais recente, em 2008, surgiu o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência em diversas áreas como: a cegueira, a surdez, o autismo ou a multideficiência. Tal implica a convergência de atuações de diversas instituições como sejam: as autarquias, a segurança social ou as famílias. Existe, assim, uma mobilização por

parte das instituições pioneiras na educação especial que disponibilizam recursos humanos altamente especializados. (Decreto-lei n.º 3/2008).

As necessidades educativas especiais são problemas na aprendizagem decorrentes de disfunções nas capacidades de aprendizagem: sensoriais, cognitivas e motoras.

Para Correia (2008) e, de acordo, com as novas perspetivas, incluindo as do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1990, este conceito engloba também as necessidades educativas de carácter desenvolvimental (autismo), as de carácter processológico (dificuldades de aprendizagem específicas), as de carácter emocional (psicoses e outros comportamentos graves), o traumatismo craniano e outros problemas de saúde (desordem por défice de atenção/hiperatividade, diabetes, asma, sida, entre outros).

Este conceito, não tem sido consensual, nem tem tido um cariz estanque. Para Sanches e Teodoro (2006), este conceito de necessidades educativas especiais evoluiu de critérios que se prendiam com a etiologia da deficiência e com critérios médicos, para um conceito mais abrangente que tem em conta os critérios educativos. Houve, assim, a passagem de categorias definidas sob análise médica, para um termo mais genérico, clarificado inclusive pela Declaração de Salamanca (1994 *in* Sanches & Teodoro, 2006, p.6): “a expressão *necessidades educativas especiais* refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”.

Para Melo e Martins (2004) apesar dos avanços na área da inclusão, ainda são observáveis muitos obstáculos. De entre eles, salientam a atitude dos professores e da comunidade escolar. A atitude dos mesmos é uma condição essencial para ultrapassar os preconceitos e aceitar as diferenças.

Marchesi (2001) afirma que a inclusão desenvolve-se através de um longo processo. Cada escola deve apresentar uma organização mais flexível e os docentes devem cooperar mutuamente para resolver os problemas que vão surgindo, tendo em vista: uma transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos docentes, uma liderança efetiva e uma modificação da cultura e da estrutura da escola.

Saso e Pérez (2003) salientam como conseqüências da inclusão: por um lado, torna os alunos mais inteligentes, mais flexíveis e competentes, elevando ao máximo as suas expectativas em termos de aprendizagens. No segundo plano, e como é reconhecido o direito universal da educação, a diversidade não deve ser encarada como um problema na sala de aula.

Segundo Saso e Pérez (2003) a inclusão rompe com estereótipos e baixas expectativas e, ao mesmo tempo, rompe com barreiras sociais.

O sentido de escola inclusiva é um conceito que surge de uma evolução da escola integradora para a referida escola. A primeira, - a escola inclusiva - deverá ser aquela que proporciona oportunidades a TODOS os alunos, incluindo os que têm deficiência e também os que estão em risco de exclusão, quer devido à sua cultura, quer devido ao seu insucesso educativo consequente de fatores exógenos ao próprio aluno.

## **2.2. Comunidade Escolar**

Pinto (s/d, *in* Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira, s/d) afirma que atualmente não se pode reduzir a estrutura da realidade social da escola à relação professor-aluno.

Saso e Pérez (2003, p. 96) afirmam que, para a escola dar resposta a todas as suas necessidades, “no puede actuar sola” o que implica a participação do resto da comunidade escolar.

Santos (2007) define o conceito de comunidade escolar como um conjunto de pessoas que têm responsabilidades na instituição escolar, quer direta, quer indiretamente. Este conceito relaciona-se intimamente com o de comunidade local e a escola é tida como parte integrante dessa mesma comunidade.

De acordo com Formosinho et al. (s/d), desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que a comunidade escolar foi sempre considerada importante e esta ideia é referida no artigo 3º, nos números 2 e 3:

“A comunidade educativa é o conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola ou centro, e os seus alunos e encarregados de educação e respectivas associações.

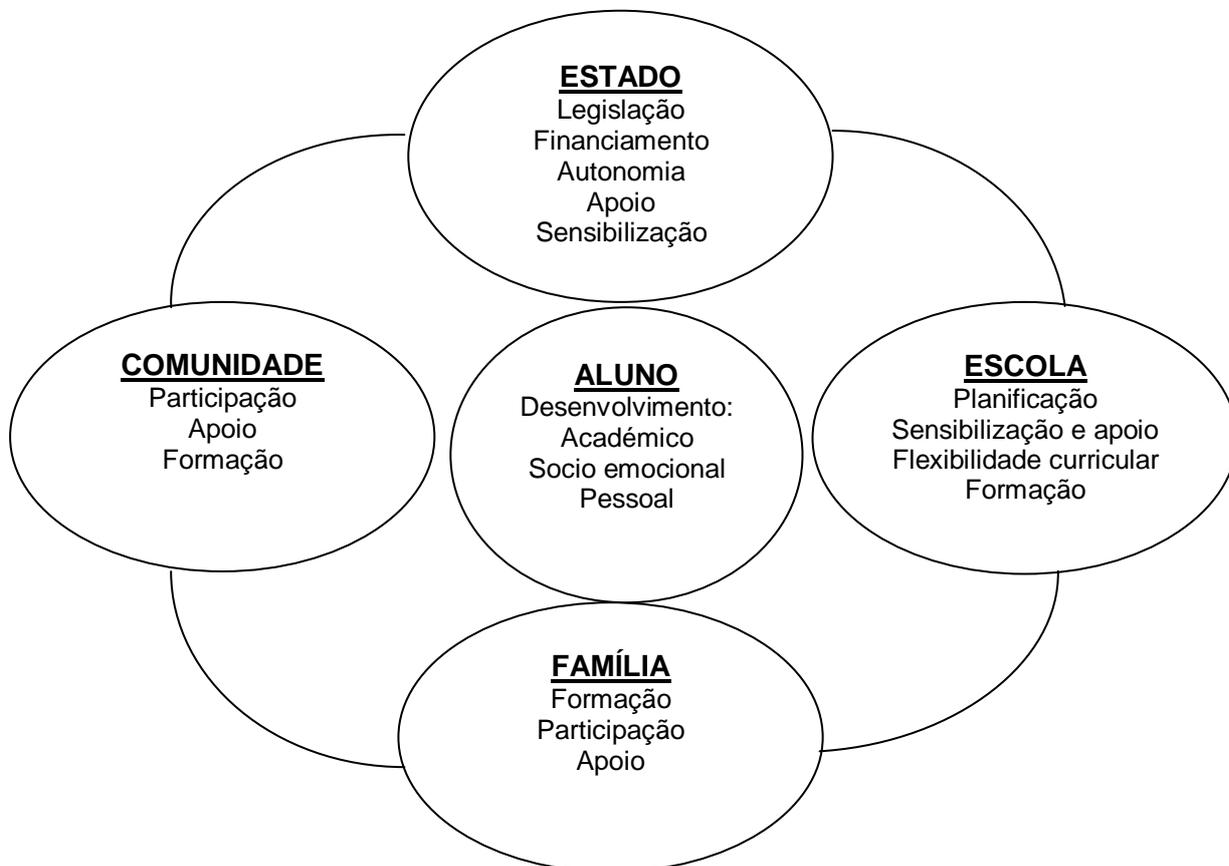
São ainda parte da comunidade os representantes dos municípios e os representantes de organizações e associações que desenvolvem actividades sociais, económicas, culturais e científicas e estejam interessadas no processo educativo”. (Formosinho et al., s/d, p. 39)

Saso e Pérez (2003) fazem alusão ao facto de o sistema educativo ainda ter como base a sociedade industrial. No entanto, a clivagem deve dar-se pela participação de: docentes, alunos, associações, pessoal não docente, entre outros. Este trabalho em parceria irá afetar as decisões e planificações.

De acordo com Santos (2007), o paradigma da inclusão não passa somente por objetivos de ordem científica, mas também no propósito ético da abolir a discriminação, de promover a solidariedade e a equidade quer na escola, quer na sociedade.

Santos (2007) refere que, neste contexto de inclusão é necessário um conjunto de funções referentes a várias entidades e que se podem visualizar na figura 1.

**Figura 1 – Responsabilidades no sistema inclusivo**



Fonte: Correia, 1997, in Santos (2007, p. 50)

É neste sentido que os docentes e a comunidade escolar devem ter uma participação ativa através do trabalho em parceria e no desenvolvimento de projetos comuns (Santos, 2007).

A mesma autora considera uma tarefa muito difícil, principalmente quando relacionada com a prática educativa e escolar, no entanto refere que é necessário valorizar a educação em termos coletivos num esforço conjunto de transformar cada aluno num cidadão solidário e consciente.

É nesta linha de ideias que Santos (2007) refere o Decreto-lei n.º 6/2001. Este diploma prevê a reorganização curricular, envolvendo diversos intervenientes educativos na elaboração, gestão e implementação de projetos a inserir no projeto educativo de escola (PEE), definido como a política educativa da escola. O autor argumenta que o PEE constitui um instrumento fundamental, pois estabelece a identidade própria de uma escola.

Já para Tomelloso (s/d) refere que um PEE inclusivo deve estar sujeito a uma revisão contínua por forma a processar-se uma constante adaptação e, por outro lado, deve ser elaborado de forma a que todos os alunos possam aprender.

Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1998) partilham a ideia de que a diversidade é um fator de enriquecimento da própria comunidade escolar. Porém, a aceitação da diversidade passa pelo desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o lado social da aprendizagem, permitindo a partilha entre os alunos daquilo que cada um sabe.

Saso e Pérez (2003) referem que, na sociedade do conhecimento em que se vive, urge superar as desigualdades educativas que, conseqüentemente geram desigualdades sociais. A escola deve, assim, desenvolver modelos educativos que facilitem a todos o acesso à educação. Este papel deve ser assumido pela comunidade escolar através do diálogo e da comunicação e interação entre os diferentes membros e agentes da comunidade com vista a tornar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem.

De acordo com Saso e Pérez (2003), atualmente o papel das teorias sociais e educativas assume um papel crucial pela sua vinculação à prática educativa. Esta deve conter modelos educativos democráticos em que se tem em conta as propostas e opiniões de todos os intervenientes no processo educativo. A relação da comunidade com a escola aumenta a confiança entre todos os participantes e melhora o conhecimento dos contextos em que se inserem os alunos.

Um dos grandes objetivos europeus em termos educativos para o século XXI é, segundo Saso e Pérez (2003), a transformação da sociedade em sociedade do conhecimento integrando todas as pessoas no espaço social, contrapondo-se ao sistema educativo ainda vigente, com base na sociedade industrial.

Perante a deficiência, Melo e Martins (2004) afirmam que os elementos da comunidade educativa podem apresentar vários sentimentos como: medo, insegurança e pena, entre outros.

Em relação às representações dos profissionais, enunciaremos no subponto seguinte algumas sintetizadas através da realização de um estudo.

### **2.3. As representações dos profissionais**

Estudos realizados por Melo e Martins (2004) relativamente às representações dos profissionais da comunidade escolar, revelam-nos que as conceções dos mesmos em relação à deficiência são definidas em grande parte por critérios visuais. Esta representação está relacionada com os padrões de beleza existentes na sociedade.

Para os mesmos autores, a deficiência é, muitas vezes, atribuída à vontade divina. Mendes (2001, *in* Melo & Martins, 2004) refere que esta representação leva a atitudes de conformismo e complacência que nada beneficiam o desenvolvimento dos alunos com NEE, pois, neste sentido, as expectativas são baixas em relação às crianças e jovens.

Melo e Martins (2004) afirmam que, ao longo dos anos, a pessoa com deficiência foi considerada como inútil e incapaz. Como consequência desta representação, a educação era-lhes instituída em espaços distintos dos demais alunos. Foi neste sentido que foram criados dois sistemas de educação: o regular e o especial. Na segunda metade do século XX, começou, então, a surgir a ideia de aceitação e respeito pelas diferenças e do reconhecimento e atendimento a todos, inclusive na escola. Só gradualmente tem sido reconhecida a fusão destes dois sistemas.

Relativamente ao campo da paralisia cerebral, Satow (2000, *in* Melo & Martins, 2004) evidencia que o próprio termo paralisia cerebral favorece um entendimento erróneo das características da paralisia cerebral. Gera-se, assim, uma representação deturpada em que as crianças e jovens com paralisia cerebral não têm capacidade de pensar, de sentir ou mesmo de agir. Nesta ordem de ideias, a paralisia cerebral é, muitas vezes, associada à deficiência mental.

Melo e Martins (2004) consideram que a maioria dos profissionais associa a paralisia cerebral a um quadro clínico, em detrimento de terem em consideração o eixo pedagógico da questão.

Em suma, estes autores afirmam que o uso do termo é utilizado no meio escolar sem o devido conhecimento, o que pode comprometer o desenvolvimento das reais potencialidades dos alunos com este tipo de problemática.

Face ao exposto, passaremos, de seguida a apresentar a caracterização científica da problemática da aluna, isto é, será feito o enquadramento teórico da paralisia cerebral.

## **2.4. Caracterização científica da paralisia cerebral**

### **2.4.1. Aspetos históricos**

Neste ponto, será apresentada uma breve resenha histórica da problemática em questão e de como tem sido abordada.

Assim e de acordo com Gersh (2007), esta perturbação existe desde tempos remotos, no entanto, só começou a ser estudada pela medicina a partir de 1861.

Para França (2000), o termo paralisia cerebral teve várias designações ao longo do tempo. Em 1862, William John Little, médico cirurgião-ortopedista inglês, publicou, pela primeira vez, um estudo no qual descreve ao que chamamos hoje paralisia cerebral. É Freud, que em 1893, atribui, então, o termo paralisia cerebral infantil, denominação que foi

aceite na sua forma abreviada como designamos hoje em dia. Há a referir que os termos paralisia cerebral e handicap motor cerebral foram atribuídos e confirmados em 1968, em Berlim, no Seminário de Edimburgo. As crianças com paralisia cerebral eram também vistas como incapacitadas mentalmente, daí serem frequentemente separadas das suas famílias em tenra idade e inseridas em instituições residenciais, sem oportunidades de realização pessoal em termos de educação, de empregabilidade e de socialização. Presentemente, as informações aumentaram e hoje a comunidade médica interessa-se por esta problemática, aumentando assim as perspetivas de realização das crianças com paralisia cerebral.

Segundo Nielsen (1999), só após a II Guerra Mundial é que o interesse neste campo se reacendeu e assim foi fundada a Academia Americana para a Paralisia Cerebral, em 1947, e a Associação Unida para a Paralisia Cerebral, em 1949/1950.

Ainda segundo a mesma autora, estas associações poderão ter surgido nos Estados Unidos da América, devido à prevalência neste país ser significativa: de 500000 a 700000 casos de paralisia cerebral, sendo que, por ano, é diagnosticada esta problemática a cerca de 5000 crianças e bebés.

#### **2.4.2. Definição**

Em termos de definição, França (2000) refere-nos que a paralisia cerebral é um termo que designa um grupo de desordens não progressivas, que ocorrem nas crianças, cujas dificuldades motoras se devem a uma lesão no sistema nervoso central.

Segundo Gersh (2007), a paralisia cerebral é um distúrbio abrangente que influencia a capacidade de movimento, a manutenção da postura e do equilíbrio.

Também Andrada (2000, *in* Nogueira, 2009, p.39), “considera a paralisia cerebral uma perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do equilíbrio provocada por uma lesão cerebral”. Esta autora inclui-a nas deficiências motoras graves.

Nielsen (1999) especifica que *cerebral* está relacionado com as funções do cérebro e *paralisia* reporta-se às desordens do movimento ou da postura.

Cahuzac (s/d *in* Muñoz, Blasco & Suárez, 1999, p. 293) refere-nos que este distúrbio implica quatro noções essenciais:

- “é permanente, definitiva, mas não evolutiva;
- é suscetível de melhoras, por não ser imutável;
- não está relacionada com o nível mental, pois a predominância é a perturbação motora;
- é passível de surgir durante todo o período de crescimento cerebral”.

Garraza, Echarte, Fontanas, Iglesias e Garcia (2000) consideram a paralisia cerebral como a causa mais frequente de incapacidade motora e aquela que mais limitações associadas tem.

Segundo Gersh (2007), esta lesão prejudica a capacidade do cérebro para controlar os músculos. Acresce o facto de, consoante a localização e gravidade, para além dos distúrbios relacionados com o movimento, poder causar outros problemas.

Para Ferreira et al. (1999) a marcha, o uso dos membros superiores, os sentidos, a linguagem e a inteligência podem também estar afetados.

É neste contexto, que todas as crianças com paralisia cerebral têm uma incapacidade no controlo motor, dependendo da forma e da gravidade. Os distúrbios motores, podem originar outras perturbações associadas como sejam: atraso mental, epilepsia, défices auditivos e visuais, disfunções ao nível da linguagem, dificuldades perceptivo-motoras, do esquema corporal e da estruturação espaço-temporal, as quais serão abordadas noutra ponto do nosso trabalho.

Garraza et al. (2000) observam que as limitações ao nível sensorial podem manifestar-se pela perda parcial ou total da visão e da audição, bem como do tato, da pressão, do frio e do calor.

Segundo Garraza et al. (2000), além destas perturbações mencionadas anteriormente, também a função do controlo dos esfíncteres pode estar alterada, bem como a sua esfera emocional.

Paasche, Gorrill e Strom (2010) referem ainda que a obstipação, as infeções respiratórias e as convulsões também podem ser características nas crianças e jovens com paralisia cerebral.

Garraza et al. (2000) defendem a ideia de que as limitações inerentes à paralisia cerebral devem ser tidas em conta na medida em que se deve oferecer aos alunos todas as possibilidades e experiências de que necessitam para os ajudar a diminuir, ao máximo, as barreiras à sua participação.

É importante referir que Cahuzac (1977, *in* França, 2000) salienta o facto de que, quando o défice mental domina o quadro clínico em detrimento do motor, deve utilizar-se o termo encefalopatia e não paralisia cerebral.

### **2.4.3. Etiologia**

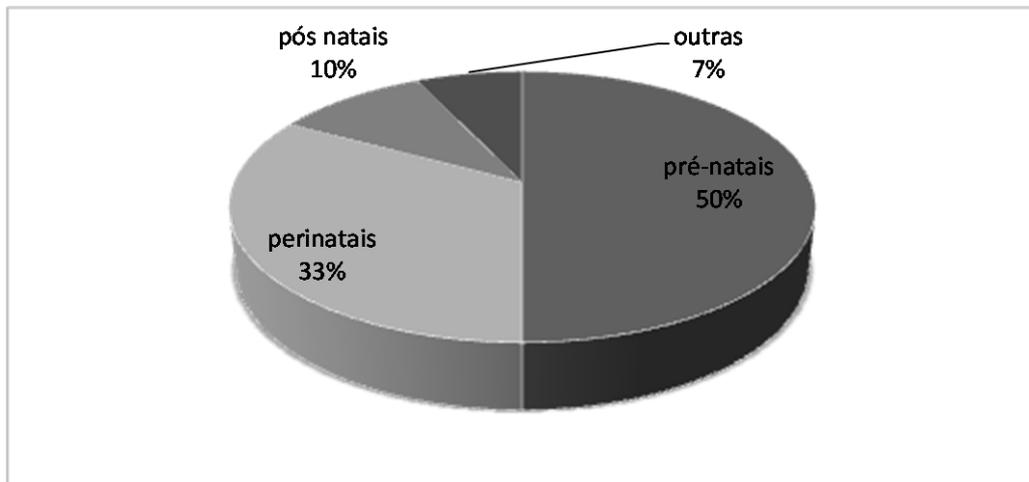
Quanto à etiologia, Gersh (2007) defende a ideia de que, primeiramente, quando se realizaram os primeiros estudos médicos sobre esta problemática, pensava-se que a maior parte dos casos era causada por complicações no parto.

Atualmente e para Muñoz et al. (1999), as causas são complexas e variadas, excluindo-se, à partida, uma base genética. As causas são, na sua maioria, exteriores ao cérebro da criança, embora, por vezes, a etiologia da paralisia cerebral seja desconhecida.

Paasche et al. (2010) que o diagnóstico é pouco provável antes dos dezoito meses, pois podem não estar em evidência todos os sintomas.

De acordo com os mesmos autores, 50% dos casos têm origem em causas pré-natais, 33% em causas perinatais, 10% em pós natais e 7 % devido a outras causas, conforme se evidencia no seguinte gráfico.

**Gráfico 2 – Causas da paralisia cerebral**



Fonte: Muñoz et al. (1999)

Já para Gersh (2007, p. 21), há duas situações que podem causar a paralisia cerebral:

- “a incapacidade do cérebro se desenvolver adequadamente, o que tem como consequência uma malformação do cérebro;
- um dano neurológico do cérebro em desenvolvimento”.

Gersh (2007) refere-nos ainda que as malformações no desenvolvimento do cérebro têm a sua origem na incapacidade de um feto desenvolver a quantidade usual de células cerebrais. Este facto pode ser aliado à comunicação entre células ser prejudicada e ainda por as mesmas não conseguirem migrar para as devidas áreas.

Já os danos neurológicos que Gersh (2007, p. 22) apresenta podem resultar de uma lesão no cérebro que possa ter ocorrido antes, durante ou após o nascimento. Eis os fatores que, segundo o autor em referência, podem causar as ditas lesões:

1. “falta de oxigénio antes, durante ou após o nascimento;
2. hemorragia no cérebro;
3. intoxicação ou envenenamento por álcool ou drogas usadas pela mãe durante a gravidez;
4. trauma cefálico resultante do parto, de uma queda, de um acidente de viação ou outro;
5. distúrbios metabólicos (por exemplo, icterícia grave, baixos níveis de glicose);
6. infeções do sistema nervoso, como a encefalite ou a meningite”.

Além destes fatores, Gersh (2007) considera ainda outros que denomina de fatores de risco cuja sua presença individual ou em conjunto, por si só, não implica que a criança tenha paralisia cerebral e que se apresenta no quadro 4:

**Quadro 4 – Fatores de risco para lesões cerebrais**

<b>Fatores de risco pré-natais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• diabetes ou hipertiroidismo maternos;</li> <li>• hipertensão arterial materna;</li> <li>• desnutrição materna;</li> <li>• convulsões ou deficiências mentais maternas;</li> <li>• colo do útero incompetente (dilatação prematura), causando parto prematuro;</li> <li>• hemorragia materna, originada por placenta prévia ou por deslocamento da placenta.</li> </ul>
<b>Fatores de risco natais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• parto prematuro (menos de 37 semanas de gestação);</li> <li>• rompimento prolongado das membranas amnióticas, durante mais de 24 horas, ocasionando infecção fetal;</li> <li>• frequência cardíaca fetal gravemente deprimida (lenta) durante o parto, indicando sofrimento fetal;</li> <li>• apresentação pélvica, facial ou transversal anormal, que dificulta o parto.</li> </ul>
<b>Fatores de risco neonatais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nascimento prematuro (quanto mais precoce for o parto, mais provável será que o bebê tenha danos cerebrais);</li> <li>• asfixia (devido a problemas respiratórios ou fluxo reduzido no cérebro);</li> <li>• meningite (infecção na superfície do cérebro);</li> <li>• convulsões causadas por atividade elétrica anormal do cérebro;</li> <li>• hemorragia entre os espaços internos do cérebro ou para o tecido cerebral;</li> <li>• encefalomalacia periventricular (dano do tecido cerebral em torno dos ventrículos devido à falta de oxigênio ou a problemas do fluxo sanguíneo).</li> </ul>

Fonte: Gersh (2007, p. 23)

No ponto seguinte, será feita a apresentação dos vários quadros clínicos que a paralisia cerebral pode apresentar.

#### **2.4.4. Quadro clínico**

Recorrendo ao termo da paralisia cerebral, Gersh (2007) alia-o a distúrbios do movimento e da postura referindo que há diversos tipos de classificações sugeridas por pediatras, neurologistas e terapeutas.

Nesta linha de ideias, Gersh (2007, p.16) recorre à denominação de tônus muscular como a “quantidade de tensão ou resistência ao movimento” num músculo. Antes de qualquer tipo de classificação, é importante salientar que todas as crianças e jovens com paralisia cerebral têm uma lesão na área do cérebro que controla o tônus muscular.

Gersh (2007, p. 16) apresenta três quadros clínicos possíveis relacionados com o tônus muscular e que assentam nas seguintes características:

- “*espasticidade, tônus alto ou hipertonia* – revela-se em crianças e jovens com movimentos rígidos e desajeitados, devido aos seus músculos se apresentarem demasiado tensos;
- *tônus baixo ou hipotonia* – neste quadro, as crianças e jovens têm dificuldade em manter-se em posições sem apoio, devido ao facto dos seus músculos não se contraírem, isto é, apresentam-se demasiadamente relaxados;
- *tônus flutuante* – este termo é aplicado para designar a combinação das duas definições anteriores. O tônus pode ser baixo em repouso, mas aumenta até chegar ao movimento ativo, de tal forma que torna impossível alcançar objetos”.

Feita uma exposição geral a ter em conta na classificação do tipo de paralisia cerebral, em seguida, serão explanadas as classificações tendo em conta a área da medicina e os estudos realizados nos Estados Unidos da América.

#### **2.4.4.1. Classificação do tipo de paralisia cerebral**

Neste ponto, analisa-se os tipos de paralisia cerebral tidos em conta na classificação médica.

Gersh (2007) refere-nos que, antes dessa análise, é muito importante aludir ao funcionamento do sistema nervoso. Neste campo, há a salientar que o mesmo é composto pelo sistema nervoso central e pelo sistema nervoso periférico.

Tal como nos referem Carvalho et al. (1984), e de uma forma geral, de acordo com a biologia, podemos afirmar que o sistema nervoso central é composto pelo encéfalo e pela espinal medula. Já o sistema nervoso periférico engloba todas as fibras nervosas que levam as informações para o exterior do sistema nervoso central e pelas fibras que trazem a informação do exterior. As primeiras, denominam-se nervos motores e os segundos, nervos recetores ou sensitivos.

Gersh (2007) afirma que os nervos sensitivos transmitem as informações sobre as sensações como a dor, o tato, a tensão e a posição muscular, enquanto os nervos motores transmitem as informações do sistema nervoso central para os músculos.

Para o mesmo autor, para que ocorra um movimento voluntário, cada elemento constituinte do sistema nervoso central deve funcionar em harmonia. Porém, esta norma não acontece nas crianças e jovens com paralisia cerebral, uma vez que não podem controlar devidamente os movimentos, dependendo da localização da lesão no sistema nervoso central e do tipo de problema resultante em termos de tônus muscular.

Nesta perspetiva, Nunes e Caldas (2012) afirmam, relativamente ao comportamento motor, que para a informação fazer mexer os nossos músculos, estes têm de estar aptos para se contraírem em resposta a uma informação do sistema nervoso. Para a informação chegar aos nervos motores tem de percorrer o caminho do sistema nervoso central para a periferia através das vias da motricidade piramidais e extrapiramidais. A via

piramidal é uma das principais vias da motricidade voluntária e tem origem na zona do córtex motor.

Nunes e Caldas (2010) consideram o córtex motor como a região de clivagem entre os processos de programação e os de execução, daí as lesões nesta área darem origem às paralisias. Também os núcleos de base e o cerebelo são considerados estruturas motoras, se bem que não tenham a função de dar início ao movimento, apenas participam na sua regulação.

Segundo os mesmos autores, o cerebelo interfere com o equilíbrio e postura, com a manutenção do tónus e com as aprendizagens motoras. As lesões, a este nível, provocam ataxias. Já os núcleos de base são substância cinzenta existente na base do cérebro e são importantes para a qualidade do ato motor.

Por sua vez, o ato motor, para Nunes e Caldas (2010, p. 41), está dividido em duas componentes:

1. **“planeamento e programação**, onde estão envolvidos o córtex, o córtex pré-motor, os núcleos de base e o cerebelo;
2. **execução**, considerada função do córtex motor primário e do cerebelo, bem como das componentes aferentes”.

Paasche et al. (2010) referem o facto de, ao nível das características físicas e comportamentais, existir uma diversidade de limitações que podem variar entre problemas ligeiros e severos de coordenação e entre nenhuma disfunção a uma disfunção intelectual severa.

Nesta ordem de ideias, os médicos classificam os tipos de paralisia cerebral em duas vertentes distintas: uma com base no tipo de problema que afeta o tónus muscular e a localização da lesão e, a outra, de acordo com as partes do corpo que são afetadas com limitações de movimentos.

São estas duas classificações que serão especificadas nos pontos seguintes.

#### **2.4.4.1.1. Classificação com base na localização da lesão cerebral**

Gersh (2007) salienta que esta classificação permite identificar três tipos de paralisia cerebral: piramidal ou espástica, extrapiramidal ou coreo-atetóide e a de tipo misto. Muñoz et al. (1997) referem também o tipo de paralisia cerebral atáxica.

##### **2.4.4.1.1.1. Paralisia cerebral piramidal ou espástica**

Basil (1995, *in* Santos & Sanches, 2004) descreve a *espasticidade* como um aumento de tónus muscular. As contrações podem ocorrer ou em repouso ou quando a criança ou jovem faz um esforço, se emociona ou se surpreende. Quando seguros pelas

axilas ou quando tentam caminhar, os membros inferiores ficam em extensão, os pés em ponta e as pernas cruzadas em tesoura.

De acordo com Gersh (2007), a paralisia piramidal ou espástica tem uma prevalência em cerca de 80% dos casos. Eis as suas características:

- reflexos de distensão exagerados;
- clono do tornozelo;
- babinski positivo;
- tendência para contraturas;
- reflexos primitivos persistentes.

Este tipo de paralisia deve-se a uma lesão na parte do cérebro que controla os movimentos voluntários, nomeadamente, ao nível do córtex cerebral motor.

Também Nielsen (1999) refere este tipo de paralisia como a mais comum.

#### **2.4.4.1.1.2. Paralisia cerebral extrapiramidal ou coreo-atetóide**

Santos e Sanches (2004) consideram a *atetose* como uma dificuldade em controlar e coordenar os movimentos. Estes podem ser atenuados por repouso, sonolência ou por determinadas posturas. Nestes casos, o tónus muscular varia entre o hipertónico e o hipotónico.

Segundo Nielsen (1999), devido às características deste tipo de paralisia, muitas crianças e jovens associam-na erradamente a instabilidade de ordem mental ou emocional, principalmente pelos esgares faciais e pela torção das mãos, bem como pela possibilidade de a língua poder descair saindo da cavidade bucal. O corpo pode ainda conter movimentos súbitos e bruscos.

Gersh (2007) refere que este tipo da paralisia afeta das 10% das crianças e jovens e é devido a uma lesão no cerebelo ou nos núcleos de base, que controlam os ajustes na postura durante o movimento.

Este tipo de lesão, segundo o mesmo autor, provoca movimentos involuntários, principalmente ao nível da face, no tronco e nos braços, o que vai interferir diretamente na fala, na alimentação, no ato de agarrar objetos, em suma, em todos os movimentos que exijam coordenação.

Daí, serem frequentes problemas ao nível do controlo da saliva, da deglutição e da fala que se torna ininteligível. Além disso, é de referir o tónus muscular baixo e problemas na manutenção da postura, o que impossibilita os atos de sentar e da marcha (Gersh, 2007).

Dos termos apresentados pelo autor citado anteriormente, relacionados com este tipo de paralisia, destacamos um: discinesia pois faz parte do diagnóstico da aluna caracterizada no nosso trabalho. Este termo refere-se a uma definição geral para os movimentos involuntários, quando os mesmos são difíceis de classificar.

#### **2.4.4.1.1.3. Paralisia cerebral de tipo atáxica**

Para Cahuzac (1985, *in* Santos & Sanches, s/d), a definição de ataxia consiste numa perturbação da coordenação e da estática. O quadro clínico traduz-se por instabilidade de equilíbrio, mau controlo da cabeça, do tronco e dos membros.

Nesta linha de ideias, para além das classificações apresentadas anteriormente, Muñoz et al. (1997) referem-nos também a paralisia cerebral de tipo atáxico definindo-a como uma perturbação da coordenação e da estática. Sobressai uma grande instabilidade no equilíbrio, com mau controlo da cabeça, do tronco e da raiz dos membros. Existe um baixo tónus postural o que origina um movimento lento por parte das crianças e jovens pelo facto de terem receio em perder o equilíbrio.

Também Nielsen (1999) faz referência a este tipo de paralisia, adiantando que é possível que a criança ou jovem caminhe com os pés bastante afastados a fim de evitar quedas. Também a gravidade deste tipo pode ir de ligeira a severa e, em alguns casos, pode mesmo causar a perda total de mobilidade.

#### **2.4.4.1.1.4. Paralisia cerebral de tipo misto**

Gersh (2007) apresenta este tipo como aquele em que as crianças e jovens tanto apresentam um quadro de tónus muscular espástico, característico da paralisia cerebral espástica, como um quadro de paralisia de tipo extrapiramidal.

Para o mesmo autor, tal acontece porque as causas têm origem quer a nível de lesões no córtex cerebral motor, quer ao nível do cerebelo e/ou dos núcleos de base.

#### **2.4.4.1.2. Classificação com base na localização dos problemas de movimento**

Gersh (2007) distingue esta classificação da anterior, tendo como base, não a origem da lesão mas sim as partes do corpo afetadas. Neste sentido, apresentamos os vários tipos sugeridos nesta classificação nos pontos seguintes.

#### **2.4.4.1.2.1. Monoplegia**

Neste quadro, Gersh (2007) refere-nos que a paralisia afeta somente um membro, um braço ou uma perna, num dos lados da criança ou jovem. As limitações do movimento são leves e, muitas vezes, desaparecem com o passar do tempo. Há a referir que este tipo de paralisia é raro.

#### **2.4.4.1.2.2. Diplegia**

Diplegia afeta principalmente os membros inferiores, salientando-se que as crianças e jovens com este tipo tendem a ficar em pé apoiadas nos dedos dos pés, com as pernas cruzadas. Também pode haver limitações subtis ao nível do tônus muscular, na parte superior do corpo, mas com controlo adequado do seu tronco, braços e cabeça para a maioria das atividades do dia-a-dia (Gersh, 2007).

Segundo Leite e Prado (2004), este quadro ocorre em cerca de 10 a 30% dos casos, sendo a forma mais comum encontrada em prematuros. Também é denominado como síndrome de Little e é caracterizado como uma postura em cruzamento dos membros inferiores e marcha em “tesoura”.

#### **2.4.4.1.2.3. Hemiplegia**

Segundo Leite e Castro (2000), esta manifestação é a mais frequente. Neste quadro, um dos lados do corpo da criança é afetado, sendo que, o braço é mais afetado do que a perna, o tronco ou a cabeça.

Gersh (2007) refere ainda que o braço é mantido em flexão e pode ser mais curto ou menos desenvolvido do que os membros do outro lado. A criança ou jovem pode ou não ser capaz de usar a mão afetada, conforme o grau da lesão e da sensibilidade ao tato. É de salientar também que, 50% das crianças com hemiplegia têm alguma perda de sensibilidade.

#### **2.4.4.1.2.4. Tetraplegia**

A taxa de incidência, de acordo com Leite e Prado (2004), é de 9 a 43% e pode estar aliada a microcefalia, deficiência mental e epilepsia.

Segundo Gersh (2007), a tetraplegia afeta todo o corpo da criança ou jovem: a face, o tronco, os braços e as pernas, sendo estas últimas mais afetadas ao nível do tônus muscular e dos movimentos involuntários. A tetraplegia pode implicar ou não prejuízos significativos ao nível dos músculos faciais usados na alimentação e na fala. Este quadro

afeta significativamente as atividades diárias e podemos observar tal na aluna que caracterizamos no nosso trabalho.

#### **2.4.4.1.2.5. Hemiplegia dupla**

Por último, Gersh (2007) identifica a hemiplegia dupla como semelhante à tetraplegia, pois afeta todo o corpo. As diferenças residem no facto dos braços estarem mais comprometidos e os prejuízos na alimentação e na fala serem maiores.

#### **2.4.5. Perturbações associadas**

Muñoz et al. (1997) evidenciam o facto de o cérebro conter uma variedade de funções inter-relacionadas. Por isso, uma lesão cerebral pode afetar uma ou várias funções e, conseqüentemente, a paralisia cerebral pode estar acompanhada de outras alterações tais como: a linguagem, a audição, a visão, o desenvolvimento mental, a personalidade, a epilepsia e/ou os transtornos perceptivos.

Andrada (1972, *in* França, 2000) apresenta em percentagem a prevalência de perturbações associadas. Do estudo efetuado, verificaram-se os seguintes dados, relativamente à totalidade dos casos estudados: linguagem, 80%; percepção, 77,5%; visão, 60%; epilepsia, 35% e audição, 3,5%.

De seguida, a descreve-se, de forma sucinta, cada uma destas perturbações associadas à paralisia cerebral.

##### **2.4.5.1. Perturbações da linguagem**

Para Muñoz et al. (1997), é desde logo após o nascimento que a perturbação nesta área se pode evidenciar, através dos reflexos de sucção, deglutição, mastigação e vômito. Estes ou são insuficientes, ou exagerados ou ausentes.

Mais tarde, aquando da emergência da linguagem expressiva, os espasmos interferem nos órgãos respiratórios e fonatórios. Neste contexto, pode existir lentidão ao falar, modificação ou ausência da voz. Outro quadro, caracteriza-se pela produção da fala aos “saltos”, com pausas respiratórias inadequadas. A aluna se apresenta neste trabalho insere-se neste quadro.

Em termos de linguagem compreensiva, os mesmos autores referem que pode haver atrasos no seu desenvolvimento. No caso da aluna, mencionada no nosso trabalho, a linguagem recetiva compreensiva é uma das suas áreas fortes.

#### **2.4.5.2. Problemas auditivos**

Neste quadro, a incidência de problemas auditivos é habitual, pois pode derivar da icterícia neonatal, de viroses do sistema nervoso central, de sequelas da meningite e das encefalopatias pós-rubéola materna.

Muñoz et al. (1997) referem que é pouco frequente a surdez profunda, estes problemas estão mais relacionados com a receção de sons agudos sibilantes como sejam: *s, ch, z*, entre outros. A criança ou jovem irá, assim, omitir na linguagem expressiva os sons que não percebe, substituindo-os ou pronunciando-os incorretamente.

#### **2.4.5.3. Problemas visuais**

Muñoz et al. (1997) salienta que as patologias visuais também são frequentes. Sobressaem o estrabismo, a diminuição da acuidade visual e do campo de visão e problemas de elaboração central. A paralisia afeta também a coordenação dos músculos dos olhos, podendo assim haver uma dupla imagem, o que implica que a criança ou jovem vá só utilizando um olho, perdendo a noção de relevo.

A aluna Ana usa óculos, devido ao estrabismo e à acuidade visual e faz diariamente treino de um dos olhos para a sua estimulação.

#### **2.4.5.4. Problemas de desenvolvimento intelectual**

Nielsen (1999) recorrendo-se de dados da Associação Médica Americana, afirma que 75% dos indivíduos que têm paralisia cerebral, apresentam um quociente de inteligência inferior.

No entanto, tal como referem Muñoz et al. (1999), nem sempre uma lesão cerebral afeta a inteligência, ressaltando que, desde que começou a ser feita uma intervenção o mais precocemente possível, diminuiu a incidência de deficiência mental associada à paralisia cerebral.

#### **2.4.5.5. Problemas de percepção**

Segundo Muñoz et al. (1997), os problemas visuais e auditivos anteriormente descritos bem como os motores, vão condicionar a percepção, logo desde o nascimento. Desde esta altura, as crianças vão explorando e conhecendo o mundo que as rodeia através da manipulação de objetos e através do contacto visual. É logo na primeira etapa de desenvolvimento que a criança vai sentir dificuldades de manipulação, de coordenação e de exploração, o que condiciona em muito as etapas posteriores. Consequentemente,

apresentam dificuldades ao nível do esquema corporal, da orientação espaço-temporal e da lateralidade. O seu ritmo de vida vai ser o reflexo dos seus movimentos lentos e da sua falta de coordenação.

Garraza et al. (2000) incluem também nestes problemas a dificuldade em distinguir figura de fundo, o que tem implicações ao nível da coordenação visual motora.

#### **2.4.5.6. Problemas emocionais**

Garraza et al. (2000) evidencia também problemas emocionais em algumas crianças e jovens com paralisia cerebral que se traduzem por ansiedade, baixa autoestima, falta de motivação e uma imagem negativa em relação a si mesmo. Neste âmbito, também pode interferir o conceito prévio que os adultos fazem da criança ou jovem, tal como as expectativas e as atitudes de sobre proteção. Estes fatores podem influenciar negativamente a interação com o meio o que traz repercussões no seu desempenho escolar.

### **3. Orientações para a intervenção na paralisia cerebral**

Zabalza (1992) refere que, para desempenhar o papel de professor, não é suficiente a nomeação oficial depois de um concurso. O ensino desenvolvido por um bom profissional deve compreender, antes de mais, um conjunto de atuações racionais e individuais, procurando sempre saber a origem dos factos. Assim, a ação e a reflexão sobre a prática devem estar sempre presentes.

Para Alarcão (2001), a atitude de um professor deve primar pela constante atitude intelectual de questionar quer o que o rodeia, quer a sua própria prática. Assim, terá que, perante um determinado problema, se questionar com o objetivo de compreender e solucionar o dito problema. Esta é uma função que não cabe exclusivamente aos académicos, mas também a todos os professores.

Como refere Alarcão (2001, p. 9), as atitudes do professor-investigador deve compreender as seguintes características:

- “espírito aberto e divergente;
- compromisso e perseverança;
- respeito pelos outros;
- autoconfiança;
- capacidade de se sentir questionado;
- sentido de realidade;
- espírito de aprendizagem ao longo da vida”.

Para Ainscow (1996), há que fazer a distinção entre eficiência e eficácia e que, quanto a nós nos parece muito pertinente em relação à prática educativa do professor enquanto investigador. Assim, para o autor, a eficiência das práticas está ligada a “fazer bem as coisas”, enquanto a eficácia se prende com a ideia de “fazer as coisas certas”.

Muitas vezes, as práticas assentam na falta de concetualização, tornando-se rotineiras e não planeadas e apresentam-se confusas quanto aos objetivos a alcançar. Estreitando a abordagem e em contexto de sala de aula, Marchesi (2001) considera o papel do docente um fator fundamental para o sucesso educativo do aluno com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, e no que se refere às práticas inclusivas, Paasche et al. (2010) observa que, para estas serem positivas, é essencial que os docentes entendam a problemática e tenham uma atitude positiva em relação à inclusão.

Muñoz et al. (1997) referem que a pessoa com paralisia cerebral tem direito a beneficiar do sistema de serviços da comunidade e, conseqüentemente, deve beneficiar da ida à escola do ensino regular.

Face ao exposto, e depois de apresentadas as considerações sobre os vários quadros da paralisia cerebral, de entre as várias características, Ferreira et al. (1999, p.14) referem três mais gerais. Assim, temos:

- “a incapacidade motora – a reduzida mobilidade e as dificuldades de manipulação não permitem construir um pensamento organizado e um adequado desenvolvimento cognitivo;
- a incapacidade de produzir fala articulada compreensível – constitui um obstáculo ao ensino e à comunicação com o meio que rodeiam os alunos com esta problemática;
- a presença de défices sensoriais e percetivos – afetam consideravelmente a apreensão da realidade”.

Estas características influenciam, de forma negativa, a interação com o meio e, ao mesmo tempo, diminuem as oportunidades de experiência, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesta linha de ideias e cingindo a intervenção à problemática em questão, Jarrett (2007) recomenda que as crianças com paralisia cerebral devem começar a sua escolaridade muito mais cedo do que as crianças que não apresentam necessidades educativas especiais, uma vez que devem usufruir de serviços terapêuticos e educacionais. No caso da aluna caracterizada anteriormente, salienta-se o facto de a sua institucionalização desde os quatro anos de idade e, por conseguinte, o tal acompanhamento terapêutico desde essa altura até à presente data.

Por outro lado, as próprias famílias requerem muito apoio e orientação para lidar com os seus filhos com mais segurança e confiança e, de acordo com Jarrett (2007), só a

inclusão destas crianças em situação escolar com os devidos técnicos disponíveis, permite esse acompanhamento tão necessário.

Muñoz et al. (1997) referem que a pessoa com paralisia cerebral tem direito a beneficiar do sistema de serviços da comunidade e, conseqüentemente, deve beneficiar da ida à escola do ensino regular.

Basil (1995, in Santos & Sanches, 2004) afirma que é raro os quadros clínicos da paralisia cerebral serem puros e refere-os como sendo usualmente mistos. Há que ter em conta que cada criança ou jovem é por si só um ser individual, logo, cada caso, pressupõe uma avaliação e intervenção individualizada.

### **3.1. Intervenção em contexto de sala de aula**

Em termos de prática direta, Mastropieri e Scruggs (1994, in Correia, 2008) referem a importância da localização dos alunos com NEE em sala de aula nas filas da frente e a utilização de experiências multissensoriais.

Em termos de estratégias a implementar dentro da sala de aula, na opinião de Nielsen (1999) uma delas é essencial, e serve para todas as outras problemáticas: o professor deve transmitir aos restantes alunos as informações acerca da paralisia cerebral, de forma a que compreendam que não é contagiosa.

Para a mesma autora, outra estratégia apontada será a de o professor selecionar um colega da turma para assumir a função de “companheiro mais íntimo”, não para proteger o aluno em questão, mas para este se sentir mais confiante. Esta estratégia tem sido tida em conta desde o início da escolaridade da aluna.

Também Sanches (2005), tendo como base a Agência Europeia, apresenta algumas estratégias para construir turmas mais inclusivas e que passamos a referir: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os seus pares (tutória) e a elaboração de turmas heterogêneas. De acordo com esta autora, é através destas estratégias que se contribui para uma verdadeira diferenciação pedagógica.

Para Marchesi (2001), o trabalho em termos de sala de aula, deve partir na compreensão, por parte do docente da turma/disciplina, de como aprendem os seus alunos e qual a melhor maneira de os ensinar. O autor exemplifica um dos princípios básicos deste processo de ensino-aprendizagem: é necessário ter em conta a relação que se estabelece entre o aluno, o professor e o conteúdo de aprendizagem.

É assim, que num contexto de aula, Marchesi (2001) afirma que o professor deve partir para a sua ação, em primeira instância, de acordo com as características do aluno com NEE. É nesta linha de ideias que deve organizar e estruturar os conteúdos curriculares para que as aprendizagens sejam ativas e significativas para todos os alunos. É muito

provável que neste mecanismo, a transferência de conhecimentos para os alunos com NEE se processe de forma mais lenta e, por vezes, incompleta.

Também Marchesi (2001), tal como autores anteriores, aponta para a necessidade de uma planificação de metodologia, tendo em conta, que os pares destes alunos constituem um poderoso estímulo quer através da aprendizagem cooperativa, quer através da tutoria.

Para Rodrigues (2001), o trabalho do professor em contexto de sala de aula é fundamental para a intervenção. Deve ser desenvolvido um currículo acessível a todos e partir da compreensão de como é que os alunos aprendem. Como consequência, deve seleccionar a melhor estratégia para os ensinar. Para este autor, é crucial que o professor compreenda também que alunos com limitações significativas irão fazer as suas aprendizagens de forma mais lenta e, por vezes, incompleta.

Marchesi (2001) refere ainda que é de extrema importância uma correta avaliação da situação e uma necessidade de conhecer as preferências e expectativas dos próprios alunos, sem nunca esquecer que a situação da criança ou jovem com deficiência é uma condição única.

É neste sentido, Morgado (2010, p. 81) sugere um modelo que procura agrupar processos de funcionamento diferenciado na sala de aula e que engloba as seguintes dimensões:

1. “Planeamento, onde se insere a área da gestão curricular, a partir da qual surge a planificação do trabalho a desenvolver.
2. Organização do trabalho dos alunos, o que implica a forma como os alunos são solicitados a organizarem-se no processo ensino/aprendizagem.
3. Clima social, que engloba todos os aspetos de interação e relacionamentos entre pares e entre os alunos e os professores.
4. Avaliação, que contém os processos relativos à avaliação e reformulação das situações educativas.
5. Tarefas de aprendizagem, que envolvem a definição das situações de aprendizagem, bem como a sua natureza.
6. Materiais e recursos considerados úteis em todas as fases anteriores”.

É de uma forma geral, que o autor também considera imprescindível que a intervenção dos professores assente num modelo de avaliação e observação no intuito de construir um contexto adequado aos seus alunos e às suas necessidades em todas as dimensões. Por outro lado, e como consequência dessa avaliação, a intervenção terá de obedecer a uma lógica de planificação em função de cada aluno e do grupo.

No que se refere à planificação, Tomelloso (s/d, p. 23) apresenta algumas etapas a ter em consideração:

1. “Identificar os objetivos e conteúdos das distintas disciplinas.
2. Definir a sequência dos objetivos e conteúdos, dos mais gerais para os mais específicos.

3. Identificar os níveis de dificuldade dos objetivos e conteúdos, estabelecendo-se a sequência que se considere mais aconselhável.
4. Definir as unidades didáticas de cada área.
5. Programar a sequência das atividades”.

Só assim, na ideia deste autor, é possível proporcionar a cada aluno, um contexto educativo adequado com qualidade e, tendo como filosofia, princípios de uma escola inclusiva.

. Para Jarrett (2007) é de fulcral importância a intervenção de uma equipa multidisciplinar que assegure um eficiente desenvolvimento da criança ou do jovem.

Para Ferreira et al. (1999), as crianças e jovens com paralisia cerebral são prejudicadas não só pelas limitações causadas pelas lesões, como também pelas mesmas dificultarem a sua interação com o meio que as rodeia. Em muitos casos, é necessário um ou vários meios alternativos e/ou aumentativos da comunicação, o que não se justifica no caso que apresentamos neste trabalho.

### **3.2. O papel do docente de educação especial**

De acordo com o ponto 2.2. do Anexo A do Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro, o perfil de formação especializada de professores, na área da educação especial, ao nível das competências de intervenção são:

- “1) Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro de desenvolvimento social e educativo dos alunos;
- 2) Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;
- 3) Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;
- 4) Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;
- 5) Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;
- ...
- 8) Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- 9) Dinamizar a concepção e o desenvolvimento de projectos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.”

É neste sentido e nesta linha de ideias, que se julga pertinente focar o papel do docente de educação especial, sem esquecer o que refere Morgado (2012) quanto ao desenvolvimento do modelo inclusivo. Este deverá ter como base uma perspectiva sistémica, isto é, deve envolver diferentes entidades que, interdisciplinarmente, concorram para a qualidade de percursos educativos para todos os alunos.

Também Onofre (1999) defende que, por muito competente que seja um educador ou um professor, não consegue abarcar a globalidade de uma criança ou jovem. Há que realizar uma dinâmica de articulação entre a escola, a família e/ou encarregados de educação e a comunidade.

Já para Jarrett (2007) as funções principais do docente de educação especial prendem-se com o desenvolvimento de competências sociais, de entreajuda, cognitivas e de resolução de problemas da vida prática. Deve também ser um facilitador do estímulo para a criança ou jovem manifestarem as suas necessidades básicas. No fundo, deve caracterizar o perfil de funcionalidade do aluno para proceder à adaptação dos métodos e materiais de ensino. Por outro lado, deve proporcionar um reforço das aprendizagens e valorizar as informações por parte, por exemplo da terapeuta ocupacional, aquando da sugestão para a utilização de determinadas ajudas técnicas.

Segundo Jarrett (2007), o docente de educação especial torna-se um membro cada vez mais importante ao ser um coordenador de serviços dos alunos com a família e demais técnicos.

Para Morgado (2010), a premissa para uma resposta educativa plena na área da educação especial será a qualificação e a motivação. A qualificação profissional constitui uma questão fundamental pelo papel que os docentes desempenham num modelo de escola inclusiva, face à eficaz colaboração que deve haver com os professores titulares de turma. Só assim haverá confiança e segurança em ambas as partes, de que sairão beneficiados os alunos.

Também Villa, Thousand e Chappelle (2000, *in* Morgado, 2010) sublinham que o professor de educação especial deve possuir plenos conhecimentos em matéria de: planificação e gestão curricular, organização de programas de intervenção, avaliação e orientação e práticas de ensino direto com os alunos em causa.

No que se refere à relação com o aluno, Marchesi (2001) refere-nos três fatores primordiais a ter em consideração: os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação do aluno para a aprendizagem.

No âmbito da motivação, Perrenoud (2005) faz alusão a uma das competências sugeridas que compreende a capacidade de estimular e manter o desejo de aprender nos alunos., implicando-os no processo.

Por outro lado, os mecanismos implicados pelo professor são dois: os mecanismos de influência educativa favoráveis à construção do conhecimento e as suas expectativas em relação à aprendizagem dos seus alunos (Marchesi, 2001).

Citando Marchesi (2001, p. 107): “É necessário observar, perguntar, analisar e escutar”. É imperioso fazer uma avaliação correta de cada situação e das experiências dos alunos

com NEE sobre si mesmos. Isto é, é muito importante questioná-los sobre as suas preferências, os seus sentimento e sobre os problemas que eles identificam no âmbito escolar e que, por vezes, passam despercebidos aos docentes.

Em suma, Marchesi (2001) defende a ideia de que não se deve tentar estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com NEE, uma vez que cada situação é única. Logo, o mais importante será compreender as necessidades, os sentimentos e os interesses de cada um dos alunos.

## **4. Planificação**

### **4.1. Intróito**

Neste ponto da planificação pretende-se, inicialmente, apresentar os pressupostos que justificam a necessidade de alteração da situação problemática inicial. Em seguida, serão enunciadas algumas propostas consideradas pertinentes e necessárias para se poder alterar o contexto inicial. Serão traçados os objetivos e as estratégias com vista à consecução dos mesmos.

Em termos de avaliação, explicitaremos os mecanismos possíveis a ativar para assegurar que o desenvolvimento do plano proposto siga o melhor itinerário possível para que os objetivos traçados sejam atingidos.

### **4.2. Pressupostos**

Face ao exposto, parece importante a necessidade de elaboração de uma proposta dado ser indesejável a manutenção da situação problemática do nosso estudo.

De uma forma global, a entrevista permitiu fixar algumas prioridades na sensibilização dos professores em geral para as questões relativas ao tema da inclusão e, neste caso particular, ao da paralisia cerebral. Igualmente serão tidas em consideração os contributos dos autores, constantes nos fundamentos teóricos do presente trabalho.

Dessas prioridades destacam-se: a reformulação do projeto educativo de escola, a sensibilização/formação dos professores e a criação de uma equipa pedagógica, entre outras e que farão parte do ponto seguinte.

### 4.3. Quadro de Planificação

Apresenta-se, no seguinte quadro, as propostas de atuação com vista à melhoria das atitudes dos professores do 2.º ciclo relativamente à inclusão académica de uma aluna com paralisia cerebral. Esta planificação surge no seguimento da recolha e análise dos dados através da entrevista de grupo, bem como nos resultados das consultas da bibliografia selecionada para enquadrar teoricamente a temática estudada.

**Quadro 5 – Planificação da ação: propostas de melhoria**

Áreas	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
<b>Projeto Educativo de Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propor a alteração do projeto educativo de escola, com vista à integração de objetivos alusivos à filosofia da inclusão.</li> </ul>	Apresentação da proposta em Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>Docentes do agrupamento</li> <li>Coordenador do Grupo de Educação Especial</li> </ul>
<b>Criação de uma equipa pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propor a criação de uma equipa pedagógica com vista a reorganizar o trabalho docente em função da escola inclusiva.</li> </ul>	Apresentação de proposta em Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>Docentes do agrupamento</li> <li>Grupo de Educação Especial</li> </ul>
<b>Criação de rampas de acesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a criação de rampas no acesso à portaria da escola e ao pavilhão exterior.</li> </ul>	Envio de ofício à Câmara Municipal a expor a situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>Câmara Municipal</li> </ul>
<b>Reuniões de trabalho por ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunir mensalmente com vista a avaliar e reorganizar as estratégias implementadas no âmbito da inclusão.</li> </ul>	Reuniões mensais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes do agrupamento</li> <li>Coordenador do Grupo de Educação Especial</li> </ul>

<p><b>Formação/ sensibilização à comunidade educativa sobre a inclusão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a comunidade educativa sobre a inclusão.</li> <li>• Dar a conhecer a rede de atendimento de alunos com NEE no agrupamento.</li> </ul>	<p>Realização de ação “Inclusão – o que é?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>• Docentes do agrupamento</li> <li>• Grupo de Educação Especial</li> <li>• Representantes da Câmara Municipal (arquitecto, vereador da educação)</li> <li>• Representante do CJPII</li> </ul>
<p><b>Formação/ sensibilização aos professores para a problemática da paralisia cerebral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os professores da aluna e outros para os alunos com NEE.</li> <li>• Informar sobre as características da paralisia cerebral.</li> <li>• Fornecer propostas de estratégias de intervenção.</li> </ul>	<p>Realização de ação de sensibilização “Paralisia Cerebral”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>• Docentes do agrupamento e outros</li> <li>• Grupo de Educação Especial</li> <li>• Técnicos do CJPII (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeuta da fala, ...)</li> <li>• Encarregada de educação da aluna</li> <li>• Encarregada das assistentes operacionais do CJPII</li> <li>• Enfermeira do projeto PES</li> </ul>

<p><b>Formação de pessoal não docente “Paralisia cerebral”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os professores da aluna e outros para os alunos com NEE.</li> <li>• Informar sobre as características da paralisia cerebral.</li> <li>• Fornecer propostas de intervenção.</li> </ul>	<p>Realização de ação de sensibilização “Paralisia Cerebral”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos de Gestão da Escola</li> <li>• Docentes do agrupamento e outros</li> <li>• Grupo de Educação Especial</li> <li>• Técnicos do CJPII (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeuta da fala, ...)</li> <li>• Encarregada de educação da aluna</li> <li>• Encarregada das assistentes operacionais do CJPII</li> <li>• Enfermeira do Centro de Saúde da localidade responsável pelo projeto PES no agrupamento</li> </ul>
<p><b>Criação de um blogue de Educação Especial na plataforma do agrupamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer informações básicas sobre as várias problemáticas e disfunções que se enquadram na rede de atendimento aos alunos com NEE</li> <li>• Disponibilizar matérias de intervenção com os alunos.</li> <li>• Facultar sites e links relacionados com a inclusão.</li> </ul>	<p>Criação de um blogue</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes do grupo de Educação Especial</li> <li>• Docentes de informática do agrupamento</li> <li>• Técnica Superior de Reabilitação e Educação Especial</li> </ul>

<p><b>Oficinas de atividades de vida diária (AVD)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar atividades no refeitório, na biblioteca, na papelaria, ..., que se adequem ao perfil de funcionalidade dos alunos com NEE.</li> <li>• Prepara os alunos com NEE para o desenvolvimento de PIT.</li> </ul>	<p>Criação de oficinas de AVD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente de Educação Especial</li> <li>• Coordenadora das assistentes operacionais</li> <li>• Assistentes operacionais</li> </ul>
-----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### **4.4. Procedimentos de Avaliação**

No que diz respeito aos procedimentos de avaliação, salienta-se o facto de que a implementação do plano de intervenção antes proposto deverá ser alvo de um rigoroso processo de regulação.

Essa regulação deverá abranger duas dimensões, uma de avaliação dinâmica, de natureza permanente ou contínua e outra de natureza sumativa.

A primeira para se ir verificando até que ponto o desenvolvimento do planificado cumpre com o previamente determinado e a segunda para fornecer o quadro global dos resultados alcançados.

## SÍNTESE CONCLUSIVA

*Quando os ventos de mudança sopram,  
Umam pessoas levantam barreiras,  
Outras constroem moinhos de vento.*

**Provérbio Chinês**

Ser professora foi uma decisão pessoal, quando havia várias alternativas no prosseguimento de estudos. Numa altura em que os testes de orientação vocacional ainda mal estavam implementados, a escolha foi feita pelas lembranças muito positivas de um percurso escolar vivido intensamente. Por outro lado, pelo desejo de que, através do nosso desempenho, contribuíssemos para o crescimento de outros.

O caminho começou há cerca de duas décadas. Muitas mudanças no sistema, alguns obstáculos, constantes tentativas de atualização de conhecimentos, e, sem dúvida, um sentimento de satisfação.

Por muito difícil que atualmente seja a profissão de educador/professor, ela é um verdadeiro desafio. Isto porque, a democratização do ensino do sistema educativo em Portugal levanta algumas questões contraditórias: por um lado, há uma maior abertura, não vista antes da década de 60/70 do passado século, por outro, os percursos escolares muito diferenciados em termos materiais, culturais ou sociais implicam promover a colaboração em rede dos diversos agentes educativos e institucionais presentes na comunidade.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais fez surgir uma conceção e práticas diferentes. Assim, de uma perspetiva em que as limitações eram apenas endógenas ao aluno, atualmente considera-se a escola como fator determinante na adaptação às necessidades de todos os alunos. É de realçar Onofre (1999) quando defende a ideia de que a qualidade do atendimento e/ou acompanhamento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais depende de uma renovação cultural.

No seguimento da ideia de Brites (2000, p. 52), da qual se partilha, é referido: “todas as escolas se devem adequar a todos os alunos, qualquer que seja a sua situação física, social, emocional, linguística ou de outro tipo.” Para tal, a construção de uma escola inclusiva implica a inovação curricular no que diz respeito aos objetivos a atingir, às características dos alunos e aos métodos e estratégias a adotar.

Nesta linha de ideias, entende-se que, a escola inclusiva estará, assim, centrada na sala de aula como um todo, onde a diversidade dos alunos, os ritmos e perfis de aprendizagem são respeitados e tidos em conta na planificação e gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, o currículo deve ter um carácter flexível e construtivo.

Há que enfatizar o processo segundo o qual cada aluno, com a sua especificidade, aprende e as estratégias mais adequadas a esse fim, sem nunca esquecer os apoios técnicos e especializados e outros disponíveis na escola.

Importante também para a concretização desta escola, será este tema constar na formação inicial de todos os professores.

A escola deve ter a competência de alargar as necessidades das mais gerais às mais particulares e específicas, fomentando respostas pedagógicas adequadas em termos de recursos humanos, materiais e técnicos. Cabe assim à escola e à comunidade, promover condições e possibilidades de educar estimulando e encorajando a participação no ambiente social garantindo resultados positivos no processo de aprendizagem. É neste sentido, que a escola e a comunidade educativa, devem ter um papel decisivo na transformação de uma sociedade e em torná-la mais humana aceitando que cada ser é singular.

O objetivo principal será proporcionar a todas as crianças e jovens conjuntos de oportunidades que lhes permitam desenvolver a sua personalidade e as suas capacidades, seguindo um modelo que incentive a socialização assente não só na escola, mas também na comunidade.

De acordo com a ideia defendida por Marchesi (2001), a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento quer para os alunos com necessidades educativas especiais, quer para os demais, pois permite a estes conhecer outras maneiras de ser e de viver. Desenvolvem atitudes de respeito e de tolerância e, ao mesmo tempo, relativizam os valores e os costumes.

É de salientar Barreto (1999) quando afirma que a sociedade atual não é melhor, nem pior que a que existia há quatro décadas, é simplesmente diferente. E é nessa diferença que se coloca todo o desafio da educação, e da escola, que deve primar por cooperar no desenvolvimento de projetos coletivos, inserida numa sociedade plural.

Após a elaboração deste trabalho, ficámos a conhecer melhor a problemática em termos teóricos. A paralisia cerebral é uma lesão que provoca alterações motoras de carácter permanente.

Esta deficiência afeta o desenvolvimento da aluna de forma complexa: ao nível da mobilidade, da realização motora das tarefas, da aprendizagem, do relacionamento e comunicação com os outros e, por outro lado, ao nível da sua autoimagem e autoestima. Poder-se-á afirmar, pelo conhecimento e perceção da realidade da aluna e pela forma como é acarinhada e aceite por todos, que não está afetada emocionalmente. Aparenta ser uma criança feliz e com muito boa disposição.

É de primordial importância uma intervenção precoce de técnicos especializados, a nível escolar, e proporcionar-lhes experiências que sejam capazes de realizar por mais

simples que sejam. Neste campo, apesar da intervenção não contemplar a plenitude, tem demonstrado eficácia no crescimento pessoal, educacional e social da aluna.

É reconhecida a importância e a responsabilidade da escola onde a aluna está inserida em dar resposta a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Cabe aos educadores e professoras experimentar e adequar estratégias de intervenção e acreditar no potencial dos seus alunos.

De acordo com os dados recolhidos através da entrevista de grupo, salienta-se o facto dos professores da aluna com paralisia cerebral estarem recetivos à sua inclusão, vendo neste processo aspetos positivos quer para a aluna quer para os seus pares. No entanto, tal como nos referem Rodrigues e Rodrigues (2011), a função atual dos professores é complexa pois implica o domínio de muitas competências. Neste sentido, para o desenvolvimento de uma escola inclusiva e neste caso em destaque, todo o trabalho para ser eficaz necessita ser realizado em cooperação com outros professores e técnicos e com uma estreita ligação à comunidade.

Na consequência da análise das dificuldades e necessidades enunciadas pelos professores entrevistados e da compreensão teórica da problemática inerente, resultou um conjunto de propostas de atuação como forma de melhorar o processo de inclusão desta e de outros alunos com paralisia cerebral.

Assim, salienta-se o enfoque na formação de professores e, por conseguinte, a dinamização de ações de sensibilização e de formação, primeiramente, no âmbito da inclusão e, em seguida, em sentido mais restrito, no âmbito da paralisia cerebral. Esta componente formativa compreende como destinatários quer os docentes, quer as assistentes operacionais que lidam diretamente com os alunos e implica o contributo de técnicos especializados e uma abertura à comunidade, tirando partido de uma instituição com capacidade, em termos de recursos humanos, para dar respostas adequadas.

Em termos de gestão e organização de escola, sugere-se a alteração do projeto educativo de escola no intuito de englobar uma política de escola inclusiva de forma mais explícita. Numa tentativa de dar resposta às dificuldades sentidas pelos professores, propõe-se a criação de equipas pedagógicas com o intuito de planificar, organizar e planificar o trabalho a desenvolver com os alunos com NEE, num espírito de cooperação e articulação.

A criação de um blogue de educação especial na plataforma do agrupamento, coloca à disposição dos professores e outros intervenientes na comunidade educativa, o acesso a matérias no âmbito das problemáticas da educação especial e funciona como potencial centro de recursos de intervenção pedagógica para os professores em geral.

No que se refere às dificuldades em termos de estrutura física, sugere-se ainda a criação de rampas de acesso à portaria e pavilhão exterior à escola, se bem que a aluna todos os dias entre na escola de veículo automóvel. No entanto, esta acessibilidade é sempre importante para a realização de eventuais atividades realizadas noutros âmbitos, nomeadamente, em visitas de estudo e em participação em projetos extracurriculares constantes no plano anual de atividades e em que a aluna também participa.

Marchesi (2001) refere, nesta linha de ideias, que a mudança não é uma tarefa simples e que as escolas inclusivas se desenvolvem através de um longo processo.

Ferreira et al (1999) afirmam que a salvaguarda dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais não se confina à emissão de um decreto que prevê a sua inclusão nas escolas. Há que proporcionar as condições pedagógicas e os apoios técnicos que permitam às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais usufruírem de uma integração plena, e não apenas a sua inclusão num espaço físico.

## **LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA**

No seguimento do projeto, parece-nos pertinente considerar a hipótese de se identificarem eventuais linhas de pesquisa futuras, como consequência da análise dos resultados aportados para este trabalho.

De acordo com Costa (1997), uma das valências que os estabelecimentos de ensino devem ter como atribuição enquanto unidades organizacionais é a da formação contínua. Assim, seria de investigar quais as modalidades de formação contínua que os docentes da área de educação especial poderiam dinamizar no âmbito da formação de professores nos próprios agrupamentos ou em outros, articulando com os demais técnicos e parceiros.

Para tal – e segundo a mesma autora – a escola deve identificar as necessidades de formação e de realização da formação dos professores. Aqui reside uma outra possibilidade de investigação futura, a qual se poderia centrar nos procedimentos a seguir pelos agrupamentos para diagnosticarem com precisão as necessidades de formação específicas da sua comunidade educativa. Esta formação deve ser realizada, quer por projetos autónomos, quer por projetos em articulação com outras escolas ou instituições. Formosinho (1991, *in* Costa, 1991) aponta mesmo para um quadro de “parceria social” neste campo.

## FONTES DE CONSULTA

### 1. Bibliográficas

- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I. (2001). A Aprendizagem Experiencial e o Professor do Futuro. *Cadernos de Formação de Professores*. N.º 1, pp 21-30.
- BARRETO, A. (1999). *Tempo de Mudança*. Lisboa: Relógio de Água.
- BRITES, I. (2000). A gestão flexível do currículo na perspetiva da escola inclusiva. *Quid Novi?* Ano I, n.º 1, março, pp 43-52.
- CABRAL, R. F. (1997). A reinvenção da escola. In P. O. CUNHA (org.). *Educação em Debate* (pp 47-82). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CADIMA, A.; GREGÓRIO, C.; PIRES, T.; ORTEGA, C. & HORTA, N. (1998). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARVALHO, A.; CARVALHO, C.; FERRAND, F.; MADEIRA, V.; NOBRE, A. & PIRES, E. (1984). *Biologia Funcional*. Coimbra: Livraria Almedina.
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FERREIRA, M. C. T. R.; PONTE, M. M. N. & AZEVEDO, L. M. F. (1999). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; SARMENTO, M. J. & FERREIRA, F. I. (s/d). *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- FRANÇA, R. A. (2000). *A Dinâmica da Relação na Fratria da Criança com Paralisia Cerebral*. Coimbra: Quarteto Editora.

- GERSH, E. (2007). O que é paralisia cerebral? In E. GERALIS (org.). *Crianças com Paralisia Cerebral. Um guia para pais e educadores* (pp 15-34). Porto Alegre: Artmed.
- GUERRA, M. A. S. (2003). *No Coração da Escola. Estórias sobre a Educação*. Porto: Edições Asa.
- HEGARTY, S. (2001). O apoio centrado nas escolas: novas oportunidades e novos desafios. In D. RODRIGUES (coord. e org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp 79-91). Porto: Porto Editora.
- JARRETT, M. H. (2007). Intervenção precoce e educação especial. In E. GERALIS (org.). *Crianças com Paralisia Cerebral. Um guia para pais e educadores* (pp 183-205). Porto Alegre: Artmed.
- JIMÉNEZ, R. B. (1999). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. BAUTISTA (org.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp 20-35). Lisboa: Dinalivro.
- MARCHESI, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. RODRIGUES (coord. e org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp 93-108). Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. CORREIA (org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo* (pp 73-88). Porto: Porto Editora.
- MUÑOZ, J. L. G.; BLASCO G. M. G & SUÁREZ, M. J. R. (1999). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In R. BAUTISTA (org.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp 293-315). Lisboa: Dinalivro.
- NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NOGUEIRA, C. (2009). *Educação Especial – Comunicar com crianças com paralisia cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro.
- NUNES, M. V. & CALDAS, A. C. (2012). *Neurociências e cognição*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ONOFRE, P. (1999). Intervenção Motora Educacional... *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, n.º1, Vol. 6, III série, pp 71-80.

PAASCHE, C. L., GORRILL, L. & STROM, B. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contextos de Educação de Infância. Identificação. Intervenção. Inclusão*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. & RODRIGUES, L. L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. RODRIGUES (org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*. (pp 89 -108). Lisboa: Instituto Piaget.

SANCHES, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp 127-142.

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp 63-83.

SANTOS, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **2. Eletrónicas**

GARRAZA, M. D. M. M.; ECHARTE, M. J. S.; FONTANAS, M. S.; IGLESIAS, C. S. & GARCIA, S. Y. (2000). Necessidades educativas especiales: alumnado com discapacidad motórica. Navarra: Departamento de Educación y Cultura. Acedido em 21 de setembro de 2012, em [http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/necesidades\\_completo.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/necesidades_completo.pdf)

GIOVINAZZO, R. A. (2001). *Focus Group em Pesquisa Qualitativa – fundamentos e reflexões*. (versão eletrónica) *Revista Prática – Pesquisa – Ensino*. Vol. 2, n.º 4. Acedido em 21 de abril de 2012, em [www.fecap.br/adm\\_online/art24/renata2.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm)

LEITE, J. M. R. S. & PRADO, G. F. (2004). Paralisia Cerebral – Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. (versão eletrónica) *Revista Neurociências*, 12, pp 41-45. Acedido em 5 de outubro de 2012, em [http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12\\_1/paralisia\\_cerebral.htm](http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12_1/paralisia_cerebral.htm)

MELO, F. R. L. V. & MARTINS, L. A. R. (2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 10, n.º 1, janeiro-abril, pp 75-92. Acedido em 3 de agosto de 2012, em [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista10numero1pdf/6melo\\_martins.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/6melo_martins.pdf)

PERRENOUD, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó. Acedido em 18 de setembro de 2012, em <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111&a=bi&pagenumber=1&w=100>

SANTOS, A. & SANCHES, I. (2004). Práticas de Educação Inclusiva: Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância, Acedido em 13 de outubro de 2012, em <http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/1879554370/name/Inclus%C3%A3o+c%C3%A7as+com+paralisia+cerebral+e+sem+c%C3%A7%C3%A3o+verbal.pdf>

SASO, C. E. & PÉREZ, E. O. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. (versão eletrónica) Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 17, n.º 3, pp 91-103. Acedido em 19 de setembro de 2012, em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27417306.pdf>

TOMELLOSO, C. (s/d). Medidas Organizativas y Curriculares de Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva. Acedido em 21 de setembro de 2012, em [http://sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas\\_escuelainclusiva.doc](http://sauce.pntic.mec.es/falcon/medidas_escuelainclusiva.doc)

### **3. Legislativas**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei De Bases do Sistema Educativo.

DESPACHO CONJUNTO 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988. Cria e regulamenta as equipas de educação especial

DECRETO-LEI N.º 319/91, de 23 de agosto de 1991. Regulamenta o regime educativo especial para os alunos com NEE

DESPACHO CONJUNTO 198/99, de 15 de fevereiro de 1999. Define os perfis de formação na formação especializada de professores.

DECRETO-LEI N.º 3, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário.

DESPACHO NORMATIVO N.º 14/2011, de 18 de novembro de 2011. Define o regime de avaliação sumativa dos alunos com currículo específico individual.

## **ANEXOS**

---

**ANEXO I**

---

**CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL**

**Ano letivo: 2011/2012**

**CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL**

Estabelecimento de Ensino:

Agrupamento de Escolas:

Nome: Ana

Nível de Educação ou Ensino:  Pré-Escolar  1º CEB  2º CEB  3º CEB  E. Sec.

Ano de Escolaridade: 5.º Turma: B N.º: 3

Docente Responsável pelo grupo/turma:

Docente de Educação Especial:

**PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO**

**Atividade e participação**

Na área da Língua Portuguesa, a Ana consegue ler frases e pequenos textos, sob orientação.  
 No computador, consegue escrever pequenas frases e textos que lhe são ditados. Compreende, de forma muito satisfatória, os textos que lê e que ouve ler.  
 No que se refere à área da Matemática, identifica números até 620. Com ajuda, manipula moedas e notas. Sabe reunir quantias. Identifica os dias da semana, os meses do ano e as estações. Sabe consultar um calendário e assinalar as datas mais relevantes.  
 Na área de Estudo do Meio, conhece e aplica os conteúdos abordados, de forma básica.  
 É de salientar que o seu percurso escolar mais recente se tem pautado por aprendizagens funcionais.  
 Revela uma ótima integração na turma, interagindo positivamente com os seus pares e com todos os intervenientes no processo educativo.

**Funções e estruturas do corpo**

A aluna revela grandes limitações ao nível das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, que a inserem no quadro de deficiência grave.  
 Evidencia grandes dificuldades a nível motor e de comunicação verbal expressiva. A comunicação verbal compreensiva não apresenta limitações, percebendo muito bem o que lhe é dito.  
 É dependente dos adultos em todas as atividades de vida diária.  
 Apresenta, ainda, evidentes limitações ao nível da voz, da fala e da articulação.  
 Usa óculos.

**Fatores ambientais**

Na escola, a aluna utiliza o computador, conseguindo escrever com o auxílio de um switch. Neste momento, utiliza também um teclado com teclas de dimensões superiores às dos computadores correntes, onde foi aplicada uma grelha acrílica.  
 É apoiada pela Docente de Educação Especial dentro e fora da sala de aula para desenvolvimento das competências previstas no seu Currículo Específico Individual.  
 Os seus pares incluem-na em situação de intervalo e, sempre que possível, ajudam-na na realização das atividades escolares.  
 A Encarregada de Educação, a família de acolhimento/afetiva e demais intervenientes colaboram com as professoras e demonstram bastante interesse e empenho pelo bem-estar da Ana. Proporcionam-lhe ainda todos os cuidados de saúde, higiene e segurança.  
 Ao nível afetivo a Ana é muito acarinhada por todos, quer ao nível do contexto escolar, quer ao nível do contexto da instituição e da referida família.

**Tipo de Currículo:** Currículo Específico Individual

**DISCIPLINAS REGULARES:**

- **Escola:** Língua Portuguesa Funcional\*, Matemática Funcional\*, Formação Pessoal\*, Formação Cívica, Educação Física, Música, Religião e Moral, Ciências da Natureza e do Ambiente, História e Geografia de Portugal, Inglês  
*\*Estas disciplinas serão lecionadas pela professora de Educação Especial em contexto exterior à sala de aula. As restantes disciplinas serão lecionadas pelos respetivos professores em contexto de sala de aula.*

#### ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS:

**Casa:** a Ana, em família, procederá como pessoa com identidade própria revelando atitudes de autoestima, auto-confiança e afeto.

**Comunidade:** a aluna, na comunidade, procederá de modo tão adequado quanto possível nas suas relações interpessoais e sociais.

**Recreação e Lazer:** a Ana participará em atividades de lazer com tanta satisfação, quanto possível.

#### ESTRATÉGIAS GLOBAIS E RECURSOS

- **Individualização** – trabalhar-se-á com a Ana no estrito respeito pelas suas características e nível de desenvolvimento pessoal e social.
- **Diferenciação** – serão definidos percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens ou a aquisição/consolidação de competências, utilizando sempre o reforço positivo. Será utilizado material didático adaptado às suas necessidades, através de imagens/gravuras, cd's, material concreto manipulável estruturado e não-estruturado.
- **Adequação Curricular** – os conteúdos selecionados implicam que a aprendizagem ocorra e seja significativa para a aluna.
- **Seleção de Atividades** – as atividades a desenvolver terão, por base, os seguintes critérios: funcionalidade, possibilidade de pôr em prática, utilidade na vida adulta e correspondência ao interesse da aluna e às expectativas da Encarregada de Educação da aluna.
- **Utilização das Tecnologias Informáticas e outras ajudas técnicas** – haverá como suporte de todo o processo as tecnologias informáticas (o computador, como meio de processar texto e de realizar jogos educativos e de lazer, e o acesso à Internet), bem como a utilização de ajudas técnicas (lápiz adaptado, switch, teclado com teclas de maior dimensão, leitoril). Na leitura, no computador, deverá ser utilizado zoom de 200 a 500% e letra de tamanho 26, tipo Arial.

#### MODALIDADES DE AVALIAÇÃO E PROCEDIMENTOS:

- A avaliação terá caráter contínuo e formal, tendo, por base, o desempenho na resolução das atividades propostas. Serão valorizadas as aprendizagens e as atitudes.
- Trimestralmente, e no final do ano letivo, será registada pelos vários professores em articulação com a professora de Educação Especial e com a colaboração dos restantes técnicos, co-responsáveis pela elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). A avaliação será *qualitativa* nas áreas de Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional e Formação Pessoal e nas áreas curriculares não disciplinares e *quantitativa* (de 1 a 5) nas restantes disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aluna.
- Sempre que se justifique, serão efetuados reajustamentos.

**COMPETÊNCIAS A ATINGIR**

Área: Casa	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Diz o seu nome completo.									
Identifica a data do seu aniversário.									
Identifica a data do aniversário dos pais e irmã.									
Comunica de modo a transmitir sentimentos, desejos ou pensamentos.									
Oferece lembranças aos pais, em ocasiões especiais.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A - Atingiu**

Área: Comunidade	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Identifica e distingue os diferentes símbolos dos sanitários públicos (homem, mulher).									
Identifica o nome das lojas onde habitualmente os pais se abastecem (Pingo Doce, Feira Nova,...).									
Consulta livros na Biblioteca Municipal.									
Seleciona livros da sua preferência na Biblioteca Municipal.									
Ouve ler textos/histórias selecionados por si.									
Reconta textos/histórias ouvidas.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A - Atingiu**

Área: Língua Portuguesa Funcional	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Toma a iniciativa de cumprimentar adequadamente os colegas e pessoal da escola (diz bom dia e boa tarde)									
Comunica uma necessidade básica (ir ao WC, sentimentos, estados de humor, acontecimentos,...).									
Toma a iniciativa de comunicar quando quer participar em conversas sobre temas a abordar.									
Completa histórias.									
Identifica intervenientes em contos orais.									
Participa, em grupo, na elaboração de histórias.									

Lê frases.									
Lê textos sugeridos por imagens.									
Lê, em folhetos publicitários, os preços.									
Lê mails na sua caixa de correio electrónico.									
Escreve o seu nome completo.									
Escreve o alfabeto.									
Escreve palavras sugeridas por vivências, imagens, histórias, diálogos,...									
Escreve mails na sua caixa de correio electrónico.									
Escreve cartões de felicitações, postais e cartas a familiares e amigos.									
Responde oralmente a questionários escritos.									
Consulta catálogos, revistas, brochuras e panfletos.									
Lê anúncios e informações em cartazes, revistas e jornais.									
Responde oralmente a testes escritos de avaliação.									
Responde a testes de avaliação através de verdadeiro/falso, correspondência e escolha múltipla.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu**

Área: Matemática Funcional	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Identifica, nomeando oralmente, números até 1000.									
Identifica os numerais até ao 50.º.									
Conhece as figuras geométricas: quadrado, triângulo, rectângulo e círculo.									
Identifica o cubo, o paralelepípedo, a esfera e o cilindro.									
Manipula amostras de moedas e de notas.									
Identifica as moedas em uso.									
Identifica as notas de €5,00, €10,00, €20,00 e €50,00.									
Faz registos no computador de operações com dinheiro.									
Pergunta o preço dos alimentos (no bar).									
Decide de acordo com o dinheiro que tem disponível.									
Seleciona as notas e as moedas para pagamento do seu lanche.									
Paga o seu lanche.									

Usa uma calculadora de bolso.									
Assinala num calendário o Carnaval.									
Assinala num calendário a Páscoa.									
Assinala num calendário o Natal.									
Lê horas em relógios de pulso e de parede.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu**

Área: Formação Pessoal	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Localiza as salas de aula a partir de nomes e números colocados nas portas.									
Consulta o seu horário relativo às atividades letivas.									
Identifica as designações disciplinares (abreviaturas).									
Consulta uma lista com ementas e preços.									
Localiza a lista com ementas e preços.									
Consulta a tabela de ementas e preços.									
Pede o que deseja de acordo com as suas disponibilidades financeiras.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A - Atingiu**

Área: História e Geografia de Portugal	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Nomeia os continentes.									
Localiza os continentes no mapa/planisfério.									
Nomeia os oceanos.									
Localiza os oceanos no mapa/planisfério.									
Nomeia os países constituintes da Península Ibérica.									
Localiza a Península Ibérica na Europa.									
Localiza a Península Ibérica no Mundo.									
Reconhece o tempo que faz em Portugal.									
Nomeia os principais rios de Portugal (Minho, Douro, Mondego, Tejo, Guadiana e Sado).									
Reconhece a existência dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.									
Visualiza no mapa a sua localização.									
Associa o nome ao arquipélago respetivo.									
Sabe, de forma básica, o processo da reconquista Cristã e da formação de Portugal.									
Nomeia características da vida no campo.									

Nomeia características da vida na sociedade.									
Conhece as regras de proteção do ambiente.									
Identifica os transportes em uso.									
Relaciona os meios de transporte com a evolução.									
Identifica os meios de comunicação em uso.									
Relaciona os meios de comunicação com a evolução.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A - Atingiu**

Área: Educação Física	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Controla a bola sobre as pernas com a mão esquerda.									
Controla a bola sobre as pernas com a mão direita.									
Passa a bola com a mão esquerda.									
Passa a bola com a mão direita.									
Controla o balão sobre as pernas com a mão esquerda.									
Controla o balão sobre as pernas com a mão direita.									
Passa o balão com a mão esquerda.									
Passa o balão com a mão direita.									
Eleva uma bola acima da cabeça, segurando-a com as mãos.									
Pressiona uma bola de borracha com a mão esquerda.									
Pressiona uma bola de borracha com a mão direita.									
Acerta num alvo com uma bola, servindo-se de um taco, com a mão direita.									
Acerta num alvo com uma bola, servindo-se de um taco, com a mão esquerda.									
Acerta num/nuns alvo(s) com uma bola.									
Em posição deitada, toca com a mão direita num balão, uma vez.									
Em posição deitada, toca com a mão esquerda num balão, uma vez.									
Em posição deitada, toca com a mão direita num balão, duas vezes.									
Em posição deitada, toca com a mão esquerda num balão, duas vezes.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu**

Área: Inglês	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Identifica, oralmente, as formas: <i>hello, good bye, good night, good morning, how are you, my name is.</i>									
Conhece as cores.									
Identifica, oralmente, os estados de tempo.									
Nomeia as partes principais do corpo (cara, cabelo, braços, mãos, pernas e pés).									
Verbaliza os números até 10.									
Nomeia os graus de parentesco (mãe, pai, irmã, cunhado, tia, tio, primo, prima).									
Associa os nomes aos objetos.									
Utiliza o vocabulário: <i>big e small.</i>									
Nomeia animais de estimação (cão, gato, cavalo,...).									
Verbaliza os números até 15.									
Nomeia animais que vivem no mar.									
Conhece os vocábulos associados às emoções.									
Nomeia alimentos.									
Associa os nomes aos objetos.									
Verbaliza o nome das partes constituintes da cara.									
Nomeia animais selvagens (cobra, tigre, leão, ...).									
Verbaliza os números até 20.									
Identifica o nome das 4 figuras geométricas.									
Associa os nomes às peças de vestuário.									
Verbaliza os números até 30.									
Associa os nomes aos objetos.									
Identifica o dia da semana em que está.									
<b>Observações:</b>									

NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu

Área: Ciências da Natureza e do Ambiente	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Identifica o nome dos habitats.									
Reconhece características dos animais relacionadas com o seu revestimento.									
Identifica as formas de locomoção dos animais.									
Reconhece o que cada animal come.									
Reconhece qual o nome a atribuir a esse regime alimentar.									

Ordena imagens que sequeciam a metamorfose da rã.									
Associa o nome a cada parte da planta.									
Nomeia duas árvores de folha caduca.									
Nomeia duas árvores de folha persistente.									
Agrupar animais nos vários grupos segundo as suas características em comum.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu**

Área: Educação Musical	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Compreende o conteúdo de uma canção.									
Conhece o conceito da percussão corporal.									
Conhece alguns dos sons que o corpo é capaz de realizar.									
Identifica através da audição os sons do corpo.									
Utiliza a percussão corporal nas músicas.									
Acompanha músicas, escutando.									
Explora as qualidades sonoras.									
Adquire o significado das palavras: som curto e som longo									
Identifica sons curtos e sons longos através da audição de diversos sons rítmicos simples.									
Distingue intensidades sonoras: som forte e fraco através da audição de sons.									
Explora tatilmente alguns instrumentos musicais.									
Reconhece auditivamente alguns instrumentos musicais.									
Reconhece visualmente alguns instrumentos visuais.									
Participa em jogos musicados									
Acompanha músicas com instrumentos de percussão.									
<b>Observações:</b>									

**NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu**

Área: Formação Cívica	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Respeita os colegas.									
Respeita a comunidade educativa.									
É sensível à importância do bom funcionamento da sala de aula.									
Conhece regras de convivência social.									
Aplica regras de convivência social.									
Respeita os interesses individuais.									
Respeita os interesses coletivos.									
Conhece e aplica formas de harmonização de conflitos.									
Conhece e aplica formas de harmonização de diálogo.									
Conhece e aplica formas de harmonização de consenso.									
Conhece e aplica formas de harmonização de votação.									
<b>Observações:</b>									

NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A - Atingiu

Área: Religião e Moral	Avaliação								
	1ºP			2ºP			3ºP		
	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A	NA	AP	A/A
Organiza um universo coerente de valores.									
Relaciona-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade.									
Identifica o núcleo central da identidade cristã, particularmente do catolicismo.									
Ouve textos fundamentais da Bíblia.									
Compreende oralmente os textos da Bíblia.									
Reconhece as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.									
Reconhece, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.									
Faz uma interpretação crítica de episódios históricos e factos sociais, a partir de valores humanistas e cristãos.									
Reconhece os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.									
<b>Observações:</b>									

NA – Não Atingiu; AP – Atingiu Parcialmente; A/A – Atingiu

**RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS**

Identificação dos intervenientes/Nome	Assinatura	Funções desempenhadas	Horário
		Diretora de Turma	Ver PEI
		Professora de Educação Especial	Ver PEI
		Professora de História e Geografia de Portugal	Ver PEI
		Professora de Educação Física	Ver PEI
		Professora de Inglês	Ver PEI
		Professora de Ciências da Natureza e do Ambiente	Ver PEI
		Professor de Música	Ver PEI
		Professora de Formação Cívica	Ver PEI
		Professor de Religião e Moral	Ver PEI
		Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação	Ver PEI

Coordenação do CEI a cargo do Diretor de Turma:

Nome:

Assinatura \_\_\_\_\_

Tomei conhecimento.

O Encarregado de Educação:

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## **APÊNDICES**

---

## **APÊNDICE I**

---

### **ENTREVISTA DE GRUPO**

**A - Guião da Entrevista de Grupo**

<b>Blocos/temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	Legitimar a entrevista.	Solicitar, tendo em conta os objetivos e as condições de confidencialidade, autorizar a gravação áudio da entrevista.
<b>Conhecimento dos professores acerca da temática da inclusão</b>	Conhecer a representação genérica que os docentes têm sobre a inclusão.	<b>Q.1. “Qual a vossa opinião sobre a inclusão desta aluna em sala de aula?”</b>
<b>Prevalência de problemáticas nas turmas que lecionam</b>	Conhecer as tipologias e prevalência de alunos com NEE incluídos nas turmas dos docentes.	<b>Q.2. “Quais as problemáticas mais predominantes nas vossas turmas?”</b>
		<b>Q.3. “Qual aquela que implica mais mudanças na vossa prática pedagógica?”</b>
<b>Alterações pedagógicas perante a aluna com paralisia cerebral</b>	Saber a reação dos docentes quando, pela primeira vez, receberam uma aluna com paralisia cerebral no 2.º Ciclo.	<b>Q.4. “Quais os vossos conhecimentos em relação à paralisia cerebral?”</b>
		<b>Q.5. “Que tipo de formação específica possuem?”</b>
		<b>Q.6. “Em que medida fizeram alterações/adaptações nas estratégias a levar a efeito com a aluna?”</b>
		<b>Q.7. “Qual a importância do papel do docente de educação especial e demais técnicos e em que medida facilitam a vossa atuação?”</b>
<b>Condições/ limitações na sua práticas</b>	Identificar as dificuldades sentidas na prática docente com a inclusão de crianças/jovens com paralisia cerebral.	<b>Q.8. “Quais as dificuldades sentidas na vossa prática com a aluna com paralisia cerebral?”</b>
		<b>Q.9. “Acham que a política inserida no projeto educativo de escola é orientadora do processo de inclusão? Justifique.”</b>
<b>Condições existentes na escola</b>	Identificar as necessidades dos docentes para melhorar a sua prática perante uma criança/jovem com paralisia cerebral.	<b>Q.10. “O que poderia melhorar a vossa prática docente perante alunos com paralisia cerebral?”</b>
		<b>Q.11. “O que acham necessário à escola passar a ter para melhorar a eficácia do atendimento educativo de alunos com paralisia cerebral?”</b>
<b>Agradecimentos (validação da entrevista)</b>	Agradecer aos participantes. Reforçar a confidencialidade. Mostrar disponibilidade para partilhar os resultados. Validar a entrevista.	<b>Q.12. “Têm mais alguma coisa a acrescentar relativa a este assunto?”</b>  Endereçar os agradecimentos pela disponibilidade manifestada.

## B - Protocolo da entrevista

### Entrevista de Grupo

**E. “Estou a realizar um trabalho sobre a inclusão de uma aluna com paralisia cerebral, no 2.º ciclo.**

**A vossa colaboração é muito importante pois permitirá a recolha de informações imprescindíveis. Todos os dados serão confidenciais e não farei referência a nomes de pessoas ou instituições.”**

**Desde já agradeço a vossa colaboração!**

**“Qual a vossa opinião sobre a inclusão desta aluna em sala de aula?”**

**A1** – A inclusão de uma aluna com estas características na sala de aula, funciona como meio para o resto do grupo/turma se aperceber da diferença e saber lidar com ela.

**A2** - Eu acho que a inclusão desta aluna na sala de aula com a turma, portanto, uma turma regular é bom quer para a aluna, quer para a própria turma. Para a aluna, por não se sentir marginalizada pois basta o estigma que tem e para a turma para aprender a lidar com a diferença e aprenderem a ser menos egoístas e a verem que o mundo tem que ser para todos. A vida é para todos, há que haver igualdade de circunstâncias, não se pode estigmatizar as pessoas. Portanto, não se pode pôr de parte porque têm algum problema de saúde.

**A6** - A minha opinião é que a inclusão desta aluna é muito positiva...para ela e também para todos nós... A escola deve ser o espelho da sociedade e como tal esta aluna tem o direito de a frequentar juntamente com os outros alunos. Por outro lado, não é fácil trabalhar com ela... as dificuldades que ela sente para se expressar...

**A3** - Na minha opinião, penso que é importante para a aluna. Para já, ela interage, pelo menos na minha disciplina que é um pouco mais prática, de forma positiva com os colegas a fazerem os diferentes tipos de exercícios e conseguimos sempre integrá-la num ou noutra exercício em que eles também irão fazer qualquer coisa com a Ariana e, portanto, logo isso e todas as situações ditas anteriormente é benéfico para aluna.

**A4** - Eu penso que, no caso da Ana e com esta turma específica, é uma experiência que poderá correr bem e corre bem. Os colegas aceitam-na lindamente e são muitas vezes eles a oferecerem-se para a ajudar e tudo. Tenho algumas reticências porque noutras turmas pode ser muito complicado para a criança que tem traumatismo ou deficiência ou outra coisa qualquer e pode sofrer muito com outro tipo de alunos. No caso desta, corre lindamente.

**A5** - Na minha opinião a inclusão é possível desde que se garantam os recursos humanos e materiais necessários. É uma aluna dependente e, por isso, requer alguém sempre presente. Do ponto de vista do relacionamento com os colegas será bastante positivo. Ambas as partes têm para dar e receber. Quanto aos conteúdos a abordar, tenho contado com o apoio da docente de educação especial para colaborar nas adequações necessárias, pois nessa área, tenho alguma dificuldade por falta de experiência.

**E. “Quais as problemáticas mais predominantes nas vossas turmas?”**

**A2** - Então, no que diz respeito às problemáticas mais predominantes nas turmas que tenho, posso dizer que são: falta de respeito, falta de atenção, falta de concentração, um pouco, sempre alguns alunos desmotivados por que estão rodeados por colegas que não os respeitam e isto traz problemas na aprendizagem. Traz problemas, portanto, no relacionamento entre professor/aluno e entre aluno/aluno, o que não deixa que o ambiente de sala de aula seja o melhor para que, de facto, se consigam cumprir programas e para que, de facto, o aproveitamento seja, genericamente, bom. Daí, pelo menos seja numa das minhas turmas que eu sinto que ando sempre a “remar contra maré”, cheia de boa vontade que a turma vá para a frente, cheia de boa vontade em melhorar os resultados e não estou a conseguir. Sinto uma certa frustração.

**A3** - Algumas problemáticas que nós sentimos: falta de respeito de colega com colega, de alunos com professores, que, por vezes, vai à falta de educação, são poucos mas ainda temos alguns. Depois, algumas dificuldades de aprendizagem das quais temos de fazer muitas vezes uma grande diferenciação para eles evoluírem tanto os que são bons, como os que têm mais dificuldades. A falta de empenhamento de alguns alunos também não ajuda nestas situações e tudo isso depois vai dificultar algumas aprendizagens que eles possam vir a ter ou não.

**A1** - Vai dificultar as aprendizagens e vai-nos dar a nós uma certa frustração.

**A3** - Exatamente.

**A1** - Porque dentro deste grupo/turma e esta turma, em específico, dá para ver isso. As problemáticas de aprendizagem que nós temos e as diferentes alíneas que, dentro do Decreto-lei nós temos que aplicar, vai gerar ali depois, pelo menos eu sinto isso e acho que os colegas também, uma impotência, não sei, entre aspas, de termos um “leque” de três ou quatro alunos que até podíamos dar mais e mais e mais e mais, mas temos que saber gerir ali aquele contexto problemático e eu acho que isso, então nesta altura de final do ano letivo, uma pessoa sente ali a tensão, eu falo por mim.

**A4** - Eu acho que, o principal problema, realmente, é a falta de regras. Eu acho que os alunos não vêm habituados de casa a regras e, portanto, chegam cá e nota-se logo aqueles que têm e que não têm regras quando se tem uma turma de muitos miúdos educadinhos e com esses hábitos é muito mais fácil dar as aulas. Claro quando apanhamos alguns que têm uma situação muito problemática em casa e que fazem o que querem, ou então são castigados quando não devem ou uma “baralhada” de todo o tamanho em casa. Aí, torna-se uma grande confusão. Para nós, acho que é muito difícil para nós lidarmos com. Isto é uma boa teoria, esta coisa do ensino individualizado. É praticamente impossível dar apoio individualizado quando as pessoas têm turmas grandes à frente com alunos muito díspares entre si ao nível das competências e a nível de interesse de alguns. O interesse de alguns, é, de facto, muito grande e estão predispostos a fazer e a aprender e a estar calados a fazer e a arriscar. Há outros que, se a pessoa não está o tempo inteiro ao lado, conseguem fazer da aula uma barafunda. Basta que a pessoa se vir para escrever no quadro e pronto: pontapés!

**A6** - Tenho essencialmente alunos com hiperatividade e défice de atenção, dislexia e muitos com dificuldades de aprendizagem... Nenhuma das situações se compara à situação desta aluna porque são mais autónomos e têm facilidade em expressar-se...mas ela é um amor! Simpática e gosta muito de participar na aula!

**A5** - Até à data têm sido apenas falta de atenção e concentração, dislexia e um ou outro caso de défice cognitivo. Ainda não tinha tido nenhum caso de paralisia cerebral.

**E. “Qual aquela que implica mais mudanças na vossa prática pedagógica?”**

**A3** - Na minha opinião, é as dificuldades de aprendizagem dos alunos porque existem diferentes níveis e nós conseguimos socorrer cada um dos níveis que tenhamos, é sempre complicado. Penso que essa será a maior dificuldade e as outras vão-se trabalhando. Para essa turma, é a maior dificuldade.

**A4** - Eu acho que é realmente haver muitos alunos e as turmas não serem homogéneas. É muito difícil dar atenção. O ter como já tive grupos marcados por excelentes alunos e por alunos com dificuldades. É muito complicado fazer com que ambos os grupos funcionem bem. Por outro lado, acho que o facto da indisciplina ser cada vez maior, também não posso deixar de o dizer que isto dificulta.

**A2** - A minha maior dificuldade é fazer uma pedagogia diferenciada dentro da sala de aula de forma, portanto, a acompanhar de forma adequada e para conseguir o sucesso dos alunos que têm bastantes dificuldades de aprendizagem. Até porque há diferentes graus e há formas de reagir. Portanto, há a aprendizagem de maneira diferente, tem a ver com a maneira de ser de cada um dos alunos e também, embora a turma não seja grande, no entanto, o programa de Ciências da Natureza é bastante extenso e alguns temas têm alguma complexidade para estes meninos e, portanto, não é nada fácil, pelo menos para mim fazer o acompanhamento adequado.

**A1** - Quando eles estão numa idade em que aprendem a fazer, ou melhor, fazendo. E nós não temos tempo, nem disponibilidade para fazer um acompanhamento a cem por cento, nem a oitenta, não é? Digo eu...

**A6** - A problemática que implica mais é sem dúvida a da menina porque é preciso preparar materiais para que estejam acessíveis à aluna no computador...nem sempre é possível e com tantos alunos na sala, cada um com as suas dificuldades...não é fácil...

**E. “Quais os vossos conhecimentos em relação à paralisia cerebral?”**

**A4** - Nós, eu não tenho conhecimentos nenhuns de especial, aqueles “lugares comuns” que toda a gente tem, que tem dificuldade na compreensão, não sei mais nada.

**A1** - Aplicada à estratégia de ensino para estes alunos, não tenho, sou franca.

**A3** - Temos conhecimentos ligeiros.

**A5** - Conheço pouco sobre a paralisia cerebral. Como ainda não tive nenhum caso também não cheguei a procurar saber.

**A6** – Poucos, sei alguma coisa do meu conhecimento geral e, desde que tenho esta aluna, tenho conversado com colegas e a professora de EE para esclarecer algumas dúvidas e dificuldades que vão surgindo...

**A1** - Daquilo que se vai lendo e não mais do que isso, curiosidades.

**A2** - Eu não tenho mais nada a acrescentar em relação àquilo que os meus colegas disseram, faço minhas as palavras dos colegas. São enormes as dificuldades em lidar, portanto, com alunos com esse tipo de problemática.

**E. “Alguma vez tiveram formação nesta área?”**

**A1** – Nunca, nunca.

**A3** - Eu tive ligeiramente na faculdade. Tínhamos uma cadeira de Ensino Especial, mas muito ligeiro.

**E – Mas semestral?**

**A3** - Não, anual, mas muito, muito ligeiro. Tivemos um ou outro inquérito e questionários na altura, mas nada de...

**E – A nível prático?**

**A3** - Não. Só uma vez tivemos que ir a um jardim-de-infância fazer lá uns testeinhos, mas nada de especial.

**A5** - Não. Já nem me lembro se esse tema foi abordado na formação de base...

**A6** - Não, nunca fiz. Até há pouco tempo atrás, as turmas não tinham situações tão complicadas e por isso não investi...também devo dizer que não me lembro de haver formação disponível sobre estes assuntos...provavelmente houve, mas como não estava desperta para...

**A1 e A4** – E nós, nada!

**E. “Em que medida fizeram alterações/adaptações nas estratégias a levar a efeito coma aluna?”**

**A1** - É assim... pela primeira vez, tivemos uma aluna com esta problemática e eu da minha parte, em termos de História, sou franca: a presença da professora de Ensino Especial tem sido, para mim, um descanso, entre aspas. Porque me vou apercebendo que através do computador, vai seguindo aquilo que eu vou dando na turma, vamos projetando e pronto, funciona um pouco por aí.

**A2** - É assim: aquilo que a minha colega acabe de dizer eu também sinto, mas também completamente descansada porque sei que a menina está bem entregue, está acompanhada por uma técnica.

**E – Uma professora!**

**A2** - Muito capaz, muito capaz de fazer este tipo de acompanhamento e descansa-me plenamente. Sou franca: não tenho feito um esforço para tentar perceber melhor como é que haveria de fazer adaptações, alterações, portanto, a forma de estratégias a levar a efeito na aula para contornar o problema. Mas, por outro lado, tenho momentos em que me questiono a mim própria e penso: Que deveria fazer. Tenho um certo número de problemas de consciência sobre este acontecimento, porque penso que deveria fazer alguma coisa, deveria buscar informação de como fazê-lo, mas tenho-me sentido impotente. Este ano, pelo menos, já não posso fazer mais.

**A6** - A professora de EE tem sido uma ajuda importantíssima na medida em que procura adequar o meu plano de trabalho à especificidade da aluna e às suas necessidades.

**A1** - Não sei se hei-de chamar para o caso, por exemplo, a problemática paralisia cerebral é completamente diferente nova para nós, pelo menos. O ano passado, nós elaborávamos material para o Carlos. Eu tenho algum, mas as problemáticas eram completamente diferentes. Ele fazia uns puzzles para ligar os números, com a letra de imprensa escrevia umas palavrinhas. E mesmo o que fizemos o ano passado foi...

**A2** - A Odete também o acompanhava muito bem, estava presente na aula e isso também nos deixava descansada.

**A1** - Na minha não estava, mas lá está: fazia uns textinhos, um castelo. Lembro-me dele a recortar o castelo... Mas a problemática era completamente diferente.

**A5** - A avaliação é aplicada de acordo com as suas características e possibilidades... os conteúdos abordados são transmitidos e exigidos de forma simplificada...

**A3** - É assim: na minha disciplina que é Educação Física, de facto, é uma mais valia ter a professora do Ensino Especial, porque se não, seria e tornava-se um bocadinho complicado estarmos a dar apoio como estávamos a dar à aluna, apesar de podermos sempre pôr um aluno, mas não é a mesma coisa, apesar de não ser a mesma coisa. Porque há sempre situações, os miúdos também não sabem para poder realizar. Acho que tem sido uma mais valia e, portanto, o que as minhas colegas disseram, reitero.

**E. “Qual a importância do papel do docente de educação especial e demais técnicos e em que medida facilitam a vossa atuação?”**

**A3** - Toda.

**A1** - Tendo sido a formação dentro da área, estão mais habilitados do que nós para nos poderem dar algumas orientações, porque nós precisamos muito de orientações práticas, concretizáveis, realizáveis em espaço de aula de acordo com o “timing” da disciplina. Tempos de 45 minutos, é muito complicado. Se não, caímos na repetição, digo eu.

**A5** - Tem um papel importantíssimo, principalmente em situações como esta porque nós não nos sentimos preparados para lidar com casos tão graves e dependentes. Sentimo-nos impotentes e inseguros. O docente de educação transmite-nos a tranquilidade necessária e apoia-nos em tudo, desde a documentação aos recursos humanos e materiais

**A4** - Requeria um acompanhamento praticamente a tempo inteiro e com turmas como nós já temos, com estes casos complicados, parece impossível fazer um acompanhamento a tempo inteiro. É perfeitamente inviável não ter alguém que dê esse apoio, é muito, muito difícil. Ou abandonamos uns, ou abandonamos os outros. Pelo menos, temporariamente.

**A6** - Ajuda-a a participar, ajuda na preparação dos materiais para o trabalho da aluna...ajuda-a na concretização. Em relação aos técnicos, reconheço o seu trabalho e a importância que têm para o desenvolvimento da aluna, mas, se calhar, era importante também nos virem informar, não?

**A1** - Para uma escola inclusiva são indispensáveis os técnicos.

**A4** - É muito difícil fazer mais do que aquilo que já se faz. As turmas são muito complicadas, muito heterogêneas, quer a nível de empenho, quer a nível de capacidades, quer... a todos os níveis. E um aluno destes requer um acompanhamento a tempo inteiro praticamente.

**E. “Quais as dificuldades sentidas na vossa prática com a aluna com paralisia cerebral?”**

**A2** – Da minha parte, senti o seguinte: não sei muito bem comunicar com a aluna. Acho-me muito desajeitada para fazer este tipo de trabalho, portanto, de acompanhar esta aluna. Lá está, não tenho formação alguma que me ajude a saber dar aulas a esta menina. A verdade é esta. Não sei como transmitir-lhe Ciências da Natureza, um programa tão complexo que eu acho, portanto, para esta aluna com este tipo de problemática. Sinto-me “atada”, completamente limitada, gostaria muito de ter formação no sentido de me poder ajudarem e saber como fazer uma aula, de como transmitir matéria de Ciências da Natureza...

**A6** - Essencialmente pelas dificuldades de expressão e de autonomia...Quando ela fala e não conseguimos compreendê-la é frustrante. Penso que tanto para nós como para ela...Por outro lado as limitações de movimento, o querer fazer e não conseguir, o precisar sempre de alguém para a ajudar...em termos de dinâmica de sala, atrasa um pouco. Esta situação requer por parte dos colegas da aluna o desenvolvimento de espírito de solidariedade, de respeito e colaboração e por sorte a turma corresponde... o que atenua as dificuldades.

**A3** – Às vezes, a maior dificuldade que também tenho é perceber o que a Ana nos diz, o que nos quer transmitir, pronto. Não tanto a parte em que fala com os colegas, mas, por vezes, o que é que ela nos quer dizer. Eu falo com ela, quero perceber e tenho que estar a perguntar várias vezes, e isso é a minha maior dificuldade.

**A5** - A primeira dificuldade que surgiu foi logo a comunicação, com o tempo vamos entendendo o que a aluna nos quer transmitir mas no início não a entendia com clareza. Depois, temos dificuldade em adequar toda a nossa prática... a transmissão de conteúdos e o assegurar que a aluna entendeu. Outra grande dificuldade, é o facto de a aluna ser tão dependente na maior parte das atividades e tarefas. Gerir todo o grupo na aula com uma criança com tão graves dificuldades também tem sido difícil. Mas depois também tem coisas muito boas. É bom darmos conta de que aquela aluna gostou da aula e se sentiu bem. Isso é muito bom. Significa que a missão foi cumprida e que todos os esforços tiveram os seus frutos.

**A4** – Eu acho que as dificuldades já foram todas ditas, por outro lado, acho que uma coisa que é ainda mais difícil é que nós não temos tempo. Ou seja, o tempo que estamos é o tempo que estamos a dividir com ela e com os outros, portanto também para conseguirmos fazer minimamente alguma coisa disto, teríamos que ter cada professor tivesse, ao menos, uma aula por semana. E sem ser assim, é impossível. É importante saber o que é que lhe fica lá, é impossível saber o que é que ela quer dizer. É difícil perceber-lhe e, por isso, é indispensável a presença de quem a conhece bem e conseguir dar esses “feed backs”.

**A3** – Outra dificuldade é ao nível da avaliação porque há o Decreto-lei existente da avaliação e nós temos que atribuir um nível à aluna e, quer dizer, isso tinha que ser ou com alínea ou em situação qualitativa e não quantitativa. Tem, digamos assim, dar o nível de 1 a 5 que nos torna complicado estar a fazer uma avaliação dessas. É impossível, mas pronto, mudar esse Decreto-lei existente. Nós temos que fazer aquilo que nos mandam, não é?

**A1** – É impossível para a aluna e, depois, colocar ao grupo/turma todas as alíneas do Decreto-lei 3/2008, explicar quando se faz a auto e hetero avaliação, explicar o porquê de uma nota numérica a uma aluna com essas características.

**A4** – Mais um disparate!

**E. “Acham que a política inserida no projeto educativo de escola é orientadora do processo de inclusão? Justifique.”**

**A1** – Pode não estar ainda inserida de uma forma muito visível no PEE porque estas novas problemáticas nos estão agora a aparecer num passado muito recente e estamos a aprender, não é, a lidar com estas situações?

**A6** - Penso que sim, mas não adianta só ter um Projeto Educativo muito bem estruturado: é preciso que a sua implementação corresponda efetivamente àquilo que foi delineado...

**A5** - Não sei... para dizer a verdade, não estou muito esclarecido sobre esse assunto.

**E. “O que poderia melhorar a vossa prática docente perante alunos com paralisia cerebral?”**

**A5** - ... O que poderia melhorar?... sei lá... Ter formação na área... ter mais tempo não letivo para produzir materiais adequados e diversificados para a aluna... haver sempre um acompanhamento individualizado... não sei... também é difícil sabermos o que poderia melhorar porque as limitações são grandes.

**A2** – Na minha opinião, era termos formação, formação própria, específica para acompanhar este tipo de alunos e tempo na aula. Mas acho que também seria necessário, seria ótimo, desejável que, para além da aula, houvesse um tempo de apoio, um tempo para estar só com a aluna.

**A6** - Penso que me falta formação na área. Preciso encontrar novas estratégias para trabalhar com estas crianças.

**A3** – É igual.

**E. “O que acham necessário à escola passar a ter para melhorar a eficácia do atendimento educativo de alunos com paralisia cerebral?”**

**A3** – Melhorar os acessos aos alunos quer na portaria (entrada) da escola, quer nos acessos aos pavilhões, o municipal e o exterior, portanto lá em baixo. De carro, ela consegue entrar. Também havia de melhorar um bocadinho o multiusos, que a gente tem que fazer força para trazer a cadeira.

**A4** – Mas o outro lá de fora é pior.

**A3** – Esses aí é que acho que deviam ser melhorados. Depois a formação, quer ao nível dos professores, quer a nível de funcionários para trabalhar com este tipo de alunos, como as funcionárias. Porque quando falta uma ou outra, a aluna fica guardada por si só, terá que ir para o gabinete de Ensino Especial, não tem o intervalo onde estão os colegas com quem gosta de falar com ela no intervalo.

**A5** - Na minha opinião passa por investir o máximo em recursos humanos. Os alunos com estas características precisam de um acompanhamento a tempo inteiro.

**A6** - Mais recursos humanos, turmas mais reduzidas e apoios para estes alunos dentro e fora da sala.

**E. “Têm mais alguma coisa a acrescentar relativa a este assunto?”**

**A1 e A3** – Temos.

**A1** – Se é possível, ao continuarmos a receber alunos com estas características e a trabalhar estas problemáticas conjuntamente com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de concentração, perante turmas heterogéneas, há a necessidade urgente de equipas caráter pedagógico que coordenem as estratégias de atuação perante o grupo/turma. Sem que se sobrecarreguem o horário dos docentes para além daquilo que é normal.

**A4** – Podiam arranjar uma hora com todos os professores da mesma turma, pelo menos para as turmas com estes alunos.

**A2** – Já tivemos um bocadinho esse tipo de situação e...

**A4** – Aí, há uns cinco, seis anos.

**A5 e A6** – Concordamos, sim...

**A3** – Outra situação também importante relativamente a esta problemática dos alunos, será formar uma equipa pedagógica, coesa e que consigam falar todos a mesma linguagem e partilhem sentimentos de empatia para que o trabalho se possa fazer ou realizar com os diferentes alunos que possa, no final do ano, ser benéfico para todos.

**A4** – Sim, tem que haver alguma empatia, quer de colegas, quer a nível das pessoas com os alunos com dificuldades.

**A2** - ...de estratégias, de formas de atuar, perante a indisciplina, perante até as dificuldades apresentadas pelos alunos.

**A4** – Acho que nas turmas, sobretudo, se devia reforçar a disciplina.

**A2** – É importantíssimo para que haja, de facto, sucesso.

**A4** – Para que seja possível o professor acompanhar o aluno dentro da sala de aula. Não é possível uma pessoa dedicar-se àquele aluno e ter os outros todos a fazer disparates: a insultarem-se uns aos outros, a picarem-se com o lápis. Não é possível. A disciplina tem que ser reforçada sob pena de ser impossível isto se tentar sequer...

**E.** – **“Resta-me agradecer-vos a vossa disponibilidade e o vosso empenho em participarem nesta entrevista. Da minha parte, muito obrigada e poderei, entretanto, disponibilizar os resultados da mesma.”**

**C - Grelha de Análise de conteúdo da entrevista de grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Conhecimento dos professores acerca da temática da inclusão</b>	Representação genérica que os docentes têm sobre a inclusão.
<b>Prevalência de problemáticas nas turmas que lecionam</b>	Tipologias e prevalência de alunos com NEE incluídos nas turmas dos docentes.
	Implicações nas mudanças da prática pedagógica
<b>Alterações pedagógicas perante a aluna com paralisia cerebral</b>	Conhecimento sobre paralisia cerebral
	Formação na área
	Alterações nas estratégias com a aluna
	Papel do docente de educação especial e demais técnicos
<b>Condições/ limitações na sua práticas</b>	Dificuldades sentidas na prática docente com crianças/jovens com paralisia cerebral
	Política orientadora no projeto educativo da escola
<b>Condições existentes na escola</b>	Necessidades dos docentes para melhorarem a sua prática
	Condições necessárias na escola

**D - Análise de conteúdo da entrevista de grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
<b>Conhecimento dos professores acerca da temática da inclusão</b>	Representação genérica que os docentes têm sobre a inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Respeito pela diferença</i></li> <li>• <i>Cidadania</i></li> <li>• <i>Interação positiva da aluna com os colegas</i></li> <li>• <i>Socialização</i></li> <li>• <i>Cooperação e ajuda entre os alunos</i></li> </ul>
<b>Prevalência de problemáticas nas turmas que lecionam</b>	Tipologias e prevalência de alunos com NEE incluídos nas turmas dos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de disciplina</i></li> <li>• <i>Falta de valores</i></li> <li>• <i>Desmotivação</i></li> <li>• <i>Défice de atenção por hiperatividade</i></li> <li>• <i>Dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia)</i></li> <li>• <i>Situações problemáticas originadas por situações familiares/instabilidade emocional</i></li> </ul>
	Implicações nas mudanças da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Problemática das dificuldades específicas de aprendizagem</i></li> <li>• <i>Muita dificuldade em diferenciar, face a turmas heterogéneas e a programas extensos</i></li> </ul>
<b>Alterações pedagógicas perante a aluna com paralisia cerebral</b>	Conhecimento sobre paralisia cerebral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nenhuns conhecimentos</i></li> <li>• <i>Muitas dificuldades sentidas</i></li> </ul>
	Formação na área	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A professora de Educação Física (um semestre de exploração muito generalista)</i></li> </ul>
	Alterações nas estratégias com a aluna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Primeira vez que tomaram contacto com esta problemática</i></li> <li>• <i>Sentimento de impotência</i></li> <li>• <i>Confiam na intervenção da professora de educação especial</i></li> </ul>
	Papel do docente de educação especial e demais técnicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tem mais formação e habilitação</i></li> <li>• <i>Aplica orientações práticas</i></li> <li>• <i>“Mais-valia” estar presente nas aulas</i></li> <li>• <i>Torna a escola mais inclusiva</i></li> </ul>
<b>Condições/ limitações na sua práticas</b>	Dificuldades sentidas na prática docente com crianças/jovens com paralisia cerebral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dificuldades em comunicar e compreender a aluna</i></li> <li>• <i>Sentimento de frustração</i></li> <li>• <i>Dificuldade em transmitir conhecimentos</i></li> <li>• <i>Desejo de formação</i></li> <li>• <i>Desejo de passarem mais tempo com a aluna</i></li> <li>• <i>Muita dificuldade na atribuição de níveis de 1 a 5 para a avaliar</i></li> </ul>
	Política orientadora no projeto educativo da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ainda é pouco visível, pois estes casos são recentes no agrupamento</i></li> </ul>

<b>Condições existentes na escola</b>	Necessidades dos docentes para melhorarem a sua prática	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Formação específica</i></li><li>• <i>Estar mais tempo com a aluna</i></li></ul>
	Condições necessárias na escola	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Formação de professores e funcionários</i></li><li>• <i>Mais recursos humanos</i></li><li>• <i>Criação de uma equipa pedagógica para melhorar a eficácia da prática pedagógica (com o objetivo de partilhar e concertar estratégias que conduzam a melhores formas de atuação) às turmas com alunos com estas e outras problemáticas</i></li></ul>