



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Envolvimento ativo/positivo da escola, família e comunidade
na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades
educativas especiais

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação.**

Fernanda Augusta de Freitas Esteves Pereira



FACULDADE DE FILOSOFIA
JANEIRO 2015



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Envolvimento ativo/positivo da escola, família e comunidade
na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades
educativas especiais

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação.**

Fernanda Augusta de Freitas Esteves Pereira

Sob a Orientação da Prof.^a **Doutora Armanda
Paula Cunha Gonçalves**



FACULDADE DE FILOSOFIA
JANEIRO 2015

ÍNDICE

Resumo	4
Abstract	6
Introdução	8
I. Ensino Especial	10
1. Perspetiva Histórica	10
2. Necessidades Educativas Especiais (NEE): Conceito	14
2.1 Classificação das NEE	15
2.2 Prevalência das Necessidades Educativas Especiais	17
2.3 Referenciação de alunos com NEE	19
2. 4 Respostas Educativas/ Medidas Educativas	23
3. Dificuldades de Aprendizagem Específica	24
4. Inclusão	27
4.1 Conceito de inclusão	28
4.2 A evolução do conceito de inclusão	29
4.3 Vantagens da Inclusão	31
5. Relação Pais-Escola. Enquadramento Legal	32
5.1 Competências pessoais e sociais na transição para a vida ativa	34
6. Metodologia	35
6.1. Abordagem	37
6.2.Participantes	38
6.3. Instrumentos	39
7. Procedimentos	44
8. Resultados	45
8.1. Modelo Multiaxial de Achenbach – ASEBA	45
8.2. Apresentação dos resultados das entrevistas e Focus Groups	50
9. Discussão dos resultados	59
CONCLUSÕES	60
LIMITAÇÕES	62
Bibliografia	63
APÊNDICES	68

Apêndice A: Formulário de Consentimento Direção	69
Apêndice B: Carta de Apresentação ao CT	70
Apêndice C: Formulário de consentimento	71
Apêndice E: Tabela de Categorização	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Tabela de valores da escala TRF	46
Tabela 2 – Tabela de valores da escala CBCL	47
Tabela 3 – Tabela de valores da escala YSR	48

Índice de Figuras

Fig.1: Esquema de referenciação	22
Fig.2: Árvore de Categorização: Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas	51
Fig 3.: Árvore de Categorização: Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas	52
Fig.4:Árvore de Categorização: Percurso escolar do aluno	53
Fig.5: Arvore de Categorização: Perceção do futuro do aluno	55
Fig.6: Árvore de Categorização: Aplicação e avaliação das medidas educativas	56
Fig.7: Árvore de Categorização: Transição para a vida ativa	57
Fig.8 Árvore de Categorização: Perspetivas dos alunos face ao ensino aprendizagem	58

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo estudar que respostas efetivas existem ao nível escolar, que, posteriormente, ajudem os alunos a fazer uma transição para a vida ativa de forma eficaz. Assim, o objetivo seria explorar os mecanismos de resposta da escola, junto de toda a comunidade envolvida, face a alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais (NEE).

Atendendo ao facto de que na sociedade observamos a integração destes alunos em regime escolar normal, verifica-se que existe ao nível educativo um conjunto de limitações que o professor encontra relativamente às políticas educativas, organização da escola, organização do currículo, recursos/apoios humanos, ou ainda, aos recursos/apoios materiais, o que poderão levar à desmotivação da sua prática educativa por parte do professor. Por outro lado verifica-se uma desmotivação/desinteresse por parte dos alunos com NEE, cujos conteúdos das disciplinas são muito vagos, com um grau de dificuldade que não conseguem acompanhar e que lhes causa ainda mais revolta, desinteresse, desmotivação e por vezes, indisciplina na sala de aula.

Após a análise de resultados obtidos na escala Child Behavior Checklist (CBCL), nas escalas de competências, os resultados obtidos, a nível da atividade social e escola os valores estão dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o score total também está situado no mesmo nível. Na Youth Self Report (YSR), os resultados obtidos nas escalas de competências, a nível da atividade social, os valores situam-se dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o Score total também está no mesmo nível. É de salientar que as pontuações mais altas/comuns aos três instrumentos utilizados, situam-se nos Problemas de atenção; Hiperatividade/Impulsividade; Comportamentos agressivos; e Isolamento /Depressão. Comparando os resultados obtidos nas escalas de competências (CBCL e YSR) foi possível constatar que os valores se situam a nível clínico.

Após análise das entrevistas e Focus groups, as categorias de terceira ordem foram ordenadas da seguinte forma: 1.“Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas”; 2.Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas”; 3.“Percurso escolar do aluno”; 4. “Aplicação e avaliação das medidas educativas”; 5. “Transição para a vida ativa”; 6. “Percepção do Futuro do aluno”; 7. ” Perspetiva do aluno face ao ensino/aprendizagem”. Como conclusão da análise das entrevistas, de certa forma existe um consenso por parte do CT, dos AO e da M/EE ao nível do desconhecimento da legislação em vigor. É consensual ao CT, AO, e M/EE, no tocante às dificuldades de aprendizagem do aluno, no entanto, a família (M/EE) desculpabiliza os baixos resultados escolares com a falta de

motivação para a escola, com a imaturidade do seu educando, com a excessiva carga horária. Denota-se uma passividade da família face ao problema do aluno. De realçar a importância das respostas da comunidade no apoio à transição para a vida ativa e da pertinência dos conteúdos acadêmicos desenvolvidos.

Palavras-Chave: Psicopatologia; Necessidades Educativas Especiais; Respostas Educativas; Inclusão

Abstract

The purpose of this project is to study the existing responses in education that can help students with special needs in a effective active life transition. Therefore, the study aims to go through the school response mechanisms along with all the involving community related to these students psychopathology and with special needs.

Bearing in mind that these students attend the regular school system in our society, we can find a set of limitations in education that the teacher needs to face, namely the education policy, the school organization, the curriculum organization, human resources/support or material resources/ support and this may lead to the teacher's discouragement.

On the other hand, we can see discouragement/disinterest by the students with special needs toward subjects which contents are vague, with a difficulty level that they can't keep up with, causing them uprising, disinterest, discouragement and sometimes disruptive behaviour in the classroom.

After analyzing results on the scale Child Behavior Checklist (CBCL), skills scales, the results obtained, the level of social activity and school values are within the clinical level parameters, and the total score is also situated the same level. In the Youth Self Report (YSR), the results obtained skills scales, the level of social activity, the values are within the clinical level parameters, and the total score is also on the same level. It is noteworthy that the highest scores / common to all three instruments, are located in attention problems; Hyperactivity / impulsivity; Aggressive behavior; Isolation and / Depression. Comparing the results obtained skills scales (CBCL and YSR) it was found that the values are clinically.

After analysis of the interviews and focus groups, the categories of third order were ordered as follows: 1. "Answers that the school offers as educational measures"; 2. Current Legislation for SEN pupils on responses / educational measures "; 3. "Schooling process"; 4. "Implementation and evaluation of educational measures"; 5. "Transition to active life"; 6. "Perception of the student's Future"; 7. "Perspective student face teaching / learning." To conclude the analysis of the interviews, in a way there is a consensus by the CT, the AO and M / EE to the legislation unaware of the level in effect. It is consensual TC, TO, and M / EE, concerning the difficulties of student learning, however, the family (M / EE) desculpabiliza low educational attainment with the lack of motivation for school, with the immaturity of their student with excessive workload. We denote passivity of the family deal with the problem of the student. To emphasize the importance of community responses in supporting the transition to the job market and the relevance of developed academic conten.

Keywords: Psychopathology; Special Needs; Educational Responses; Inclusion.

Introdução

Ao longo dos anos o tema “Ensino Especial” e “Alunos com NEE” tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação, tendo sofrido algumas alterações ao longo dos tempos. Este assunto suscita debates e discussões e conduz a uma divergência de opiniões muito variada.

Assim, a partir do Princípio da Normalização (1959) e o Relatório de Warnock (1978) o número de colocações de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular tem vindo a aumentar. Normalizar não significa, no entanto, converter em normal uma pessoa com deficiência, mas sim, aceitá-la tal como é, com as suas limitações e dificuldades, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros (Niza,1996).

A partir da segunda metade da década de 80 e até aos nossos dias, o objetivo/ideia principal é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão veio propor um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência, ou com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva depende da capacidade do sistema escolar procurar soluções para o desafio da presença de diferentes alunos nas classes regulares e de fazer com que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educativa especial. Assim, a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas sim a todas as pessoas que tenham necessidades educativas especiais em carácter temporário, intermitente ou permanente. Isto coaduna-se com a filosofia da inclusão, na medida em que não admite excepções, pois todas as pessoas devem ser incluídas (Declaração de Salamanca, 1994).

A educação inclusiva, em geral, e a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular, são princípios orientadores do sistema educativo português. Os agrupamentos de escolas, os professores, os alunos, os assistentes operacionais e as famílias não põem em causa, actualmente, os fundamentos deste princípio. A percepção que os agentes educativos e demais atores têm da inclusão, porém, parece remetê-la essencialmente para o domínio da socialização, raramente questionando-se as suas implicações curriculares.

Desta forma educação inclusiva passa, de forma inegável, pelo assumir, por parte dos professores do seu papel a nível curricular, na escola e na sala de aula.

Tendo por base a Lei nº 21/2008, de 12 de maio que considera educação inclusiva aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Define também “os apoios especializados a prestar ... visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas

especiais dos alunos” que manifestem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Assim, a Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem.

O trabalho que agora se apresenta incide num estudo de caso que assume como principal objetivo estudar que tipo de respostas efetivas existem a nível escolar, que, posteriormente, ajudem os alunos a fazer uma transição para a vida ativa de forma eficaz. Inscreve-se no paradigma de investigação qualitativa, sendo que, dada a crescente importância das metodologias qualitativas na investigação científica, nomeadamente na área da Educação em Ciências, que se deve, por um lado, a uma certa desvalorização da investigação desenvolvida à luz do paradigma positivista, e, por outro, à necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas que permitam dar resposta a problemáticas emergentes.

Neste trabalho iremos abordar algumas concepções teóricas sobre o Estudo de Caso, nas suas diferentes perspectivas: situações em que se aplica, objectivos a que se propõe, tipos de estudos, metodologia de trabalho e problemas relacionados com a validade das suas conclusões. Foram mobilizadas um conjunto de técnicas e instrumentos no acesso à informação, como a utilização do Focus Groups (ao conselho de turma); os instrumentos de auto relato aplicaram-se da seguinte forma: CBCL à mãe e à encarregada de educação, o TRF aos professores pertencentes ao conselho de turma, e o YSR foi implementado ao aluno (Achenbach, 1991^a); a entrevista semi-estruturada (aplicou-se à Mãe, à encarregada de educação e a dois assistentes operacionais).

I. Ensino Especial

1. Perspetiva Histórica

Ao longo da história, as pessoas/crianças diferentes, foram objeto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média), tratadas como criminosas ou loucos internados em hospícios (sec. XVIII e XIX).

A sociedade ao longo dos tempos foi encarando as pessoas com deficiência, em função dos fatores económicos, sociais e culturais de cada época. Assim, o desenvolvimento da educação especial acompanhou a evolução ao nível social, económico e cultural de cada época nos diferentes países.

Batista (1993) distingue três épocas na educação especial: a primeira, considerada a pré-história da educação especial, essencialmente asilar; a segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados; a terceira, caracterizada pela preocupação com a integração dos “deficientes” com os seus iguais.

No século XX, com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensorio-motoras, os conhecimentos ampliam-se. O conceito de “Idade Mental” e os testes de Inteligência de Binet - Simon, para a identificação de “crianças mentalmente atrasadas” que não beneficiam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais (Correia, 1997). Binet-Simon criaram a Escala de Binet-Simon, usada para identificar estudantes que pudessem precisar de ajuda extra na sua aprendizagem escolar. Os autores da escala assumiram que os baixos resultados nos testes indicavam uma necessidade para uma maior intervenção dos professores no ensino destes alunos e não necessariamente que estes tivessem inabilidade de aprendizagem. A política global consistia em separar e isolar estas crianças do grupo principal da sociedade. Desta forma, começaram a surgir instituições especiais, asilos, em que as crianças eram colocadas, rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

Na década de 60, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o termo necessidades educacionais especiais (NEE) começou a ser utilizado como forma de identificar o “aluno deficiente” sem estigmatizá-lo. Nos anos 60-70, segundo Correia (2000), presenciou-se a um aumento de preocupações quanto aos alunos com NEE, principalmente, sobre o direito de todas as crianças usufruírem de uma educação igual.

Na década de 70, com o aparecimento do movimento da Integração, surge o conceito de normalização, em que se expressava que ao “deficiente” deviam ser dadas condições, o mais semelhante possível, aquelas que eram oferecidas pela sociedade ao cidadão comum, o que originou a tomada de posições mais importantes e influentes, sobre a mudança relativa ao atendimento de crianças (NEE).

O conceito de NEE foi utilizado pela primeira vez pelo “*Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*” (1978), presidido por Mrs Hellen Mary Warnock, conhecido como Relatório Warnock para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência. As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo. Este relatório esteve na base da nova lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha.

A década de 80, segundo Clough, (2000) enfatiza a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente, surgindo novas estratégias de melhoria da escola. Na sequência desta mudança (Relatório Warnock), a Declaração de Salamanca (1994) adoptou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. O objetivo essencial desta conferência, era promover o conceito de “Escola para Todos”/ Escola Inclusiva, de maneira a

“que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente, das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas, devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços, para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

A partir deste momento, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem um meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingir o direito à educação para todos. Este

novo conceito de escola, passa assim, por uma mudança de atitudes que levam à criação de uma sociedade mais humana. Desta forma, e tendo presente o que foi determinado na Declaração de Salamanca, a expressão “Necessidades Educativas Especiais”, passa a envolver todas as crianças e jovens, cujas dificuldades/necessidades estejam relacionadas com deficiência ou dificuldades escolares, e que, em algum momento da sua escolaridade tenham essa necessidade educativa.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE); Priviligiou a máxima integração do aluno com NEE na escola regular; reforçou o papel dos pais na educação dos seus filhos; Responsabilizou a escola pela procura de respostas educativas adequadas; Definiu as medidas educativas a ser implementadas aos alunos com NEE (a. Equipamentos especiais de compensação; b. Adaptações materiais; c. Adaptações curriculares; d. Condições especiais de matrícula; e. Condições especiais de frequência; f. Condições especiais de avaliação; g. Adequação na organização de classes ou turmas; h. Apoio pedagógico acrescido; i. Ensino especial); Determinou a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade básica para todas as crianças com NEE, assim como a gratuitidade, a igualdade e a qualidade do ensino. Com o objetivo de responder às necessidades educativas destas crianças, fixou-se a individualização de intervenções educativas através dos Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas educativos (PE). Em julho de 1997, o Ministério da Educação, através do despacho nº105/97, de 1 de julho, organizou um modelo de intervenção educativa para crianças com NEE, que pretende incluir uma mudança significativa no âmbito do apoio a estas crianças. Este despacho reconhece a importância da actuação dos professores com formação especializada em articulação com outros projectos em curso no âmbito do Ministério da Educação. As medidas previstas no despacho para o funcionamento dos apoios educativos vão ao encontro dos princípios gerais consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, e em particular dos seus artigos 17.º (Âmbito e objectivos da educação especial) e 18.º (Organização da educação especial), inserindo-se numa linha de intervenção que visa fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa. Assim, o despacho conjunto nº105/97 de 1 de Julho determina: 1. O presente despacho estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo; 1.1. Os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola integradora; 2. A prestação dos apoios educativos visa, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas, designadamente: a)

Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global; b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; c) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo; d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares não governamentais.

O Ministério da Educação em 2008, através do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, faz referência à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas. Define como objetivos da Educação Especial a

“inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com NEE (art. 1, p.155).

Este decreto descreve, os apoios especializados que se devem conceder quer na educação pré-escolar, quer nos ensinos básico e secundário dos setores cooperativo, particular e público. Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, no artigo 16º, “Adequações do processo de ensino e de aprendizagem” define as medidas educativas, que são: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.

2. Necessidades Educativas Especiais (NEE): Conceito

Têm sido vários os autores que se debruçaram sobre a questão da Educação, nomeadamente, da Educação Especial, e que tem contribuído para uma reflexão e para a sua mudança, não só, em Portugal, como também no mundo. Tendo por princípio que a Educação é um direito de todos, que está consagrado na legislação, que pretende diminuir as diferenças existentes entre os indivíduos e criar uma “igualdade de oportunidades” para todos os cidadãos, é necessário que o sistema educativo sofra algumas alterações e adaptações.

Ao longo dos tempos foram surgindo reformas com o intuito de acompanhar as necessidades e interesses dos jovens e da comunidade envolvente. Assim, a Educação deixou de se preocupar apenas em ser um transmissor de conhecimentos, para valorizar o que o indivíduo tem para dar. Tendo por base que cada criança/indivíduo é diferente, com uma herança cultural própria e com necessidades e interesses, com as suas próprias limitações, a escola terá que ter isto em conta. Assim, considera-se que um aluno necessita de Educação Especial se possuir alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida especial de educação.

As dificuldades de aprendizagem de um aluno, dependem principalmente das suas características pessoais e das características do contexto em que se desenvolve, uma vez que a escola se adapta às suas necessidades. As dificuldades de um aluno, à partida não se podem conceber como sendo de carácter definitivo, nem determinante, dependem das características do aluno, do contexto escolar e familiar. Desta forma, nos anos 60-70, surgem movimentos de carácter social, legislativo, cujo objetivo era o de assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e à igualdade de oportunidades.

Correia, no seu livro “Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares” (1997), salienta que o conceito de NEE, termo generalizado a quase todos os países desenvolvidos, surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Brennan (1988), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem

necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptados para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa, pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou, manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Esta defenição consubstancia o preceituado no Warnock Report (1978) que ao referir-se às NEE, dá ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes (Correia, 1997, p. 48).

Correia (1993) refere-se ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. O conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou adolescente.

Marchasi e Martin (1990) afirmam que os alunos com NEE são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma adaptação mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade” (p.16). Assim, o conceito de NEE está relacionado com as ajudas pedagógicas específicas ou serviços educativos que alguns alunos necessitam para alcançar os objetivos educativos e o máximo desenvolvimento pessoal e social.

A Educação Especial, como modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais, surgiu igualmente nos anos setenta, no seguimento do Relatório Warnock (1978), constituindo-se como um modelo de atendimento, centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular.

2.1 Classificação das NEE

As NEE subdividem-se em dois tipos: carácter permanente e carácter temporário. As NEE de carácter permanente são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizado e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, de acordo com os progressos do aluno no seu

percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo (Correia, 1997). Os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como possíveis de relacionamento com o insucesso escolar são: deficiência mental, as dificuldades de aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, os problemas de comunicação, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a multideficiência, os cegos-surdos, outros problemas de saúde, os traumatismos cranianos e o autismo. O autismo e o traumatismo craniano, foram posteriormente em 1990, adicionados pelo departamento de Educação dos EUA.

No grupo das NEE de carácter intelectual, estão as crianças e adolescentes com deficiência mental, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, lhes causa problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica ou social. Engloba, ainda, os indivíduos dotados ou sobredotados, cujo funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem, é superior à média e que, caso os programas não estejam em consonância com as suas características, podem também eles experimentar insucesso escolar.

No grupo das NEE de carácter processológico, os alunos com problemas processológicos, derivados de problemas relacionados com a receção, organização e expressão de informação, são geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora esta categoria seja de difícil definição (Correia, 1991; Bullock, 1992; Lerver, 1993), ela caracteriza-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado de um indivíduo (inteligência na média ou acima da média) e a sua realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas (Correia, 1991), mas nunca em todas, como é o caso da deficiência mental.

No grupo das NEE de carácter emocional, estão inseridos todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental, elicia comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. Esta categoria engloba, essencialmente, o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves, que põem em causa, quer o seu sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem as psicoses e quaisquer outros problemas graves de comportamento.

As NEE de carácter motor, englobam todos os alunos cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes

incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. As categorias mais comuns deste grupo são a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular, embora possamos encontrar outros problemas motores derivados de problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite, acidentes que venham a afetar os movimentos de um indivíduo.

As NEE de caráter sensorial, incluem os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. No que respeita à visão, podemos considerar duas subcategorias: os cegos e os ambliopes.

Quanto às NEE de caráter temporárias, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional.

2.2 Prevalência das Necessidades Educativas Especiais

Segundo Correia (1997) a percentagem de crianças e adolescentes com NEE em idade escolar era de cerca de 15%, o que equivale a cerca de 250000 alunos. Quanto à prevalência (número de indivíduos com NEE existentes na população nacional, ou seja, o número de crianças e adolescentes com NEE em idade escolar) por categorias, os dados apresentados por Correia em 1997, categorizados de acordo com a sua problemática seria de: Dificuldades de aprendizagem 48%; Problemas de comunicação 22%; Deficiência mental 14%; Perturbações emocionais/problemas de comportamento 10%; Outros 6% (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%; cegos-surdos 0,02%; multideficiência 1,95%).

Em 2009 verificou-se, que num total de 1.235.464 alunos que estão na escolaridade obrigatória (com e sem NEE), 31.776 (2,6%) têm NEE e PEI, entre os quais 2.392 (0,2%) se encontram a frequentar escolas especiais e 2.115 (0,2%) estão em unidades de apoio especializado, inseridas dentro das escolas regulares. Este aumento significativo de alunos integrados em comparação com um decréscimo do número dos alunos em instituições representa uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nos últimos 20 anos, onde o ensino em Escolas Especiais, que era a regra, passou a ser a exceção (Rodrigues & Nogueira, 2010). O Dec. Lei nº 3/2008 circunscreve a educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente (NEECP), formalizando a separação entre Educação especial (exclusiva para os alunos que apresentem NEECP identificados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF), e os Apoios Educativos,

que prestam atendimento aos restantes alunos com dificuldades escolares. Existe uma caracterização do público alvo da Educação Especial, nomeadamente os alunos com NEECP, no artigo 1º :

“...a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.(Dec. Lei nº 3/2008)

No ano letivo 2012/13, o Ministério da Educação publicou os indicadores dos alunos ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 prefazia 50750 alunos. Desta forma pode constatar-se que o número de alunos com o PEI implementado no seu currículo escolar, frequentando o ensino regular era de 49149, sendo que, 2175 alunos frequentavam o ensino pré-escolar; 42530 alunos frequentavam o o ensino básico; 4444 alunos frequentavam o ensino secundário e 1601 estavam inseridos em escolas de educação especial; 11219 alunos tinham o Currículo Específico Individual (CEI), sendo que, 1864 alunos com apoio de UAM; 1357 alunos com apoio UEE; 556 alunos frequentavam escolas EREBAS em ensino bilingue; e 258 alunos que frequentavam ERACBV.

Partindo da teoria piagetiana, os sujeitos elaboram representações a partir da sua própria experiência e das informações recebidas, direta ou indirectamente, do meio. Estas informações são reelaboradas a partir dos seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais. Assim, as representações são fruto tanto da influência do meio quanto da própria construção do sujeito (Osti & Brenelli, 2009).

Segundo Osti e Brenelli (2012), no decorrer do processo educativo, os alunos vão construindo percepções sobre si e podem aprender a comportar-se em função das expectativas do professor em relação às respostas cognitivas e aos tipos de conduta por ele aceites, em função da sua tolerância. A literatura tem apontado que as interações pessoais são também, constituídas por percepções e expectativas de uma pessoa em relação a outra e que a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode involuntariamente, tornar real a predição.

Alguns estudos sobre as representações dos alunos com dificuldades de aprendizagem e sobre as suas experiências no contexto escolar, demonstram que estes alunos não retratam a sala de aula como um ambiente favorável para a aprendizagem, vêem-se como maus estudantes e

sentem que a opinião dos professores é a mesma. (Osti & Brenelli, 2009; Osti & Brenelli, 2013).

Assim, as representações geradas no contexto escolar podem promover ou impedir o avanço da aprendizagem, uma vez que os alunos, para além das dificuldades específicas, manifestam frequentemente sentimentos de desvalorização pessoal, sendo que a dimensão afetiva é inseparável e indissociável da dimensão cognitiva (Osti & Brenelli, 2013).

Assim, a escola, além de ser um ambiente dinâmico, diversificado e promotor de conhecimentos, constitui-se como um local de civilização entre os indivíduos. Neste contexto as relações vivenciadas no ambiente sala de aula e as percepções dos estudantes e professores podem contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e discriminações, além de serem geradores de expectativas.

As variáveis que têm sido mais frequentemente estudadas, quer na literatura nacional quer internacional, são o autoconceito, a auto-percepção, a auto-eficácia e atribuições causais em alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.3 Referenciação de alunos com NEE

Nos últimos anos, a política educativa tem vindo a contemplar de uma forma mais ou menos integradora as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Os grandes princípios orientadores têm a ver com o que, no mesmo âmbito, se passa em relação às Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), e União Europeia.

Entre nós, a preocupação é expressa e consignada pela Lei 46/86 de 14 de Outubro, pelo Decreto Lei. 35/90, de 25 de Janeiro, e pelo Decreto Lei. nº 3/2008, de 7 de janeiro, os quais, de uma forma geral, estabelecem os grandes princípios de atuação no âmbito do direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade. O direito à educação está também consignado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, implicando um ensino básico obrigatório e gratuito. Para que o direito à igualdade de oportunidades seja uma realidade, é necessário diferenciar e diversificar a intervenção educativa, dinamizando e adequando os métodos, estratégias e atividades de aprendizagem, os recursos humanos e materiais e os espaços educativos (Diário da República –I Série -A N.º 166—30 de Agosto de 2005).

A escola, deve ser vista como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, baseando a sua intervenção em documentos legais. As escolas têm vindo, com base no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas educativas ajustadas a todos os alunos, ou seja, têm adequado o currículo de modo a conseguir que os seus educandos realizem o máximo de aprendizagens de que forem capazes. Especificamente o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, tendo como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. No mesmo sentido a Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente (Capucha, 2008, p. 13).

Um sistema de educação inclusiva deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

A Classificação Internacional da Funcionalidade foi elaborada em agosto de 2007 por Donald McAnaney, da Plataforma Europeia para a Reabilitação, representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial, quer em relação ao paradigma individualista (médico ou psicologista) que tratava a deficiência como um problema das pessoas que poderiam ser “compensadas”, quer ao chamado paradigma social, que coloca todo o enfoque nas estruturas e que trata as pessoas com deficiência indistintamente de outras categorias vulneráveis à exclusão social.

O contributo da CIF-CJ para a Educação Especial foi elaborado a pedido do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG), em resposta a preocupações levantadas sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade, Saúde e Deficiência como instrumento operacional para a identificação de grupos alvo no âmbito da educação especial. No entanto, a utilização deste instrumento não é concensual, apesar de ser obrigatória a sua aplicação para a avaliação do aluno. Desta forma, para que uma criança/aluno passe a estar ao abrigo do Dec. Lei n.º 3/2008, terá que ser avaliada através da CIF-CJ, cujo processo de

avaliação/intervenção, passa por várias fases, que passarei a descrever, desenvolvendo cada fase, e finalizando com uma apresentação.

Os documentos a utilizar na avaliação da CIF-CJ são: Autorização do encarregado de educação; Referenciação à Direção da escola; Formulário de referenciação; Roteiro de avaliação; Checklist; Relatório técnico-pedagógico; Ata de avaliação; Programa Educativo Individual (PEI).

O processo desencadeado com a referenciação que consiste na comunicação/formalização de situações que possam indicar a existência de necessidades educativas especiais de caráter permanente. A iniciativa pode vir dos pais/encarregados de educação, docentes/diretor de turma/conselho de turma, serviços de saúde e é dirigida aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência.

A formalização da referenciação é feita através do preenchimento de um formulário, sendo condição necessária ter o consentimento/autorização da família para que se possa dar início ao processo de avaliação.

Posteriormente a Direção do agrupamento de escolas solicita ao departamento de educação especial e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação da criança/jovem referenciado e a elaboração do respetivo relatório técnico-pedagógico. Feita a avaliação, pelo departamento do ensino especial, pelo psicólogo, e com o relatório pedagógico do diretor de turma, toma-se a decisão sobre a aplicação ou não da CIF-CJ ao aluno. Desta forma, se o aluno não for elegível para as necessidades educativas especiais (NEE), passará a usufruir de apoios disponibilizados pela escola e pelo projeto educativo (fase 3, 4, e 5- figura 1).

Quando se verifica que o aluno reúne condições para a avaliação com recurso à aplicação da CIF-CJ, a equipa formada por dois docentes de ensino especial, pelo psicólogo do agrupamento, pelo diretor de turma e pelo encarregado de educação verifica se o aluno é elegível e passa a estar ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 e desta forma é elaborado o PEI. Se o aluno não for elegível, passará a usufruir de apoios disponibilizados pela escola e pelo projeto educativo (fase 3, 4, e 5—figura 1).

O PEI é um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas especiais requeridas por cada aluno em particular. É dinâmico e deve ser regularmente revisto e reformulado numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações. O PEI é elaborado, conjuntamente e obrigatoriamente pelo docente/diretor de turma/educadora de infância, docente do ensino especial, encarregado de educação e sempre que se considere necessário outros técnicos como, psicólogos, terapeutas. A elaboração do PEI deve decorrer no

prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação. A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo (relatório circunstanciado). Obrigatoriamente tem de ser revisto no final de cada nível de educação de ensino e no final de cada ciclo de ensino básico.

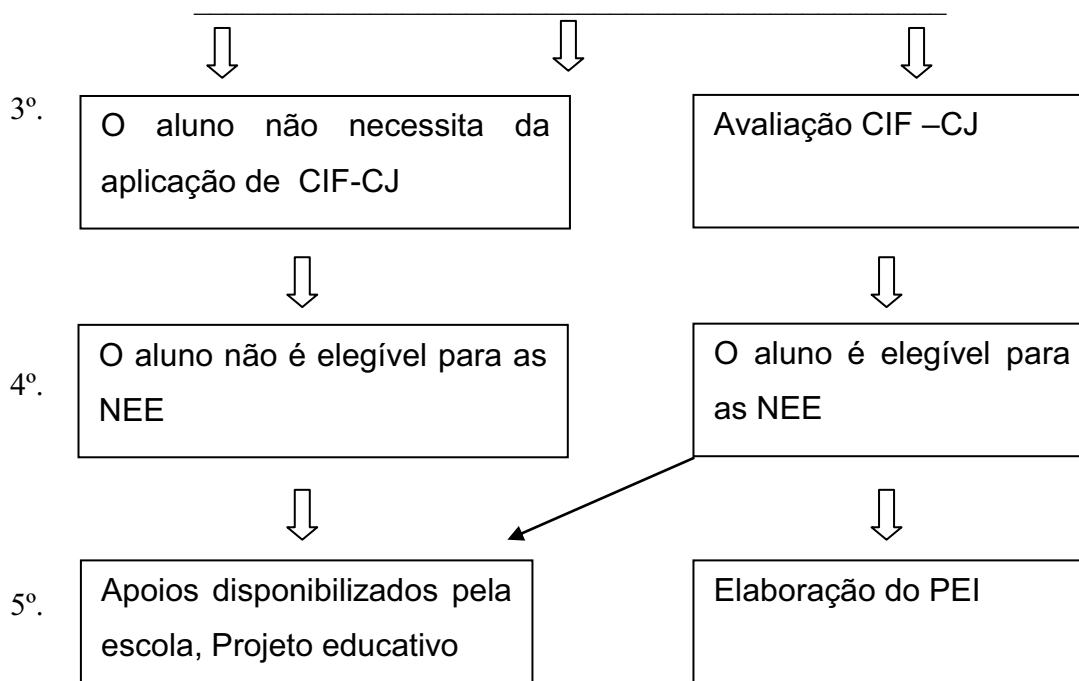
O plano individual de transição (PIT), sendo igualmente elaborado pela equipa responsável pelo PEI e da responsabilidade de todos os intervenientes é um documento que consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, não devendo duplicar a informação constante no PEI. É elaborado pela equipa responsável pelo PEI.

Figura 1: Esquema de referenciação

1º. Referenciação (EE – Ed^a de Infância – Professora titular de sala – DT)



2º. Avaliação (Departamento de Educação especial e Gabinete de psicologia –SPO)



2. 4 Respostas Educativas/ Medidas Educativas

O Dec. Lei nº 3/2008, Adequação do Processo de Ensino Aprendizagem (art.16º), tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Pressupõe uma abordagem assente nos princípios de diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: Áreas curriculares; Objetivos e competências; Conteúdos; Metodologias; Modalidade de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo (organização e gestão do espaço, tempo, recursos humanos, materiais e financeiros). As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual (CEI); Tecnologias de apoio.

O Apoio Pedagógico Personalizado (art 17º) : inclui o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades, assim como o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem inclusive a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma, assim como de competências específicas. Apenas requer a intervenção direta do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas (ex: Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, leitura e escrita para surdos), não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina. O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem atividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, devem, também, ser asseguradas pelo docente de educação especial.

Quanto à medida adequações curriculares individuais (art 18º) traduz-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré – escolar, enquanto que a medida adequações no processo de matrícula (art 19º) só se aplica aos alunos com NEE de carácter permanente que permite o adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade apenas por um ano, não sendo possível a sua renovação. Nos casos dos 2º e 3º ciclos, do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com NEE de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

Na medida adequações no processo de avaliação (art 20º): o processo de avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente, à exceção dos que têm um currículo específico

individual, segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis de anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações que consistem no tipo de provas; nos instrumentos de avaliação e certificação; das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma).

A medida currículo específico individual (CEI) (art 21º): prevê alterações significativas no currículo comum ao nível da priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de conteúdos; na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos específicos; na eliminação de áreas do currículo. É o tipo de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Pretende-se que estes currículos tenham um cariz funcional, ou seja, as atividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós escolar) do aluno; A seleção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno; A aprendizagem de competências definida deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais, por forma a dar-lhe significado; As atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno. O currículo específico individual substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma.

A medida currículo tecnologias de apoio (art 22º): é o conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objetivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de atividades e da participação dos alunos com NEE em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).

As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, como por exemplo nos cuidados pessoais e de higiene; na mobilidade; nas adaptações para mobiliário e espaço físico; ao nível da comunicação, informação, sinalização e recreação.

3. Dificuldades de Aprendizagem Específica

O termo Dificuldades de Aprendizagem surge pela primeira vez em 1962 com o objetivo de situar esta problemática num contexto educacional. Vários especialistas referem que o termo dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) serve para descrever uma desordem de origem neurobiológica que tem como fundamento uma estrutura ou um funcionamento cerebral diferente. Esta desordem afecta a forma como a criança processa e organiza a informação,

resultando em problemas quanto à sua capacidade de falar, escutar, ler, escrever, raciocinar e de fazer cálculos matemáticos.

Correia (1999), no seu livro “Dificuldades de Aprendizagem” afirma que, numa perspectiva orgânica, as DA são distúrbios neurológicos que interferem com a recepção, integração, ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar. Numa perspectiva educacional, as DA refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais. Ou seja, os alunos com DA podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e serem “brilhantes” na resolução de outras. Quer dizer que, em termos de inteligência, estes alunos estão na média ou acima da média.

Barbara Bateman (1965) elaborou uma definição de DA em que englobava três fatores importantes que as caracterizavam: Discrepância (a criança com DA é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar); Irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (para a determinação dos problemas educacionais da criança, era capital evidenciar uma possível lesão cerebral); e Exclusão (as DA da criança não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural). Assim, a sua definição de DA :

Uma criança com dificuldades de Aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível de realização, relacionada com as distúrbios básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (Bateman, 1965, p. 220)

Correia (2005) define Dificuldades de Aprendizagens Específicas da seguinte forma:

As Dificuldades de Aprendizagens Específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagens específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou

metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Um aluno com dificuldades de aprendizagem, não deve ser considerado um mau aluno, sendo que, são muitas vezes, alunos com potenciais médios ou acima da média, para a aprendizagem. Alguns alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, sentem-se ansiosos e frustrados, não vislumbrando qualquer saída profissional o que pode levar ao abandono escolar.

As dificuldades de aprendizagem inserem-se no quadro das necessidades educativas especiais permanentes e, como tal, os alunos que as apresentam têm direito a uma igualdade de oportunidades tendo em conta as suas características e necessidades. Assim, no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem severas, haverá sempre a necessidade de se recorrer aos serviços e apoios de educação especial para que, em articulação com os professores e com os pais/encarregados de Educação, possam elaborar programas educativos que conduzam ao sucesso. Representam um distúrbio de difícil definição e inconsistente classificação, identificadas pelo baixo desempenho escolar. As pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem concluíram que a maioria das definições consensualmente aceites apresentam três critérios de identificação: critério de discrepância que se caracteriza “por uma falta de concordância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado em função das capacidades cognitivas do sujeito” (Citoler, 1996, p.26); critério de exclusão caracteriza-se pela exclusão dos indivíduos que apresentam dificuldades de realizações académicas explicáveis por fatores como: deficiência sensorial, deficiência mental, alterações emocionais graves, diferenças socioculturais, ou mesmo ausência de oportunidades educativas (Citoler, 1996); e critério de especificidade ou inclusão procura especificar em que âmbitos se produzem as dificuldades de aprendizagem, limitando-a a domínios académicos e/ou cognitivos e a denominações específicas em função do tipo de problema como por exemplo a dislexia, disgrafia ou discalculia (Citoler, 1996; Swanson, 1991).

As dificuldades de aprendizagem são uma desordem de carácter permanente, vitalícia portanto, que, segundo o "*National Institutes of Health*" americano, afecta cerca de 15% das crianças e adolescentes americanos em idade escolar, na sua forma mais severa (cerca de 5% da população estudantil). Quanto mais cedo se efectuar a identificação e a avaliação destes alunos (nestes casos, a avaliação deve ser muito mais completa, compreensiva, dado que há a

necessidade de se elaborarem programações educativas individualizadas/PEI), maior oportunidade terão de se tornarem adultos bem-sucedidos e produtivos, uma vez que eles possuem um quociente de inteligência na média ou acima da média.

Correia (2009), refere que, segundo Jane Browning, diretora executiva da Associação Americana de Dificuldades de Aprendizagem, "As crianças e os adultos com dificuldades de aprendizagem lutam pela aceitação e compreensão da sua problemática devido à falta de visibilidade da sua discapacidade"

Segundo Correia (2009), no nosso país, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelo sistema educativo (incluo neste sistema os pais), continuando a não terem direito a qualquer tipo de serviço que se enquadre no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Assim sendo, uma grande percentagem destes alunos começam bem cedo a sentir o peso dessa negligência, traduzida num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar.

Segundo Colus e Lima (2007), os alunos com dificuldades de aprendizagem são vistos como diferentes, destoando do grupo do qual fazem parte, por não se enquadrarem na “norma”, no “padrão” estabelecido no contexto educacional, pois existe uma forte representação de que os educandos devem ser homogêneos (Colus e Lima, 2007, p.9).

4. Inclusão

O conceito de «inclusão» nasce, em 1986, nos Estados Unidos da América, com a *Regular Education Initiative* e culmina num movimento que tinha começado a despontar na Dinamarca já em 1959, no sentido de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais. Foi ao reconhecer-se os direitos dos alunos com NEE por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) realçou a necessidade dos Estados membros a comprometerem-se, a implementar um sistema de educação inclusivo.

As últimas décadas tem sido palco de importantes alterações na forma como a sociedade em geral e, a escola em particular, vê a pessoa com deficiência. Ao vivermos numa sociedade democrática, em que a pessoa deficiente é vista como um cidadão de plenos direitos e deveres, e em igualdade de circunstâncias com os outros cidadãos, deverão ser criados os recursos necessários para que possa usufruir dos bens, de que a sociedade dispõe e, nela ser educada e integrada.

A escola, desta forma, tem um papel preponderante na aceitação de crianças portadoras de uma qualquer deficiência, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais aberta e responsável, pondo em igualdade de circunstâncias todos os alunos e tendo em conta as necessidades educativas específicas de cada um, dentro da sua deficiência. Cabe às escolas adequarem-se através duma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro das suas necessidades educativas especiais.

Tendo por base este paradigma, ao longo deste capítulo iremos abordar questões relacionadas com a inclusão no contexto escolar, no sentido de criar uma escola inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca, foi a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a educação inclusiva. Esta orientação inclusiva constituiu uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Junho de 1994. Especificamente, a Declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

“Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p.9).

A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais do que a semelhança. (...) centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na escola... (Sánchez, 2005, p.8).

4.1 Conceito de inclusão

Há alguns anos que a comunidade educativa se debate com a implementação de práticas inclusivas nas escolas, juntamente com a família, de forma a assegurar o sucesso académico e social dos alunos. A escola regular é entendida como o meio mais eficaz de aprendizagem para todas as crianças. Isto verifica-se na Declaração de Salamanca, 1994, em que, seguindo as novas orientações, as escolas regulares, tendo por base uma orientação inclusiva, passam a ser comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva, em que a inserção do

aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos passa a ter acesso a serviços adequados às suas características e necessidades.

O Conceito de Inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, muitas vezes, com o desempenho do aluno considerado normal (médio). Correia (2004), afirma que o conceito de inclusão pretende dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem juntos nas escolas das suas residências, deve, por um lado, perseguir esse objetivo, mas por outro, não deve esquecer-se da motivação que o criou, considerando como um direito fundamental dos alunos com NEE a sua inserção nessas mesmas escolas, desde que, com os apoios necessários para a maximização dos seus potenciais. Segundo Correia (2003), a implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros, dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação. A partir das componentes do modelo, haverá sempre que considerar um conjunto de medidas para responder às necessidades educativas, sociais e emocionais dos alunos com NEE. Estas medidas devem ter por base o princípio da colaboração, permitem proporcionar respostas individualizadas aos alunos com NEE, exigindo ao mesmo tempo, processos pedagógicos criativos para esse fim. Assim, o conceito de inclusão centra-se no paradigma do “sistema educativo como problema” e não no paradigma do “aluno como problema”. Assim, a inclusão procura “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (Correia, 2003, p. 21).

A inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo, o primeiro, ocupar-se da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagens com sucesso e, o segundo, fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, designadamente, às necessidades dos alunos com NEE (Correia, 2004, p.8)

4.2 A evolução do conceito de inclusão

Na década de 70 surgem as equipas de ensino especial tendo assumido um papel fundamental no início das experiências de integração, e tinham por objectivo primordial, a adaptação escolar e social das crianças e jovens portadoras de deficiência, desenvolvendo a sua actividade junto dos alunos que frequentavam os organismos públicos de educação.

Na escola regular começa-se então de maneira oficial a intervir, de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Neste processo de democratização do ensino (Afonso, J., & Moreno Afonso, J., 2005) são criadas as Cooperativas de Educação e Reabilitação para a Comunidade Inclusiva (CERCI's) e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1976, altura em que se criam as equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. O objetivo destas equipas era "promover a integração familiar e escolar das crianças e jovens com deficiência", sendo que, um grande número de crianças com NEE, não era recetor de serviços de apoio especializado, destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades (Correia, 2005, p. 7).

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, traz à discussão pública a educação especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos adjacentes.

O conceito de inclusão engloba três parâmetros essenciais: Modalidade de atendimento (em que os serviços adequados – educação especial- devem sempre que possível ser prestados com o objetivo de maximizar o potencial dos alunos); Educação apropriada (deve respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem); Serviços adequados (Correia, 2003, p.12).

Desta forma a inclusão é vista como sendo a "Inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais,...) às suas características e necessidades" (Correia, 1997).

A inclusão exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Desta forma, a escola terá que afastar-se de modelos ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base, as suas necessidades singulares. O papel do professor titular da turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais da educação, com os pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

Uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais (NE). Entendendo-se por NE o conjunto de alunos em risco

educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com NEE. De acordo com Correia (1997), os alunos em risco educacional são aqueles que apresentam características que podem facilmente conduzir a problemas de aprendizagem ou de comportamento; alunos em risco de abandono escolar; utilizadores de drogas ou álcool; batidos; provenientes de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos; e provenientes de minorias étnicas. Os alunos dotados e sobredotados são aqueles que possuem uma capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis superiores de criatividade e persistência no desempenho de tarefas (Renzulli, 1997).

Os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas (autismo, cegueira – surdez, deficiência mental, deficiência visual, ...), podem necessitar de apoio de serviços de educação especial (serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social, destinados a responder às NEE do aluno, com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial) durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar, também designada por equipa de programação educativa individualizada. (Correia, 2003, p.14).

No âmbito da inclusão, em Portugal, os estudos centram-se muito na perspectiva do professor, sendo praticamente inexistentes os estudos que abordam a inclusão, incluindo a perspectiva dos pais. Destaca-se um estudo descritivo realizado por Pires e Rodrigues (2006) que tinha como objectivo analisar a relação escola-família na educação pré-escolar, como ela é vivida pelos pais e professores, assim como perceber como ela é desejada em crianças com e sem necessidades educativas especiais. Os resultados demonstraram que o envolvimento e participação idealizada por parte dos pais é superior ao vivenciado, sendo esta diferença superior no caso das crianças com necessidades educativas especiais.

4.3 Vantagens da Inclusão

Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos e uma escola democrática deve ser uma Escola para Todos. Inclusão é antes de tudo uma questão de ética. Uma das vantagens da inclusão, no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE.

Quanto à comunidade escolar, para além de estabelecer um objetivo comum que é proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, ela facilita, ainda o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e os educadores/professores do ensino especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular, desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e aos educadores/professores de educação especial perceber melhor os programas curriculares.

Outra das vantagens é que, o trabalho em colaboração, torna o ensino mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças. No tocante à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

A filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Por outro lado, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente.

Karagiannis et al (1996) enuncia um conjunto de vantagens que a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social; prepara para a vida na comunidade; evita os efeitos negativos da exclusão.

5. Relação Pais-Escola. Enquadramento Legal

O nascimento de uma criança, por si só, já altera a dinâmica familiar, bem como as suas exigências e responsabilidades sociais e económicas. Quando esta criança é diferente (com NEE), agrava ainda mais as mudanças a nível familiar. O papel dos pais/encarregados de educação é essencial no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos/educandos, principalmente quando têm NEE. Desta forma, estes pais necessitam de um maior apoio, de respostas para as problemáticas dos seus filhos e muitas vezes de apoio psicológico, cabe, assim, à sociedade ajudar os pais a aceitar os seus filhos. A família constitui o alicerce da sociedade sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança.

Um dos modelos teóricos que contribuiu para as práticas atuais de envolvimento parental foi a Abordagem Sistémica da Família. Este modelo baseia-se na teoria geral de sistemas,

apresentada por Von Bertalanffy (1968), e essencialmente diz que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes, ou seja, mudanças num dos elementos pode afectar os outros elementos (Correia & Serrano, 1998, p. 18-19).

O Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner afirma que as experiências individuais noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais, “como um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal e qual um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1979, p.22).

Assim, e tendo por base o modelo ecológico e sistémico, em que o ser humano se desenvolve pela interação mútua com o seu contexto natural e com contextos mais ou menos abrangentes e próximos, estamos a manifestar que todos influenciámos e somos influenciados ao longo do nosso percurso de vida, quer por familiares, quer pela escola, por doenças, por crises políticas, entre outros.

Desta forma, quando se fala em inclusão, devemos atender que a mesma só é possível se houver uma boa relação, assente no diálogo e na entajuda no sentido de congregar esforços com vista ao sucesso dos alunos, entre todos os intervenientes que fazem parte do processo educativo dos mesmos sendo eles: a escola, a família e a comunidade. Cabe aos pais inculcar alguns princípios fundamentais tais como: o empenho, a participação activa, o respeito pelas normas e valores da escola e da sociedade. Este objetivo, implica que os pais conheçam o sistema de ensino em que os filhos são educados, competindo à escola proporcionar formação neste domínio.

A escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal, quer sejam crianças com NEE. Em Portugal, a legislação reconhece a relevância do envolvimento parental, o Decreto – Lei nº 319/ 91 de 22 de agosto e posteriormente o Decreto – Lei nº 3/08 de 7 de janeiro fazem referência à participação dos pais e encarregados de Educação.

O Decreto – Lei nº 3/08 de 7 de janeiro, no art. 3º “ Participação dos pais e encarregados de educação”, alínea 1, define que, “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”. Na alínea 2, descreve que, “Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das NEE diagnosticadas”. E, por último, na alínea 3, refere que, “Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer,

mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME”

O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

5.1 Competências pessoais e sociais na transição para a vida ativa

As pessoas com NEE apresentam características específicas de funcionamento a nível físico, psicológico e social que as põem em risco de não serem consideradas “competentes socialmente”, nomeadamente, se o foco desta competência não puder ser deslocada de meras questões externas como o “ter, fazer, parecer e dizer”, para questões mais subtis como as atitudes dos alunos. Esta situação é lesiva da condição de pessoa com NEE e pode ter efeitos devastadores na sua transição para a vida ativa (Correia, 2004, p.22). O comportamento social das pessoas com NEE pode ser otimizado com vista a facilitar a sua transição para a vida ativa, tal com acontece com o comportamento social das pessoas sem NEE.

Segundo Correia (2004), a estratégia mais eficaz de intervenção será centrada na pessoa, ajudando-a a criar condições internas para lidar com situações adversas para as quais nem a sociedade contemporânea nem a ciência atual tem resposta.

O conceito de fator de proteção implica um efeito ativo na diminuição do impacto dos fatores de risco no sentido de um resultado mais adaptativo a longo prazo. Os fatores protetores podem ser: fatores familiares (competências parentais e comunicação positiva); Supervisão parental e a regulação das atividades dos jovens com o grupo de pares como dois fatores de ordem relacional ligados à proteção; Competências pessoais e sociais (competências de comunicação interpessoal, de identificação e solução de problemas, assertividade, resiliência, competências para evitar envolvimento ligados ao risco); Auto-conceito; Sucesso escolar; Valorização da capacidade de realização; e Valorização da saúde. (Correia, 2004, p. 24)

Segundo Correia, (2004), o objetivo da prevenção poderá então ser reduzir o impacto de fatores de risco promovendo as competências pessoais e sociais das pessoas, aumentando as competências parentais para lidar com os seus filhos, aumentando as competências dos docentes para lidar com os seus alunos, dos técnicos de saúde, justiça e solidadriedade social para lidar com os seus clientes.

Marchesi et al. (1995), afirma que “um aluno com NEE é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade”. Neste sentido, a ênfase consiste na capacidade da escola oferecer uma resposta de acordo com as necessidades educativas do aluno.

Para Bautista (1997) a Educação Especial já não é concebida como a educação de um determinado tipo de alunos, mas como o conjunto de recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema educativo com o objetivo de responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, alguns poderão apresentar.

De acordo com Nielsen (1999) “é fundamental que seja proporcionada a todos os alunos a transição para a vida ativa, por forma, a que eles se possam mover na sociedade a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis.

6. Metodologia

Com esta abordagem pretendo definir alguns aspetos metodológicos a serem utilizados no decorrer da realização deste trabalho. Neste sentido, e tendo em conta o trabalho a que me proponho concretizar, inicialmente será feita uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de recolher o máximo de informações possíveis e relevantes acerca do estudo que se pretende realizar. A metodologia a utilizar será teórico-empírica, na medida em que é aquela que melhor se adapta aos objetivos de investigação propostos. Assim, pretendo desenvolver um estudo de âmbito qualitativo tal como refere Lefévre (1990 cit. in Pacheco, 1995, p. 16) “pretendo efetuar uma investigação das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de todo a indagação”.

Uwe Flick, no livro “Métodos Qualitativos na Investigação Científica” (2002), afirma que as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa são a correta escolha de métodos e teorias apropriadas; o reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspetivas. Assim, a investigação qualitativa tem como critérios centrais a fundamentação dos resultados obtidos no material empírico, uma escolha e aplicação de métodos adequados ao objeto de estudo. A relevância dos resultados obtidos e a reflexão sobre os procedimentos são critérios adicionais.

Louis Smith, um dos primeiros etnógrafos educacionais, define “o caso” como um “sistema limitado”, chamando a atenção para o facto de se tratar de um objeto e não de um processo (Stake, 2012, p. 18). Desta forma, o estudo de caso que se pretende estudar, apesar de ser um tema geral, é necessário compreender este caso em particular (estudo de caso intrínseco), sendo pré selecionado o aluno e os instrumentos a aplicar.

Segundo Fred Erikson (1986) defeniu o trabalho qualitativo como um estudo de campo onde as interpretações não eram as interpretações do investigador, mas as das pessoas a serem estudadas; sendo que a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a ênfase na interpretação (Stake, 2012, p.24).

Para Bogdan & Biklen (1994), as características da investigação qualitativa são múltiplas: a) Acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas; há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões; e) É indutiva; o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses; f) É significativa; é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes. g) O investigador qualitativo vê os fenómenos sociais holisticamente; este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises; h) O investigador qualitativo reflete sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores. i) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; j) O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados; o investigador passa imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos; k) O investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

Segundo Stake (2012) as características restritivas do estudo qualitativo são: 1) É holístico (a sua contextualidade está bem desenvolvida; está orientada para o caso visto como um sistema limitado; resiste ao reducionismo e ao elementarismo; é relativamente não comparativo procurando entender o seu objeto mais do que compreender como ele difere dos outros). 2) É empírico (está orientado para o que se passa no terreno; coloca a sua ênfase em coisas observáveis, incluindo as observações feitas pelos informadores; esforça-se por ser naturalista, não – intervencionista; há uma preferência relativa pela não descrição em linguagem natural, desdenhando às vezes de grandes idealizações). 3) É interpretativo (os seus investigadores confiam mais na intuição, com muitos critérios importantes não especificados; os seus observadores no local trabalham para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador- sujeito). 4) É empático (presta atenção à intencionalidade do ator; busca os quadros de referência do ator, os compromissos de valor; embora planeado, o seu plano é emergente, reativo; Os seus problemas são problemas “émicos”, focalizados progressivamente; o seu relatório fornece uma experiência vicária). Para além disso, as suas observações e interpretações são validadas (a triangulação dos dados é uma rotina habitual; há um esforço deliberado para desconfirmar as próprias interpretações; os seus relatórios ajudam os leitores a fazer as suas próprias interpretações; os seus relatórios ajudam os leitores no reconhecimento da subjetividade). É não – exortatório, resistindo à exploração da plataforma do especialista. É sensível aos riscos da investigação com sujeitos humanos. Os seus investigadores não são só metodologicamente competentes e versados numa disciplina autónoma, mas nas disciplinas relevantes.

6.1. Abordagem

Entre os diferentes tipos de métodos qualitativos, proponho realizar um estudo de caso, uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Todavia, o enquadramento do estudo de caso dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Por exemplo Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura

respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Da mesma forma, Ponte (2006) considera que uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Coutinho (2003), refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

O objetivo principal do estudo de caso que me proponho analisar/compreender prende-se com as carateísticas psicológicas e académicas de um adolescente, que frequenta o 6º ano de escolaridade, estando ao brigo do Dec.-Lei nº 3 /2008 e com um diagnóstico de pedopsiquiatria que atesta “Trata-se de uma criança com um Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Atraso Mental moderado”. Perante esta situação, pretendemos estudar que respostas efetivas existem ao nível escolar, que, posteriormente, o ajudem a fazer uma transição para a vida ativa de forma eficaz. Assim, o objetivo seria explorar os mecanismos de resposta da escola, junto de toda a comunidade envolvida, face a alunos com psicopatologias.

Uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos é a expriência. Acrescida à experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e conscientemente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações (Stake, 2012).

6.2.Participantes

Os participantes deste estudo de caso, foi um aluno de 6º ano, ao abrigo do Dec.-Lei nº 3 /2008, com dificuldades de aprendizagem, com duas retenções no su percurso escolar. A encarregada de educação é a irmã, uma vez que a mãe é analfabeta; a mãe do aluno; professores da tuma; os colegas; e dois assistentes operacionais (que estão no piso onde o aluno tem aulas).

Segundo Flick (2002), a amostragem teórica é a forma genuína e típica da seleção de material na investigação qualitativa. O princípio fundamental da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos, com base em critérios concretos relacionados com o assunto, em vez de utilizar critérios metodológicos abstratos. A amostragem prossegue, de acordo com a relevância dos casos, e não pela sua representatividade. É um princípio característico, também de estratégias afins de coleta de dados na investigação qualitativa.

Morse (1998, p. 73) define, correspondentemente, diversos critérios universais de “bom informante”. Estes podem servir genericamente como critérios de seleção de casos significativos (entrevistados especialmente). Deve possuir os necessários conhecimentos e experiência do assunto ou objeto em questão, para responder às perguntas da entrevista ou dos estudos por observação para realizar as ações que interessam. Deve ter igualmente capacidade de reflexão e articulação, tempo para ser interrogado (ou observado) e disposição para participar no estudo.

6.3. Instrumentos

Yin (1994:13) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, assim, no âmbito do nosso trabalho selecionamos um conjunto de instrumentos a aplicar junto dos diferentes membros deste caso, designadamente: a entrevista semi-estruturada que será aplicada à Mãe, à encarregada de educação, e aos funcionários. O Focus groups será implementado em conselho de turma.

Os instrumentos de auto relato serão aplicados da seguinte forma: CBCL à mãe e à encarregada de educação e o TRF e o YSR vai ser implementado ao aluno (Achenbach, 1991^a).

O uso da entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas. Para Patton (1987), elas dividem-se entre quantitativas e qualitativas, sendo que a última comporta ainda três classificações (conversacional informal, guiada, aberta standard). Fontana e Frey (1994), consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semi-estruturada, e não

estruturada. Assim, as entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de questões a colocar. No caso em estudo penso que o instrumento que melhor se adequa é a entrevista semi-estruturada, porque permite-nos obter um maior número de informação e permite alguma liberdade de respostas. Será utilizada na entrevista à encarregada de educação, à irmã, à direção e aos dois assistentes operacionais.

As entrevistas semi-estruturadas ou semi-directivas (Quivy et al, 1992), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Entre as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas, contam-se a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas) e a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que, a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem. É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos. Tal como na entrevista focalizada Merton & Kendal (1946) deve cumprir um conjunto de elementos, a não diretividade, que se consegue através de várias formas de perguntas (abertas, semi-estruturadas, estruturadas); a especificidade, que significa que a entrevista deve fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o entrevistado, evitando assim que a entrevista deslize para o nível das afirmações gerais; a amplitude, que visa garantir que todos os aspetos e temas relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista; e finalmente, a profundidade e o contexto pessoal assegurando que as respostas emocionais do entrevistado vão além de afirmações simples como “agradável” ou “desagradável”. Este modelo de entrevista será aplicado junto da mãe, da encarregada de educação, dos assistentes operacionais.

Com os elementos que constituem o conselho de turma parece-me pertinente a implementação de Focus groups ou grupos de discussão. As entrevistas de grupo foram iniciadas por Merton e colaboradores (1956) e posteriormente aplicadas a um grande número de estudos (Fontana & Frey 2000; Merton 1987).

Patton (1990, p.335) define a entrevista de grupo como uma entrevista focalizada realizada com um pequeno grupo de pessoas sobre um tema específico. Os grupos típicos têm 6-8 participantes, a duração vai de trinta minutos a duas horas. O uso de focus groups ou grupos de discussão, é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada, que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e

ideias dos participantes. Usado inicialmente em estudos de mercado, é agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe. O formato típico envolve um grupo relativamente homogéneo de cerca de seis a oito pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora e meia a duas horas. A interação do grupo é moderada por um avaliador ou investigador que estabelece os tópicos ou perguntas para discussão. As características comuns entre estes métodos encontram-se no facto de combinarem oportunidades para se aceder a informação útil com processos de discussão e de deliberação.

O objetivo do focus groups é portanto tornar possível reunir, simultânea ou sequencialmente, os diferentes parceiros ou partes interessadas envolvidos num programa e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os participantes geram novos conhecimentos e entendimentos. O método permite ao avaliador examinar as diferentes perspectivas dos participantes, à medida que estas forem sendo construídas pela sua participação dentro de uma rede social, e examinar a forma como as discussões se vão configurando em conversas que decorrem naturalmente num contexto de grupo.

Ao jogar com a interação e o confronto de diferentes pontos de vista, a técnica serve para revelar as percepções e os pontos de vista dos participantes sobre tópicos e questões relevantes para a avaliação. Estes podem estar relacionados com a sua implementação, resultados ou impactos. O papel de moderador, desempenhado pelo avaliador na discussão do focus groups, tem o intuito de dar abertura à discussão e de alargar o seu âmbito ou as oportunidades de resposta. Os participantes são incentivados a dar um novo rumo muitas vezes, inesperado à conversa, dando abertura a diferentes ângulos sobre os tópicos em avaliação, e a sondar níveis mais profundos.

Há procedimentos diferentes, mais ou menos estruturados e moderados por um entrevistador. Este deve ser genericamente “flexível, objetivo, empático, persuasivo, bom ouvinte” (Fontana e Frey 2000, p. 652). Segundo Merton e colaboradores (1956), a principal tarefa do entrevistador é impedir que um participante ou um subgrupo dominem com as suas intervenções e, conseqüentemente, o grupo todo. O entrevistador deve, além disso, incentivar os participantes mais calados a envolverem-se e a exprimirem os seus pontos de vista, esforçando-se por obter respostas de todos, a fim de cobrir o tema, o mais completamente que

for possível. Finalmente deve equilibrar o seu comportamento entre a orientação (diretiva) e a moderação (não diretiva) do grupo (FlicK, 2002, p. 116).

Por último, pretendemos ainda aplicar um conjunto de instrumentos de auto relato, designadamente a Child Behavior Checklist (CBCL) que é aplicável a pais de crianças entre os quatro e os dezoito anos; o Teacher Report Form (TRF) é aplicável a crianças em idade escolar; o Youth Self Report (YSR) a crianças entre os onze e os dezoito anos.(Achenbach, 1991^a).

Estes instrumentos fazem parte da Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA), que assenta no pressuposto, divergente do DSM-IV (APA, 1994), que a patologia pode ser melhor entendida de modo dimensional do que categorial. Assim assume-se que existe uma descontinuidade entre comportamento normal e patológico a diferença entre ambos não é estritamente quantitativa, mas qualitativa. Achenbach optou por uma solução dimensional, elaborada a partir de um modelo empírico, que determina o que constitui ou não um síndrome é a agregação de problemas comportamentais em subescalas (síndromes), através da análise fatorial. O sistema de Achenbach, ao resultar dos dados empíricos, e não de uma adaptação do que se conhece das perturbações da idade adulta, pode, de modo mais adequado, permitir a compreensão da psicopatologia infantil. A solução empírica proposta contém três níveis distintos: problemas comportamentais específicos; as subescalas ou fatores resultantes da análise fatorial e agregação das subescalas em pontuações de internalização e de externalização (Achenbach & McConaughy, 1997).

No ASEBA utilizam-se informações provenientes de diferentes fontes (pais, professores e criança) e instrumentos de avaliação que recorrem a diferentes estratégias (medidas de autorrelato e observação do comportamento). A ideia central é que a diversidade de informações assim obtidas permite melhor “triangular” os construtos que estão a ser avaliados. Para facilitar este processo, a maioria dos itens dos instrumentos propostos são iguais, como foram empíricamente desenvolvidos síndromas trans-informadores (cuja designação e construto avaliado coincidem nos professores e nos pais). A existência desta diversidade de interlocutores permite ter acesso a informações privilegiadas em contextos específicos. Desta forma, a necessidade de múltiplas fontes de informação deve-se, para além da variação contextual do comportamento, ao facto de diferentes informadores poderem ter diferentes sensibilidades ao comportamento da criança, produzir efeitos diversos na criança e observar amostras de comportamento distintas. No modelo proposto por Achenbach (1991a) as competências da criança são avaliadas e há três subescalas que estão normalizadas do mesmo modo que as subescalas clínicas que são as subescalas de atividades, escolar e social. Estas competências podem ser avaliadas do ponto de vista dos pais, professores ou da criança. Esta atenção

processual aos recursos torna mais evidente a forma como o comportamento pode variar ao longo dos contextos e permite planejar intervenções que tenham em consideração os níveis de competência da criança (Soares 2000, p. 50).

Estas três provas possuem uma estrutura análoga, a Child Behavior Checklist (CBCL), a Teacher Report Form (TRF) e a Youth Self- Report (YSR) , sendo destinadas, respetivamente, aos pais, aos professores e à própria criança. O CBCL (Child Behavior Checklist) é aplicável a pais de crianças entre os 4 e os 18 anos, o TRF (Teacher Report Form) a crianças em idade escolar e o YSR (Youth Self-Report) a jovens entre os 11 e os 18 anos. O CBCL, o TRF e o YSR são instrumentos que permitem uma descrição e caracterização do comportamento da criança, a partir do recurso a diferentes informadores (pais, professores e a própria criança).

São instrumentos que contêm descrições simples de comportamentos problemáticos da criança (e.g., “discute muito”) e que os informadores devem cotar como 0 (a afirmação não é verdadeira), 1 (a afirmação é algumas vezes verdadeira) ou 2 (a afirmação é muito verdadeira) para os últimos 6 meses (exceto o TRF, que deve ser respondida tendo em consideração os últimos 2 meses).

Os 8 síndromas (fatores ou subescalas) identificados nos questionários são os seguintes (Gonçalves & Simões, 2000): 1. Isolamento – contém itens como “gosta de estar só”, “é tímido ou envergonhado”, “é reservado, guarda as coisas para si”; está associado a isolamento ou mal-estar interpessoal e energia reduzida. Surge frequentemente em quadros depressivos ou evitantes. É um síndrome que satura na internalização; 2. Queixas somáticas – inclui itens como “cansado”, “tonturas” ou queixas físicas diversas sem causa médica conhecida (e.g., “dores de cabeça”). A elevação deste factor está associada a uma tendência para a somatização, surgindo frequentemente em perturbações deste tipo. É também um síndrome de internalização; 3. Ansiedade/Depressão – contém itens como, “chora”, “tem medo de cometer erros”, “é triste”. Embora seja fácil distinguir os itens associados à depressão e à ansiedade, a análise fatorial não separou estas duas dimensões, tendo em conta a enorme co-morbilidade que é frequentemente apontada entre as duas perturbações. Este factor satura na internalização e está associada aos diagnósticos categoriais de ansiedade e depressão; 4. Problemas sociais – engloba itens como “é muito dependente”, “as outras crianças não gostam dele(a)”, “não se dá bem com as outras crianças”. Este fator não satura na internalização nem na externalização; 5. Problemas de atenção – contém itens como “não se consegue concentrar”, “tem dificuldade em seguir instruções”, “não consegue ficar sentado, sossegado” e está associado ao diagnóstico categorial de perturbação de hiperatividade e défice de atenção. Não satura na internalização nem na externalização; 6. Problemas de pensamento – inclui itens como “ouve coisas que não

estão presentes”, “vê coisas que não estão presentes”, “compulsões”. Pode surgir elevado em perturbações psicóticas ou em quadros obsessivo-compulsivos. Tal como os dois síndromes anteriores, não se situa na internalização nem na externalização; 7. Comportamento agressivo – contém itens como “discute muito”, “ameaça ferir as pessoas”, “agride fisicamente outras pessoas”. Este factor representa um comportamento de desafio aberto. É um síndrome de externalização e surge associado, entre outras, às perturbações de desafio ou oposição e de conduta; 8. Comportamento delinquente – contém itens como “rouba coisas em casa”, “consome álcool ou drogas”, “já provocou fogos”. Trata-se de um comportamento de desafio mais interiorizado, associado a características típicas das perturbações de conduta. Tal como o anterior, satura na externalização.

7. Procedimentos

Segundo Yin (1994), na preparação do estudo deve-se ter em conta os seguintes aspetos: o know-how e a capacidade do investigador, o seu treino, a preparação para a realização do Estudo de Caso, o desenvolvimento de um protocolo e a condução de um estudo piloto. Para a condução do Estudo de Caso, é de sublinhar a importância das fontes de recolha dos dados (fontes de evidência): análise documental, as entrevistas, a observação e os instrumentos de autorrelato.

As partes absolutamente essenciais de um plano de recolha de dados são as seguintes: definição de caso, lista de perguntas de investigação, identificação dos ajudantes, fontes de dados, distribuição do tempo, despesas e relatório pretendido. Quase sempre, a recolha foi feita no “território privado” de alguém. A maioria das recolhas de dados de casos educacionais envolvem pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal. Os procedimentos para conseguir acesso baseiam-se na expectativa contínua de que são necessárias autorizações.

No caso concreto, obteve-se autorização da Direção do Agrupamento de Escolas de Infias - Vizela, dos pais/encarregados de educação, do Conselho de Turma e dos assistentes operacionais. Seguiu-se o processo de recolha de dados que como referimos no ponto anterior, forão a entrevista semi-estruturada individual (à encarregada de educação, à mãe e aos dois assistentes operacionais), Focus Groups (aplicou-se ao Conselho de Turma), e os instrumentos de autorrelato aplicaram-se da seguinte forma: CBCL (mãe e encarregada de educação); o TRF (à diretora de Turma); o YSR (ao aluno), em contexto escolar.

Em investigação qualitativa, a análise dos dados é uma fase do processo indutivo de investigação que está intimamente ligado ao processo de escolha dos informadores ou participantes e às diligências para a colheita de dados. Esta fase não é separada das outras fases da investigação, visto que se efetua, geralmente, ao mesmo tempo que a amostragem e a colheita de dados. A análise de dados permite, portanto, guiar o investigador na sua amostragem que é de natureza “intencional” (Deslauriers, 1991) e dá-lhe pistas sobre o que lhe resta descobrir sobre o fenómeno em estudo durante o processo de colheita de dados. A análise de dados em investigação qualitativa define-se, portanto, como uma fase integradora no processo de investigação, presente de cada vez que o investigador se remete a um período de colheita de dados e em que ele deve situar-se em relação ao que já emergiu dos dados e ao que resta para descobrir (Fortin, 1996, p. 306)

Na investigação científica, em qualquer tipo, é necessário definir critérios para aferir a sua credibilidade, sendo esta, um conceito genérico, mas que encerra em si três critérios “clássicos” de aferição da qualidade de um trabalho de investigação, que também devem ser cumpridos no Estudo de Caso, que são os seguintes: a validade externa ou a possibilidade de generalização dos resultados; a fiabilidade/replicabilidade do processo de recolha e análise de dados; no estudo de caso de tipo explicativo, coloca-se ainda a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz (inferências lógicas).

8. Resultados

8.1. Modelo Multiaxial de Achenbach – ASEBA

Foram utilizados três instrumentos do Modelo Multiaxial de Achenbach – Achenbach System of Based Assessment (ASEBA) para a avaliação clínica de crianças e jovens: Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher Report Form (TRF) e Youth Self-Report (YSR).

Os resultados obtidos em cada uma das provas são os seguintes:

Tabela 1 – Tabela de valores da escala TRF

TRF (Teacher Report Form) 12-18 anos (últimos dois meses)			
Resultados Escalas de Síndromes			
	Pontuação	Percentil	Score Total
Ansiedade/depressão	2	65	
Isolamento/depressão	3	84	
Queixas somáticas	0	< 50	
Problemas Sociais	2	84	
Problemas de pensamento	1	82	
Problemas atenção	31	93	
Comportamentos delinquentes	4	84	
Comportamento agressivo	5	82	
Outros problemas	2		
Internalização	5		56
Externalização	2		52
Score total	49-50		61
Resultados do funcionamento adaptativo			
Rendimento académico	1,55	< 7	
Trabalha muito	1	16	
Comprtamento adequado	3	15	
Aprendizagem	2	10	
Feliz	6	83	
Soma dos itens			12
Subescalas Problemas de atenção para rapazes			
Desatenção	20	93	
Hiperatividade /Impulsividade	11	64	

Através da análise descritiva das escalas da TRF podemos constatar que, nas escalas de síndromes, a maior pontuação encontra-se ao nível dos problemas de atenção; Hiperatividade

/Impulsividade (situando-se a nível borderline); Comportamento agressivo e Comportamento delinvente. Pode-se constatar ainda que, não apresenta qualquer tipo de queixa somática. De salientar que todos os valores estão situados dentro dos parâmetros normativos. Na internalização e externalização a pontuação situa-se nos parâmetros normativos, no entanto, o score total está localizado em Borderline.

Nas escalas de funcionamento adaptativo, verifica-se que todos os valores se situam abaixo do nível normativo, excepto no item “Feliz” que atinge uma pontuação elevada, situando-se dentro dos parâmetros normativos.

Em termos de percentil das subescalas de atenção para rapazes (12-18 anos) ao nível da hiperatividade/impulsividade (11), o percentil é de 64 (nível normativo), no entanto, na subescala desatenção (20), o percentil é de 93, situando- se em Borderline.

Tabela 2 – Tabela de valores da escala CBCL

CBCL (Child Behavior Checklist) 6-18 anos (últimos seis meses)						
Resultados Escalas de Síndromes						
	Pontuação		Percentil		Score total	
	Mãe	EE	Mãe	EE	Mãe	EE
Ansiedade/depressão	6	6	90	90		
Isolamento/depressão	4	4	84	84		
Queixas somáticas	2	2	80	80		
Problemas Sociais	3	3	80	80		
Problemas de pensamento	2	2	69	69		
Problemas atenção	9	9	88	88		
Comportamentos delinquentes	1	1	52	52		
Comportamento agressivo	5	5	69	69		
Outros problemas	3	3				
Internalização	12	12	62	62		
Externalização	9	9	55	55		
Score total	35 - 37	35-37			58	58

Resultados da Escala de Competências						
Atividades	19	19	1	1		
Social	16	16	1	1		
Escola	6.4	6.4	1	1		
Score total de competências					14.0 – 14.5	14.0- 14.5

Após análise descritiva da CBCL, é possível obter a perspectiva da mãe e da encarregada de educação (irmã) acerca do funcionamento do jovem que nos indica que, o aluno, nas escalas de síndromes, obteve maior pontuação ao nível dos problemas de atenção, ansiedade e depressão, no entanto, todos os valores estão situados dentro dos parâmetros normativos. No tocante à internalização, os valores situam-se nos valores correspondentes a Borderline. Quanto à Externalização e o Score total, os resultados estão inseridos dentro do nível normativo.

Quanto aos resultados obtidos nas escalas de competências, a nível da atividade, social e escola os valores estão dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o score total também está situado no mesmo nível.

Tabela 3 – Tabela de valores da escala YSR

YSR (Youth Self-Report) 11-18 anos (últimos seis meses)			
Resultados Escalas de Síndromes			
	Pontuação	Percentil	Total
Ansiedade/depressão	2	55	
Isolamento/depressão	5	84	
Queixas somáticas	1	55	
Problemas Sociais	4	75	
Problemas de pensamento	1	<50	
Problemas atenção	7	75	
Comportamentos delinquentes	2	<50	
Comportamento agressivo	2	<50	

Outros problemas	5		
Internalização	8		51
Externalização	8		49
Score total	30 - 31		50
Resultados da Escala de Competências			
Atividades	13	1	
Social	16	1	
Score total de competências			14.0 – 14.5

Através da análise descritiva das escalas do Youth Self Report (YSR), podemos perceber que, segundo a perspectiva do jovem acerca do seu funcionamento, verificamos que o aluno, nas escalas de síndromes, obteve maior pontuação nos problemas de atenção, isolamento/depressão, no entanto, todas as pontuações se situam dentro dos valores considerados normativos.

Quanto aos resultados obtidos nas escalas de competências, a nível da atividade social, os valores situam-se dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o Score total também está no mesmo nível.

É de salientar que as pontuações mais altas/comuns aos três instrumentos utilizados, situam-se nos Problemas de atenção; Hiperatividade/Impulsividade; Comportamentos agressivos; e Isolamento /Depressão.

De realçar que ao nível do Funcionamento Adaptativo a subescala “Feliz” foi onde o aluno obteve maior pontuação, situando-se dentro dos parâmetros normativos.

Comparando os resultados obtidos nas três escalas de síndromes (TRF, CBCL e YSR) podemos constatar que os valores correspondentes às 8 subescalas se situam no nível normativo, com exceção do valor obtido na subescala “Problemas de atenção” encontra-se em Borderline (Percentil 93).

Comparando os resultados obtidos nas escalas de competências (CBCL e YSR) foi possível constatar que os valores se situam a nível clínico.

Sendo os instrumentos da família Achenbach Sistem of Empirically Based Assessment (ASEBA), compostos de inventários que permitem verificar diversos aspectos do funcionamento adaptativo de modo a contribuir para o processo de avaliação dos problemas comportamentais e emocionais, avaliam várias categorias de queixas trazidas pelos

pais/professores/aluno, tais como: problemas depressivos, problemas de ansiedade, déficit de atenção/hiperatividade e problemas de personalidade anti-social.

Aquando do preenchimento da CBCL à encarregada de educação e à mãe, foi possível observar a não existência de perspectivas futuras para o seu educando/irmão; a superproteção que existe por parte da família em relação ao aluno e a não aceitação das dificuldades do seu filho/educando. Comparando os itens avaliados na CBCL e TRF verificam-se algumas diferenças na avaliação feita pela DT e pela mãe e pela irmã (EE). Assim, no item 3 “Discute muito” a DT avalia com 0 (não é verdadeira) enquanto que Mãe/EE avaliam com 1 (De alguma forma ou algumas vezes é verdadeira); no item 8 “ Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento durante muito tempo”, avaliado com 2 (Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira) existe concordância por parte da DT, Mãe e da EE, no entanto as justificações são diferentes. Para a DT o aluno não se consegue concentrar porque não entende os conteúdos abordados nem está motivado para a escola; enquanto que para a mãe e para a irmã (EE), o Francisco só pensa em brincar e é muito infantil. Existe nova concordância na avaliação do item 78 “ É desatento, distrai-se facilmente”, avaliado com 2 (Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira).

8.2. Apresentação dos resultados das entrevistas e Focus Groups

As categorias de terceira ordem foram ordenadas da seguinte forma: 1.“Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas”; 2.Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas”; 3.“Percurso escolar do aluno”; 4. “Aplicação e avaliação das medidas educativas”; 5. “Transição para a vida ativa”; 6. “Percepção do Futuro do aluno”; 7. ” Perspetiva do aluno face ao ensino/aprendizagem”.

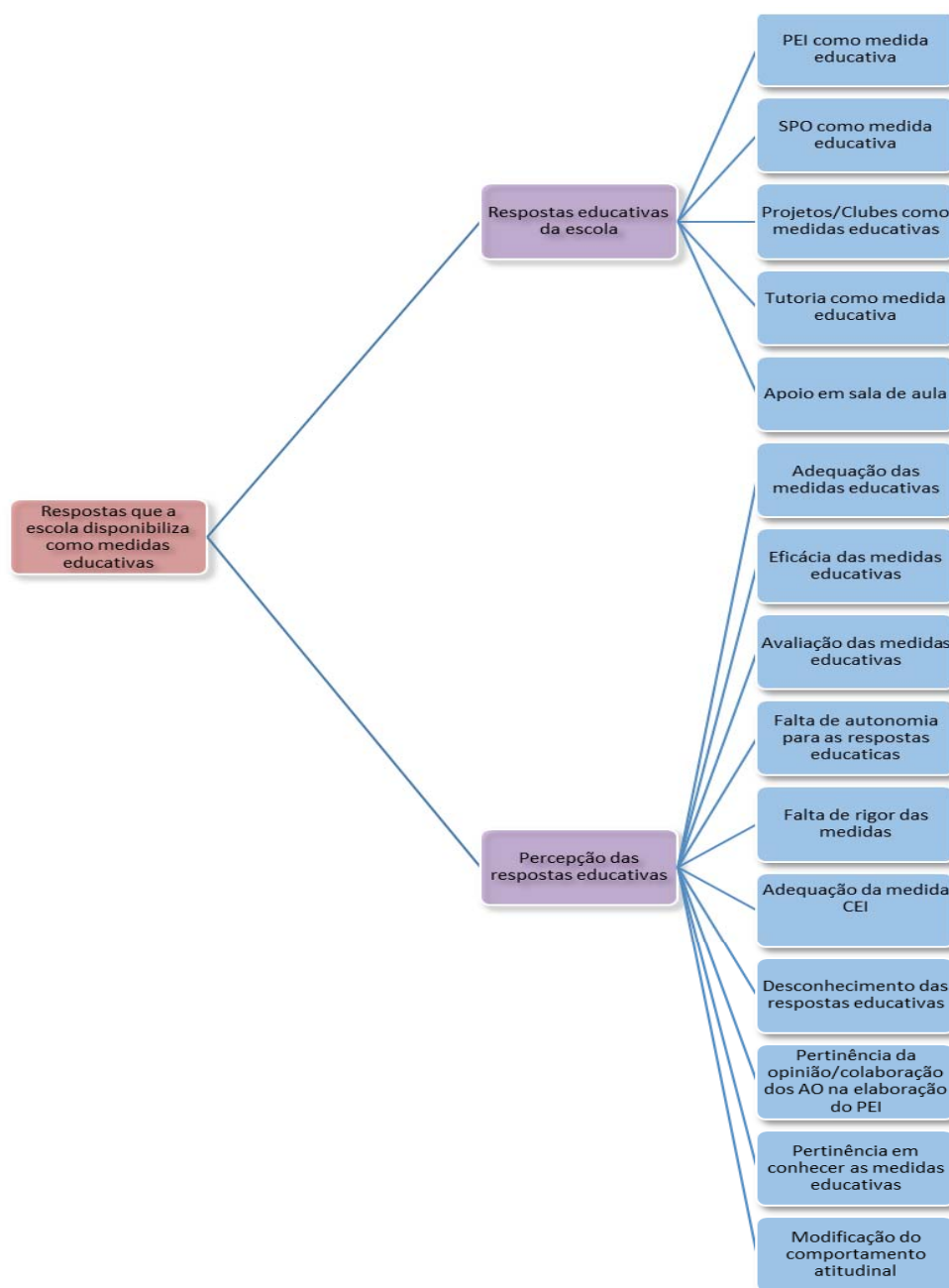
No tocante às “Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas” encontramos como “Respostas educativas da escola” (categoria de 2ª Ordem) obtivemos como resposta educativa o PEI; Como medidas educativas existe o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), os Projetos/Clubes, a Tutoria e o Apoio em sala de aula.

A nível da “Percepção das respostas educativas” (2ª Categoria) temos como Categorias de 1ª Ordem a “Adequação das medidas educativas”; a “Eficácia das medidas educativas”; a “Avaliação das medidas educativas”; a “Falta de Autonomia para as repostas educativas”; a “Falta de rigor das medidas”; a “Adequação da medida CEI”; o “Desconhecimento das repostas educativas” a “Pertinência da opinião/colaboração dos AO na elaboração do PEI”; a

“Pertinência em conhecer as medidas educativas” e , por último “Modificação do comportamento atitudinal”.

Desta forma podemos concluir que para o CT é importante a autonomia para implementar/adequar as respostas educativas a cada aluno. Por outro lado, a Mãe/ Encarregada de Educação desconhecem o que são as medidas educativas, e os Assistentes Operacionais salientam a importância de conhecer as medidas constantes no PEI para melhor agir/trabalhar com os alunos.

Fig.2: Árvore de Categorização: Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas



Quanto à categoria de 3ª Ordem “Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas” obtivemos como categoria de 2ª Ordem “Informação/conhecimento da legislação em vigor” à qual correspondem duas categorias de primeira Ordem: “Legislação em vigor” e “Desconhecimento da legislação em vigor”. De certa forma existe um consenso por parte do CT, dos AO e da M/EE ao nível do desconhecimento da legislação em vigor.

Fig 3.: Árvore de Categorização: Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas

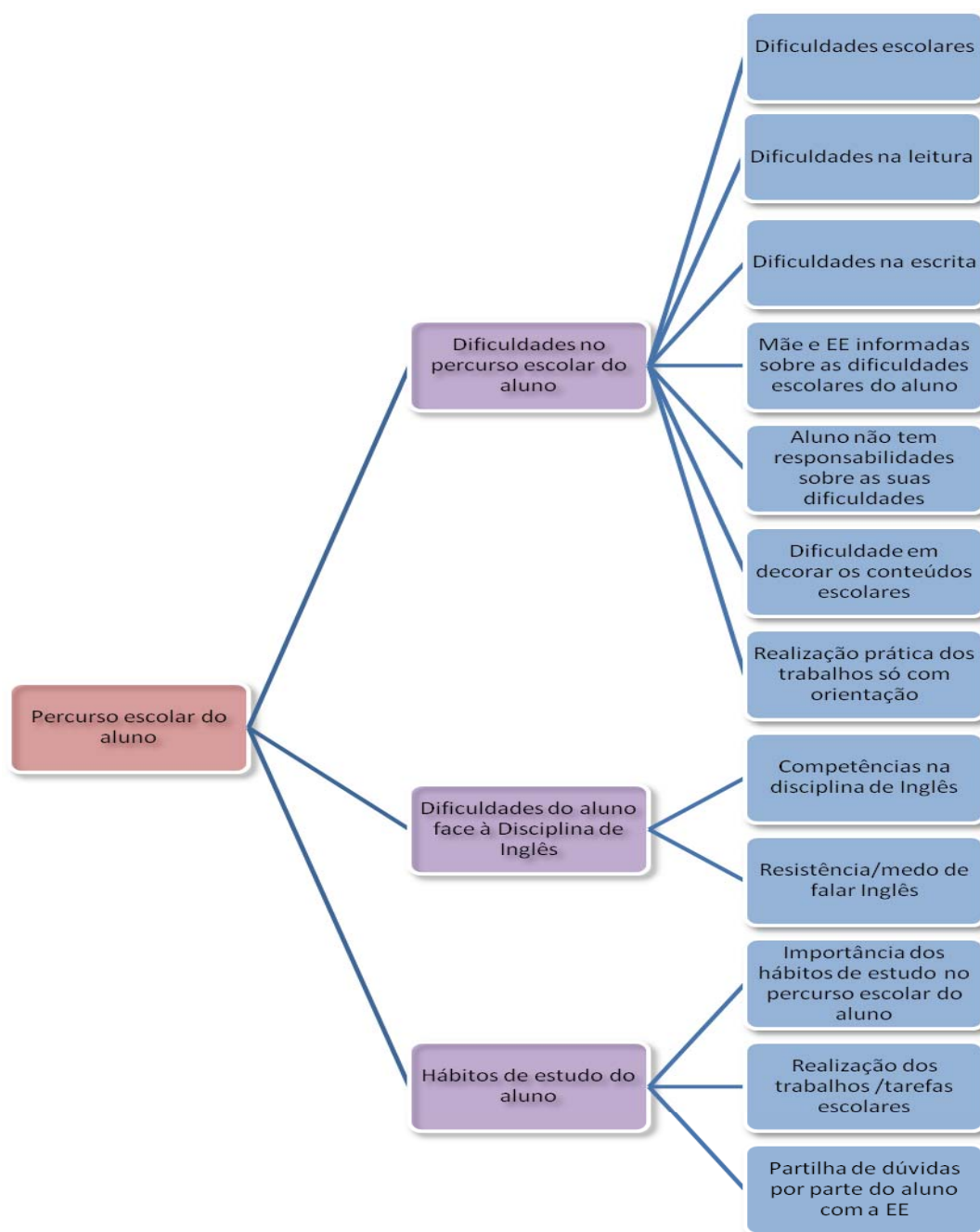


Quanto à categoria de 3ª Ordem “Percurso escolar do aluno”, à qual corresponde a categoria de 2ª Ordem “Dificuldades no percurso escolar do aluno” (categorias de 1ª Ordem “Dificuldades escolares”; “Dificuldades na leitura” ;“Dificuldades na escrita”; “Mãe e EE informadas sobre as dificuldades escolares do aluno”, “Aluno não tem responsabilidades sobre as suas dificuldades”; “Dificuldade em decorar os conteúdos escolares”; “Realização prática dos trabalhos só com orientação”); . “Dificuldades do aluno face à Disciplina de Inglês” (categorias de 1ª Ordem “Competências na disciplina de Inglês”; “Resistência/medo de falar Inglês”); “Hábitos de estudo do aluno” (categorias de 1ª Ordem “Importância dos hábitos de estudo no percurso escolar do aluno”, “Realização dos trabalhos /tarefas escolares”; “Partilha de dúvidas por parte do aluno com a EE”); “Preferências do aluno a nível académico e lúdico” (categorias de 1ª Ordem “Percurso escolar”; “Atividades dos tempos livres”; “Familiar”; “Atividade lúdica”) ; “Atividade externa à escola”(categoria de 1ª Ordem :” Música como atividade familiar”); “Evolução positiva do aluno” (categoria de 1ª Ordem: “Evolução ao nível da autonomia escolar, familiar e social do aluno”); “Postura passiva da família perante os problemas do aluno” (categoria de 1ª Ordem “Compreensão/ passividade da família face dos

problemas do aluno”); “Percepção do horário escolar do aluno por parte da família” (categoria de 1ª Ordem “Percepção da desadequação do horário Escolar por parte da família”); e por último “Iliteracia da Mãe” (sendo a categoria de 1ª Ordem “Analfabetismo da mãe”).

È consensual ao CT, AO, e M/EE, no tocante às dificuldades de aprendizagem do aluno, no entanto, a família (M/EE) desculpabiliza os baixos resultados escolares com a falta de motivação para a escola, com a imaturidade do seu educando, com a excessiva carga horária. Denota-se uma passividade da família face ao problema do aluno. Por parte do CT, verifica-se um desconhecimento sobre as atividades extra-escolares do aluno.

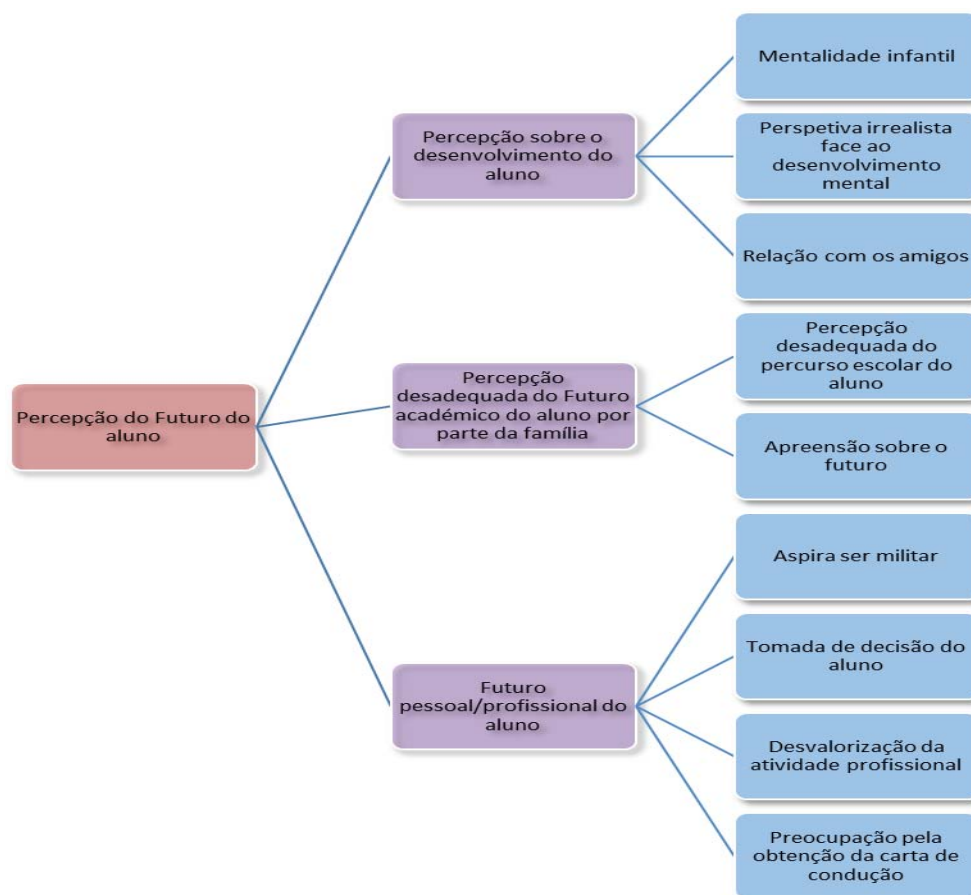
Fig.4:Árvore de Categorização: Percurso escolar do aluno





Quanto categoria de 3ª Ordem “Percepção do Futuro do aluno” temos como categoria de 2ª Ordem a “Percepção sobre o desenvolvimento do aluno” (categorias de 1ª Ordem “Mentalidade infantil”; “Perspetiva irrealista face ao desenvolvimento mental”; “Relação com os amigos”); “Percepção desadequada do Futuro académico do aluno por parte da família” “Percepção desadequada do percurso escolar do aluno” e “Apreensão sobre o futuro”); “Futuro pessoal/profissional do aluno” (categorias de 1ª Ordem “Aspira ser militar”; “Tomada de decisão do aluno”; “Desvalorização da atividade profissional”; “Preocupação pela obtenção da carta de condução”).

Fig.5: Arvore de Categorização: Percepção do futuro do aluno

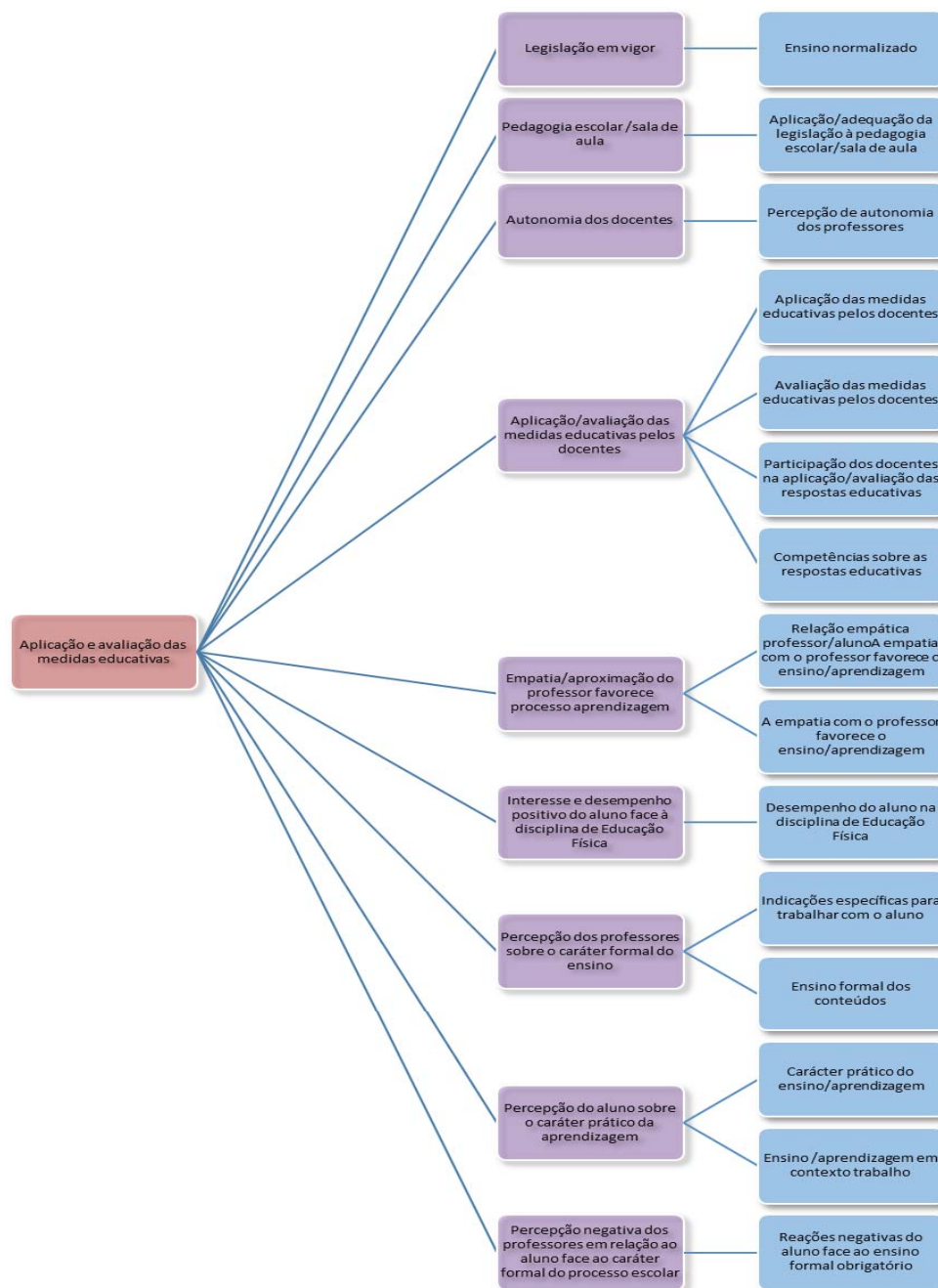


No que concerne à categoria de 3ª Ordem “Aplicação e avaliação das medidas educativas”, Temos como categorias de 2ª Ordem as seguintes: “Legislação em vigor” (categoria de 1ª Ordem “Ensino normalizado”); “Pedagogia escolar /sala de aula” (categoria de 1ª Ordem “Aplicação/adequação da legislação à pedagogia escolar/sala de aula”); “Autonomia dos docentes” (categoria de 1ª Ordem “Percepção de autonomia dos professores”); “Aplicação/avaliação das medidas educativas pelos docentes” (categorias de 1ª Ordem “Aplicação das medidas educativas pelos docentes”; “Avaliação das medidas educativas pelos docentes”; “Participação dos docentes na aplicação/avaliação das respostas educativas”; “Competências sobre as respostas educativas”); “Empatia/aproximação do professor favorece processo aprendizagem”; “Relação empática professor/aluno” e “A empatia com o professor favorece o ensino/aprendizagem”); “Interesse e desempenho positivo do aluno face à disciplina de Educação Física” (categoria de 1ª Ordem “Desempenho do aluno na disciplina de Educação Física”); “Percepção dos professores sobre o carácter formal do ensino” (categorias de 1ª Ordem “Indicações específicas para trabalhar com o aluno” e “Ensino formal dos conteúdos”); “Percepção do aluno sobre o carácter prático da aprendizagem” (categorias de 1ª Ordem

“Carácter prático do ensino/aprendizagem” e “Ensino /aprendizagem em contexto de trabalho”); “Percepção negativa dos professores em relação ao aluno face ao carácter formal do processo escolar” (categoria de 1ª Ordem “Reações negativas do aluno face ao ensino formal obrigatório”).

A este nível, o Conselho de Turma defende a autonomia diferenciada das medidas educativas. Por outro lado, defendem a “Existência de margem de manobra na sala de aula”.

Fig.6: Árvore de Categorização: Aplicação e avaliação das medidas educativas

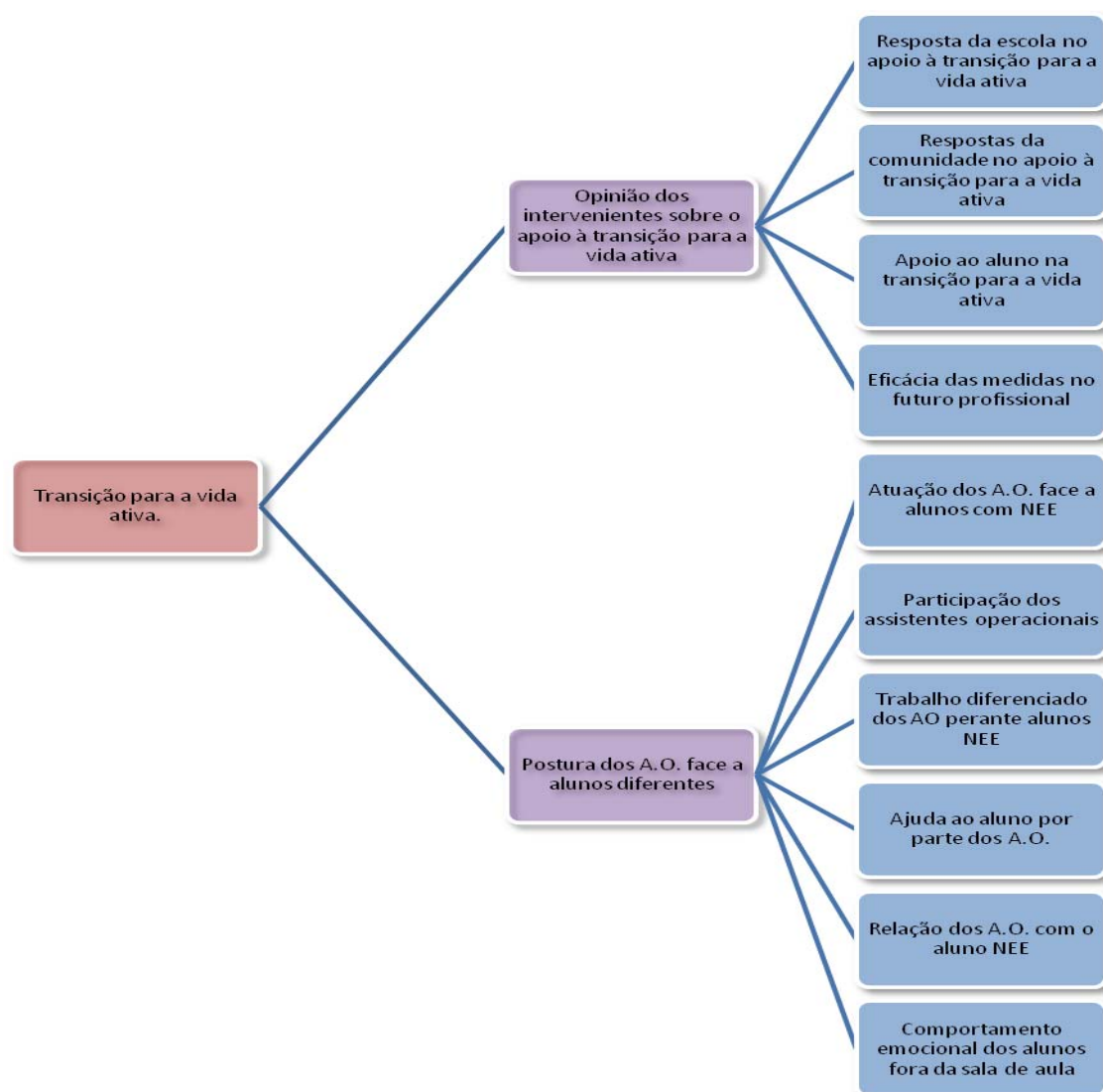


No tocante à categoria de 3ª Ordem “Transição para a vida ativa” temos como categoria de 2ª Ordem “Opinião dos intervenientes sobre o apoio à transição para a vida ativa”(categorias de

1ª Ordem: “Respostas da comunidade no apoio à transição para a vida ativa”; “Apoio ao aluno na transição para a vida ativa”; “Eficácia das medidas no futuro profissional”); “Postura dos A.O. face a alunos diferentes” (categorias de 1ª Ordem “Atuação dos A.O. face a alunos com NEE”; “Participação dos assistentes operacionais”; “Trabalho diferenciado dos AO perante alunos NEE”; “Ajuda ao aluno por parte dos A.O.”; “Relação dos A.O. com o aluno NEE”; “Comportamento emocional dos alunos fora da sala de aula”).

De realçar a importância das respostas da comunidade no apoio à transição para a vida ativa e da pertinência dos conteúdos académicos desenvolvidos.

Fig.7: Árvore de Categorização: Transição para a vida ativa

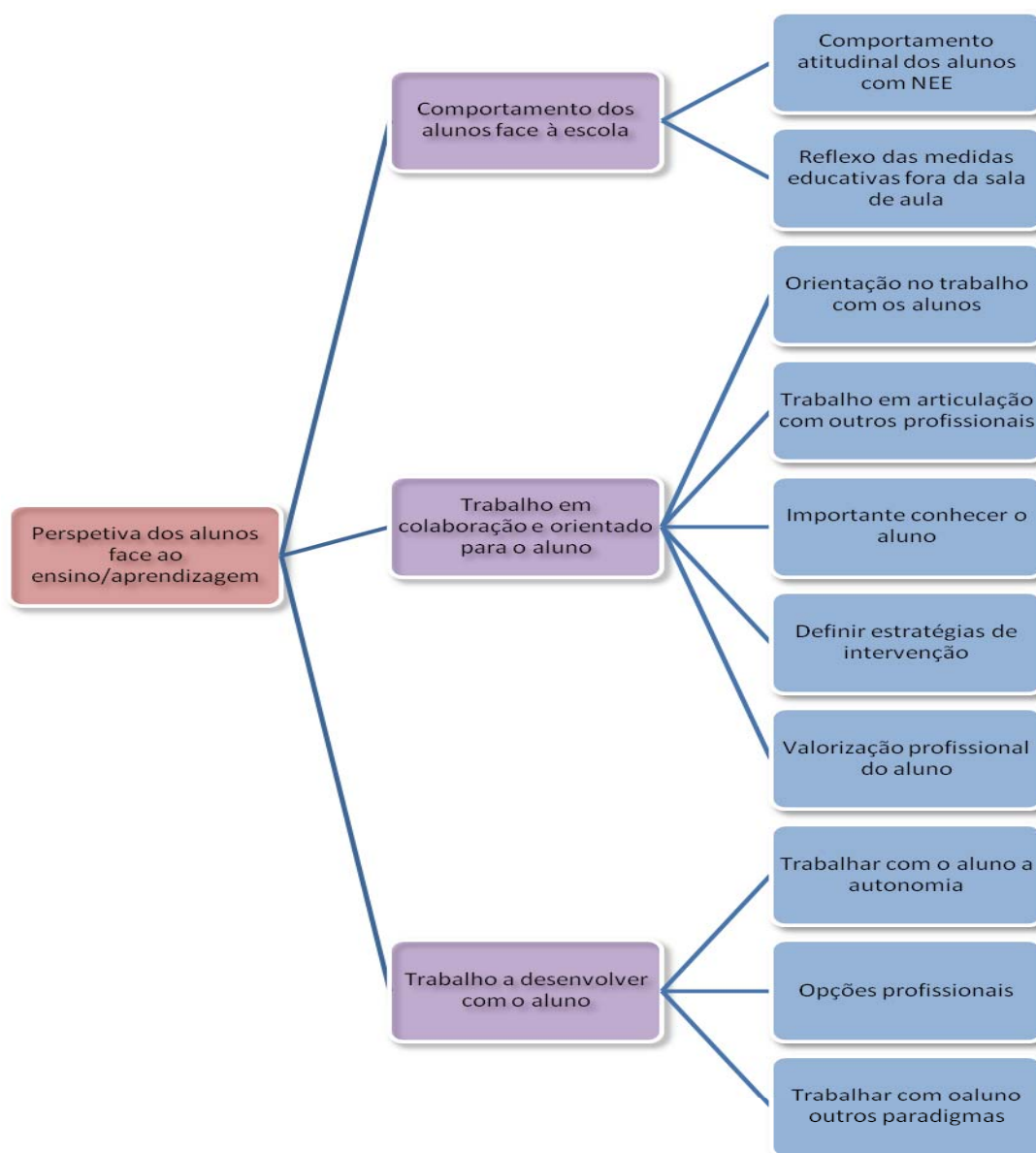


Quanto à categoria de 3ª Ordem “Perspetiva do aluno face ao ensino/aprendizagem” que tem como categoria de 2ª Ordem “Comportamento dos alunos face à escola” (categorias de 1ª Ordem: “Comportamento atitudinal dos alunos com NEE”; “Reflexo das medidas educativas

fora da sala de aula”); “Trabalho em colaboração e orientado para o aluno” (categorias de 1ª Ordem “Orientação no trabalho com os alunos”; “Trabalho em articulação com outros profissionais”; “Importante conhecer o aluno”; “Definir estratégias de intervenção”; “Valorização profissional do aluno”); “Trabalho a desenvolver com o aluno” (categorias de 1ª Ordem: “Trabalhar com o aluno a autonomia”; “Opções profissionais”; e “Trabalhar com o aluno outros paradigmas”).

Os Assistentes Operacionais referem a importância da articulação com outros profissionais para trabalharem com os alunos.

Fig.8: Árvore de Categorização: Perspetivas dos alunos face ao ensino/aprendizagem



9. Discussão dos resultados

Neste estudo, a nível quantitativo, foram utilizados três instrumentos do Modelo Multiaxial de Achenbach – Achenbach System of Based Assessment (ASEBA) para a avaliação clínica de crianças e jovens: Child Behavior Checklist (CBCL), Teacher Report Form (TRF) e Youth Self-Report (YSR). Sendo que os resultados obtidos nas escalas da TRF, a nível das escalas de síndromes, a maior pontuação encontra-se nos problemas de atenção; Hiperatividade /Impulsividade (situando-se a nível borderline); Comportamento agressivo e Comportamento delinvente. Nas escalas de funcionamento adaptativo, verifica-se que todos os valores se situam abaixo do nível normativo, excepto no item “Feliz” que atinge uma pontuação elevada, situando-se, no entanto, dentro dos parâmetros normativos. Em termos de percentil das subescalas de atenção para rapazes (12-18 anos) ao nível da hiperatividade/impulsividade (11), o percentil é de 64 (nível normativo), no entanto, na subescala desatenção (20), o percentil é de 93, situando-se em Borderline.

Os resultados obtidos na CBCL, partindo da perspectiva da mãe e da encarregada de educação (irmã) acerca do funcionamento do jovem, indica-nos que, o aluno, nas escalas de síndromes, obteve maior pontuação ao nível dos problemas de atenção, ansiedade e depressão, no entanto, todos os valores estão situados dentro dos parâmetros normativos. No tocante à internalização, os valores situam-se nos valores correspondentes a Borderline. Quanto à Externalização e o Score total, os resultados estão inseridos dentro do nível normativo. Quanto aos resultados obtidos nas escalas de competências, a nível da atividade, social e escola os valores estão dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o score total também está situado no mesmo nível.

Os resultados obtidos nas escalas do Youth Self Report – YSR, segundo a perspectiva do jovem sobre o seu funcionamento, verificamos que o aluno, nas escalas de síndromes, obteve maior pontuação nos problemas de atenção, isolamento/depressão, no entanto, todas as pontuações se situam dentro dos valores considerados normativos. Quanto aos resultados obtidos nas escalas de competências, a nível da atividade social, os valores situam-se dentro dos parâmetros de nível clínico, sendo que, o Score total também está no mesmo nível.

A nível qualitativo, foi utilizado o Focus groups ao Conselho de Turma e as entrevistas à Mãe/ Encarregada de Educação. Após a análise das entrevistas, as categorias de terceira ordem foram ordenadas da seguinte forma: 1. “Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas”; 2. Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas”; 3. “Percurso escolar do aluno”; 4. “Aplicação e avaliação das medidas educativas”; 5.

“Transição para a vida ativa”; 6. “Percepção do Futuro do aluno”; 7. ” Perspetiva do aluno face ao ensino/aprendizagem”.

Tendo por base o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial criado pelo Despacho nº 706 – C /2014, do Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, no seu ponto 4 “ Resultados e Propostas de Melhoria”, sugere que se deve “Incrementar a participação dos pais na elaboração e avaliação dos Planos Educativos Individuais e dos Currículos Específicos Individuais”; “Promover ações de sensibilização, informação e formação no âmbito da educação especial, dirigidas às famílias, associações de pais e associações de estudantes, de iniciativa das escolas.”; “Promover ações de formação para assistentes operacionais no domínio da educação especial e das alterações de comportamento”; “Adequar a oferta formativa às capacidades e interesses dos jovens com NEE”; “Criar um novo modelo de diploma/ certificado que identifique de forma clara quais as disciplinas em que o aluno seguiu (ou não) o currículo comum, quais os conhecimentos e capacidades adquiridos de modo a permitir uma melhor inserção na vida pós-escolar e no mercado de trabalho”.

Desta forma, é possível constatar que as preocupações sentidas neste estudo de caso, pelo menos algumas delas, vão de encontro com as preocupações do grupo de trabalho do Ministério de Educação, após análise da caracterização da Educação Especial em Portugal.

CONCLUSÕES

Cada vez mais, a problemática da inclusão tem maior relevo na comunidade educativa e na sociedade em geral. O objetivo é o de alertar toda a comunidade educativa para esta questão de modo a modificar as suas práticas relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com o passar dos anos, as escolas (pessoal docente e não docente) foram tomando consciência desta realidade, contudo é necessário, que todos os intervenientes na vida escolar destes alunos, continuem a modificar/adequar as suas metodologias para que seja possível obter resultados positivos.

Segundo Rodrigues (2000; p. 12), uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada”, sendo necessário profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e, sobretudo, trabalhar em equipa.

A escola deve ser escola para Todos, para tal é necessário é imprescindível ter por base o princípio da igualdade de oportunidades na educação, sendo que a educação de crianças e jovens com NEE, deve ser alvo de atenção especial, desde logo na formação inicial de

professores para que se transmita a necessidade do estabelecimento de parcerias e de trabalho em equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997; p. 24).

Desta forma compete à escola criar condições necessárias para a integração das crianças com NEE, transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que todos os membros da comunidade escolar, os possam viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo pais, professores, assistentes operacionais, pessoal administrativo e de gestão escolar, numa “atitude de crença” (Correia & Serrano, 2000; p.31), para que todos os alunos possam aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos” (Rodrigues, 2001; p.10).

A Educação Especial (EE) não é somente a educação de e para determinado tipo de alunos, mas um conjunto de estratégias e recursos que cada escola deve possuir para responder à diversidade de características dos alunos, que fazem parte da escola. Assim, é necessário perceber/compreender quais as dificuldades de cada um e agir em conformidade com essas dificuldades.

Fonseca refere a importância de olhar para a criança como um indivíduo, com características próprias e que têm de ser levadas em conta na sala de aula. Desta forma:

“o objectivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais actual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (Fonseca, 1989; p. 11)

Segundo Fonseca, “a ideia fundamental da definição e da classificação em EE deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças (...) Em nenhuma circunstância o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e coerência” (Fonseca, 1989; p.31).

Um dos objectivos deste estudo de caso é perceber quais as maiores dificuldades do aluno, como estas se reflectem no seu processo de ensino - aprendizagem e de que forma poderíamos actuar no sentido de melhorar o seu desempenho e a sua inclusão na turma/escola e futuramente na transição para a vida ativa.

Tendo em conta a opinião de alguns autores/investigadores, e em jeito de conclusão, o Estudo de Caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).

Nesta linha de pensamento, uma das conclusões que se podem tirar de um estudo de caso, é que permite ao investigador observar, entender, analisar e descrever uma determinada situação real, adquirindo conhecimento e experiências que pode ser pertinente na tomada de decisão frente a outras situações. É um método de investigação em que existe um grande envolvimento nas diferentes etapas como de recolha de informação, na análise dos dados, na determinação de soluções, e por fim, no processo de julgamento ou avaliação. Sendo que a expectativa é a de aquisição de conhecimento e experiência para tomar decisões e resolver os problemas identificados no Estudo de Caso.

LIMITAÇÕES

Sendo um estudo de caso e considerando o seu carácter reduzido, seria pertinente continuar a analisar outros casos com outras realidades diferentes. Por outro lado e tendo em conta que este estudo se realizou só numa escola seria interessante observar/analisar outras situações noutras instituições e comparar os resultados.

Bibliografia

- Achenbach, T.M. (1991^a). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and the TRF profiles*. Burlington,VT: University of Vermont, Departement of Psychiatry.
- Achenbach, T.M & McConaughy, S (1997). *Empirically based assessment of child and adolescents psychopathology: Pratical applications (2nd ed)*. London: Sage.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as escolas inclusivas*. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6, 11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro.
- Bateman, B. (1965). Na educator`s view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed.), *Learning Diisorders*. Seattle: Special Child Publications
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science. 2. reimp*. Milton Keynes, England: OpenUniversity Press
- Bogdan, R; Biklin, S.**(1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação*, Porto: Porto Editora
- Bravo, M^a Pilar Colás; Eisman, Leonor Buendia (1998). *Investigación Educativa*. 3^a Ed. Sevilla: Ediciones Alfar
- Brennan,W.K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*.Madrid: Siglo XXI
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human devolopement: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Capucha, L. (2008). *Manual de Apoio à Prática, direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, Editorial do Ministério da Educação
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos – Guião Prático*. Lisboa: DGDIC
- Citoler, S.D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje:Um enfoque cognitivo*. Lectura, escritura e matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clough, P. (2000) *Theories of Inclusive Education. A Student's Guide*.London Sage/Paul.Chapman. Publihing.
- Colus , F. A. M.; Lima, R. de C. P.** (2007). “O aluno com dificuldades de aprendizagem: Representações Sociais de Professores – grupo de discussão temático. In: Jornada Internacional sobre representações sociais, 5.; Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 3., 2007, Brasilia. Anais...Brasilia.

- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a claridade e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L.M. (1993). “*O psicólogo escolar e a educação especial*”. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Correia, L. M. e Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2004). *Inclusão*. Porto:porto Editora
- Correia, L. (2005). “*A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Actas do Encontro Internacional Educação”.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montreal:-McGraw-Hill.
- DSM-IV (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor-Projectos e Edições, Lda.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontana, A., Frey, J. H. (2000) “The Interview: From Structural Questions to Negotiated Texts”, in N. Denzin & Y.S. (&eds), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Fortin, M. (1996). *O Processo da Investigação da Concepção à Realização*. Loures Lusodiciência - Edições Técnicas e Científicas, Lda
- Gomez, Gregorio R; Flores, Javier; Jiménez, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe. 378p.
- Gonçalves, M. & Simões, M. (2001). O modelo multiaxial (ASEBA) na avaliação clínica de crianças e adolescentes. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. (pp. 43-87). Coimbra: Quarteto Editora

- Karagiannis, A.; Stainback, W.; Stainback, S. (!996). Rationale for inclusive schooling. In S.Stainback; W. Stainback (eds). *Inclusion – a guide for educators*. Baltimore : Paul Brooks, 3-15.
- Marchasi, A.; Martin, E. (1990). “ *Del language del trastorno a las necesidades educativas especiales*”.In A. MARCHSI, C. COLL & J.PALACIOS (eds), *Desarrollo Psicológico e Educación III*. Necesidades Educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid:Editorial Alianza.
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J.; (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação, Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, vol.3. -
- Merton,R. K. &,Kendall, P. L.(1946) “The Focused Interview”, *American Journal of Sociology* (51: 541, 57).
- Morse, J.M.(1998). “Designing Funded Qualitative Research. In: N.Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds). *Strategies of Quaalitative Research*, pp.(56-85). , Londres: Sage
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comun*. *Inovação*, 9, 139-149.
- Niza, S. (1996). “*Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*”. 1º Seminário sobre cidadania e direito à inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, 21 de Maio.
- Nielson, L. B. (1999). *NEE na Sala de Aula, um guia para Professores*. Agosto. Porto Editora.
- Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa
- Osti, A. e Brenelli, R.P. (2009). “*Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) Sobre suas Experiências de Aprendizagem e Ambientes significativos*. **Schème** (Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas), Marília, v.2, nº. 4, p. 35-64, ago/dez.2009.
- Osti, A & Brenelli, R.P. (2013). *Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem*. *PSICO – USF*, 18 (3), 417 – 426.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Method*. Newbury Park, California, Sage Publications

- Pires, E., & Rodrigues, D. (2006). Contributos para o estudo da relação escola-família na educação pré-escolar. In D. Rodrigues, *Investigação em educação inclusiva* (pp. 95-109). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Renzulli, J.S. (1997). *The enrichment triad model*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível. *Inclusão*, I.
- Rodrigues, D. (2001). Introdução. Em David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva* -. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues & Nogueira (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. In revista *Educación Inclusiva* (Vol. 3) p. 97-109
- Sánchez, D.P. (Outubro de 2005). *A Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no sec. XXI. Inclusão*. Revista da Educação Especial, p.8
- Soares, I. (2000) *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida*,. Coimbra: Quarteto Editora
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Swanson, H.L. (1991). *Operational definitions and learning disabilities*. Learning Disabilities Quarterly, Austin, v. 14, nº 4, p. 242-254.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Warnock, H.M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Yin, R (1994). *Case Study research: Design and methods* (2th ed) Newbury Park, CA: Sage
- Von Bertalanffy, L. 1968). *General Systems Theory*, New York: George Brazillier

- DIÁRIO DA REPÚBLICA—I SÉRIE-A N.º 166—30 de Agosto de 2005).
- Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro
- Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro
- Dec. Lei nº 35/1990 de 25 de Janeiro
- Dec. Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto
- Dec. Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro
- Lei nº 21/2008, de 12 de maio
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho

- Despacho nº 706 – C /2014, do Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social,

<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num04Art02.pdf>>.

APÊNDICES

Apêndice A: Formulário de Consentimento Direção

Assunto: Pedido de autorização para implementação de projecto de investigação

Investigadora: Fernanda Freitas

Na âmbito do trabalho de dissertação a desenvolver no 2º Ciclo em Psicologia da Educação intitulado “ Envolvimento da escola e da família na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais”, pretendemos explorar os mecanismos de resposta da escola e da família, face a alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais.

No âmbito deste trabalho utilizamos como metodologia a investigação qualitativa o estudo de caso. Seleccionamos um conjunto de instrumentos a aplicar junto dos diferentes membros deste caso, designadamente: a entrevista semi-estruturada (que será aplicada à Mãe, à encarregada de educação e a dois assistentes operacionais); o Focus groups (ao conselho de turma); instrumentos de auto relato que serão aplicados da seguinte forma: Child Behavior Checklist (CBCL) à mãe e à encarregada de educação; o Teacher Report Form (TRF) aos professores pertencentes ao conselho de turma; e o Youth Self Report (YSR) ao aluno.

Todos os dados colhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial e gravados em formato digital.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade, no acolhimento e na receptividade para a recolha deste conjunto de informações.

(Aluna 2º Ciclo de Psicologia da Educação)

Eu, _____, Diretora do Agrupamento de Escolas de Infias – Vizela, autoriza a recolha de dados no âmbito do trabalho de dissertação a desenvolver no 2º Ciclo em Psicologia da Educação intitulado “ Envolvimento da escola e da família na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais”.

Infias, ____ de _____ de 2014

(Assinatura da Diretora)

Apêndice B: Carta de Apresentação ao CT

Assunto: Pedido de autorização para implementação de projecto de investigação

Investigadora: Fernanda Freitas

Na âmbito do trabalho de dissertação a desenvolver no 2º Ciclo em Psicologia da Educação intitulado “ Envolvimento da escola e família na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais”, pretendemos explorar os mecanismos de resposta da escola e da família, face a alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais.

No âmbito deste trabalho utilizamos como metodologia a investigação qualitativa no estudo de caso. **Um dos instrumentos que vamos utilizar é o focus groups** cujo objetivo é tornar possível, reunir, simultânea ou sequencialmente, os diferentes parceiros ou partes interessadas envolvidos no programa e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo relativamente curto. Será implementado junto do conselho de turma, durante uma hora e trinta minutos, na escola, numa reunião com data a definir com os professores que fazem parte do conselho de turma e que queiram participar de livre vontade. O objetivo da utilização do focus groups é obter um maior número de informações pertinentes para o estudo de caso.

Todos os dados **colhidos durante este estudo serão tratados de forma confidencial, neste sentido, solicito a vossa autorização para que a sessão seja gravada em vídeo.**

Desde já agradecemos a sua disponibilidade, no acolhimento e na receptividade para a recolha deste conjunto de informações.

(Aluna 2º Ciclo de Psicologia da Educação)

Apêndice C: Formulário de consentimento

Formulário de consentimento

Na âmbito do trabalho de dissertação a desenvolver no 2.º Ciclo em Psicologia da Educação intitulado “ Envolvimento da escola e da família na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais”, confirmo que os procedimentos da investigação descritos na carta anexada foram devidamente explicados e que, de forma satisfatória, responderam a todas as minhas questões.

Autorizo que a sessão seja gravada em formato digital, sendo que, os processos relativamente aos dados obtidos serão guardados de forma confidencial.

Infias, _____ de _____ de 2014

Apêndice E: Categoria de 3ª Ordem

Categoria 3ª Ordem	Categoria 2ª Ordem	Categoria 1ª Ordem	Indicadores	Códigos	Unidades de Registo	Exemplos
Respostas que a escola disponibiliza como medidas educativas	Respostas educativas da escola	PEI como medida educativa	Aplicação das medidas definidas no PEI ao aluno	CT - F1.4	Medidas Educativas - PEI	Eu sei que ele tem PEI, mas com um exame no final do ano...
				CT - G1.1	Outras tarefas como medidas educativas no PEI	Outras tarefas
		SPO como medida educativa	Acompanhamento dos alunos referenciados ao SPO	CT - A1.4	SPO como resposta escolar	“...temos os serviços de psicologia e orientação...”
				M/EE-L1.3	Acompanhamento SPO	“...e dele estar consigo também...”
		Projetos/Clubes como medidas educativas	Projetos/clubes em que estão envolvidos os alunos.	CT - A1.5	Projeto “Vamos Partilhar” como resposta escolar	“...o projeto “Vamos Partilhar”
				CT - A1.6	Clube Inteligência Emocional” como resposta escolar	O clube de inteligência emocional
				CT - A1.8	Projeto	Projeto

					“Competências sociais “como resposta escolar	competências sociais
		Tutoria como medida educativa	Estratégias definidas pelo CT para desenvolver com alunos NEE e/ou dificuldades de aprendizagem.	CT - A1.3	Tutorias como resposta escolar	Tutoria
				CT - D1.8	Tutoria em sala de aula	“Adotei com ele a tutoria dentro da sala de aula.” “Há um bom aluno que trabalha com o Francisco e ele faz”
				CT - D1.9	Tutoria em sala de aula para questões práticas	Ele faz o que o outro faz, em questões práticas
		Apoio em sala de aula	Estratégia definida pelo CT	M/EE-L1.2	Apoio sala de aulas	Ia a professora com ele às aulas
	Perceção das respostas educativas	Adequação das medidas educativas	Definição de estratégias	CT -F1.1	Adequações nas medidas educativas	Foram as adequações
		Eficácia das medidas educativas	Eficácia de resultados das medidas educativas	AO - H1.1	Resultado positivo da aplicação das medidas no futuro	Acho que poderá produzir muitas... acho que sim
	M/EE-L1.1			Concorda com as medidas	Acho bem	

			Adequação das medidas educativas à disciplina	CT - C1.2	Medidas específicas para cada disciplina	Deveriam ser específicas para cada disciplina
			Adequação das medidas educativas ao aluno	CT -F1.2	Descer ao nível do aluno nas adequações	Descer ao nível do aluno tanto quanto possível
		Avaliação das medidas educativas	Eficácia da aplicação das medidas nos resultados escolares	CT - C1.14	Eficácia de resultados	E assumo isso. E tem resultado
				CT -C1.15	Eficácia de resultados naquela disciplina	Na tua!
				CT - D1.1	Eficácia de resultados na aplicação das medidas	do Francisco... Da parte do trabalho da disciplina, sortiu efeito
		Falta de Autonomia para as repostas educativas	Propostas para trabalhar de forma autónoma as respostas educativas para cada aluno.	CT – B1.5	Falta de autonomia para as respostas educativas	Nós praticamente não temos autonomia
		Falta de rigor das medidas	Falta de rigor na aplicação das medidas	CT-D1.4	Falta de rigor na apresentação	Não estou a pedir um rigor na apresentação, porque ele não o tem
				CT - C1.1	Medidas gerais	São gerais
				CT - F1.3	Adequar Currículo Específico para	É muito complicado adequar para um
		Adequação da medida	Aplicação das medidas definidas no CEI ao			

		CEI	aluno		cada aluno	6º ano um currículo específico
				CT - D1.3	Falta de rigor informático na aplicação das medidas	Não estou a pedir ao Francisco um rigor informático, porque ele não o tem
		Desconhecimento das respostas educativas	Não sabe o que são medidas educativas	M/EE-L1.4	Só se lembra de duas medidas	Acho que é só
			Desconhecimento das medidas educativas a aplicar ao aluno	M/EE - J1.1	Desconhecimento das medidas	Não
			Medidas constantes no PEI.	AO - B1.1	Desconhecimento das medidas PEI	Nunca ouvi falar. É assim, nunca tive nas mãos alguma coisa que me explicasse o que quer dizer essas siglas e em que é que consiste
			Não ouviu falar do PEI	AO - B1.2	Já ouviu falar mas não sabe do que se trata	É assim, ouvir essas siglas não me são estranhas, mas o que é que é mesmo o PEI, não consigo decifrar, de maneira

						nenhuma
			Não viu nenhum PEI	AO - D1.2	Nunca viu nenhum PEI	Não
			Não sabe o que é um PEI	AO - B1.1	Não sabe em que consiste um PEI	Nunca ouvi falar
				AO - B1.2	Ouviu falar mas não sabe o que é um PEI	Sim, já ouvi falar, mas não sei concretamente o que se trata
			Saber o que é um PEI	AO - D1.6	Saber em que consiste um PEI	Percebendo em que consiste o PEI
			Não conhece as medidas educativas	M/EE - J1.1	Desconhecimento das medidas	Não
			Assinatura do PEI	M/EE - J1.2	Não se recorda de ter assinado PEI	Se assinei não me recordo
		Pertinência da opinião/colaboração dos AO na elaboração do PEI	Importância da participação ativa dos AO na elaboração das medidas do PEI.	AO - D1.1	Importância dos assistentes na colaboração da elaboração do PEI	A gente conhecendo o PEI é que poderá ver se é útil ou não
				AO - D1.3	Pertinência da opinião dos assistentes operacionais na elaboração do PEI	Porque se nós tivéssemos o papel e depois colaborávamos com quem de direito trabalha,

						acho que ia ser muito importante
				AO - D1.1	Importância de colaborar na elaboração PEI	A gente conhecendo o PEI é que poderá ver se é útil ou não
		Pertinência em conhecer as medidas educativas	Pertinência da tomada de conhecimento por parte dos AO e I/EE das medidas constantes no PEI.	AO - C1.1	Pertinência de conhecer as medidas	Acho que sim. É sempre bom a gente saber.
				AO - C1.2	Pertinência de conhecer as medidas para trabalhar com os alunos	Se calhar era. Acho que sim.
				AO - C1.3	Tomar conhecimento das medidas PEI	Quanto mais não fosse, nós explorávamos mais um bocadinho, dentro dos conhecimentos que já temos e tendo alguma coisa em frente que pudéssemos ler e perceber alguma coisa
				AO - F1.1	Pertinência de conhecer as	Pode ser útil para nós como pode

					medidas definidas no PEI	não ser
			Utilidade do conhecimento das medidas PEI	AO - C1.2	Utilidade em conhecer as medidas PEI	Acho que seria muito útil
				AO - C1.4	Utilidade em conhecer as medidas PEI para um futuro	Acho que isso seria muito útil para o futuro
		Modificação do comportamento atitudinal	Importância do conhecimento das medidas do PEI em relação à modificação do comportamento atitudinal dos alunos	AO - F1.2	Modificação do comportamento atitudinal mediante conhecimento das medidas do PEI	Agora com esses conhecimentos, poderá ser é diferente. Já íamos para aquilo que deve ser, não é.
Legislação em vigor para alunos NEE quanto às respostas/medidas educativas	Informação /conhecimento da legislação em vigor	Legislação para as respostas educativas	Dec. Lei nº 3 que define as medidas educativas por parte do CT.	CT – B1.3	Lei imposta quanto às respostas educativas	Há uma lei que nos é imposta
				CT – B1.4	Legislação para as respostas educativas	Diz a lei que é para aplicar tal, tal, tal
				CT – B1.6	Legislação	É o que está previsto na lei
		Desconhecimento da legislação em vigor	Falta de informação sobre a legislação em vigor	CT – C1.9	Falta de informação sobre a legislação	Se calhar por falta de informação nossa

			Desconhecimento da legislação em vigor por parte do CT, AO e M/EE.	AO- A1.1	Desconhecimento do Dec. Lei nº 3	Nunca ouvi falar
				AO- A1.1	Desconhecimento do Dec. Lei nº 3	É como o meu colega acabou de dizer, muito pouco
			Necessidade de uma legislação mais abrangente	CT – C1.6	Legislação mais abrangente	Deveria haver uma lei mais abrangente ou leis que abrangem as tais especificidades
			Pouco conhecimento do Dec. Lei nº 3/2008	AO– A1.2	Já ouviu falar do Dec Lei nº 3	É assim, essas palavras dizem-me qualquer coisa, já ouvi, mas conheço muito pouco
Percurso escolar do aluno.	Dificuldades no percurso escolar do aluno	Dificuldades escolares	Dificuldades académicas do aluno	M/EE-A1.1	Dificuldades no percurso escolar segundo EE	Em relação a quê? Nunca foi muito... tinha dificuldades
				M/EE-A1.2	Dificuldades no percurso escolar segundo a Mãe	Sim.
		Dificuldades na leitura	Dificuldades ao nível da leitura	M/EE-B1.1	Dificuldades na leitura	Ler.
				M/EE-D1.1	Dificuldades na	É a ler

					leitura, segundo a EE	
				M/EE-D1.2	Dificuldades na leitura, segundo a Mãe	Sim.
				CT- D1.12	“Não lê”	Agora o resto...porque ele não lê... se ele não lê
		Dificuldades na escrita	Dificuldades ao nível da escrita	M/EE-B1.2	Dificuldades na escrita	E escrever
				M/EE-D1.3	Menor dificuldade na escrita se tiver ajuda	Mas se lhe ditar ou assim...
		Mãe e EE informadas sobre as dificuldades escolares do aluno	Conhecimento das dificuldades académicas do aluno	M/EE-B1.3	Mãe informada sobre as dificuldades escolares do filho	Sim
		Aluno não tem responsabilidades sobre as suas dificuldades	Desresponsabilização dos problemas escolares do aluno	M/EE - I1.2	Não tem responsabilidade sobre as dificuldades que tem	Ele não tem culpa de ser como é
		Dificuldade em decorar os conteúdos escolares	Dificuldades ao nível da memória	CT - D1.7	Dificuldades em decorar	Agora tudo o que seja decorar

		Realização prática dos trabalhos só com orientação	Carácter prático da aprendizagem	CT- D1.6	Realiza trabalho à mão e com orientação	Tudo que seja feito à mão e tenha orientação o Francisco faz
Dificuldades do aluno face à Disciplina de Inglês		Competências na disciplina de Inglês	Falta de competências do aluno na disciplina de Inglês.	CT - E1.7	Falta de Competências a Inglês	Tratá-lo como se fosse igual a outro, eu trato-o como se fosse igual a outro
		Resistência/medo de falar Inglês	Resistência ao Inglês	CT - E1.8	Manifesta resistência a Inglês	Ele é muito sensível e se, se trata como NEE, eles não gostam
			Medo de falar em Inglês	CT - E1.9	Medo de falar em Inglês para não ser gozado	Tem sempre medo “ professora eu não consigo, os outros vão gozar”
			Insegurança face ao ter que falar em Inglês	CT -E1.10	Insegurança ao falar em Inglês	Há sempre essa insegurança por parte dele
			Necessidade em combater as resistências do aluno	CT -E1.11	Combater a resistência por parte do aluno em falar Inglês	que tem de se tentar combater
			Hábitos de estudo do	Importância dos	Poucos hábitos de	M/EE-

	aluno	hábitos de estudo no percurso escolar do aluno	estudo do aluno	C1.1	estudo/trabalho	
				M/EE-C1.2	Não estuda	Não
		Realização dos trabalhos /tarefas escolares	Não realiza os trabalhos de casa	M/EE-C1.3	Não faz TPC. “Está cansado	Às vezes chega a casa cansado
				M/EE-F1.1	Não faz tarefas escolares ao fim de semana porque está cansado	Está cansado
		Partilha de dúvidas por parte do aluno com a EE	Resolução das dúvidas do aluno pela EE	M/EE-E1.1	Segundo a EE partilha as dúvidas com ela	A mim
				M/EE-E1.2	Segundo a mãe partilha de dúvidas com a EE	É com a mana dele
		Preferências do aluno a nível académico e lúdico	Percurso escolar	Não gosta da escola	M/EE-F1.2	“Não liga nada à escola”
	Atividades dos tempos livres.		Gosta de brincar	M/EE-G1.1	Gosta de Brincar	Brincar. Brincadeiras
				M/EE-G1.2	Gosta de fazer tudo	Gosta de fazer tudo, não é.
				M/EE-G1.3	Brinca sozinho	Sozinho, sozinho
	Familiar		Gosta de estar/passear com o sobrinho	M/EE-N1.17	Gosta de passear com o sobrinho	Ontem lá foi todo contente com o meu neto mais velho. Disse que o ia levar a passear. Pronto. Já quis ir para

						Lustosa
				M/EE-N1.19	Gosta muito do sobrinho	Ele gosta muito dele
		Atividade lúdica	Bombos	M/EE-N1.20	Não têm ido aos bombos	Nós agora não temos ido
				M/EE-N1.21	Família faz parte dos bombos	Fazemos.
				M/EE-N1.22	“Ele só gosta destas coisas (Bombos)”	Ele só gosta destas coisas assim
				CT -D1.11	”Questão rítmica”	Se calhar... se bem que flauta e bombo.... Questão rítmica
	Atividade externa à escola	Musica como atividade familiar	Desconhecimento por parte dos professores das atividades extra escolares	CT -D1.10 -	Desconhecimento de atividades fora da escola	Nunca me falou
	Evolução positiva do aluno	Evolução ao nível da autonomia escolar, familiar e social do aluno	Autonomia escolar / social e familiar do aluno	M/EE-H1.1	Evoluiu um pouco ao nível da Autonomia Escolar, social e Familiar	Ai sim evoluiu um bocadinho
				M/EE-H1.2	Evoluiu aos poucos ao nível Autonomia Escolar, social e familiar	Aos poucos

			Eficácia dos resultados	M/EE-H1.3	Evolução refletida em casa	Sim	
	Postura passiva da família perante os problemas do aluno	Compreensão/passividade da família face dos problemas do aluno	Problemas de aprendizagem do aluno	M/EE - I1.1	Compreendem de forma normal os problemas do irmão/filho	Bem. É normal	
			Desresponsabilização por parte da EE e da Mãe dos problemas do aluno	M/EE - I1.3	” Não o vamos matar”	Não o vamos matar?	
				M/EE - I1.4	“Mato a quem lhe fizer mal”	Mato a quem lhe fizer mal	
	Percepção do horário escolar do aluno por parte da família	Percepção da desadequação do horário Escolar por parte da família	Carga horária do aluno	M/EE-M1.1	”Não tivesse tantas disciplinas para crianças assim”	Que não tivesse tantas disciplinas para umas crianças assim	
				M/EE-M1.2	Muito tempo na escola”	Estão muito tempo na escola	
				M/EE-M1.3	” Muitas horas na escola”	O problema é estar muitas horas na escola	
				M/EE-M1.4	“ele fica mais coisa por ter muita...”	Ele fica mais coisa, por causa de ter muita...	
	Iliteracia da Mãe	Analfabetismo da mãe	Habilitações académicas da mãe.	M/EE-E1.3	Mãe não sabe ler	Não, que eu também não sei ler	
	Percepção do Futuro do aluno	Percepção sobre o desenvolvimento do aluno	Mentalidade infantil	Desenvolvimento mental do aluno.	M/EE-N1.10	Mentalidade infantil	Qual é o mal do Chico? Como é que o médico te disse? Que ele

						ainda está naquela mentalidade, ainda é criança
				M/EE-N1.11	Ainda tem que brincar	ainda tem que brincar
				M/EE - N1.16	Infantil para umas coisas e não para outras	Para umas coisas, para outras não
	Perspetiva irrealista face ao desenvolvimento mental	Dúvidas da família sobre o desenvolvimento mental do aluno	M/EE - N1.12	Dúvidas sobre o desenvolvimento mental	Pode vir a desenvolver, mas que vai ser um bocado...	
			M/EE - N1.13	Desenvolvimento mental Igual aos outros	Vai ser igual aos outros	
			M/EE - N1.15	Dúvidas sobre a sua mentalidade	A mentalidade dele	
	Relação com os amigos	Relação de amizade positiva	M/EE-N1.14	Bom amigo no ATL	Ele é um bom amigo no ATL, o pior é ...	
	Percepção desadequada do Futuro académico do aluno por parte da família	Percepção desadequada do percurso escolar do aluno	Aspirações em relação ao futuro académico do aluno.	M/EE-N1.1	Futuro académico "normal"	Normal como os outros
		Aprensão sobre o futuro	Incertezas por parte da Mãe quanto ao futuro do filho	M/EE-N1.8	Aprensão por parte da mãe em relação ao futuro do filho	Coitadinho, sem saber ler, já viu ele ir por esse mundo fora
	Futuro	Aspira ser militar	Aspirações em	M/EE-N1.2	Quer ir para a	Ele diz que quer

	pessoal/profissional do aluno		relação ao futuro pessoal e profissional do aluno.		tropa”	ir para a tropa, sei lá
				M/EE-N1.6	Deixa-o ir para ser homem	Deixa-o ir para ele ser homem
				M/EE-N1.7	Influência do pai para ir para a tropa	Mas isso é o meu pai que lhe diz para ele ir
		Tomada de decisão do aluno	Autonomia do aluno a nível profissional	M/EE-N1.3	Ele é que sabe quando for grande	Ele é que sabe, quando for grande
				M/EE-N1.4	Ele é que manda nele	Ele é que manda nele
		Desvalorização da atividade profissional	Desvalorização profissional	M/EE-N1.5	“Eu se fosse ele não fazia nada”	Eu se fosse ele não fazia nada
Preocupação pela obtenção da carta de condução	Obtenção da carta de condução	M/EE-N1.9	“Tirar a carta”	Nós bem lhe dizemos para ele tirar carta e assim, não é		
Aplicação e avaliação das medidas educativas	Legislação em vigor	Ensino normalizado	Carácter normativo do ensino	CT - C1.3	”Tudo muito normativo”	É tudo muito normativo na minha opinião
				CT - C1.4	”Tudo muito normalizado”	Quero dizer é tudo muito normalizado
				CT - C1.5	Só há um modelo de atuação	Há aquele modelo e pronto

	Pedagogia escolar /sala de aula	Aplicação/adequação da legislação à pedagogia escolar/sala de aula	Não há adequação	CT -C1.11	Não segue as indicações legais	Às vezes eu marimbo-me para determinadas indicações
			Adequações não formais	CT -C1.16	Adequações não formais	Estamos a falar da parte escrita, se fosse se calhar na aplicação, já faríamos ao contrário
				CT -C1.17 -	Existência de um formato	Por isso é que concordo com o que o Adelino estava a dizer há bocado. Nós temos um formato
			Falta de uniformização	CT -C1.20	Falta de uniformização em relação às respostas educativas	Não é uma coisa que seja uniformizada, institucionalizada, transportada para o papel
			Pedagogia diferenciada	CT - D1.2	Pedagogia diferenciada na aplicação das medidas	Da maneira que eu as adaptei ao Francisco
Autonomia dos docentes	Percepção de autonomia dos professores	Grau de autonomia do ensino	CT - C1.7	“Autonomia para o que queremos defender”	Autonomia para aquilo que queremos defender	

			Autonomia diferenciada	CT – C1.8	Autonomia diferenciada	Ou a tal autonomia para mexer naquilo que nos queremos, dependendo do menino que tínhamos pelas mãos
			Autonomia sala de aula	CT- C1.12	Autonomia sala de aula	Assumo autonomia na minha disciplina, faço determinadas estratégias
			Existência de margem de manobra na sala de aula	CT- C1.18	Existência de margem de manobra na sala de aula	Então acaba por haver uma margem de manobra, não é?
				CT- C1.19	Existência de margem de manobra na sala de aula pessoal	Esta margem de manobra existe, mas é muito pessoal
	Aplicação/avaliação das medidas educativas pelos docentes	Aplicação das medidas educativas pelos docentes	Autonomia pedagógica	CT- C1.13	Autonomia pedagógica	determinadas medidas pedagógicas
		Avaliação das medidas educativas pelos docentes	Participação dos docentes na avaliação das medidas educativas	CT -B1.1	Avaliação em C.T sobre NEE	Como queres que a gente avalie? Em conselho de turma
		Participação dos	Opinião dos docentes	CT - A1.2	Opinião dos	Eles podem-se

		docentes na aplicação/avaliação das respostas educativas	sobre as respostas educativas		diferentes professores	manifestar
		Competências sobre as respostas educativas	Atribuição de competências aos docentes sobre as respostas educativas	CT - B1.2	Atribuição de competências aos docentes do ensino especial sobre as respostas educativas	Isso é com os docentes de ensino especial
Empatia/aproximação do professor favorece processo aprendizagem	Relação empática professor/aluno	Importância de estabelecer uma relação de empatia com o professor	CT -D1.18	Antes da aprendizagem, deve-se criar empatia com os alunos	Eu acho que nestes processos, o balanço que eu faço, isto é a experiência que eu tenho de alguns anos, antes das aprendizagens, está a empatia com os alunos	
				Aproximação do professor e ganhar confiança com o professor	Isto é fundamental. Fazer com que o aluno se aproxime de nós, ganhe confiança connosco	
				Aproximação ao professor	Sempre que o aluno se	

						aproxima mais do professor ele...
			Caráter afetivo da relação	CT -D1.22	Dar carinho e atenção ao aluno	Dar-lhes afectividade, dar-lhes carinho, dar-lhes atenção
			Influência da empatia nos alunos	CT -D1.24	Influência da empatia nos alunos	Pode despertar interesses se tiveres empatia com alunos, que não despertas se não a tiveres
			Estabelecimentos de laços de amizade	AO - E1.3	Criar amizade	Tentamos ser mais amigos deles
		A empatia com o professor favorece o ensino/aprendizagem	Eficácia de resultados no ensino/aprendizagem	CT -D1.21	Aprendem mais quando se aproximam do professor	...e aprendem mais...
	Interesse e desempenho positivo do aluno face à disciplina de Educação Física	Desempenho do aluno na disciplina de Educação Física	Carácter prático da disciplina de Educação Física	CT -D1.14	Carácter prático da disciplina de Educação Física	Mas a minha disciplina é muito prática
			Competitividade do aluno	CT -D1.15	Espírito de Competitividade	Em Educação Física o Francisco é um aluno excelente , embora tem sempre aquela coisa de quem

						ganha
			Bom desempenho do aluno na disciplina	CT -D1.16	Aluno excelente a educação física	Mas a nível de Educação Física teve cinco no 1º período e teve 5 agora
			Motivação do aluno na disciplina	CT-D1.17	“Motivação para o aluno	Até que o ano passado foi indicado e continua este ano. Está no deporto escolar. É uma mais-valia para ele
Percepção dos professores sobre o carácter formal do ensino	Indicações específicas para trabalhar com o aluno	Especificidade do trabalho com alunos NEE	CT - H1.2 -	Indicações específicas para trabalhar com o aluno	Já com indicações mais específicas?	
	Ensino formal dos conteúdos	Obrigatoriedade do ensino formal do processo escolar	CT - I1.7 -	Carácter obrigatório do ensino formal dos conteúdos	Estar a obrigá-los a cumprir determinado horário, estar ali sentados, coisas que para eles não gostam	
Percepção do aluno sobre o carácter prático da aprendizagem	Carácter prático do ensino/aprendizagem	Carácter prático do ensino.	CT -D1.23	-”Mais prático que teórico”	O Francisco é mais prático que teórico	
			CT - G1.2	Tarefas que permitam uma	Olha, vai-me ao bar, faz-me isto,	

					aprendizagem prática	faz-me aquilo... Quem quer varrer? Francisco, varres?” Qualquer coisa, limpar, lavar mesas,...
				CT - I1.1	Ensino mais prático	Mais prático
		Ensino /aprendizagem em contexto trabalho	Pesquisa de trabalho	CT - D1.5	Interesse por pesquisar o trabalho	Mas desde que tenha havido o interesse e a curiosidade em pesquisar o trabalho que lhe dei
			Memória visual	CT -D1.13	Memória Visual	Se for visual
			Realização de tarefas	CT - G1.3	Gosta de realizar tarefas	E ele gosta de tarefas
			Ensino mais profissionalizante	CT - I1.2	Ensino mais profissionalizante	Se calhar mais profissionalizante até
			Menos teoria e mais prática	CT - I1.4	“Deixar a secretária e passar à prática”	Deixar a secretária e passar à prática
				CT - I1.5	“Secretária não é com eles”	Secretária não é com eles
				CT - I1.6	“Com prática eles conseguem”	Com prática eles conseguem
	Percepção negativa dos professores em	Reações negativas do aluno face ao	Irritabilidade dos alunos face ao ensino	CT - I1.10	Manifestam irritabilidade	Manifestam, é irritabilidade...

	relação ao aluno face ao caráter formal do processo escolar	ensino obrigatório formal	Reação negativa face ao ensino	CT - II.11	Violência Psicológica para estes alunos	É violência psicológica em cima deles
			Comportamentos de ansiedade face ao ensino	CT - II.12	Manifestam comportamentos de ansiedade	Têm comportamentos que manifestam ansiedade. mexem com as pernas, abanam o braço, batem com a cadeira ou com a mesa, com o livro ou com o que for
				CT - II.13	Ansiosos pelo toque	Exatamente
				CT - II.14	Estão em sofrimento à espera do toque	E às vezes até já em sofrimento
			Reação negativa ao ensino	CT - II.8	Não faz sentido este tipo de ensino	Não faz sentido
				CT - II.9	Não gostam deste tipo de ensino	Se calhar nem gostam. Não gostam

Transição para a vida ativa.	Opinião dos intervenientes sobre o apoio à transição para a vida ativa	Resposta da escola no apoio à transição para a vida ativa	Pertinência dos conteúdos académicos desenvolvidos	CT - H1.1	Pertinência dos conteúdos desenvolvidos no apoio à transição para a vida ativa	Muito
		Respostas da comunidade no apoio à transição para a vida ativa	Colaboração da comunidade	CT - H1.4	Colaboração da comunidade no apoio à transição	Isso era óptimo
				AO - H1.4	Colaboração da comunidade no apoio à transição	Acho que ele vai sentir que alguém fez alguma coisa por ele
		Apoio ao aluno na transição para a vida ativa	Transição para a vida ativa	AO - H1.7	Aluno preparado para a vida ativa	...de sair para a sociedade com outras capacidades
		Eficácia das medidas no futuro profissional	Eficácia das medidas no futuro profissional do aluno	AO - H1.5	Dúvida da eficácia das medidas no futuro do aluno	Se no futuro não se concretizar aqueles objectivos é porque o aluno não correspondeu muito àquilo que foi trabalhado com ele

	Postura dos A.O. face a alunos diferentes	Atuação dos A.O. face a alunos com NEE	Atuação dos A.O. perante alunos diferentes	AO - D1.9	Aluno diferente	E sabemos que aquele aluno tem uma diferença, não é
				AO-D1.11	Fazem tudo pelos alunos diferentes	Embora nós fazemos tudo o que está ao nosso alcance para com esses alunos que têm esse problema que estão decifrados nesse PEI
				AO - E1.2	“Sou mais condescendente”	Já sou mais condescendente
	Participação dos assistentes operacionais	Pertinência da participação dos AO	AO - H1.1	Participação dos assistentes operacionais no futuro do aluno	Nós também participamos um bocadinho nisso	
			AO - E1.1	“Alunos diferentes dos outros”	Pronto, eu sabendo que eles são alunos diferentes dos outros, já não é igual aos outros	
	Trabalho diferenciado dos AO perante alunos NEE	Orientação do trabalho dos A.O. em função dos alunos com NEE	AO - D1.7	“Seguimento diferente” ao trabalho	Acho que nós poderíamos dar um seguimento diferente, não é	
			AO - D1.8	Trabalho	É assim, nós já	

					diferenciado	tratamos de maneira diferente porque já conhecemos algo daquele aluno
				AO - E1.2	Conhecimento do aluno com problemas	Nós já sabemos que eles têm problemas
				AO - E1.4	“Orientá-los de forma diferente	orientá-los de forma diferente
		Ajuda ao aluno por parte dos A.O.	Necessidade de ajudar o aluno fora da sala de aula	AO - E1.5	Necessidade de ajudar o aluno	Se está referenciado com problemas, precisa muito da nossa ajuda
		Relação dos A.O. com o aluno NEE	Relação/atuação dos A.O. com os alunos NEE	AO - F1.3	Não mudar a maneira de ser	Não quer dizer que fosse mudar a minha maneira de ser
				AO-E1.3	Comportamento emocional dos A.O.	Já lhe dou, como se diz, o desconto
				AO - F1.4 aluno	Modificação na relação com o aluno	Mas se calhar o ler qualquer coisa que me orientasse ia ser diferente em relação àquele aluno
				AO - F1.5	Comportamento	Embora que a

					emocional dos A.O.	gente atua de acordo com a nossa consciência e da maneira que achamos mais pertinente naquela hora
		Comportamento emocional dos alunos fora da sala de aula	Reação emocional dos alunos	AO - G1.3	Alunos reagem normal fora da sala de aula	Os intervenientes, mais dentro disso é que sabem mais... agora acho que cá fora eles reagem normal
Perspetiva do aluno face ao ensino/aprendizagem	Comportamento dos alunos face à escola	Comportamento atitudinal dos alunos com NEE	Comportamento atitudinal / emocional do alunos com NEE.	CT - E1.1	Comportamento atitudinal dos alunos com NEE	Tratá-lo como se fosse igual a outro, eu trato-o como se fosse igual a outro
				AO - F1.1	Comportamento atitudinal	À partida a gente já tem, no geral a gente já tem
				AO - E1.1	Comportamento atitudinal	Pronto, eu sabendo que eles são alunos diferentes dos outros, já não é igual aos outro
				Incumprimento dos	CT - E1.2	Incumprimento de

			deveres por parte dos alunos		deveres	sala de aula
			Alteração do comportamento	AO - H1.2	Alteração do comportamento do aluno	Alterar a maneira que eles têm para outra maneira...
			Não aceitação por parte dos alunos das suas dificuldades	CT - E1.3	Comportamento emocional dos alunos	aceitar que não é capaz de fazer aquilo que fazem os outros e humildade
			Baixa autoestima	CT - E1.4	Baixa auto-estima	Ele tem uma auto-estima baixa
			Importância do reforço positivo nos alunos	CT - E1.5	Reforço positivo	reforçar a auto-estima, tirar-lhe essa insegurança, “és capaz, tu consegues”, reforço positivo “gostei muito do teu trabalho”...
			Imagem que o aluno com NEE transmite aos professores das disciplinas	CT - E1.6	O aluno é feliz	Aliás, ainda dizia há bocado à Fernanda, em muitos momentos sente-se que o Francisco é feliz, é um jovem feliz
		Reflexo das medidas educativas fora da sala de aula	Medidas educativas refletidas no comportamento fora	AO - G1.1	Medidas educativas refletidas no	Acho que não se reflectem mal

			da sala de aulas		comportamento dos alunos fora da sala	
				AO - G1.2	Não se refletem as medidas no comportamento	Não é. Acho que a direcção de turma atua de forma coerente
				AO - G1.1	As medidas educativas refletem-se bem fora da sala de aula	Alguns sim
	Trabalho em colaboração e orientado para o aluno	Orientação no trabalho com os alunos	Envolvência dos docentes no trabalho com os alunos.	AO - D1.2	Melhor orientação no trabalho com os alunos	Era uma forma de nos orientarmos melhor em relação ao aluno
				AO - H1.6	Trabalho em benefício do aluno	Mas tirando isso, eu acho que toda a agente trabalha em prol de ele ter um amanhã melhor
		Trabalho em articulação com outros profissionais	Pertinência da articulação do trabalho com outros profissionais	AO - D1.3	Colaboração no trabalho com outros profissionais	Porque se nós tivéssemos o papel e depois colaborávamos com quem de direito trabalha, acho que ia ser

						muito importante
				AO- D1.4	Trabalho de articulação	Trabalhando em conjunto com as pessoas
		Importante conhecer o aluno	Pertinência dos A.O. em conhecer o aluno	AO - D1.5	Perceber o aluno	percebendo o aluno
		Definir estratégias de intervenção	Importância da definição de estratégias de desempenho profissional	AO-D1.10	Realizar um trabalho mais consistente conhecendo as estratégias	Se tivesse um conhecimento mais elaborado, obviamente que atuaria diferente
		Valorização profissional do aluno	Pertinência dos conteúdos escolares no futuro do aluno	AO - H1.3	Utilidade do trabalho realizado	Mas acho que tudo que é trabalhado é muito bom, muito útil
				AO - H1.4	Valorização do trabalho profissional pelo aluno	Acho que ele vai sentir que alguém fez alguma coisa por ele
	Trabalho a desenvolver com o aluno	Trabalhar com o aluno a autonomia	Importância de trabalhar a autonomia pessoal	CT- H1.3	Trabalhar com o aluno a autonomia	– Como trabalhar com ele, autonomia...
		Opções profissionais	Importância da escolha profissional	AO- H1.2	Opções do aluno	Depois tem a ver com o caminho

						que ele vai seguir ou não
		Trabalhar com o aluno e outros paradigmas	Outros paradigmas	CT - I1.3	Outros paradigmas	Outros paradigmas