Universidade Trás dos Montes e Alto Douro

Expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão.

- Estudo de Caso -

Mestrado (2.º Ciclo) em Ensino da Educação Física

nos Ensinos Básico e Secundários

Nuno Ricardo de Almeida Campos

Professor Orientador: Ágata Aranha

Vila Real, 2010

Universidade Trás dos Montes e Alto Douro

Expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão.

- Estudo de Caso -

Mestrado (2.º Ciclo) em Ensino da Educação Física

nos Ensinos Básico e Secundários

Nuno Ricardo de Almeida Campos

Professor Orientador: Ágata Aranha

Vila Real, 2010

Nuno Ricardo de Almeida Campos

Expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão.

- Estudo de Caso -

"Trabalho apresentado à Universidade Trás dos Montes e Alto Douro como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário".

Trabalho efectuado sob a orientação de Professora Doutora **Ágata Aranha**

Vila Real, 19 de Julho de 2010

Resumo

A inclusão é um assunto complexo, principalmente quando se fala de inclusão de pessoas com deficiência. Assim sendo, coloca-se para a escola actual o desafio de responder às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma população escolar cada vez mais heterogénea e de construir uma escola inclusiva, onde se adopte um modelo de atendimento adequado a cada um. Neste contexto, considera-se o Professor de Educação Física (PEF) e os Encarregados de Educação (EE) os elementos preponderantes de todo o processo educativo. Observa-se e sentem-se as dificuldades e anseios dos EE e PEF em função de uma Necessidade Educativa Especial.

O objectivo deste trabalho foi, identificar e compreender as expectativas dos EE e dos PEF sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, relativamente à educação inclusiva, procurando dar resposta às expectativas concretas da escola e às necessidades e constrangimentos dos Pais e Professores.

A metodologia da pesquisa foi bibliográfica com uma entrevista aos participantes. Os dados foram analisados qualitativamente.

Concluiu-se que os EE têm como maior angústia a boa integração e a sociabilização da sua educanda, no contexto escolar.

Foi possível concluir, ainda que os PEF manifestam as suas ansiedades, para com a Síndrome de Pfeiffer, devido à falta de informação e da gestão da mesma para poderem fazer incidir a actuação pedagógica com uma maior assertividade.

Palavras-chave: Inclusão. Síndrome de Pfeiffer. Necessidades Educativas Especiais. Expectativas.

Abstract

Inclusion is a complex issue, especially when talking about inclusion of people with a disability. Thus, there is for the current school the challenge of responding to the Special Needs Educational (SNE) to a school population increasingly heterogeneous and building an inclusive school, where it adopts a service model appropriate to each. In this context, it is the Physical Education Teachers and the Parents the key elements of the whole educational process. It is observed the difficulties and anxieties of Parents and Physical Education Teachers on the basis of a Special Need Educational.

The objective of this work was to identify and understand the expectations of Parents and Physical Education Teachers about the educational intervention in a child with Pfeiffer Syndrome in relation to inclusive education, seeking to reflect on the school's concrete expectations, needs and constraints of Parents and Teachers.

The methodology of the research literature is an interview with the participants. The data were analyzed qualitatively.

The Guardians have as a great distress the successful integration and socialization of its students, in the school context.

Physical Education Teachers express their anxieties, so with Pfeiffer Syndrome, due to lack of information and its management to be able to focus the educational activity with a greater currency.

Keywords: Inclusion. Pfeiffer Syndrome. Special Needs Educational, Expectations.

Dedicatória

«*Os ignorantes, que acham que sabem tudo, privam-se de um dos maiores prazeres da vida: APRENDER.*» (anónimo)

Em memória da Lena, da Maria João e do Filipe.

À minha esposa, Tânia, e ao meu filho, João, que me apoiam com o seu carinho.

Agradecimentos

A realização deste projecto só foi possível graças ao apoio e ajuda de várias pessoas, a quem gostaria de exprimir o meu reconhecimento e gratidão:

À Professora Doutora Ágata Aranha, minha orientadora, pela orientação metódica e perspicaz e pelo constante incentivo, confiança e disponibilidade que sempre demonstrou.

À Mestre Fátima Paiva, professora Especializada em Educação Especial, pelo saber e pelo forte contributo que deu para a reformulação de paradigmas pessoais.

Ao João e à Felícia por toda a ajuda e disponibilidade na recolha de material sobre a Síndrome de Pfeiffer.

Ao Flávio Costa que contribuiu para que os termos técnicos da Síndrome de Pfeiffer estivessem correctos, de acordo com a terminologia de medicina portuguesa.

Aos meus familiares: pai, mãe, irmãos, irmãs, sobrinho(a)s pela paciência e compreensão das minhas ausências.

Por fim, à Tânia, com uma palavra de agradecimento pelo incentivo, carinho, apoio e compreensão.

A todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram, deixo uma mensagem de gratidão.

Índice

Resumo v

Abstract vi

Dedicatória vii

Agradecimentos viii

Lista de Abreviaturas e Siglas xi

Lista de Quadros xii

Introdução 1

I Capítulo – Enquadramento Teórico 4

1 - Síndrome de Pfeiffer 5

2 - Inclusão 9

2.1 - Enquadramento Legal 11

2.2 - Inclusão - Escola Inclusiva - Educação Especial 12

3 - Intervenção (Diferenciação) Pedagógica numa Sala Inclusiva 17

4 - O Envolvimento dos Pais na Sala de Aula - Intervenção Pedagógica 21

5- Expectativas 23

II Capítulo – Estudo Empírico 27

1 - Problemática 28

2 - Objectivo do Estudo 28

3 - Questões da Investigação 29

4 - Participantes 29

5 - Metodologia 30

6 - Tipo de Estudo 31

7 - Instrumentos a Utilizar 33

8 - Procedimentos 34

III Capítulo – Apresentação, Análise, Discussão dos Resultados e Considerações Finais 37

1 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados 38

2 - Considerações Finais 56

IV – Conclusões 62

1 - Conclusões 63

V - Bibliografia 66

1 - Bibliografia 67

2 - Legislação Referenciada 73

VI - Anexos 74

Anexo 1 - Carta ao EE 75

Anexo 2 - Carta ao PEF 77

Anexo 3 - Roteiro de Entrevista para os EE 79

Anexo 4 - Roteiro de Entrevista para os PEF 81

Anexo 5 - Características da Criança com NEE sobre a qual se entrevistam os Pais e os Professores. 83

Lista de Abreviaturas e Siglas

Actividades Extra Curriculares	AEC´s
Classificação Internacional de Funcionalidade	CIF
Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 Janeiro	DL 3/2008
Despacho Normativo 50/2005	DN 50/2005
Educação Física	EF
Encarregado (s) de Educação/Pais	EE
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física na Universidade de Coimbra	FCDEF - UC
Grupo/Turma	G/T
Hospital de Santa Maria	HSM
Hospital Universitário de Coimbra	HUC
Lei de Bases do Sistema Educativo Português	LBSEP
Ministério da Educação	ME
Necessidades Educativas Especiais	NEE
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	UNESCO
Organização Mundial de Saúde / World Health Organization	OMS
Organização das Nações Unidas / United Nations Organization	ONU
Professor de Educação Especial	PEE
Professor de Educação Física	PEF
Professor(es) de Turma/ Professor Titular/Director de Turma	PT
Unidades Didácticas	UD

Lista de Quadros

Quadro 1 - Enquadramento Legal 39

Quadro 2 - Escolaridade Obrigatória 40

Quadro 3 - Responsabilização da Escola 41

Quadro 4 - Medidas Educativas 41

Quadro 5 - Intervenção Pedagógica 42

Quadro 6 - Aprendizagem dos Alunos com NEE com os outros Alunos 43

Quadro 7 - A 1.ª Reacção na Escola à Aluna com NEE 45

Quadro 8 - Como é que a Experiência Pessoal e Profissional Influencia o seu Conceito de Inclusão? 46

Quadro 9 - Dificuldades de Inclusão / Constatar da Natureza dessas Dificuldades. 50

Quadro 10 - O que mais Influencia Positivamente e/ou Negativamente 53

Quadro 11 - Promotor da Inclusão 55

Introdução

A realização desta investigação surgiu da dificuldade de dialogar com os pais de algumas crianças sobre os problemas sensíveis e, quase sempre, muito dolorosos, que ocupam as suas vidas.

Entendeu-se que é obrigação do educador fomentar a confiança e a empatia geradoras de esperança. Para isso, torna-se necessário dar a conhecer aos pais o projecto e as metodologias a adoptar, de modo que acreditem no trabalho a realizar e confiem na competência e boa vontade de quem tudo fará em ordem ao sucesso.

Tem-se constatado, ao longo dos anos de trabalho, que, quando se comunica com os Pais e/ou EE, os pensamentos e as emoções traem as ideias e, involuntariamente, impedem a concretização do objectivo essencial da comunicação.

Sente-se, também, da parte dos Pais um desconforto e certa reserva em relação às funcionalidades da escola, pois as perspectivas deles não passam por aquilo que a escola oferece. A experiência profissional, permite concluir que o papel da escola é diferente para ambos os interlocutores, mesmo quando falamos com Pais-professores. É corrente, nos diálogos escolares, dizer-se que estes são os piores EE, talvez por conhecerem a lei ou talvez pelo seu *status* social que, por natureza, os leva a questionar e opinar constantemente. Actualmente, colocam-se questões que vão ao encontro do que os pais gostariam de ver mudado nas relações com os seus filhos. Enquanto PEF, também as preocupações se reflectem nas necessárias abordagens multidisciplinares inerentes ao percurso escolar dos alunos.

Tendo em mente estes condicionalismos, pretendeu-se compreendê-los para poder valorizar a actuação pedagógica do PEF, quer no papel de pai quer no de educador.

Visando aquele objectivo, constituiu-se, como tarefa, a observação do caso de um aluno com NEE no processo ensino-aprendizagem, pois, se é difícil para qualquer educador, pai e/ou professor, ensinar uma criança dita “normal”, certamente será mais difícil educar quem apresenta comprometimentos físicos, mentais, motores e/ou afectivos.

Torna-se imperioso que o PEF se prepare para poder intervir de modo a que a criança se sinta não “um fragmento com defeito mas uma peça útil na máquina” que é a sociedade.

Assim, coloca-se a pergunta de partida: "Quais as expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão?".

Através da pesquisa atenta e conscienciosa, espera-se encontrar respostas para gerir as relações entre Pais e PEF que, de mãos dadas, ajudarão ao sucesso do aluno. Assumindo a pergunta de partida surgiu implicitamente a divisão em duas outras questões:

- A intervenção pedagógica dos professores de Educação Física com uma criança com Síndrome de Pfeiffer corresponde às expectativas dos pais, na perspectiva da inclusão?

- A intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer corresponde às expectativas dos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão?

Para responder a estas interrogações e à forma como os dados são recolhidos e analisados, somente se poderia abordar o estudo, com uma entrevista de cariz exploratório, atendendo à sua natureza qualitativa. Este tipo de entrevista permite abordar e aprofundar determinados detalhes e perceber o ponto de vista dos entrevistados de um modo mais focalizado.

O estudo tem características muito peculiares sobressaindo, desde logo, a Síndrome de Pfeiffer e em segundo plano a intervenção pedagógica numa sala inclusiva. A Síndrome de Pfeiffer, sendo uma anomalia genética rara e pouco frequente, não conta ainda com grandes experiências, relativamente às expectativas de PEF e de EE no processo de inclusão escolar. Para realizar o estudo, os intervenientes, EE e PEF, tiveram de predispor-se a participar e a aceitar as normas que regem as turmas ditas normais.

O que denota maior apreensão, é atender-se ao ponto de vista dos EE, no exporem-se, eles e a criança, a uma plateia desconhecida. Por sua vez, os PEF poderiam sentir a intromissão de estranhos que alvitram sobre a mais nobre "arte" que é ensinar.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresenta-se uma recolha bibliográfica na qual se procurou ser o mais sucinto e explícito possível, porque sobre alguns dos temas a clarificar, existem inúmeras teorias, mas, na melhor forma de encarar a vida, pensa-se que devemos deixar o supérfluo e restringirmo-nos ao essencial, ao que se compreende e àquilo que é susceptível de explicar-se e concretizar-se na relação educativa.

No segundo capítulo faz-se a justificação do problema, apresentando os objectivos e a metodologia e procedimentos utilizados e, logo a seguir no terceiro capítulo surge a apresentação, análise e discussão dos resultados. As conclusões podem ler-se no quarto capítulo, seguindo a bibliografia e os anexos.

Referindo-se à selecção de temas a desenvolver que são de uma tecnicidade tal que uma leitura mais desatenta e menos compreendida poderá levar à dúvida e a uma confusão no pensamento. Espera-se com humildade e alguma ansiedade que se tenha conseguido explanar a dissertação, contribuindo, assim, para ajudar a resolver os problemas que os EE e PEF das Crianças com NEE enfrentam.

I Capítulo – Enquadramento Teórico

«*Todas as coisas já foram ditas, mas como ninguém escuta é preciso sempre dizer de novo*». (André Gide)

1 - Síndrome de Pfeiffer

A Síndrome de Pfeiffer[1] é uma das classificações clínicas da [Disostose Craniofacial e por sua vez da Craniossinostose] (Portillo *et al*., 2004, p.194).

A Síndrome pertence à família da Craniossinostose e segundo Portillo *et al*. (2004, pp.194-198) [divide-se em diferentes tipos: Plagiocefalia Occipital, Escafocefalia, Palgiocefalia Anterior, Trigonocefalia, Acrocefalia e Disostose Craneofacial].

Guerrero-Fdez. e Guerrero (2004) sugerem a seguinte divisão a Craniossinostose em: [Escafocefalia, Braquicefalia, Trignocefalia, Turricefalia. Enquadrando-se a Síndrome de Pfeiffer na Turricefalia] (pp.2-3).

A Disostose Craniofacial subdivide-se em vários tipos de Síndromes: de Apert (1906), de Crouzoun (1912), de Saethre – Chotzen (1931-1932), de Crânio em Trevo (1960) por Holtermuller e Wierderman, e de Pfeiffer (1964). As patologias associadas com a Craniossinostose são: a [hidrocefalia, diminuição da visão, das funções respiratórias e das funções alimentares] (Portillo *et. al*, 2004, pp.197-198).

A Síndrome é originalmente descrita por Pfeiffer em 1964. Ela é uma doença tão rara como a Síndrome de Apert na população Ocidental, afecta cerca de 1 em 100 000 indivíduos. A Síndrome de Pfeiffer é considerada um Apert «*baixo sem características orbitocraneais*» (Villamartín, 1994, p.745). E diferencia-se de Apert nos «*dedos das mãos e dos pés que são muito grandes*» (*idem*).

A Síndrome é uma doença genética rara, caracteriza-se por ser uma «*doença de transmissão autossómica dominante*» (Campos e Fernandes, 2008, p.10; Fernández e Martinéz, 2004, p.43). Esta condição é hereditária em que o [gene mutado de um dos pais é o suficiente para causar a desordem] (Elangovan, 2007, p.12) Apresenta «*grande heterogeneidade, tanto nos aspectos clínicos quanto nos moleculares (genética)*» (Arduino-Meirelles *et al.*, 2006, p.217).

[1] Os termos técnicos/médicos da Síndrome de Pfeiffer foram revistos de acordo com o «*Dicionário de Termos Médicos da Porto Editora de Manuel Freitas e Costa*».

Os riscos dos pais afectados por um filho com Síndrome de Pfeiffer virem a ter mais um filho com a Síndrome é mínimo. No entanto, «*a prole de um paciente com Síndrome Pfeiffer tem uma probabilidade de contrair a síndrome de 50% devido às características dominantes deste gene*» (Elangovan, 2007, p.13).

Síndrome de Pfeiffer, segundo Fernández e Martinéz (2004), manifesta-se por um crânio acrocefálico, associação das

> «*craniossinostose (ou craniostose) (ossificação prematura das suturas cranianas), oxicefalia (forma de braquicefalia em que o vértice do crânio é pontiagudo), assimetria craniofacial, hipoplasia (desenvolvimento deficiente de um órgão ou de uma estrutura por alteração de desenvolvimento) maxilar, hipertelorismo ocular (alteração congénita em que as órbitas são grandes e mais afastadas que o normal e a testa é larga e baixa), ptose palpebral (queda das pálpebras), estrabismo (perda do paralelismo ocular por desvio de um dos olhos em relação ao outro), palato ogival (palato muito estreito e alto relacionado à compressão maxilar e à respiração bucal), má disposição dental, exoftalmia (protusão do globo ocular para fora da órbita)*» (p. 43).

Cohen, 1986 (*cit. in* Arduino-Meirelles *et al*., 2006, p.217) descreve a Síndrome de Pfeiffer como uma má formação do crânio (irregular), ou seja: «*ponte nasal achatada, hipoplasia maxilar com relativo prognatismo, palato ogival, sobreposição dentária, além de alterações visuais*» regressão da face média. Apresenta uma «*cabeça grande e desproporcionada*» (Vogels e Fryns, 2005, p.2).

Manifesta, também, [sindactilia (parcial fusão dos dedos das mãos e dos pés), amplo desvio dos dedos polegares, polegares grandes, dedos largos, com um vasto leque de gravidade variável (1-3)] (Park *et al.*, 2006, p.374). Para Fernández e Martinéz (2004, p. 43) a «*sindactilia (malformação que consiste na fusão de dois ou mais dedos entre si), hipoplasia das falanges médias, 1º metatarsiano curto e largo*».

Nesta síndrome «*ocasionalmente encontra-se hidrocefalia, juntamente com proptose ocular grave, anomalias dos membros e dos cotovelos, vísceras anormais e desenvolvimento lento*» (Park *et al.*, 2006, p.377). Fernández e Martinéz (2004) acrescentam que a Síndrome de Pfeiffer

> «*pode acompanhar-se de atraso mental, hidrocefalia (aumento excessivo de líquido cefalorraquidiano nos ventrículos cerebrais), convulsões, clinodactilia (desvio ou encurtamento, em qualquer sentido, dos dedos dos pés ou das mãos), duplicação do hálux*

> *(1º dedo do pé), fusão de vértebras, coxa valga (desvio do membro inferior em abdução e rotação externa, com limitação da rotação interna), estenose (constrição ou aperto, congénito ou não, de qualquer orifício ou canal orgânico) pilórica, hérnia umbilical (protusão de uma ansa intestinal ao nível do umbigo), escroto bífido, hipoplasia do nervo óptico, atresia das coanas (imperfuração ou oclusão da abertura posterior das fossas nasais), ausência do canal auditivo externo, dentes supranumerários, e hipertrofia (aumento excessivo do volume de um órgão ou de uma estrutura do organismo por proliferação exageradas das suas células) das gengivas*» (p. 43).

A Elangovan (2007) informa que a maioria das crianças que nasce com a Síndrome de Pfeiffer «*são resultado de uma "nova mutação", o que significa que nenhum dos pais carrega o gene do Síndrome de Pfeiffer, mas no processo de juntar os genes de ambos os pais, deste novo gene surge*» (p.13). Aliás, a maior parte dos casos são chamados "de novo", isto é, ocorrem sem ter havido qualquer caso na família.

Síndrome de Pfeiffer é conhecida por ser causada «*por mutações no exão IIIa ou IIIc do receptor do factor de crescimento do fibroblasto FGFR1 ou um gene FGFR2*» (Park *et al*., 2006, p. 374). As causas da Síndrome de Pfeiffer estão ligadas a «*uma alteração do gene (FGFR1 E FGRF2) no mapa dos cromossomas 8 e 10*» (Vogels e Fryns, 2005, p.2).

Cohen (*cit. in* Portillo *et al*., 2004; Arduino-Meirelles *et al*., 2006) descreveu, a Síndrome de Pfeiffer, em três subtipos clínicos baseados na gravidade do fenótipo:

- Síndrome de Pfeiffer Tipo 1 ou clássica envolve indivíduos com «*um comprometimento mais discreto de crânio e face*» (Cohen, 1993, *cit. in* Arduino-Meirelles *et al*., 2006, p.217), apresenta síndrome leve e com manifestações incluindo a forma do crânio pontiaguda, hipoplasia dos dedos e anormalidades nos membros. Os indivíduos têm «*inteligência normal ou quase normal… sobrevivem até a idade adulta*» (Portillo *et al*., 2004, p.197), ou seja, tem um bom prognóstico.

- Síndrome de Pfeiffer Tipo 2 «*associada a um Crânio em Trevo, os pacientes morrem cedo durante a infância*» (Portillo *et al*., 2004, p.197), isto é, uma má formação craniana [provoca o comprometimento intelectual, acentua grave proptose ocular extremas] (Cohen, 1993, *cit. in* Arduino-Meirelles *et al*., 2006, p.217), anomalias nos dedos do pés, anomalias nos cotovelos (anquilose ou sinostose), atraso no

desenvolvimento e «*comprometimento do sistema nervoso central*» (Oyamada *et al*., 2003, p.176).

- Síndrome de Pfeiffer Tipo 3 é [semelhante no diagnóstico ao tipo 2, com protusão do globo ocular fora de órbita, mas não envolve anomalia no Crânio em Trevo] (Portillo *et al*., 2004, p.197), porém, de forma mais grave. «*Há risco para morte precoce por conta das convulsões frequentes e também, da hidrocefalia*» (Cohen, 1993, *cit. in* Arduino-Meirelles *et al*., 2006, p.217).

Os «*Tipos 2 e 3 têm prognóstico reservado… e várias anomalias viscerais, e elas geralmente resultam em morte precoce*» (Oyamada *et al*., 2003, p.176). Vogels e Fryns, (2005, pag.2) referem que os tipos 1 e 2 ocorrem em casos esporádicos e «*têm um risco acrescido de morte prematura devido aos comprometimentos neurológicos severos e a problemas respiratórios*». A sobreposição entre os três tipos pode ocorrer.

Como é referenciado por Berk e Marazita (2002) e Who (2002ª)

> «*os pacientes com anomalias crânio faciais têm expectativa de vida normal, visto que apenas uma minoria dessas condições é letal. A despeito disto, essas anomalias impõem um significativo impacto sobre a fala, audição, aparência e cognição, influenciando de modo prolongado e adverso a saúde e a integração social do portador*» (*cit. in* Monlleó, 2004, p. 71).

Face ao conhecimento que se tem destes pacientes[2], é necessário que a escola e a sociedade possam proporcionar-lhes as mesmas oportunidades de realização pessoal em todos os estádios da sua vida.

[2] Em Anexo 5 características da criança com NEE sobre a qual se entrevistam os pais e os professores.

2 - Inclusão

A inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora da sociedade do terceiro milénio. Não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Pressupõe solidariedade entre todos e a utilização de metodologias específicas para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais, atendendo ao enquadramento numa sociedade em mudança frequente e fortemente acelerada.

Se a inclusão reconhece que todos são diferentes, então, a sociedade e os seus mecanismos precisam de ser transformados e/ou adaptados para atender às necessidades individuais, com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Inclusão é muito diferente da integração que pressupõe que o indivíduo com características diferentes se reabilite e possa ser integrado, a fim de obter sucesso. Conforme Ferreira (2009, pág.5) «*na integração, a criança precisa se adequar à realidade da escola, já na inclusão a escola é que tem que se adequar à criança, aceitá-la da maneira que ela é seja ela deficiente ou não.*» A integração é algumas vezes vista como um passo em direcção à inclusão, no entanto a sua maior limitação é que, se o sistema se mantiver inalterado, apenas alguns indivíduos serão integrados.

Segundo Werneck (1997, p.52) «*na inclusão o vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objectivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo*».

A inclusão é edificada, inicialmente, pela ONU - na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em que «*todos são iguais perante a lei e, sem distinção… têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação…*» (artigo 7.º), e acrescenta que «*toda a pessoa tem direito à educação…*» (artigo 26.º, alínea 1).

Mais tarde, na cidade de Jomtiem (Tailândia), em 1990, surge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, pela UNESCO, acentua-se a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas, «*a educação*

básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos… os países devem tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades» (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, art.º 3 – Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade – alínea 1).

A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão, definido pelas

> «*necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo*» (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, art.º 3 – Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade – alínea 5).

Em 1994, é assinado por diversos países, incluindo Portugal, e organizações internacionais, a Declaração de Salamanca, a qual procura que todos os alunos tenham acesso condigno à educação em igualdade e onde se «*aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos*» (Declaração de Salamanca, p.21). A Declaração de Salamanca enumera princípios para a inclusão dos cidadãos com NEE em várias áreas, passando pela implementação de medidas: no trabalho, nas acessibilidades, na modificação e criação de leis… na escola. Sendo, esta última, fundamental para o «*princípio da inclusão pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir "escolas para todos" – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*» (Declaração de Salamanca, p. iii).

Inclusão é, deste modo, uma das ferramentas para combater a exclusão, sendo essencial «*à dignidade, ao desfrute e exercício dos direitos humanos*» (Declaração de Salamanca, p.11). Assim, é fundamentada por estudos e experiências anteriores de muitos países nos quais se demonstraram que a integração das crianças e jovens com NEE é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem a todas as crianças da respectiva comunidade. Assim sendo, elas «*podem conseguir maior progresso educativo e maior integração social*» (Declaração de Salamanca, p. 11).

2.1 - Enquadramento Legal

No que diz respeito à inclusão do aluno com NEE na escola, em Portugal, ela terá de ser abordada numa perspectiva legal, em primeiro lugar, pela Constituição da República Portuguesa, de 1976 e suas revisões, em segundo lugar, pela LBSEP e suas revisões, de 1986, e, por fim, pelo DL3/2008.

Assim sendo, é consagrado na Constituição da República Portuguesa, que a todos os cidadãos: «*são reconhecidos os direitos … contra quaisquer formas de discriminação*» (art.º 26º - Outros Direitos Pessoais – n.º1), «*… tem direito à educação e cultura*» (art.º 73º - Educação, Cultura e Ciência – n.º 1), e o estado deve «*promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário*» (art.º 74 – Ensino – n.º2 alínea g).

A LBSEP prevê que se deve «*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*» (art.º 7 - Objectivos - alínea j). Sendo confirmado, pelos artigos específicos, que regulam a lei do regime educativo especial para a inclusão na escola, que a : «*educação especial visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*» (art.º 20º - Âmbito e objectivos da educação especial – n.º1), *«… a integração profissional do deficiente*» (art.º 21 - Organização da educação especial – n.º 3) e «*a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas*» (art.º 21 – Organização da educação especial – n.º 3).

O DL 3/2008 é a lei que estabelece os princípios e orientações da Educação Especial, em Portugal, a qual irá promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e fomentar a melhoria da qualidade do ensino com a inclusão das crianças e jovens com NEE no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

> «*A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos*» (DL 3/2008).

A inclusão é assim devidamente enquadrada na legislação portuguesa no âmbito educativo, para os indivíduos com NEE, face aos tratados Internacionais e à sua Constituição, como se verifica pelo art.º 1 – Objecto e âmbito – alínea 2 (DL 3/2008)

> *«a educação especial tem por objectivos 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 dos jovens com necessidades educativas especiais*».

2.2 - Inclusão - Escola Inclusiva - Educação Especial

O conceito de inclusão está associado ao conceito de escola inclusiva que Porter (1994, *cit. in* Jesus e Martins, 2000) define como sendo

> «*um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais*» (p.12)

e reflecte exactamente com o mesmo texto o Parecer n.º3/99, de 17 de Fevereiro, do Conselho Nacional da Educação Inclusiva.

Para Nielsen, (1999) inclusão define-se como «*o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, nas classes regulares dessas mesmas escolas*» (p.9).

Indo este conceito ao encontro das ideias defendidas no Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium - IDDC) sobre a educação inclusiva, na cidade de Angra, na Índia, em 1998. No seminário reconhece-se que, para existir inclusão, terão de respeitar -se as seguintes condições:

> «*reconhecer que todas as crianças podem aprender; reconhecer e respeitar diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde; permitir que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças; fazer parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; ser um processo dinâmico que está em evolução constante; não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais*» (Almeida, 2007).

Assim a escola inclusiva, no processo educativo, deve ser entendida como um processo social que permite o direito à escolarização, o mais próximo possível do normal, a todas as crianças com comprometimentos específicos. O objectivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência, na comunidade. Ou como, diz Stubbs (*cit. in* Miles 2000, p.21) «*o ensino inclusivo é uma estratégia que contribui para o objectivo final de promover uma sociedade inclusiva*»

Como defende Marques (2000) a escola inclusiva é um conceito «*que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social*» (p.64). Já Jesus (1998, *cit. in* Jesus e Martins, 2000) sustenta que o conceito de escola inclusiva enquadra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, «*sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sócio-cultural e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos*» (p.5).

Para Correia (2008), a escola inclusiva é aquela «*onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades*» (p.7) e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, «*na classe regular, sempre que isso seja possível*» (Correia, 1999, p.34), sejam quais forem os seus comprometimentos. Defende, ainda,

que se deve separar, o menos possível, a criança do seu contexto natural, todavia, alerta para que

> «*os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados*» (Correia, 2003a, p.l5).

Deste modo, as escolas inclusivas são consagradas pela legislação portuguesa. Elas devem favorecer

> «*um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos*» (DL 3/2008).

A inclusão - escola inclusiva é indissociável da educação especial. Correia (2008) afirma que

> «*a educação especial e a inclusão constituem-se… como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente*» (p.19).

A educação especial lida com o ensino e aperfeiçoamento de pessoas com deficiências sensoriais que não beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Esta, define-se como: «*uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino*» (Silveira e Almeida, 2005, p.30).

Historicamente, o termo de educação especial, tem sofrido reformulações ao longo dos tempos passando «*de uma perspectiva médico-pedagógica, para uma perspectiva educativa a qual tem como corolário a integração escolar*» (Fernandes, 2002, p.65).

As reformulações ao conceito reflectem fenómenos de ordem social, resultantes de múltiplas forças e sujeitas a processos de consolidação, não dependem exclusivamente

de medidas legislativas, condicionadas por avanços e recuos, por debates e choques vários, pela coexistência de práticas contrárias, pela sua plena aceitação, hesitação e pela sua negação. Explanado por Correia da seguinte forma:

> «*das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades*» (Correia, 1997, p.14).

Apesar de tudo, o ensino inclusivo encontra barreiras para se efectivar. Almeida (2007) identifica-as, do modo seguinte:

> «*atitudes negativas em relação à deficiência; invisibilidade na comunidade das crianças com deficiência que não frequentam a escola; custo; acesso físico; dimensão das turmas; pobreza; discriminação por género; dependência (altos níveis de dependência de algumas crianças com deficiência dos que as cuidam); infra-estruturas inadequadas; despreparo dos profissionais de ensino, de maneira geral; ausência de políticas públicas mais claras, substanciais e eficazes*».

É ainda muito difícil pensar que a educação tem um movimento lento, porque exactamente o seu objecto de intervenção é a criança, e sendo ela um ser humano, o tempo para maturar leva anos.

Como é possível falar-se de ensino inclusivo com «*as escolas ainda a funcionar com séries, currículos fechados e adaptações curriculares e avaliações formatadas, com professores a trabalhar sozinhos e com práticas reducionistas ou adaptadas*» (Almeida, 2007). Urge uma mudança de funcionamento do sistema escolar por ciclos, currículos individuais, progressão continuada, avaliações contínuas e auto-avaliações, respeitando a individualidade dos alunos.

Alves (2000) reforça as ideias de exclusão, não de ensino inclusivo, quando afirma

> «*o pior é que para muitos responsáveis (gerindo-se por critérios meramente administrativos e economicistas), inclusão chega mesmo a ser sinónimo de "despejar" o aluno com NEE, para a turma do ensino regular, não lhe prestando os apoios necessários de acordo com as suas características individuais e as suas necessidades específicas*».

Educação inclusiva é na realidade uma redundância, visto que educação pressupõe atender a todos, mas a história conta-nos outra versão. Como é referido na revista *Exceptional Parent* (Setembro de 1993) «... *isto não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada? é educação irresponsável.*» (*cit. in* Alves, 2000). É nestas dificuldades e problemas sentidos pela escola que o tema mais tratado em educação tem sido a inclusão, uma vez que suscita fortes sentimentos em professores, pais de crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais.

Eliminando as barreiras anteriormente descritas, talvez assistamos à construção progressiva da escola inclusiva. Como defende Correia (*cit. in* Lobo, 2009) é

> «*necessário criar ambientes educativos seguros e assegurar aprendizagens que se identifiquem com as suas capacidades e necessidades para que um dia venham a atingir um nível de independência, vida de qualidade e produtiva como membros activos da sociedade*».

3 - Intervenção (Diferenciação) Pedagógica numa Sala Inclusiva

É comum ouvir dizer-se a Pais e Encarregados de Educação que o que funciona na educação de um filho não funciona com um outro, acrescente-se, quanto mais numa sala de aula. Partindo deste pressuposto, veja-se o que se diz da intervenção pedagógica.

De forma a entender-se a intervenção/diferenciação pedagógica há que perceber o que é prática pedagógica. Cunha (1995) define-a como sendo o «*quotidiano do professor na preparação e execução do ensino*» (*cit. in* Cunha 2003, p.8).

A prática pedagógica complementa-se com as abordagens pedagógicas definidas por (Oliveira, 1999) como

> «*estratégias metodológicas que possam dar conta das exigências do ensino no sentido de organizar meios e formas metodológicas, que possam ser colocados em prática a fim de assegurar um melhor aproveitamento e atendimento às necessidades dos participantes do processo educacional*» (*cit. in* Cunha 2003, p.8).

Deste modo, a intervenção pedagógica pauta-se por uma diferenciação pedagógica a qual aglomera para o mesmo propósito várias teorias e práticas de educação, as quais «*ajudam os professores a orientar a actividade na sala de aula de uma forma mais holística do que fragmentada*» (Tomlinson e Allan, 2000, p.16).

Segundo Onofre (1995), a intervenção pedagógica é a «*capacidade do professor de analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios mais adequados para obtenção do sucesso*» (*cit. in* Cunha 2003, p.8).

Para Gregory (2003, p.2) a diferenciação pedagógica é «*uma filosofia que os profissionais da educação abraçam para responder às necessidades únicas de cada aprendiz*».

De acordo com Cunha (2003, p.96) «*as características da intervenção pedagógica (instrução, organização, disciplina e clima relacional) consideradas como elementos básicos para obtenção de melhores níveis de aprendizagem dos alunos*».

Cadima (2006, p.115) expõe a diferenciação pedagógica como «*a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno*».

Os conceitos da prática, das abordagens, da diferenciação e da intervenção pedagógica estão intimamente relacionados e não se pode olhar para um sem que surja o outro, aquando do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, realizado pelo professor. Assim o que sobressai do pensamento dos vários autores para a intervenção pedagógica é o potenciar as qualidades individuais de cada (todos) o(s) aluno(s) para suprir as suas dificuldades.

Seguindo a linha de pensamento, Cunha (2003) diz que «*a intervenção pedagógica do PEF como um conjunto de acções intencionais, conscientes e dirigidas para um fim específico*» (p.90). Ao ter-se em mente esta intencionalidade pode observar-se em [contexto de sala de aula, os procedimentos utilizados, a organização do trabalho, a reacção aos comportamentos desviantes e as relações afectivas com os alunos, em função dos planos de aula] (*idem*, pp.90-91). De acordo com Maia (2009, p.16) «*os professores devem ter o interesse, o conhecimento e a habilidade para planear, desenvolver e implementar as estratégias adequadas*».

Miles (2000, p.51) advoga que «*os professores têm que entender, e aceitar, que é sua responsabilidade ensinar todas as crianças, uma vez que todas as crianças têm direito ao ensino*». Dito de outra forma, os professores estão «*cientes das necessidades individuais das crianças, uma vez que um ensino de alta qualidade não pode ocorrer se não existir uma compreensão das incapacidades*» (Hiekinaro-Johansson e Sherril, 1994, *cit. in* Maia 2009, p.16).

Para além da capacidade de ensinar o PEF tem, também, o papel de «*transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade... não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afectivo – a interacção professor-aluno*» (Cunha, 1996, *cit. in* Galvão, 2002, p.67).

Romero e Aguiar (1997) defendem que os «*objectivos/conteúdos da EF, quando tratados pelos profissionais da área com compromisso e responsabilidade, podem ser de grande valia para a superação de muitas das dificuldades*».

Block (2003) conclui nos seus estudos, acerca dos problemas associados à inclusão na aula de EF – na óptica dos PEF – que:

> «*a maioria deles adquiriu pouca prática no seu curso de formação inicial e ainda menos receberam formação em serviço ou apoio na actual função. Daqui, resultam PEF sem habilidade ou confiança para incluir com sucesso e de forma significativa crianças com incapacidades na sua programação*» (*cit. in* Maia 2009, p.15).

A investigação levada a cabo demonstra a importância da formação dos professores «*sobre os princípios do ensino inclusivo e sobre os princípios básicos ligados à deficiência, para garantir que as suas atitudes e abordagens não impedem as crianças com deficiência de ter um acesso igual ao currículo*» (Miles, 2000, p.51). Pois «*a maioria dos professores deseja ser o mais profissional possível para todos os seus alunos, incluindo aqueles com NEE*» (Maia 2009, p.15).

Para colmatar a falta de formação inicial nos professores, Miles (2000) menciona que

> «a *formação deve ser contínua, fornecida através de pequenos cursos (ou módulos) e deve ter lugar num ambiente escolar, preferivelmente nas suas próprias escolas. A formação deve ter lugar em etapas de pré-serviço e de serviço. A formação no terreno, com resolução de problemas, é mais eficaz do que a formação teórica de pré-serviço*» (p.51).

Assim, deve-se incentivar os professores a reunirem-se para «*discutir os problemas e desenvolver confiança nas suas próprias habilidades*» (Miles 2000, p.51) Que segundo Maia (2009) o conhecimento advém da *«colaboração entre professores, ou seja, a troca de conhecimentos sobre o ensino de alunos NEE num ambiente inclusivo»* (p.19).

Rizzo & Kirkendall (1995, *cit. in* Harding, 2005) aferiram que «*a competência e a preparação académica em relação aos indivíduos com deficiência*» influenciam as atitudes mais positivas.

De facto Hiekinaro-Johansson e Sherril demonstraram que as atitudes dos professores são «*o maior problema… porque influenciam o processo ensino-aprendizagem*». (*cit. in* Maia 2009, p.15). De acordo com Sousa (1998, p.139) «*a criança tende a aprender e assimilar o que lhe é transmitido por pessoas a quem se sente ligado. Mas se a pressão for demasiada, a criança tende a afastar-se da posição que o agente lhe quer impor*».

Já tinha sido também referenciado por Farias (2000, *cit. in* Cunha 2003, p.92) as «*atitudes dos alunos parecem revelar um desprezo pela disciplina, causada principalmente pelos comportamentos dos professores*».

Algumas das formas de colmatar as dificuldades sentidas pelos professores na utilização de atitudes pedagógicas mais adequadas para a inclusão das crianças com NEE são os apoios e a troca de experiências partilhadas. Estes devem «*procurar auxílio e trabalhar colaborativamente com os pais, os professores, terapeutas e crianças sem incapacidades*» (Maia 2009, p.15).

Mas os professores em geral não parecem «*permitir que o papel dos pais vá muito além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projectos concebidos e elaborados pelos próprios professore*s» (Silva e Vieira 1996, pp.173-174). Numa investigação europeia levada a cabo por Macbeth e Rayn (1994) sugere-se «*que os professores não desejam a participação dos pais nas aulas e suspeitam do envolvimento dos pais na tomada de decisões*» (*cit. in* Marques, 1997, p.42).

Os professores admitem que a colaboração dos pais é importantes para

> «*o sucesso educativo dos alunos, reconhecendo-a, não só como um direito, mas também (sobretudo) como um dever, mostrando-se receptivos para a aceitar e mesmo promover; por outro lado, com a mesma regularidade e veemência, insurgem-se contra a participação considerando-a ilegítima, abusiva, invasiva, inútil e mesmo nefasta para o desenvolvimento da acção pedagógica da própria escola*» (Sá, 2005, p.502).

De acordo com Cunha (2003, p. 96) «*as características da intervenção pedagógica… revelam que a intervenção na sala de aula constitui uma área crítica da função do professor*» e este terá de se envolver com o aluno para extrair o que de melhor ele tem. Sabendo também que [actividades físicas interferem positivamente… para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória] (Romero e Aguiar, 1997).

4 - O Envolvimento dos Pais na Sala de Aula - Intervenção Pedagógica

Partindo do pressuposto que «*os pais das crianças portadoras de deficiência são muitas vezes os maiores defensores dos direitos das crianças portadoras de deficiência ao acesso ao ensino*» (Miles, 2000, p.53), logo serão os parceiros ideais para se promover as atitudes mais adequadas na sala de aula, ou seja, são «*um parceiro crucial no sucesso educativo das crianças e adolescentes*» (Diogo 1995, p.126).

Os pais são os interlocutores privilegiados por conhecerem «*bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor*» (Seno e Diniz, 1998, p.32). Assim, [o papel dos pais passou de receptores de informação para recurso de obtenção de dados] (Silva, 2004, p.71), pois os pais são quem detém um conhecimento mais profundo das capacidades, das dificuldades, «*dos gostos, necessidades, potencialidades e problemas do seu filho*» (*idem*, p.82). Perante este envolvimento, os pais «*reclamam mais espaço de intervenção e maior representação na discussão e na tomada de decisão nos assuntos da escola*» (Sá, 2005, p.502). Esta perspectiva enquadra-se num dos cinco tipos de envolvimento da escola-família para as responsabilidades partilhadas de educação e no desenvolvimento dos jovens, num estudo de Epstein (1987, *cit. in* Diogo, 1995), mais propriamente no tipo 3 – envolvimento na escola - *«… conjunto de práticas… como o auxílio dos professores na sala de aula*» (*idem*, p.124).

No envolvimento escola-família, na sala de aula, o professor tem de ter em mente que *«os interesses ou objectivos dos pais podem nem sempre corresponder às necessidades e interesses dos filhos»* Miles (2000, p.53). Apesar de, na generalidade, os autores verem o envolvimento dos pais como «*uma acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos»* (Silva, *cit. in* Zenhas, 2004, p.20). Outro ponto a ter em atenção pelos professores é que, muitas vezes, os dois progenitores não «*têm à partida o mesmo ponto de vista sobre a escola e a educação dos filhos*» (Montadon e Perrenoud, 2001, p.149).

Porém, é imperioso não esquecer que os pais «*continuam a ser… os primeiros e mais importantes professores das crianças*» Marujo *et al.* (2002, pp.149-152). Assim, Lima (2002) coloca os pais na educação escolar dos filhos com o «*envolvimento significativo na vida da sala de aula*» (p.147). Desta forma, se os pais se envolverem «*na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento*» (Anna Henderson, *cit. in* Silva, 2004, p.67). E, se existir diálogo entre os pais e professores, «*a comunicação é enriquecida pela diversidade de pontos de vista*» (Silva e Vieira 1996, p.175). Apesar de que alguns professores continuam «*a ter uma forma sobranceira de olhar para o envolvimento dos pais e não confiam neles*». (Marques, 1997, p.47)

Lopes (2006) destaca, que os pais são interessados e solicitam a

> «*tomada de medidas de diferenciação pedagógica junto do docente para resolver determinadas dificuldades de aprendizagem do filho ou quando junto da escola combina medidas de apoio educativo para o educando e toma conhecimento do respectivo plano de aplicação*» (p.91).

De posse deste conhecimento, o professor deve

> «*partilhar com os pais os resultados da observação e avaliação da criança, discutindo com eles planos de intervenção… dar aos pais oportunidade para se pronunciarem abertamente sobre a forma como vêem o trabalho da escola e permitir que possam dar ideias, trocar opiniões*» (Seno e Diniz, 1998, pp.32-33).

Como diz Silva e Vieira (1996, p.173) «*os pais dos alunos devem ser os principais interlocutores dos professores*».

Assim sendo, a implicação dos pais tem efeitos benéficos no processo ensino-aprendizagem. Mesmo tendo em conta a grande diversidade de pais e professores ter-se-á é de «*estudar melhor e determinar os domínios e os contextos em que a parceria professores-pais é possível*». (Montadon e Perrenoud, 2001, p.168)

Se se quiser a inclusão, deve-se proporcionar um desenvolvimento adequado às crianças NEE, tendo em conta as suas necessidades, interesses, ritmo de aprendizagem, capacidades e respeitando as suas limitações para se estabelecer uma relação de confiança entre as partes, pais/professores, para que seja «*frutífera e possa ajudar de alguma forma a criança em causa e a sua família*» (Silva, 2004, p.77).

5- Expectativas

No Dicionário Prático Ilustrado expectativa é a «*esperança baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. Estar na expectativa é o estado de quem espera observando. Probabilidade*» (1976, p.490).

Expectativa é definida por uma «*esperança fundada em promessas ou probabilidade… é a conjectura do provável*» (Garcia e Nascentes, 1987, p.808), isto é, estar na "expectativa" de ter um benefício, ter esperança de que irá acontecer algo. Satisfazer à expectação, corresponder ao que se esperava. Num sentido figurativo é indício de talento, merecimento, esperança. Enquanto no Dicionário da Língua Portuguesa, expectativa é «*esperança fundada em promessas ou probabilidades; expectação*» (2002, p.716).

«*De um modo geral, escassas investigações sobre as representações da escola nos professores … pais e alunos*» (Santiago, 1996, p.50), dificultam as pesquisas e este tema será abordado com os parcos estudos encontrados. De acordo com os estudos realizados os pais têm expectativas diferentes da escola de acordo com o «*nível de educação, a origem étnica, social e da profissão*» (Sousa, 1998, p.138). No caso da educação e profissão, Bronfenbrenner (1958), Kellerhalls e Montandon (1991) e Barros de Oliveira (1994), são autores que dividem os pais em três classes: as populares, as médias e a alta. Para Santiago (1996) os pais dividem-se em classes desfavorecidas e favorecidas.

As classes populares esperam da escola a «*ordem e a representação, valorizando a obediência, o respeito, evitamento de problemas, responsabilidade e centrando-se na consequência dos actos*» (*idem*, p.139).

Tendo em conta esta classe foi ressalvado, noutros estudos, que concepções da escola ou da educação escolar orientar-se-iam mais para o «*eixo das aquisições de conhecimentos ou da componente instrução que seriam aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional dos alunos*» (Weler, 1976; Kaes, 1968; *cit. in* Santiago, 1996, p.45). Nas classes desfavorecidas, o autor enuncia que a esperança destes pais nas finalidades da educação escolar são o «*facilitar às crianças um conjunto de oportunidades sociais e profissionais nunca tidas pelos pais, fornecendo-lhes as competências necessárias para arranjar um bom emprego*» (*idem*, p.45).

Na classe média, os pais, «*encorajam a autonomia e a imaginação, privilegiando independência, criatividade, ambição e procurando as intenções que guiam os comportamentos*» (Sousa, 1998, p.139), bem como na classe alta.

Enquanto Mugny e Carugatti (1985) observaram no seu estudo que os pais de categorias sociais favorecidas

> «*atribuem uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola em estratégias de desenvolvimento pessoal e de promoção social… embora as suas funções cognitivas continuem a constituir o núcleo central das representações*» (*cit. in* Santiago, 1996, p.45).

Se se atender às expectativas dos pais em função da sua profissão, segundo Kohn *et al.* (1994, *cit. in* Sousa, 1998, p.139), [na classe popular sobressaem a ordem e a obediência como valores a privilegiar devido à supervisão directa do trabalho. Na classe média, predomina a autonomia como característica expectável correspondente a manipulação de símbolos pelos pais no seu trabalho].

Davies *et al.* (1989) no seu estudo, em Portugal, observou que

> *«os pais de origem social favorecida teriam expectativas mais elevadas em relação à escola são mais críticos e mostram-se menos satisfeitos com a mesma, apresentando, ainda uma maior pré-disposição para se envolver nas suas actividades. Ao contrário, os pais de origem social desfavorecida exprimem um maior grau de satisfação em relação à escola, adoptam posições menos críticas e manifestam menos pré-disposições para se envolver nas diversas actividades escolares» (cit. in Santiago, 1996, p.48).*

A coordenação entre a escola e a família e o relacionamento entre os diversos agentes educativos

> «*em torno de um mesmo objectivo, de uma intenção ou de uma preocupação comum, neste caso a educação da criança, os pólos dispersos no espaço geográfico e social ligam-se entre si por linhas de natureza diversas, cada pólo estando potencialmente em relação com os outros*» (Bouchard, 1988, p.175).

Assim sendo, a coordenação entre a família e a escola provém do papel que a família lhe atribui e do grau de participação nas tarefas escolares. Logo as funções da escola dividem-se em três níveis:

> «*técnico (dar à criança os saberes de base, a cultura geral e retórica); ideológico (ser capaz de definir critérios de moralidade, familiarizar-se com as expressões artísticas dominantes, explicitar e citar problemas sociais); e prático (aprendizagem de técnicas relacionadas com os cuidados corporais e conhecimentos práticos de trabalhos manuais)*» (Sousa, 1998, p.141).

Para Kellerhalls e Montandon (1991) os pais consideravam como atribuições principais da escola [transmitir conhecimentos de base, de cultura geral, retórica e noções de higiene] (*idem*, p.176). E em segundo plano, [a educação moral, as relações sociais e a educação sexual] (*idem*, p.176).

Cullingford (1985), estudou as diversas expectativas dos pais em relação à escola e concluiu, «*precisamente que todos os pais vêem a educação escolar como um meio de preparação dos alunos para a inserção sócio-profissional na qual as escolas desempenham um papel determinante*» (*cit. in* Santiago, 1996, p.47). Enquanto Sousa (1998) diz que o mais importante para os pais é que «*a escola transmita conhecimentos*» (p.141).

De acordo com Santiago (1996), para se perceber como os professores entendem o papel da escola, há que diferenciar dois tipos de escola: a transmissiva e a construtiva. Entende-se por escola transmissiva a que «*permite a criação de condições para a memorização de saberes e o desenvolvimento do raciocínio e do espírito lógico… com as aptidões naturais… são os elementos definidores da inteligência do aluno*» (p.54). Por outro lado, a escola construtiva privilegia a «*relação educativa aberta, comunicação horizontal, personalização da acção educativa, respeito da individualidade da criança e delegação do poder no grupo/classe*» (*idem*, p.54).

Segundo um estudo de Cullingford (1985, *cit. in* Santiago, 1996), os professores estão mais próximos da escola construtiva porque rejeitam a ideia que a escola é somente «*a preparação para a inserção sócio-profissional, para valorizar mais as ideias de desenvolvimento e de autonomia no aluno*» (p.55). No entanto, os pais aproximam-se mais da escola transmissiva.

Os professores consideram que para a escola promover a integração do aluno na sociedade é essencial desenvolver as «*competências sociais de auto-conhecimento, a capacidade de desenvolvimento autónomo do pensamento e a aquisição de recursos para interagir com os outros*» (Santiago, 1996, p.55). Os professores, quanto ao currículo, sentem que «*as competências académicas são fundamentais na formação dos alunos*» (*idem*, p.55), mas elas devem estar norteadas para o desenvolvimento individual e não funcionar apenas numa perspectiva instrumental de preparação para uma dada profissão.

As expectativas dos professores em relação aos pais são que eles

> *«vigiem o trabalho de casa e ajudem a resolver problemas de organização relacionados com a escola e o ensino: segurança no caminho para a escola, organização de festas, acompanhamento dos professores nas viagens escolares, donativos e confecção de bolos»* (Marques, 1997, p.42).

Alguns estudos de Cullingford (1985), baseados nas expectativas dos pais e professores, demonstraram que

> *«- os professores colocam as noções de autonomia e da capacidade individual de decisão no centro do processo educativo enquanto os pais se orientam mais para uma concepção instrumental da educação como um meio privilegiado de acesso a uma melhor profissão;*
> *- os professores insistem na ideia da auto-responsabilização do aluno como forma de aquisição de melhores recursos para o desenvolvimento pessoal, os pais ao contrário, acentuam no discurso a imposição de mais disciplina face à indulgência da escola e dos professores;*
> *- os professores assumem o currículo como suporte ao desenvolvimento no aluno das competências sociais gerais, que seriam imprescindíveis á inserção sócio-profissional e à relação interpessoal; os pais criticam os métodos de ensino usados analisando os seus efeitos na perspectiva da aquisição dos saberes básicos: ler, escrever e contar;*
> *- os pais e professores estão de acordo com o lugar ocupado no currículo pelas disciplinas mais escolarizantes embora por razões opostas: melhor preparação para uma profissão nos primeiros e ideia de desenvolvimento individual nos segundos»* (*cit. in* Santiago, 1996, p.55).

II Capítulo – Estudo Empírico

«*A observação e a análise de fenómenos distantes é tão eficaz como método de descoberta quanto experiências no laboratório. Caso contrário, o Universo permaneceria para sempre uma grande incógnita para nós*». Marcelo Gleiser

1 - Problemática

A pergunta de partida, num projecto de investigação, é a linha orientadora do trabalho, e só é útil se for correctamente colocada.

Esta, pergunta de partida, deve abranger vários itens: [qualidades de clareza no que diz respeito à precisão e à concisão; qualidades de exequibilidade no que concerne ao carácter realista e irrealista; e as qualidades de pertinência que dizem respeito ao registo (explicativo, normativo, preditivo, …)] (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp.33-35).

Tendo em conta estes itens, realizou-se a seguinte questão de partida: "**Quais as expectativas dos pais e dos professores** de **Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão**?"

2 - Objectivo do Estudo

Depois de se ter formulado a pergunta de partida, emergiu a necessidade de serem definidos os objectivos e as questões orientadoras da investigação. O objectivo geral deste trabalho é: "**Verificar quais as expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão**".

3 - Questões da Investigação

Seguidamente colocámos as questões orientadoras da investigação:

- **A intervenção pedagógica dos professores de Educação Física com uma criança com Síndrome de Pfeiffer corresponde às expectativas dos pais, na perspectiva da inclusão?**

- **A intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer corresponde às expectativas dos professores de Educação Física, na perspectiva da inclusão?**

4 - Participantes

Os participantes no estudo serão os Pais e/ou Encarregados de Educação e dois dos professores de Educação Física (Expressão Físico-Motora), do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os Pais são ambos professores, residentes em Viseu. O pai é formado na área de Educação Física pela Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Terminou o curso em Dezembro de 1993 e tem 40 anos de idade. A mãe licenciou-se na Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras, com o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português/Francês. Terminou em Julho de 1997. Especializou-se no Ensino Especial e tem 36 anos de idade.

Os Docentes de Educação Física participantes no estudo foram, pelo menos durante um ano lectivo, professores de Expressão Físico-Motora, da criança caracterizada no Anexo 5. Ambos são residentes no Concelho de Viseu e leccionaram: um Professor, (denominado por PEF2), no Colégio Imaculada Conceição de Viseu, nos anos lectivos, 2006/2007 e 2007/2008 e o segundo Professor, (denominado por PEF1), no ATL Dó-Ré-Mi, agregado à Escola Básica J/1 de Ranhados, no âmbito do projecto das

Actividades Extra Curriculares no 1.º Ciclo, fomentado pela Câmara Municipal de Viseu e pelo Ministério da Educação, no ano lectivo 2009/2010.

O PEF2 é natural de Viseu, Portugal, e tem 30 anos de idade. Licenciou-se em Ciências dos Desportos e Educação Física na FCDEF – UC, em 21 de Outubro de 2006 e exerce a profissão de docente de EF, há 5 anos.

O PEF1 concluiu a licenciatura, no mesmo Curso e Universidade, em 23 de Dezembro de 2002. É natural de Salvador-Bahia, Brasil, e tem 33 anos de idade. O PEF1 é, ainda, mestre na área Lazer e Desenvolvimento Local, concluído em 26 de Março de 2008, na FCDEF – UC. Exerce a profissão de docente de EF, há 1 Ano.

5 - Metodologia

A investigação é de natureza qualitativa e segue a metodologia de um estudo de caso, em que foram estabelecidos objectivos e questões de investigação. Esta escolha, qualitativa, assenta essencialmente na relacionação do tipo de dados necessários para responder aos problemas de investigação e na forma como esses mesmos dados são recolhidos e analisados.

Os dispositivos ou os instrumentos mais frequentes na metodologia qualitativa são: a observação directa, a entrevista, o inquérito por questionário, a fotografia e variados tipos de documentos. Para o estudo a desenvolver seleccionou-se o inquérito por entrevista.

A opção por este tipo de abordagem deve-se ao facto de que «*os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objectivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos*» (Goldenberg, 2003, p.53).

6 - Tipo de Estudo

Nesta investigação opta-se por uma pesquisa qualitativa dada a natureza do estudo e das questões de investigação, com vista ao conhecimento do sistema educativo. Segundo Merriam (1990), o estudo de caso qualitativo é o «*modelo ideal para perceber e interpretar observações dos fenómenos educacionais*» (p.2). Ressalvado por Ponte (1994) em que afirma, «*um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social*» (p.1).

Este tipo de estudo exige uma atitude de flexibilidade e envolvimento do investigador que ultrapassa as suas competências técnicas, e que se relaciona com as suas capacidades e qualidades pessoais.

De acordo com Bogdan e Biklen (2000), as características principais que configuram a pesquisa qualitativa são:

> «*na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;* a *investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*» (pp.47-51).

Estas características podem apresentar-se numa investigação em proporções diferentes ou até não estarem presentes, mas determinam, em grande medida, o tipo de investigação que irá ser feita.

Para Carmo e Ferreira (1998), baseando-se em Merriam (1988), o "estudo de caso" qualitativo tem as seguintes características:

> «*particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação*» (p. 217).

Enquanto Ponte (1994) diz que «*é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico*» (p.1).

Enquanto Yin (1984) defende que os "estudos de caso" podem ser predominantemente:

> «*exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objecto de interesse; descritivos, tendo como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente "como é" o caso em apreço; analíticos, procurando problematizar o seu objecto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente*» (*cit. in* Ponte, 1994, p.5).

Esta investigação segue, igualmente, a metodologia de um "estudo de caso", que segundo Yin (1998, *cit. in* Carmo e Ferreira 1998), «*investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados*» (p.216).

De acordo com Ponte (1994), os estudos de caso «*não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população, o seu objectivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico*» (p.10).

Deste modo, e pelo exposto, a escolha recaiu sobre esta metodologia por se considerar congruente com os objectivos da investigação: analisar e interpretar como que é que os EE e PEF "sentem" a educação individualizada e diferenciada dos seus filhos e alunos.

7 - Instrumentos a Utilizar

Segundo Ponte (1994), o "estudo de caso" «*visa conhecer em profundidade o seu "como" e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e identidade próprias*» (p.1). Deste modo, a escolha do instrumento para este "estudo de caso" qualitativo recai sobre a entrevista.

A entrevista toma muita importância no "estudo de caso". É utilizada de forma exclusiva na recolha dos dados da investigação. É com ela que o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que a entrevista se destina a «*recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*» (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Fontana e Frey (1994, *cit. in* Coutinho, 2008, p.15) classificam as entrevistas em três tipos, quanto ao grau de estruturação: «*estruturada, semi-estruturada, e não estruturada*». Patton (1987) divide-as em quantitativas e em qualitativas. As qualitativas podem caracterizar-se como: «*conversacional informal, guiada, aberta standard*» (*idem*).

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto. Nestas, entrevistas, o investigador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, sempre com atenção ao que é dito para poder guiar «*a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele*» (Boni e Quaresma, 2005, p.75). Estas entrevistas são utilizadas para «*delimitar o volume das informações*» (*idem*), focando essencialmente o tema, intervindo com o fim dos objectivos serem alcançados. Deste modo, a entrevista permite abordar e aprofundar determinados detalhes e perceber o ponto de vista dos entrevistados de um modo mais focalizado.

A entrevista aberta é utilizada quando o investigador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhe do assunto em questão. De acordo com Minayo (1993) a entrevista aberta «*é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos*» (*cit. in* Boni e Quaresma, 2005, p.75).

As técnicas de entrevista aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Elas possibilitam uma afeição maior entre investigador e entrevistado, o que permite «*tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afectiva entre as duas partes*» (Boni e Quaresma, 2005, p.75). Além disso, a interacção entre investigador e entrevistado favorece as respostas espontâneas «*dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm pode fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa*» (*idem*). Como grande desvantagem poderá o entrevistado reter informações importantes, se houver [insegurança em relação ao seu anonimato] (*idem*).

8 - Procedimentos

«*A análise de dados qualitativos é um processo criativo. É também um processo de rigor intelectual, dedicação e difícil*» (Patton, 1980, p.299). Nesta linha, foi intuito tratar os dados através da sua sistematização, para que os procedimentos escolhidos fossem ao encontro dos objectivos do trabalho.

Definido o tema do trabalho e respectiva problemática, e depois de assente o objectivo do mesmo, bem como estipulados os participantes, seria, então, altura de se proceder à recolha dos dados necessários para desenvolvimento do Projecto. Como já referido anteriormente, o instrumento de recolha de dados é a entrevista aos EE e aos PEF.

No estudo optou-se por um tipo de entrevista semi-estruturada que se realizará com os pais e com os PEF intervenientes na educação da criança com a Síndrome de Pfeiffer. As entrevistas cujos guiões[3], seguem em anexo (2 e 3), serão realizadas no final da investigação e destinam-se a obter dados, conducentes a algumas conclusões/reflexões gerais acerca dos problemas propostos para investigar.

Neste sentido, e para poder recolher elementos seguros que permitissem construir o guião da entrevista, foram encetadas algumas conversas informais com EE e PEF de educandos com síndromes de comprometimentos motores, a fim de se entender os seus pontos de vista e poder-se, desta forma, focar as questões na futura entrevista, em situações objectivas e de verdadeira necessidade.

A elaboração e selecção dos itens da entrevista fez-se a partir dos dados recolhidos, de uma entrevista exploratória a EE e a PEF com educandos que tinham algum tipo de síndrome, de algum modo inibidoras de participarem nas aulas, nas mesmas condições dos restantes elementos da turma, de uma discussão com alguns especialistas da matéria, de dados de inquéritos anteriores, e da própria experiência e conhecimento pessoal. Daqui resultou um guião "abrangente", articulado e equilibrado. Após esta elaboração cuidada, a entrevista foi testada num pequeno grupo de controlo, de pais e de professores com educandos com síndromes, no sentido de reformular, ainda, eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação. Pretendeu-se, assim, identificar um conjunto de indicadores de modo a sustentar a formulação das questões até chegar ao produto final. E, desta forma, validar a entrevista, semi-estruturada, e elaborada de raiz.

As entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de questões a colocar. Assim, prepararam-se algumas ideias-chave que se queriam ver respondidas por cada um dos entrevistados. No entanto, essas ideias destinaram-se mais a orientar a discussão do que, propriamente, a limitar as reflexões ou as conclusões sobre os dados recolhidos na entrevista.

Para concretização da entrevista, procedeu-se a um contacto com os respectivos EE da criança com Síndrome de Pfeiffer e a contactos subsequentes com os PEF no sentido de

[3] Adaptado de Paiva

facilitar a apresentação, de explicar a razão do contacto, o objectivo do estudo e a sua utilidade.

Tendo havido receptividade, seguiu-se a marcação da data e local da entrevista acordados com os intervenientes, tendo em atenção, sobretudo, o bem-estar dos mesmos. O período seguinte destinou-se à realização das entrevistas, dependente da disponibilidade dos inquiridos.

Uma vez realizadas e gravadas todas entrevistas, iniciou-se, então, o tratamento de dados, procedendo-se à sua transcrição com o recurso ao computador e a um programa de tratamento de Texto (Microsoft Word). Para manter o "anonimato" dos entrevistados atribuir-se-ia um código a cada entrevista, cuja codificação ficaria da seguinte forma: EE1, EE2, para os pais e PEF1 e PEF2 para os PEF. Esta codificação também seria utilizada nas unidades de registo EE1, EE2, PEF1 e PEF2.

A análise foi desenvolvida em várias etapas. Estas etapas foram organizadas «*em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*» (Bardin, 2004, p.89).

Por ser um estudo descritivo, o tratamento de dados passou por análise de conteúdo por categorias das respostas às questões formuladas na entrevista, ficando, assim, constituído um *corpus* da análise, composto por uma/entrevista para os EE e duas para os PEF.

Depois desta etapa, seguiu-se a redacção e possível apresentação de conclusões.

Informa-se que, durante a leitura dos excertos das entrevistas, dever-se-á ter em conta, para melhor se perceber o que se diz, que as reticências (…) presentes nos textos não são adaptações contextualizadas, mas sim, pausas dos entrevistados.

III Capítulo – Apresentação, Análise, Discussão dos Resultados e Considerações Finais

«*Não conseguimos segurar uma tocha para iluminar o caminho de outra pessoa, sem clarearmos o nosso próprio.*» (Ben Sweetland)

1 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

A apresentação, análise e discussão dos resultados foi feita, atendendo às respostas dos EE e dos PEF, em três blocos: atitudes e valores face à inclusão, a inclusão de alunos com NEE na sala de aula e necessidades dos entrevistados decorrentes das suas dificuldades.

Como corolário, dar resposta à questão inicial: Quais as expectativas dos pais e dos professores sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão?

Bloco II - Atitudes e Valores Face à Inclusão

Neste bloco, pretendeu-se não só conhecer a opinião dos entrevistados relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE, como também, saber o peso das atitudes e valores dos entrevistados, face aos direitos dos alunos com NEE fazerem as suas aprendizagens em conjunto com os outros alunos.

Solicitou-se aos entrevistados que reflectissem e emitissem a sua opinião sobre o enquadramento legal na escolaridade obrigatória, na responsabilização da escola e nos tipos de medidas educativas. Pediu-se, também, que se pronunciassem sobre a sua primeira reacção, perante um aluno com NEE. Ainda se reflectiu na experiência pessoal e profissional dos entrevistados e como isso influencia a perspectiva de inclusão.

Conhecer a opinião do EE e do PEF relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE		
	Enquadramento Legal	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- pensa-se que as coisas funcionam (…); - está tudo na lei e o que é lei é lei (…) na prática há casos e casos; - há casos que apesar de estarem abrangidos pela lei não funcionam ou porque os pais são ausentes, presentes mas ausentes, ou porque os professores não têm sensibilidade suficiente para trabalhar com crianças com NEE; - não existem alterações significativas do DL 319/1991 para o DL 3/2008, na prática; - isto só funciona mais com os de Currículo Específico Individual (CEI), o apoio individualizado, diferenciado, adaptações curriculares, etc.;
	EE2	- depende do Grupo/Turma (G/T) e dos professores, das várias disciplinas; - se o G/T pode colaborar e estiver sensível a uma criança diferente, atrás disso vem a inclusão; - não é fácil actualmente com turma de 27, 28, 30 alunos as escolas respeitarem a obrigatoriedade da turma ter 20 alunos por causa de existir um com NEE; - o que se passa nas escolas é que há turmas a terem 27 e 28 alunos com 3 e 4 alunos NEE fora os que não estão sinalizados. Vai-se exigir a um professor o pleno para a inclusão do aluno na sala de aula, ou de dois ou três alunos com essas características quando também têm de leccionar para os outros.
	PEF1	- sei o que é inclusão mais a nível de dimensão social; - estou totalmente de acordo com o processo inclusivo apesar de na prática não ser tão fácil como parece;
	PEF2	- estou de acordo com o enquadramento legal, é importante enquadrar as crianças NEE nas turmas; - é importante DL 3/2008; - só com adaptações curriculares é possível a integração/inclusão; - inclusão na minha área, Educação Física (EF), promove-se no âmbito social; - nas nossas aulas, de EF, temos a inclusão motora e afectiva; - nas aulas existia amizade e tolerância entre os pares, compreendiam, não discriminavam.

Quadro 1 - Enquadramento Legal

Os entrevistados reflectem, quanto ao Enquadramento Legal, que há uma lei o DL 3/2008. Esta lei é muito completa e bem redigida, mas na prática, é deveras difícil aplicá-la devido às características das crianças com NEE que são casos muito peculiares, com características muito *sui generis*. Apontam, também, as dimensões físicas dos espaços escolares e o tamanho das turmas. Estes e outros factores são incompatíveis com o que a lei preconiza: "ao existir um aluno com NEE, a turma não deve ter mais de 20 alunos." Porém, o que se observa são turmas com mais de 2, 3 e mesmo 4 alunos com NEE. Acresce, ainda o facto de as turmas integrarem alunos com dificuldades de aprendizagem, abrangidos pelo Despacho Normativo 50/2005 e aos quais têm de ser oferecidas respostas adequadas, e ainda aqueles que não estão sinalizados. Para além de tudo isto, as turmas têm excesso de alunos (mais de 27 alunos). Salientam que o DL 3/2008 é somente aplicável quando se verificam situações muito problemáticas e específicas.

Promove-se a inclusão no âmbito social apelando, de modo particular, ao papel pedagógico e essencial do PEF, considerando-o de grande importância para o êxito do referido processo.

Conhecer a opinião do EE e do PEF relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE		
	Escolaridade Obrigatória	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- a escola para todos, há casos e casos e há dificuldade de implementar (…) por causa das turmas grandes;
	EE2	
	PEF1	- é importante o aluno poder realizar a escolaridade obrigatória; - na escola não devemos estar preocupados com o que a criança atinge no plano de competências mas estarmos atentos ao que podemos promover no âmbito sócio-afectivo; - mesmo na avaliação quer a escola, como também na sociedade, aceitar esse ponto de vista, é algo que actualmente não é ainda bem aceite.
	PEF2	- é importante fazer a inclusão das crianças com NEE, na escolaridade obrigatória porque no futuro irá haver um maior respeito para com os diferentes. Primeiro, tem de se tomar consciência de que existem pessoas diferentes, e depois vai-se respeitar essas diferenças e de uma certa forma valorizar essas diferenças.

Quadro 2 - Escolaridade Obrigatória

Os participantes abordam, a Escolaridade Obrigatória como um factor inclusivo, com uma certa diplomacia. A Escolaridade Obrigatória é relevante para as crianças com NEE poderem frequentar a escola. Identificam que a escola deverá desenvolver a dimensão social de cada um dos alunos e, ainda, salientam a necessidade de ser a escola a mudar as mentalidades da sociedade no que diz respeito à inclusão. Observam-se muitas reticências em relação a este tema.

Conhecer a opinião do EE e do PEF relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE		
	Responsabilização da Escola	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- os miúdos mais difíceis, por vezes nem são as crianças com NEE, há miúdos que têm mais problemas, com graves problemas de comportamento, indisciplina e esta é a normalidade mas ninguém consegue aprender assim; - é que os meninos com NEE ainda são tratados como responsabilidade do PEE é aí que está o problema.
	EE2	
	PEF1	- existir uma responsabilização da escola para todas as crianças, não só as com NEE; - deve-se articular tudo o que está ao redor desta criança, penso que aí a escola não assume

	por completo as suas responsabilidades, esta articulação deverá procurar ser mais concreta e real; - os pais deveriam tomar as rédeas da situação podendo ser o mediador, procurar os professores, colocar os problemas dos seus filhos para que de alguma forma os professores tenham realmente uma noção exacta de qual é o problema daquela criança.
PEF2	- os alunos desde novos comecem a ver as diferenças e respeitarem-nas.

Quadro 3 - Responsabilização da Escola

Na Responsabilização da Escola, ambos os entrevistados (PEF e EE) reflectem que esta não assume integralmente e de forma consciente o papel que lhe é atribuído.

A escola não toma medidas eficazes contra os alunos que prevaricam, como também não premeia os alunos que estão lá, para aprender.

É urgente passar do papel para a prática as equipas multidisciplinares e que estas tenham um papel interventivo na resolução dos problemas de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

Conhecer a opinião do EE e do PEF relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE		
	Medidas Educativas	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- substituir a avaliação prática por uma avaliação teórica.
	EE2	- esperamos vir a ser exequíveis já no 5.º ano, mais propriamente a EF (…) dificuldades, vamos propor no processo de avaliação; - o PEF que avaliar a R., nas UD que ela venha a ter mais dificuldades, fará uma valorização em que ela venha atingir os objectivos.
	PEF1	- deveria existir uma interligação maior entre o triângulo - escola, pais, médico - o psicólogo mais presente no caso de ser um problema de ordem psicológica, se for um problema de ordem motora outros intervenientes; - nestes casos deveria existir uma articulação maior PEF, Médicos, Escola, e a Família.
	PEF2	- no domínio motor tentei que ela participasse em todas as actividades e sempre que fosse necessário fazer um reajustamento tentei que ela não fosse vista de forma diferente e que o resto da turma não observasse essa mesma diferença; - não a distinguia em relação aos outros alunos.

Quadro 4 - Medidas Educativas

As Medidas Educativas preconizadas relacionam-se com o processo de avaliação, com as adaptações e/ou adequações curriculares e com uma maior comunicação entre todos os agentes que interagem com a criança com NEE.

Deste modo, poderá proporcionar-se à criança, como está escrito na Constituição Portuguesa, a igualdade de oportunidades, com os demais cidadãos.

Conhecer a opinião do EE e do PEF relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE		
	Intervenção Pedagógica	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- os pais são os principais interessados e principais conhecedores quer da Síndrome quer das dificuldades.
	EE2	- os professores terem ou não formação e estarem sensíveis para integrar o aluno; - se formos chamados para o processo de decisão, dado que queremos o melhor para a R., todos os pais querem o melhor para os filhos; - a informação que temos será dada ao PT (Director de Turma) para este dar conhecimento a todos os professores e abordaremos individualmente o PEF e informá-lo-emos das características da R.; - a partir daí, se o PEF nos solicitar uma ajuda para a planificação das aulas, nos conteúdos a leccionar, ou em alguma progressão pedagógica, estamos cá para isso.
	PEF1	- era importante os pais participarem na programação, planificação etc. (…) mas no âmbito da intervenção pedagógica (na sala de aula) (…) é que atendendo à inclusão esta seria uma medida não inclusiva mas penso mais exclusiva; - mas vejo com bons olhos existir em aulas pontuais uma cooperação PEF e EE; - o pai participar no processo pedagógico directo pode desestabilizar o aluno e a turma; - ter um pai na ajuda com uma criança com NEE, desta forma, eu podia chegar mais facilmente aos outros sabendo que esta está a ser devidamente acompanhada; - desde que planeado e devidamente enquadrado o pai no processo e até onde o pai pode ir seria para já uma mais valia (…) mas o papel do pai teria de ser muito explícito para que não houvesse "choque"; - outro ponto negativo pode ser a vontade do pai em ver resultados no processo (…) como é que irá facilitar ou não a inclusão da aluna; - pode ter vontade para trabalhar na prática, mas não ter habilitações (…) mas como colaborador e participante poderá ser uma estratégia interessante; - se se definir estratégias e parâmetros, determinados limites onde os pais podem chegar e de que forma pode colaborar e se ultrapassar esse determinado limite ele ter a consciência de que está a prejudicar o aluno (…); - pai, na sala de aula (…) é que atendendo à inclusão esta seria uma medida não inclusiva mas penso mais exclusiva.
	PEF2	- não vi na altura grandes dificuldades para envolver a aluna nas actividades até porque era fase inicial da aprendizagem Físico-Motora; - a intervenção do EE na sala de aula não é permitida pela lei, acho.

Quadro 5 - Intervenção Pedagógica

Na Intervenção Pedagógica, os entrevistados foram muito concisos nas respostas. Os EE e os PEF focaram as suas observações no conhecimento que os pais têm das dificuldades e aptidões dos seus educandos com NEE e do modo como isto pode facilitar ou dificultar a prática pedagógica.

A sensibilidade dos intervenientes, EE e PEF, em relação à diferença, é um dos itens a ter em conta se se colocar este assunto como um factor de inclusão.

A participação dos EE, na sala de aula, numa perspectiva de Intervenção Pedagógica passa mais por uma "ajuda" na planificação e orientação do PEF, na escolha dos exercícios mais adequados para a realização de uma determinada tarefa, tendo em vista a sua complexidade. Passa também, por um entendimento entre ambos na comunicação

antecipada dos exercícios que o PEF irá realizar e, desta forma, poderem ser ensaiados fora do contexto G/T, facilitando à criança um maior e melhor desempenho no momento da execução, no grande grupo.

A colaboração dos EE, na sala de aula, seria somente em casos excepcionais e devidamente explorados e planificados em reunião anterior. Os entrevistados colocam muitas dúvidas se este parâmetro seria um factor inclusivo ou exclusivo do aluno com NEE.

Um dos PEF ressalva que, se existisse um EE na sala de aula, facilitava-lhe a tarefa com os outros alunos, ficando mais tranquilo, pois sabia que o aluno estava em prática motora e acompanhado. O outro PEF, entrevistado, tem dúvidas quanto à legalidade desta acção.

Conhecer a opinião (atitudes e valores) do EE e do PEF face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos.		
	Aprendizagem dos Alunos com NEE com os outros Alunos	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- a inclusão em absoluto (…), cada caso é um caso, legalmente e a olho nu achamos que todas as crianças devem estar integradas/incluídas; - na prática nem é benéfico para a criança, por exemplo nos casos da multideficiência, faz confusão a nós e aos outros (…) pois o que os alunos NEE querem é estar no canto deles; - na parte social é muito difícil.
	EE2	
	PEF1	- é como a sociedade vê a inclusão, é um meio muito importante para a influenciar no futuro.
	PEF2	- é importante porque na nossa vida vamos encontrar pessoas diferentes.

Quadro 6 - Aprendizagem dos Alunos com NEE com os outros Alunos

A aprendizagem dos Alunos com NEE simultaneamente com os outros Alunos é questionável para os EE, talvez pelas suas vivências e amarguras. Sentem-se angustiados por sentirem que, nem sempre, as crianças têm uma resposta aos seus comprometimentos no seio de uma Turma Regular, explicitando a afectividade social como um entrave à inclusão. Os PEF acreditam que, com esta medida, se pode alterar futuramente a mente social, no que diz respeito à diferença. Caso se considerem ambas as perspectivas, verifica-se que ainda há um longo caminho a percorrer, pois os EE mostram-se cépticos quanto à verdadeira inclusão social no G/T e os PEF referem que

esta dimensão terá de afectar a mudança de pensamento da sociedade, nos anos vindouros.

Conhecer a opinião (atitudes e valores) do EE e do PEF face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos.		
		A 1.ª Reacção na Escola à Aluna com NEE
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	Na 1.ª escola: - não foi uma reacção muito diferente daquela que já tínhamos vindo a observar quando a levávamos ao jardim, aos parques infantis, etc. - normalmente as crianças mais pequenas apontam e falam «*oh pai, o que é que aquela menina tem*» (…) são as coisas mais visíveis. - tem a ver com os olhares e com o facto das crianças pequenas verbalizarem com a naturalidade que têm o que pensam. Na 2.ª escola: - a R. não mudou de escola mudou de turma a R. não se integrou na turma e teve de se mudar dado que era a única turma existente; - já tinham 8 anos mais maduros e não foi tão difícil, apesar de ter havido comentários, parafraseando uma psicóloga que a R., frequentou, quanto ao aspecto social, "*não se pode pôr uma fita adesiva na boca dos outros*", pois não a controlamos; - é muito difícil controlar as crianças mais pequenas nos actos. É como as amizades não se pode obrigar ninguém a brincar ou ser amigo de ninguém; - é algo que a R. terá de superar.
	EE2	- a mudança para a segunda escola não foi uma decisão fácil porque em termos de PT, Auxiliares da Acção Educativa, Direcção, alunos mais velhos, etc. (…) até porque os adultos da 1.ª escola funcionaram muito bem, não foi fácil pois tomar uma decisão em que o ensino em termos de competências é tão eficaz (…) há sempre essa dúvida que se coloca (…) mas no dia a dia a R. chegava a casa e chorava encontrava-se sempre descontente com o seu dia a dia escolar (…) levou-nos a colocar isso no topo das prioridades o que a levou a mudar de escola; - é preferível a criança fazer o seu grupo encontrar o espaço normal, e se não resultar cá estamos nós.
	PEF1	- por um lado, a aluna, com Síndrome Pfeiffer, já a conhecia do ginásio, sabia que praticava alguma actividade física (…) mas tem algumas particularidades visíveis e (…) já tinha uma história ligada à actividade física o que me deixava mais à vontade, de qualquer forma uma pessoa fica sempre, com aquela questão (…) é uma pessoa que tem particularidades, se calhar precisa de um acompanhamento especial estratégias diferentes; - inicialmente não sabia o que podia fazer e foi com o tempo que implementei estratégias; - a 1.ª medida foi falar com a PT , logo na 1.ª semana de aulas, depois foi pela observação isto pode realizar isto não e (…) foi assim. Logo na apresentação inicial tentei recolher algumas informações. No contacto com o PT foi-me apresentado um relatório médico e (…) estava bastante explícito, dizia que nas aulas de EF podia estar integrada mas evitar movimentos bruscos, saltos e movimentos de apoio de cabeça; - neste caso os pais foram conscienciosos mas noutros é muito complicado, onde os PTs não são iguais. Tive um outro caso em que as coisas foram andando e só no meio do caminho é que as coisas foram apresentadas e se esclareceu alguns pormenores.
	PEF2	- senti uma grande responsabilidade, já com a noção e desejo de incluir a aluna tive o receio de não ter formação para lidar com a problemática; - penso que é necessário haver maior formação e conhecimento. Há vários tipos de necessidades e é impossível abranger todas; - quando comecei senti-me um pouco receoso mas ao mesmo tempo com vontade de ajudar a aluna; - tentei no domínio afectivo aproximar-me dela para ela se sentir à vontade, ter uma relação fácil comigo para quando sentisse que havia alguma coisa que não conseguia fazer,

	constrangimento, pudesse falar comigo.

Quadro 7 - A 1.ª Reacção na Escola à Aluna com NEE

A 1.ª Reacção, na Escola, à Aluna com NEE, é sentida pelos EE com um misto de embaraço, apreensão e surpresa, quanto à atitude reactiva que provoca nos outros. Aliás, o mesmo se verifica em todos os outros locais onde os EE vão pela primeira vez com a sua filha.

Sabem que a sua educanda é diferente e com características físicas e/ou visuais identificativas de uma Síndrome. Mostram, actualmente, uma tolerância para com os "olhares" da restante sociedade.

Quanto aos PEF, quando o primeiro contacto surge, canaliza-se a sua atenção para o domínio psicomotor, receando e duvidando das suas capacidades para darem a resposta adequada ao grande desafio que é contribuir para a educação da criança com NEE.

Têm como grande preocupação o acesso à informação e o que fazer com a mesma, independentemente da sua generosidade e disponibilidade para proporcionarem à criança uma aprendizagem efectiva, digna e visando uma inclusão feliz na sociedade.

Conhecer a opinião (atitudes e valores) do EE e do PEF face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos.		
	Como é que a Experiência Pessoal e Profissional Influencia o seu Conceito de Inclusão?	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- isto é uma saga uma viagem muito longa e com muitas peripécias pelo meio; - ao nível pessoal muda completamente a nossa vida, tínhamos uma vida pacata como qualquer casal, e quando isto surge não é o Síndrome em si, com os nomes lidamos nós bem, é o que na vida prática isto leva, são: nove anos e 13 cirurgias, 13 internamentos, alguns dos quais prolongados; - ao nível profissional isto reflecte-se e muda a nossa visão para com as outras crianças; - foi por causa da R. que fui tirar a Especialização em Ensino Especial, o que foi muito difícil pois para o frequentar tive de me deslocar para longe, dado que não havia perto da minha residência. Senti na altura que deveria encaminhar-me para esta área porque era esta que me seria mais útil num futuro próximo; - agora a aproximação aos outros alunos é feita de forma diferente da que fazia no passado, não que não fosse profissional, mas agora é diferente (…) pois penso que o tenho de ajudar como se fosse a R.; - actualmente, sou muito mais sensível às insensibilidades de alguns professores, não são os filhos deles. Sentimos os alunos porque também são filhos de alguém; - sinto que com um filho diferente e sendo PEE estou na minha praia; - alguns colegas somente estão a trabalhar com crianças ainda não têm a sensibilidade de o que é ser diferente; - muda a nossa forma de actuar, não que no passado fosse mais insensível, mas agora vamos para casa a pensar como poder ajudar uma criança com NEE e arranjar estratégias diferentes, inventar uma maneira de solucionar o problema.

EE2	- o nascimento da R. fez com que eu mudasse também como professor, pois conhecendo a R. e sabendo das exigências que ela tem tido em termos de G/T ficamos mais atentos. E quando surge um aluno diferente nós estamos mais sensíveis (…) estar mais disponível para realizar o trabalho com ele.
PEF1	- a experiência que eu tive apesar de muito gratificante, nas AEC´s é a despachar, é com pena que digo isso mas é o que sinto, em grande parte o digo por causa do horário. Um professor estar numa escola sem andar a saltaricar (…) tem mais meios para ir ao encontro das medidas inclusivas (aceder ao processo, contactar os pais), mas nas AEC`s não dá. - o aspecto da remuneração não motiva muito o professor, provoca um menor acompanhamento específico nestes casos. Quando se ganha pouco tem de se procurar outros trabalhos e quando nós devíamos estar com a cabeça em como resolver esta necessidade estamos a ver como terminamos o mês; - o meu caso foi de alguma forma pacífico no processo de inclusão porque a problemática da deficiência esteve incluída no meu trabalho de Mestrado (o que é que as Autarquias promovem ao nível da actividade física nas NEE) logo tenho uma "visão" um pouco diferente da generalidade das pessoas; - por ter esta vivência, de mestrado, ter uma ideia do que é a inclusão, ter visto no terreno vários projectos, ter falado com vários agentes: coordenadores, gestores desportivos, participantes e observar como eram implementados os projectos - de alguma forma, isso mexeu comigo - penso que tenho uma sensibilidade diferente. Saber o bem que a actividade física faz às pessoas com NEE e o que lhes traz (…) mais dignidade. Nos assuntos que envolvem a inclusão tornam-se totalmente pertinentes, e sou a favor de serem colocados. É isso que me motiva achar que esse é o caminho.
PEF2	- pouco a pouco os colegas, alunos e professores, vão tendo uma imagem menos preconceituosa em relação aos alunos com NEE, aos poucos já vão compreendendo que a inclusão é necessária e importante; - o contacto com estas problemáticas é um dos factores que leva a alteração aos hábitos; - no caso da R. as diferenças não apresentavam diferenças significativas para que os colegas a rejeitassem ou da minha parte também não existia uma grande diferenciação nos exercícios aos demais, eram pequenos reajustes fáceis e que não eram perceptíveis pelos seus pares.

Quadro 8 - Como é que a Experiência Pessoal e Profissional Influencia o seu Conceito de Inclusão?

A Experiência Pessoal e Profissional Influencia o Conceito de Inclusão, pois dela advêm, em grande parte, a aprendizagem e a acomodação psicológica e afectiva para lidar, no dia-a-dia, com crianças diferentes. O trabalhar, o viver e o deparar-se, constantemente, com a diferença, leva a sociedade a habituar-se à desigualdade.

A promoção da actividade física nas crianças com NEE é considerada como um veículo facilitador da inclusão.

Observa-se nas respostas dos EE e dos PEF que, após terem exercido ou experienciado vivências com uma pessoa NEE, no âmbito pessoal e/ou profissional, fomentam, posteriormente, uma reacção mais comedida e tolerante, no que diz respeito à diferença.

Os PEF e EE apontam, ainda, outros factores condicionantes da inclusão, tais como: o tempo para ir ao encontro da problemática; a remuneração não se coadunar com o que é exigido ao professor quer em termos humanos, quer profissionais; a falta de sensibilidade de alguns professores que leccionam crianças com NEE.

Bloco III - A Inclusão de Alunos com NEE na Sala de Aula

A Inclusão de Alunos com NEE na Sala de Aula será examinada quanto às maiores dificuldades constatadas pelos EE e PEF, bem como à natureza dessas mesmas dificuldades.

Tentar-se-á, também, compreender de que modo a interacção com alunos NEE, na sala de aula, se reflecte nas atitudes dos PEF e EE.

Conhecer a opinião do EE e do PEF face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula.		
	Dificuldades de Inclusão / Constatar da Natureza dessas Dificuldades	
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- as maiores dificuldades não se colocam com os professores, nem nos papéis, apesar de ser quase impossível o diálogo com os professores das AEC´s visto trabalharem em 4 ou 5 escolas. As maiores dificuldades colocam-se entre os pares (aluno NEE/aluno, aluno NEE/G/T); - enquanto as crianças mais velhas entendem a R. os outros não entendem; - os pares acham que Ela tem de ser como os outros; - a R. o que fazia era quando se sentia mal ia fazer queixas e os outros não suportam queixas, nem os queixinhas; - o problema da R. é e foi sempre o problema recreio entre pares e depois são transportados para a sala de aula; - no recreio o G/T, na 1.ª escola, ela era isolada e isolava-se completamente. Mas os mais velhos eram uns amores porque eles conseguiam baixar aos mais pequenos e ajudá-los; - sempre foi no Recreio; - (…) cada caso é um caso, como é que está enquadrada a criança no grupo/turma, que professores é que tem. É preciso ver isso. - a medicação foi decisão demorada, complicada, já lá estava em casa, mas nós queríamos falar com o neurocirurgião, com o médico de desenvolvimento, com uma data deles para ver se iria trazer problemas ou não, mas todos acharam que devíamos medicar, e passámos a medicar. Experimentámos para ver se resultava. - outras estratégias (…) pensámos convidar uma ou outra amiguinha para lá ir a casa lanchar, para ver se a amizade pegava, mas não é assim que as coisas funcionam. Até porque ela tem algumas amizades de crianças que nasceram em 2000 e sempre a viram crescer, filhos de colegas nossos e com esses nunca houve problemas. Essas crianças nunca nos perguntaram nem aos pais, aos 3 ou 4 anos, porque é que a R. tinha os olhos assim. Já questionei esses pais e a resposta foi sempre a mesma *«não nunca perguntou»;* - o que acontece, muitas vezes, é que os PEE revoltam-se porque os PT não dão apoio à criança com NEE nem dão material (fichas) ou outro tipo de tarefas. O que acontece é que o PEE esquece-se que o PT tem mais 25 alunos; - na intervenção pedagógica poderíamos saber os exercícios que o professor vai fazer, e assim ajudar em casa; - se não fossemos os únicos, a intervir na sala de aula, sim. Até porque promovem já isso nos Jardins de Infância, vai lá agora o pai de um, o avô de outro. Agora na aula de EF estar lá sempre o pai da R. não seria o ideal, antes pelo contrário não se faria inclusão mas sim exclusão. A R. não gosta que lhe chamem menina da mamã e menina do papá, como qualquer criança;

	- quanto à formação (…) isto tudo faz parte da viagem, no início da viagem não saíamos do mesmo porto, estávamos ali encalhados, foi terrível mesmo. Porque é uma Síndrome na área da Neurocirurgia e até porque o próprio nome deriva do neurocirurgião que estudou estes casos e fez várias neurocirurgias e mesmo nas outras especialidades onde ela está os médicos desconhecem por completo. Perguntam-me se Pfeiffer é com um f ou com dois. Não sabem portanto (…) se eles não sabem eu também não sei. Nós tivemos de nos juntar a outros pais e foi a partir daí que mudou, se não, não íamos lá. Foi a partir de uma Associação de Pais a Raríssimas, não que tivessem casos iguais, os pais que estavam como nós em termos de conhecimentos mas já estavam mais à frente nos sites que haveríamos de pesquisar. Só a partir dos 2 anos é que a coisa começou a andar. Não havia nada na internet, livros nem pensar, e não havendo nada na internet uma pessoa fica à espera que as respostas cheguem. Agora em 2010 já aparece alguma coisa mas em 2001, 2002 não havia nada o que aparecia era Michelle Pfeiffer, era zero, nada na internet; - atendendo à organização e funcionamento do sistema, (…) em termos médicos é um labirinto, é uma teia. Agora de há 2 ou 3 anos para cá já estamos perfeitamente enquadrados e já andamos nos hospitais, vamos aos exames e aos especialistas com muita facilidade. Agora até por correio electrónico contactamos o neurocirurgião dela. Agora. Mas no início no HUC não estavam a conseguir lidar com o problema dela. Diziam que ela não podia ter o problema principal (craniossinostese) que era impossível, ela não podia ter. O Geneticista dizia que sim e o Neurocirurgião dizia que não e então nem sequer pesquisou um eventual sim, foi muito duro. Este Neurocirurgião encaminhou para o Neurocirurgião do HSM e antes ainda fomos a Paris, sendo este a fonte mundial da "craniossinostose". Nós nem sabíamos que tínhamos ido a tão importante pessoa, o professor Renier do Hospital de Paris. Ele nem nos recebeu amavelmente e nem se mostrou muito interessado, mas fez-nos uma pergunta muito simples «*onde está o raio X do crânio?*». E nós respondemos que não tínhamos, ela nunca fez um. E, ele, então «*olhem, vão embora o que estão aqui a fazer?*». Chegámos a Portugal pedimos um raio X do crânio e foi a partir daí. O crânio dela já estava completamente batido por baixo, tinha a forma já do encéfalo, tal era a pressão que estava a fazer, ocupava um espaço que já não podia estar a ocupar. Termos ido a Paris foi importantíssimo se não ainda estávamos na mesma. Quando aqui chegámos fomos para o Neurocirurgião do HSM e quando ele fez a operação deitou as mãos à cabeça no entanto estava com os melhores do HUC. O que acontece com a "craniossinostose", é que o neurocirurgião do HUC já tinha tido um caso antes, só que era tão muito mais grave que o da R., nem se compara sequer (…) a R. não tinha (…) o outro menino o olho saltava para fora. E o neurocirurgião do HUC ao ver que a R. tinha *facies* socialmente aceites não poderia ter este Síndrome e a partir daí parou.
EE2	- é difícil, os pais têm uma relação mais próxima com o PT e não com os das AEC´s, até por causa do seu horário e do nosso, este ano nem conhecemos a Professora de Inglês; - quando a R. sente a rejeição, logo, não fica tão predisposta na sala de aula para aprender, provavelmente vai ficar a pensar na rejeição, no comentário e não presta atenção à professora. Nós tivemos dificuldade de que a R. fosse uma criança que prestasse atenção e por isso, optou-se por uma medicação, para o défice de atenção, a qual faz parte actualmente do seu dia-a-dia; - na intervenção pedagógica, já falámos atrás que deveria haver um diálogo entre o PEF. Nós víamos com bons olhos podermos ajudar no caso de progressões pedagógicas, na ginástica, sempre que fosse abordada essa UD, eu poder trabalhá-la previamente com a R. isso seria uma boa estratégia/medida; - ir à aula de EF da R. e intervir nessa mesma não. Uma, não tenho horário para isso. Outra não seria benéfica para ela pois provavelmente ainda seria vista de forma mais diferente. Acredito que num quadro de igualdade, a participação dos pais na aula seria bom, mas para isso teriam de participar todos os outros pais. Num quadro de rotatividade, agora estar lá o pai da R. sistematicamente, não. Não seria benéfico para a integração da R.
PEF1	- quando nos aparece um aluno com comprometimentos motores até podemos falar com o PT, mas há uma lacuna, até porque estes casos nem os PT sabem explicar muito bem; - a vida corrida nas AEC´s (…) uma aula aqui, tenho dez minutos para estar noutra turma e noutra escola (…) não dá; - mesmo que queiramos ver quem é o pai de uma outra criança com NEE ~~e~~ não temos tempo, num outro caso que tive de NEE só quando cheguei a meio do ano lectivo é que tive uma "luz" sobre o que a criança tinha, e já havia passado meio ano. Nestes casos deveria existir uma articulação maior PEF, Médicos, Escola, e a Família; - não foi difícil integrá-la nas minhas aulas principalmente por ter um grupo reduzido, se não me engano eram 8/9 crianças tinha um controlo muito maior das coisas, tornou-se mais fácil

	dividir as tarefas e adaptá-las para a aluna com NEE (…) a criança, mostrava-se interessada, foi algo que me deixou muito satisfeito; - existia o feedback entre elas e os colegas, existia a total adaptação da aluna. Notei logo de início que ela estava totalmente integrada, havia um respeito muito grande dos colegas. O que facilitou um bocado o meu trabalho; - observei da parte da PT um comportamento correctíssimo no processo de inclusão, desde início informou do perfil da turma, tenho este caso problemático é um caso particular, tens de ter em atenção, está aqui o relatório e relatou-me um pouco a história da criança; - é pena não ter mais experiência nesta área pois poderia dar uma resposta mais focalizada, sólida, quanto ao sistema educativo; - nas AEC´s é a "despachar"; - nas infra-estruturas tive um impacto negativíssimo pois era uma salinha com arestas vivas, uns espaços reduzidíssimos, sem condições, com obstáculos, por exemplo, no caso de ter um miúdo com dificuldades motoras severas ele teria de ir para a sala de aula ao colo pois estava no 2.º andar e não havia elevador; - quanto ao material, fica muito a desejar o material existente nas escolas; - nas AEC´s compreendo que isto não vai ser mudado (…) a colocação dos professores , que pelo que sei brevemente serão outra vez colocados pelo ME, logo o processo não está bem, mas também não sei até que ponto isto mudará a realidade pois será preciso um investimento muito grande, ainda vamos passar uns anitos nisto (…) é uma ilusão achar que vai mudar; - na área da intervenção pedagógica foi planeado pelo Agrupamento - Grupo de EF - o Plano Anual dividido pelas turmas 1.º/2.º ano e um outro 3.º/4.º procurei seguir o que foi definido. Procurei de acordo com as modalidades UD estratégias pedagógicas e correu tudo de uma forma natural; - comecei pelos exercícios básicos e depois aumentei o grau de dificuldade sempre tendo em atenção o que observava; - nesta aluna o maior problema foi na modalidade de ginástica que é naturalmente de saltos, de equilíbrios, de rolamentos o que dificulta a intervenção. Fiz adaptações curriculares específicas, mas pontuais; - o que penso que torna o processo de inclusão mais coerente é talvez mais estudos na área específica. Como por exemplo, quando a PT me entregou o relatório, fui procurar na internet e não há nada. E a partir daí uma pessoa não sabe se está a realizar bem ou mal, apesar de estarmos a fazer o nosso melhor, poderia ter tirado mais proveito do que realizei com ela mas não dá para entender certos termos médicos. Se calhar havia estratégias para trabalhar com ela mais rentáveis, mas uma pessoa procura e não há nada. Se houvesse, neste caso e nos outros, facilitava muito o nosso trabalho;
PEF2	- senti nas aulas de EF, fazendo ponto que já não a tenho há dois anos e já muita coisa se passou, que a R. estava integrada com os colegas era uma menina muito simpática afável e a minha relação com ela foi facilitada por isso, desde o 1.º momento; - senti que do G/T para a aluna não existia uma discriminação por parte deles quando ela tinha dificuldade, compreendiam; - na relação entre mim e a PT terá de existir uma maior coordenação, bem como entre todos os intervenientes (…) membros da Comunidade Educativa. - o relatório médico (…) ajudou em parte mas neste caso é uma doença muito rara e nós ficamos sempre muito inseguros; - é fundamental a cooperação dos pais no processo educativo da aluna; - se calhar neste caso uma reunião prévia um relatório mais pormenorizado médico, com prescrição; - existir uma triangulação entre todos os envolvidos ou existir alguém que faça uma triagem e comunique os resultados finais e não apenas num relatório médico, vago e técnico; - na planificação/avaliação, ia-me apercebendo de aula para aula das dificuldades e da superação das mesmas. Na planificação das aulas foi complicado pois não tinha ideia do que poderia fazer ou não, estava completamente a zero, não havia informação, tive conhecimento apenas pelo relatório da PT; - na planificação/avaliação, era importante ter vindo um relatório do ciclo anterior (pré-escolar) contendo o que tinha sido atingido, bem como também as estratégias que foram implementadas, sendo estas ligações todas fundamentais. Mas não aparece nenhum relatório com estas características nela nem nas outras crianças com comprometimentos; - na cooperação com outros intervenientes, sempre a senti bastante integrada como todos os outros alunos, com uns mais próximos e outros mais afastados do que me era dado a ver a R.

	era aceite. Não sei, já lá vai algum tempo. A disciplina de EF é muito importante nas actividades que se desenvolvem, porque ajuda cria laços afectivos que em situação de sala de aula não se consegue; - na sala de aula, fazia a aula para todos e se houvesse necessidade de fazer alguma adaptação pontual tentava fazê-la de forma que não fosse perceptível para os outros e nem para ela, sempre correu bem; - a área que tinha mais dificuldades era na ginástica principalmente nos rolamentos, nos saltos, posições invertidas, equilíbrios também tinha problemas de visão que lhe afectavam o equilíbrio, mas outros alunos também as tinham, os ditos "normais"; - o maior receio era na UD de Ginástica. Sempre que a R. não podia realizar um exercício ela compreendia mas há sempre o constrangimento de não fazer o exercício e assim tentava fazer na aula de ginástica por estações onde todos tivessem de passar e que ela pudesse realizar, de maneira que fosse imperceptível aos olhos dos outros que uma determinada estação foi criada para a R. Lembro-me que R. era na parte cognitiva normal, até acima da média ou superior, deste modo uma das estratégias que utilizava era o questionamento (transmissão teórica das regras de jogos, ou nas técnicas) na qual ela brilhava. - no domínio afectivo (…) penso ter uma boa relação afectiva com todos os alunos, no caso dela dava-lhe mais atenção sem que os outros dessem por isso. Quanto ao domínio afectivo fornecia feedback de grupo e individual em que reforçava o comportamento dela quando tinha sucesso; - não senti grandes dificuldades nos recursos materiais até porque no colégio existe uma grande diversidade de material e em condições; - nos recursos humanos deveria ter havido um técnico especializado, porque nós ficamos sempre inseguros até porque podemos estar a pensar que estamos a fazer bem e acontecer o contrário; - na parte motora, por vezes, tinha receio que estivesse a realizar um exercício prejudicial, há comprometimentos da aluna; - por outro lado gostava de ter um maior conhecimento e aproveitar as minhas aulas para desenvolver áreas que se calhar não desenvolvi se tivesse maior conhecimento, podia ter ajudado mais o aluno; - as equipas multidisciplinares deveriam funcionar mais e não ser só teoria; - serem proporcionadas formações que nos façam sentir mais seguros; - é importante sermos activos na procura de metodologias práticas mas a nossa pesquisa e a nossa procura por vezes é insuficiente. Não há um acesso à informação; - quanto à documentação (…) no início fiquei muito apreensivo e fui à internet ver o que era (…) da pouca informação que recolhi observei que no próprio Síndrome existem vários estádios e ficamos sempre com a sensação de não estarmos a realizar o melhor pela criança. É muito vago; - realizei-me a nível profissional e foi gratificante porque penso ter ajudado a incluir a aluna na escola, quanto mais não seja nas aulas de EF, mas esta disciplina foi facilitadora da sua inclusão, pois nesta disciplina consegue abranger áreas que em mais nenhuma outra consegue. Cresci e foi mais uma área que desenvolvi, no âmbito profissional; - o que trazia do meu curso foi pouco, apesar de as bases terem sido importantes para lidar com os comprometimentos motores deste e doutros que me surgirão. Na licenciatura falam-se de casos mais gerais, mais comuns: Síndrome de Down, Surdos, Mudos, Cegos e quando nos aparece um caso raro não sabemos o que fazer; - dever-se-ia colmatar esta lacuna com equipas multidisciplinares; - no sistema educativo, talvez a base e a teoria esteja lá, falta pôr em prática. Na escola onde trabalho, e penso que em todas será assim. É a falha na ligação, falta alguém com todos os elementos educativos, e não sei até que ponto será suficiente somente este papel estar reservado a PT. Talvez uma maior transmissão de conhecimentos deva passar por aí.

Quadro 9 - Dificuldades de Inclusão / Constatar da Natureza dessas Dificuldades.

Na Dificuldade de Inclusão surge, implicitamente, a Constatação da Natureza dessas Dificuldades e assim não será possível discernir o que é útil no estudo sem que se

influencie análise de observação dos dados. Desta forma, é preferível atender aos dois parâmetros abordados para se entender o primeiro e o segundo.

Os EE ressalvam que a sua expectativa se encontra focada na abordagem do professor ao G/T, no domínio sócio-afectivo, sabendo, de antemão, que estes professores não podem e/ou não devem intervir directamente, durante os recreios. Aguardam, angustiados e algo cépticos, que a sua educanda crie laços de amizade, no contexto escola, até porque fora da escola, a criança cria e mantém amizades.

Evidenciam, também, que os PT poderiam empenhar-se, mais, na inclusão quer no recreio quer na sala de aula.

Existiu, da parte dos EE, a constatação da barreira do défice de atenção e, nesse aspecto, tomaram medidas, via médica, para colmatar o obstáculo que dificultava a aprendizagem e integração da aluna com NEE.

No que diz respeito à informação acerca da Síndrome e como lidar com a mesma, todos os entrevistados abraçam a mesma preocupação de que não existe nada, que facilite a actuação pedagógica e, quando existe, ou é vago ou demasiado técnico para o "comum dos mortais". Entender a terminologia e colocá-la em linguagem corrente, ou na prática, é quase uma miragem longínqua e de difícil acesso. Os PEF confessam a insuficiente formação de base para exercer condignamente a actividade a que se propõem. Reconhecem que seria muito necessária uma formação mais completa e adequada nos cursos iniciais e ou de complemento. Advogam que deveria existir mais formação na área das NEE, de preferência no plano prático.

Quanto à organização e funcionamento do sistema, constata-se que os EE tiveram muitas dificuldades em usufruir do mesmo, no que diz respeito a dar cumprimento às respostas efectivas aos comprometimentos da criança com NEE, conotando-o como um "labirinto".

Os PEF admitem que, da teoria à prática, ainda há um longo caminho a percorrer quer no que concerne ao processo de colocação de professores, o qual o ME reconhece como estar errado, quer seja na divulgação da informação pelos vários agentes envolvidos na educação da criança com NEE. Salienta-se, ainda, o posicionamento economicista do Estado face ao apoio necessário a estas crianças. Os PEF dizem que as equipas multidisciplinares não saem do papel. Falta a partilha e o debate que é equacionado mas não é implementado.

As dificuldades que também evidenciam os PEF são: na comunicação e posterior entendimento das necessidades do aluno, no tempo disponível, quer para solicitar mais informações aos PT e aos EE, quer na procura de respostas para solucionar esta adversidade.

Os EE diagnosticam o tempo como uma prioridade a resolver, justificando essa falta com afazeres profissionais deles e dos PEF. Ambos, PEF, solicitam um maior envolvimento dos EE no entendimento da Síndrome. Constata-se que estariam mais seguros, no processo ensino-aprendizagem, se ocorresse uma partilha de ideias e/ou estratégias. Apresentam como um dos factores essenciais na intervenção pedagógica uma reunião com os diversos agentes (educativos, familiares e médicos) para suprir eventuais faltas de conhecimento, facto que se tornaria fundamental para agir em consonância com o pressuposto inicial, a inclusão.

Ambos, PEF, comungam da convicção que a criança com NEE esteve bem integrada na sala de aula, contribuindo para isso a motivação e o interesse, da criança, nos exercícios propostos. A relação PEF com a criança com NEE foi facilitada pela afabilidade e simpatia da aluna.

Na intervenção pedagógica, os EE salientam que um conhecimento prévio dos exercícios a realizar, seria uma medida útil e promotora de sucesso.

Vêem a intervenção directa, como um factor de exclusão e não de inclusão e compreendem-na, num quadro de igualdade para com os outros EE e não como uma medida excepcional.

Por seu lado, os PEF, procuraram intervir de forma pedagogicamente correcta, partindo do simples para o complexo e do geral para o particular. Aferindo, em cada aula, o ponto de situação em que a aluna se encontrava, programavam a aula seguinte de acordo com o que pensavam ser o mais correcto no processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta o Plano Anual, aprovado no Departamento de EF. Em casos pontuais, os PEF, adaptavam e adequavam as competências a adquirir num determinado exercício e, quando muito, numa UD, caso particular na ginástica.

Foi referido, também, que uma das formas para valorizar a criança com NEE foi fornecer feedbacks, de grupo e de turma, no que diz respeito ao comportamento e ao sucesso. Outra das estratégias utilizadas na valorização da criança com NEE foi no aproveitamento teórico, onde se avaliavam as respostas a questões formuladas.

Os PEF pensam ser importante constar no processo da aluna um relatório com as actividades realizadas e superadas, as estratégias utilizadas que surtiram efeito e quais as que já foram implementadas e não deram "frutos". Esta medida seria de grande relevância no exercício da função de docente e na procura de novos caminhos.

As infra-estruturas são relatadas pelo PEF1 como sofríveis e inadequadas para a inclusão, só sendo minimamente aceitáveis, graças à boa vontade dele e dos outros PEF. Por outro lado o PEF2 não tem problemas desta ordem, no espaço físico onde está a leccionar. Ainda no que se relaciona com os recursos o PEF2 aborda a necessidade de existir um PEE permanente, na escola. Assim, poder-se-iam resolver as contrariedades que surgem, no dia-a-dia, com esta e outros alunos.

Conhecer a opinião do EE e do PEF face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula.		
		O que mais influencia Positivamente e/ou Negativamente
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- uma criança que tenha os pais interessados e que se mexam muito é fundamental. Uma criança destas deixada aí (…) já se sabe. Ou até podem ser pais interessados (…) mas não tem os meios para? (…) Percebemos agora que nem tivemos tempo de pensar no dito "Luto" que os pais fazem aquando nasce uma criança com NEE. Isto foi cirurgia atrás de cirurgia. Todos os pais gostariam de ter um bebé com saúde. E percebemos isso rapidamente, o "luto" foi feito logo que nasceu, aliás já sabíamos antes de nascer; - a R. tem de entender os outros apesar de os outros não a entenderem a ela.
	EE2	- quando se coloca a questão da sociabilidade, que é o que mais nos preocupa - não se coloca se aqueles meninos são mal formados ou mal educados - é ter sensibilidade para entender os outros meninos, até porque se eu tivesse a idade deles ao ver uma criança como a R. poderia ter uma reacção igual até porque a R. também coloca questões acerca de outros meninos diferentes; - a R. terá de ter uma educação, até por causa do percurso de vida, terá de haver um esforço dela (integração, trabalho escolar, exigências, tudo); - neste caso, de EF, em termos de progressões pedagógicas ela também tem de trabalhar, não vai ser a melhor mas tem de trabalhar, pode trabalhar para ir melhorando o seu desempenho; - ela também tem de fazer um esforço.
	PEF1	- o fundamental era existir uma articulação entre os vários agentes educativos e não só (familiares, escola e aspectos médicos) com esta articulação tornava-se mais fácil e proveitoso, é que andamos a fazer experiencias e não temos a certeza de nada. Se estivéssemos a trabalhar de forma articulada já sabíamos que o caminho era por ali.
	PEF2	- o essencial já foi dito; - positivamente a relação que se tem com ela, nós e as outras crianças; - negativamente talvez pequenos constrangimentos entre os alunos e professores/alunos. Talvez quando esta prática, inclusão, se tornar mais corrente se possa reflectir de forma diferente: deixar de ver as pessoas diferentes e ver que é mais uma entre todos.

Quadro 10 - O que mais Influencia Positivamente e/ou Negativamente

O que mais influencia a inclusão da criança com NEE, no domínio social são as difíceis interacções com os outros, essencialmente os seus pares. É este aspecto o que mais amargura os EE. Estes esperam que a criança saiba e se comporte de forma a aceitar bem o que ela vivenciou, enquanto menina diferente. Também os PEF estão de acordo com a promoção, na sociedade, da abertura à diferença, sem paradigmas de normalidade fundados no egoísmo ou na indiferença.

Apontam as equipas multidisciplinares como uma forma de se resolverem muitos dos problemas com que se deparam.

Bloco IV- Necessidades dos Entrevistados Decorrentes das suas Dificuldades

Com este Bloco pretende-se aferir, baseado nas entrevistas, quais são os maiores entraves para que os entrevistados sejam os Promotores da Inclusão.

Conhecer as maiores necessidades do EE e do PEF decorrentes das suas dificuldades.		
		Promotor da Inclusão
		Respostas
Entrevistados	**EE1**	- os processos são feitos pelas pessoas e há quem queira fazer o mais rápido possível e quem deixe os 60 dias acabar. Tudo depende do processo; - nós como já estamos por dentro disto vamos fazer o inverso. Iniciámo-lo quanto antes desde os papéis da CIF com os médicos a preenchê-los até à marcação antecipada de consultas, para agilizar as coisas, se não nunca mais. Teremos de marcar uma consulta de desenvolvimento e não um psicólogo no caso da R. na actividade e participação e nas funções do corpo (cerebral e coluna), estas consultas são marcadas de x em x meses. E muitas vezes os pais não sabem destes trâmites processuais pensam que após falar com o PT está tudo resolvido. E não está, ainda mal começou.
	EE2	- as turmas mais pequenas seriam uma mais valia, mas sabemos que não é exequível, pois teria de haver mais salas para haver mais turmas. As escolas não têm isso, vão-se adaptando a ter turmas com estes meninos; - por outro lado poderia haver nos Centros de Formação (…) em algumas disciplinas haver alguma formação específica para se poder trabalhar com estes alunos. No caso da EF seriam temas como por exemplo: como integrar o aluno numa UD (atletismo, ginástica). Já existem formações para meninos com dislexia, com disortografia, etc. podemos ser mais ambiciosos neste campo.
	PEF1	- Acho que o ponto fundamental é a mudança do pensamento no âmbito da população em geral. Enquanto a própria sociedade não tiver consciência da inclusão não é possível esta ser feita (…) a escola é um prolongamento da sociedade. Enquanto esta não entender que todos temos os mesmos direitos, somos iguais na diferença, etc. A sociedade não aceita isto com bons olhos, o preconceito existe, logo é mais (…) Um olhar diferente é um obstáculo

	inicial para uma pessoa diferente, estamos a falar de pessoas diferentes e com particularidades, assim é difícil; - como PEF mais formação, esta é uma área com muitas lacunas o próprio ME deveria ser mais proactivo, dar outras directrizes, o professor deve crescer, criar-se um gabinete de apoio; - existir uma base de dados de informações do aluno e de outros (para ver o que já foi experimentado e logo ver o que resultou, com conhecimento científico e com relatos – experiências vividas).
PEF2	- essencialmente com maior formação e maior conhecimento sobre as NEE e EF e através de estratégias interdisciplinares e duma coordenação mais próxima fazer face às dificuldades; - para ajudar a escola seria fundamental existir técnicos especializados, não sei quantos, na nossa escola não havia nenhum quando lá passou a R.

Quadro 11 - Promotor da Inclusão

Os EE apontam como respostas, para serem os Promotores da Inclusão, serem eles a dirigir o processo de referenciação do seu educando. A redução do número de alunos por turma seria bem vista por eles.

Os PEF entendem como necessária uma mudança do pensamento na sociedade para que possa surgir uma filosofia verdadeiramente inclusiva. A participação directa do ME, nos casos mais difíceis, com uma atitude pedagógica construtiva e não sancionatória e a permanência de um PEE na escola são algumas das respostas para que eles se sintam verdadeiros Promotores da Inclusão.

A formação específica a proporcionar pelos Centros de Formação ou pelo ME, a criação de um gabinete de apoio especializado para dar resposta a questões específicas, a existência duma coordenação eficiente e a cooperação entre todos os Agentes Educativos (equipas multidisciplinares), seriam um precioso auxiliar para a real promoção da inclusão.

É urgente e imperioso que se implementem estratégias de apoio científico, alicerçadas nos relatos de experiências bem sucedidas para que os professores possam proporcionar às crianças NEE as aprendizagens individualizadas, diferenciadas e personalizadas, em ambiente inclusivo, que as tornem iguais nas diferenças e capazes de desempenharem o seu papel na sociedade.

2 - Considerações Finais

Como cada indivíduo é um indivíduo e os investigadores não são excepção, tem de se ter em atenção, na discussão dos resultados, que «*cada pessoa utiliza a sua criatividade, competências intelectuais e capacidade de trabalho de maneira diferente, não havendo uma forma uniformizada de organizar, analisar e interpretar os dados*» (Patton, 1980, p.299).

O estudo qualitativo é, desde logo, muito peculiar, no que concerne à análise de resultados. Desta forma, ter-se-á em conta a opinião do investigador que fez uma interpretação muito pessoal das entrevistas.

Assim sendo, obteve-se, com esta investigação, uma "luz" nas relações dos pais e professores, essencialmente no que diz respeito à intervenção pedagógica. "Luz" essa que, pelo menos, mostre caminhos para um maior sucesso dos alunos com NEE, na aula de EF. Permite, ainda, uma focalização na comunicação pais-professores sem que se confundam os respectivos papéis. Se, por um lado, se tornou importante observar as expectativas dos professores «*em relação aos diferentes aspectos da vida escolar, é susceptível de fornecer indicações importantes sobre o estilo de intervenção educativa no contexto da sala de aula*» (Santiago, 1996, p.50). É, também, relevante entender como é que estes agentes educativos percepcionaram e aplicaram este conhecimento no acto educativo e como eles usufruíram da colaboração dos mais importantes aliados, pais e/ou EE, no processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, os PEF que leccionaram a aluna com Síndrome de Pfeiffer tiveram um contacto muito fugaz com os EE não chegando a explorar convenientemente a valia de os ter na intervenção pedagógica. Eles socorreram-se, somente, das informações fornecidas pelos EE, não as debateram nem procuraram nos EE as estratégias conducentes a uma valorização do conhecimento da aluna. A reflexão entre os vários agentes educativos não ocorreu em nenhum momento, exceptuando o diálogo entre o EE e o PT e mais tarde PT com PEF. Os diálogos surgiram em casos pontuais e a comunicação entre eles ficou com muito "ruído", não existindo informação clara e concisa, por considerarem que o tempo foi curto. A dificuldade na cooperação proporciona obstáculos «*à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e*

gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e viabilidade» (ME, 1998a, p.11).

Também não ficou, para memória futura, um documento de estratégias e actividades já realizadas, aprendizagens efectuadas e as que ainda estão em desenvolvimento.

A adequação e adaptação de competências foram realizadas sem que tenha havido a sinalização da aluna ao abrigo do DL 3/2008 ou no 1º e 2.º Ano do Ensino Básico enquadrá-la nas NEE com o extinto DL 319/2001.

Sabe-se que a aluna frequentou as AEC´s, apesar de estas serem de carácter facultativo. Se as tivesse formalizado, algo já constaria no seu processo, como é previsto pela OMS:

> «*no final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à CIF, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde*» (art. 31.º - A - Avaliação da utilização da CIF, alínea 1).

No entanto, os PEF tiveram e continuaram a ter um óptimo relacionamento com a criança com Síndrome de Pfeiffer e seus EE o que permitiu uma abordagem entre eles e uma concordância nas adaptações curriculares, nas estratégias e actividades que surtiram mais efeito. Conseguiu-se, assim, uma atitude inclusiva que permitirá a outros PEF melhorar a sua actuação com a aluna com NEE.

Segundo Bauer *et al.* (2003)

> «*a inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças; os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes; os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significantes entre os alunos. Satisfazer as relações entre colegas é crucial para o êxito da inclusão de alunos com NEE*» (p.16).

Consta nas entrevistas que a inclusão, ao nível legal, é meramente circunstancial porque ainda há uma distância considerável entre as directrizes emanadas do ME e a realidade prática, vivida pelos professores no quotidiano da escola portuguesa. Não há ainda uma tomada de consciência global, quanto à inclusão, por parte da sociedade.

O DL 3/2008 define o objectivo da Educação Especial como sendo os

> «*objectivos, 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 pós-escolar ou profissional*». (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 2).

Pela análise das entrevistas, a escola não está a oferecer uma educação inclusiva. O sistema está de tal forma construído e burocrático que leva algum tempo para que os processos se agilizem. Em grande parte, só se movimentam se os intervenientes forem participativos, competentes e actuantes.

Segundo Azevedo (2003, *cit. in* Ribeiro, 2008)

> «*se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra-relâmpago, mas uma longa caminhada*» (p.80).

Os PEF identificam o PEE como um recurso fiável para a coordenação e comunicação de uma equipa multidisciplinar. A lei encontra-se redigida e formulada para a necessidade de existirem indivíduos especializados nas escolas, conforme o DL 3/2008

> «*define os apoios especializados a prestar… nos ensinos básico… dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade 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*» (Capítulo I - Objectivos, enquadramento e princípios orientadores, art. 1.º, ponto 1).

Do estudo infere-se que, as equipas multidisciplinares são fundamentais para uma adequada intervenção pedagógica e consequentemente para a tão desejada inclusão.

A voz dos EE e o PEE seriam o elo de ligação entre os diferentes envolvidos. Como principal obstáculo à educação inclusiva aponta-se a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de professores, pais, médicos e outros técnicos especializados. Sem elas há a impossibilidade de «*um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEE e impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação*» (Ribeiro, 2008, p.81).

Na intervenção pedagógica os PEF e EE alvitraram que uma acção mais directa dos EE, na sala de aula, seria possível, se devidamente enquadrada, mas colocam, como "pano de fundo", que a medida pode ser factor de exclusão e não de inclusão.

Vilar (1993) refere que:

> «*no âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores, que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular de escola e sala de aula, exactamente porque essa prática é o espaço em que todas as concepções e acções educativas e curriculares são submetidas à crítica*» (p.18).

Os PEF e os EE identificaram o domínio social como sendo fundamental no processo inclusivo.

Para Morgado (2003, p.76)

> «*os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação*».

Os PEF salientam que a dinâmica da aula de EF permite a inclusão, pois esta obriga os alunos a cooperarem, a identificarem os outros como sendo essenciais para a realização de actividades (jogos) de grupo e para, através delas, adquirirem e cumprirem regras, como um meio de sã convivência no G/T e, por conseguinte, na sociedade.

Schawartznman (1999) entende que

> «*a educação de crianças com Síndrome… apesar de sua complexidade, não invalida a afirmação de quem tem possibilidade de evoluir. Com o devido acompanhamento, poderão tornar-se cidadãos úteis à comunidade, embora o seu progresso não atinja os patamares das crianças normais*». (p.262).

Fora da actividade lectiva, os EE apontam na escola, essencialmente, falhas à educação inclusiva.

E segundo Correia (2008)

> *«todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas*

> *ajustadas às suas capacidades e necessidades; todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos e todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano»* (p.16)

O convívio diário e constante com indivíduos com NEE é visto, por todos, como primordial na igualdade e na diferença, numa sociedade igualitária. Os cidadãos com deficiência dependem dos olhos que os vêem. A diferença que apresentam é vista de forma diferente, consoante a sociedade em que se insere.

Para Schawartznman (1999)

> «*a filosofia da inclusão, por sua vez, precisa ser interpretada, divulgada e planeada correctamente, a fim de produzir resultados adequados. Neste sentido, a campanha de esclarecimento sobre a educação inclusiva, levada a efeito pelos sectores público e privados junto à sociedade, muito contribuirá para torná-la realidade*.» (p.262).

A formação, a informação e a ajuda no âmbito teórico não ocorrem em nenhum momento. Há procura, por parte dos entrevistados, da formação/informação, mas surgem barreiras constantes no caminho, sem que seja possível ultrapassá-las. A formação/informação ou não existe, ou é demasiado técnica, ou é insuficiente para se perceber o comprometimento na "plenitude".

Desde logo, segundo Correia e Serrano (2000) é

> «*pertinente o aparecimento de trabalhos de incidência na problemática em questão, susceptíveis de contribuir para o aperfeiçoamento reflexivo e, eventualmente, para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas*» (p.31)

Verifica-se, assim, uma ânsia enorme dos intervenientes em adquirirem conhecimento científico, ou não, mas o que encontram é uma "ribeira seca". Exercem as funções que lhes são destinadas, com a lei do bom senso.

Deste modo, Ribeiro (2008) formula que

> «*a formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a actualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação-acção e a inovação*» (p.93).

Com este estudo, esperou-se que muitas das questões, enunciadas com preocupação e ansiedade, tenham encontrado as respostas certas para que a actuação dos Pais,

Professores e restantes Agentes Educativos seja para o aluno, não só o apoio e guia nas etapas mais sinuosas da dura "estrada" que tem de percorrer, mas também, e fundamentalmente, o incentivo e o aplauso merecido pelos êxitos que, na medida dos seus passos, vai alcançando, em ordem à realização pessoal.

A esperança de sucesso de crianças com NEE foi a bússola norteadora de uma comunicação franca e aberta entre os interlocutores, Alunos, Pais e Professores, para que não se inibam de manifestar as suas emoções.

IV – Conclusões

«Aquilo que os homens de facto querem não é o conhecimento, mas a certeza.» (Bertrand Russell)

1 - Conclusões

A investigação partiu do pressuposto da dificuldade do diálogo entre os pais e professores, no sentido de perceber como é que a escola é vista por aqueles intervenientes no processo educativo.

Verificou-se que o entendimento é diferente nas funcionalidades e operacionalidades da escola, para as partes envolvidas. Apesar de tudo, aproximam-se no essencial, isto é, no bem-estar da criança com NEE.

Numa observação atenta, ao que foi dito pelos professores, surge implicitamente a vontade de promover um trabalho digno com todas as crianças, no contexto da intervenção pedagógica, facilitando, dentro das suas possibilidades, o desenvolvimento da inclusão.

Na investigação, constatou-se que a comunicação escola versus família de uma criança com NEE ocorre em circunstâncias muito especiais e pontuais ou quando as informações são também comuns aos restantes alunos. Não se observou a oportunidade de os EE serem "activos" no processo educativo e interventivos na promoção das Competências Essenciais de Ciclo da Expressão Físico-Motora do seu educando, na aula de EF.

Foi identificado pelos EE que o que mais os satisfazia era resolver o problema da afectividade com os seus pares. A aquisição de competências foi deixada para o PEF, a seu livre arbítrio.

Assim, perante um EE deve ter-se como preocupação identificar quais são as valências, as virtudes, as qualidades e os defeitos do seu educando, especialmente se tiver NEE, para que os pais possam, no seio da família, colaborar na implementação das medidas mais adequadas na solução dos problemas sócio-afectivos, sejam eles evidenciados perante o professor ou perante a restante Comunidade Educativa. Para os pais, de uma criança com NEE, a aquisição da competência sócio afectiva é a chave para o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Os participantes, no estudo, transmitiram que as funcionalidades da escola para as crianças com NEE são imperfeitas, porque não se articulam e falta a implementação das equipas multidisciplinares como um meio de segurança nas actividades a desenvolver. Os EE, sendo eles também professores, reconhecem que dada a forma como o sistema se encontra organizado é necessário muito tempo para se efectivarem todas as etapas de um processo, até à sua conclusão.

Os PEF esperam uma ajuda ou uma cooperação nas suas práticas pedagógicas, por parte dos órgãos hierárquicos superiores, na resolução dos problemas que se lhes deparam, levando-os a um sentimento de maior certeza em função do que idealizam para uma criança com NEE. A dúvida no processo educativo, da criança com NEE, é uma constante na mente do PEF. Mesmo após a conclusão da sua função de PEF, ainda se lhes coloca a questão *«será que fiz tudo o que estava ao meu alcance por esta criança?»*.

Retomando a pergunta de partida: "Quais as expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão?" e a sub-divisão desta mesma, conclui-se que para os pais desta criança com NEE se deveria investir mais no domínio social, durante a intervenção pedagógica. Enquanto os PEF concluem que o exercício da sua actividade terá de passar por uma maior formação, cooperação e comunicação entre todos os Agentes Educativos e competentes profissionais de saúde, visando uma maior assertividade nas funções de docente.

A investigação foi realizada sob a observação e análise de um estudo de caso de cariz exploratório, verificando-se uma incidência qualitativa no decorrer do processo. O guião realizado para a entrevista semi-estruturada serviu de orientador da investigação sem que os entrevistados se sentissem coagidos, pudessem dissertar à vontade sobre os temas propostos e não fugissem dos mesmos, assim se pensa.

A Síndrome de Pfeiffer é do ponto de vista de investigação o procurar "uma agulha no palheiro". Não existem estudos na área da didáctica e/ou pedagogia para casos de comprometimentos raros, facto que levou a uma investigação mais abrangente e específica.

Também as expectativas não são identificadas, enquanto argumento no plano escolar surgindo implicitamente as representações, como expectativas, do âmbito psico-social, na literatura abordada.

Espera-se que este estudo tenha sido de fácil leitura e não tenha suscitado qualquer dificuldade na compreensão de um ou outro ponto, exposto no decurso do trabalho e bem assim que possa ser uma ferramenta importante na percepção do fenómeno educativo inclusivo, mais propriamente na intervenção pedagógica e na relação pais e professores de crianças com NEE.

V - Bibliografia

«Os leitores servem-se dos livros como os cidadãos dos homens. Não vivemos com todos os nossos contemporâneos, escolhemos alguns amigos». (Voltaire)

1 - Bibliografia

💻Almeida, S. (2007). *Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?*. [Em linha]. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir_o.php?codigo=AOP0115> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Arduino-Meirelles, A., Lacerda, C. e Gil-da-Silva-Lopes, V. (2006). Aspectos sobre desenvolvimento de linguagem oral em craniossinostoses sindrômicas. *In Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(2), pp.213-220.

💻Alves, E. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Da inclusão teórica à exclusão prática.* [Em linha]. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=103&doc=8420&mid=2> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Bardin, L. (2004) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, pp. 89-216.

📖Bauer, L. et al. (2003). *Príncipios-chave para a Educação Especial. Recomendações para Responsáveis Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

📖Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.

📖Bogdan, R. e Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências de Educação, 12. Porto.

💻 Boni, V. e Quaresma, S. (2005). "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais". *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1(3)), pp. 68-80[Em linha]. <www.emtese.ufsc.br> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Bouchard, J. (1988). De línstituition a la communaute. Les parents et les profissionels: une relation qui se contruit. In P. Durning (org). *Éducation et Famille – un Panorama des Recherches Internationnales*. Vigneux: Éditions Matrice, pp.157-184.

💻Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Comunicação apresentada na Equidade da Educação: prevenção de Riscos Educativos. [Em linha].

<http://www.scribd.com/doc/6485622/Diferenciacao-Pedagogica-II> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Campos, P. e Fernandes, S. (2008). *Cirurgia Crânio – Maxilo – Facial*. Universidade de Lisboa – Faculdade de Medicina. Lisboa.

📖Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto –* aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

📖Correia, L. (1997). "Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão". *In Jornal O Docente*, Edição Especial, pp.9-11.

📖Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora.

📖Correia, L. e Serrano, J. (2000). "Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva". *In Revista Inclusão*. Braga. 1, 31-35.

📖Correia, L. (2003a). "O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer dizer Exclusão". In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto. Porto Editora. pp.11-39.

📖Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.ª ed. Porto. Porto Editora.

💻Coutinho, C. (2008). *Mestrado em Educação na Área de Especialização em Tecnologia Educativa, da Unidade Curricular de Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho. [Em linha]. <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie9.html> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Cunha, F. (2003). *Prática Pedagógica de Professores de Educação Física: Um Estudo de Casos Na Rede Pública Estadual em Florianópolis*. Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.

📖Dicionário Prático Ilustrado (1976). Lello e Irmão – Editores. Porto.

📖Dicionário da Língua Portuguesa (2002). Dicionários Editora. Porto Editora.

📖Diogo, J. (1995). *Cultura de escola e interacção com a família. Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar – um estudo caso*. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: Portugal.

📖Elangovan, S. (2007). Pfeiffer Syndrome. Special Education. *In MettaNews*. 34, pp. 12-13.

📖Ferreira, M. (2009). *Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental*. São Paulo: Brasil.

📖Fernandes, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo de uma Caso*. Edições APPACDM. Braga.

📖Fernández, A. e Martinéz, M. (2004). *Enfermedades Raras: un enfoque práctico*. Barcelona: España. Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo. Sani-Red.

📖Galvão, Z. (2002). "Educação Física Escolar: a prática do bom professor" *Revista Mackenenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), pp.56-72.

📖Garcia, A. e Nascente, A. (1987). Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Caldas Aulete. 5.ª Edição Brasileira. Rio de Janeiro. Editora Delta.

💻Guerrero-Fdez. J, Guerrero J. (2004). *Craneosinostosis. Asociación Española de Pediatría*. [Em linha]. Disponível em <http://www.aeped.es/infofamilia> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Goldenberg, M. (2003) *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 7ª ed. Rio de Janeiro. Record.

💻Gregory, G. (2003). *Differentiated Instructional Strtegies in Pratice: Training, Implementation, and Supervision*. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=02pCbA9326YC&printsec=frontcover/> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

💻Harding B. (2005). "Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion". *Physical Educator*. 62(1). [Em linha]. Disponível em <http://findarticles.com/p/articles/mi_hb4322/is_1_62/ai_n29241362/> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa. Edições Asa.

📖Kellerhalls, J. e Montandon, C. (1991). *Les Stratégies èducatives des Familles – Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents*. Paris. Delachaux et Niestlé.

📖Lima, J. (2002). "A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?". *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto. Edições ASA.

💻Lobo, A. (2009*). Intervir para a inclusão escolar*. [Em linha]. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CEAB5B5E3686E0400A0AB8002553&opsel=1&channelid=0> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖 Lopes, F. (2006). *Participação Organizacional e Educativa dos pais na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e Limites*. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Portugal.

📖Maia, B. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física em contexto das Necessidades Educativas Especiais – Um estudo caso numa turma regular do 2.º Ciclo com alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Faculdade de Desporto - Universidade do Porto. Portugal.

📖Marques, R. (1997). Professores, Famílias e Projecto Educativo. Edições Asa. Porto.

📖Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Editorial Presença. Lisboa.

📖Marujo, H., Neto, L. e Perloiro, M. (2002). *A Família e o sucesso escolar*. 3ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

📖Merriam, S. (1990). *Case Study Research in Education: A qualitative approach (3ª ed)*. São Francisco. Jossey-Bass.

💻Miles, S. (2000). *Enabling Inclusive Education Chalenges and Dilemas*. Enabling Education Network. [Em linha]. Disponível em <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all_port.pdf> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Ministério da Educação (1998a). *Educação, Integração e Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

📖Monlleó, I. (2004). *Anomalias Craniofaciais, Genética e Saúde Pública: contribuições para o reconhecimento da situação atual da assistência no Sistema Único de Saúde*. Campinas: Brasil.

📖Montadon, C., Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola*. Oeiras. Celta Editora.

📖Morgado, J. (2003). "Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas". In L. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão*. *Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

📖Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, um guia para professores. Porto. Porto Editora.

📖OMS (2003*). Classificação Internacional de Funcionalidade*. Organização Mundial da Saúde e Direcção-geral da Saúde.

📖ONU (1948). *Carta Internacional dos Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Nova Iorque: EUA.

📖Oyamada, M., Ferreira, H., Hoff, M. (2003) "Pfeiffer Syndrome Type 2 – case report". *In São Paul Medical Journal*, 121(4), pp. 176-179.

📖Paiva, F. (2008). As atitudes dos Professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula. Tese de Mestrado-ISPA. Lisboa: Biblioteca Nacional.

📖Patton, M.(1980). *Qualitative Evaluation Methods.* Newbury Park, Sage Publication.

📖Park, M., Yoo, J., Chung, J., Yoon H. (2004) "A Case of Pfeiffer Syndrome". *In Journal of Korean Medical Science*, 21(2), pp. 374–378.

💻Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. [Em linha]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Portillo,S., Konsol, O., Pico P. (2004) Deformidad craneana - Su importancia en la pediatría general. *In Archivos Argentinos de Pediatria*, 102(3), pp. 190-202.

📖Quivy, R.e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigaçãoem Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

📖Ribeiro, I (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Publica Portuguesa. Perspectivas e Práticas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, Face à Inclusão de Jovens com NEE*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

💻Romero, E. e Aguiar, J. (1997). *Análise de uma intervenção pedagógica no desenvolvimento motor em um grupo de crianças que apresentam características comportamentais de deficit de atenção*. [Em linha]. Disponível em <http://www.uff.br/gef/elaine1.htm> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Sá, V. (2005). *A relação escola-pais - da tese das "esferas de influência separada" à tese das "esferas de influência sobreposta"*. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Portugal.

📖Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos pais e professores*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

📖 Schwartzman, J. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie: Memnon.

📖Seno, J. e Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados; Intervenção Educativa*. Departamento de Educação Básica. Lisboa. Ministério da Educação.

📖Silveira, M. e Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto. Edições Asa.

📖Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais e os profissionais no Jardim-de-infância*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Braga: Portugal.

📖Silva, P. e Vieira, R. (1996). "Pais-Professores: Uma Relação em que Uns São Mais Iguais que Outros?". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 141-198.

📖Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas Entre a escola e a Família. Uma Perspectiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Porto Editora.

💻Tomlinson, C. e Allan, S. (2000) *Leadership for differentiating schools and classrooms*. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=R56hzQeSsMMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtiem: Tailândia.

📖UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha.

💻Villamartín, J. (1994). *Cirugía pediátrica: generalidades, cirugía digestiva, cirugía urogenital, traumatología y ortopedia, neurocirugía, cirugía de cuello y tórax, miscelânea.* [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=Bq0Pf0DGFc8C&printsec=frontcover&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=pfeiffer&f=false> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

💻Vogels, A. e Fryns, J. (2005). *Pfeiffer Syndrome*. [Em linha]. Disponível em <http://www.orpha.net/data/patho/GB/uk-PfeifferSyndrome.pdf> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

📖Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

📖Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: Brasil.

📖Zenhas, A. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Portugal.

2 - Legislação Referenciada

📖 Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.

📖 Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

📖 Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

VI - Anexos

«O supérfluo é uma coisa extremamente necessária». (Voltaire)

Anexo 1 - Carta ao EE

Exmo.(a) Senhor (a)

Encarregado de Educação

Eu, Nuno Ricardo de Almeida Campos, estou a realizar um trabalho de investigação no âmbito da minha Dissertação do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, na Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro, enquadrado num estudo sobre as "Expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão", sob a Orientação da Professora Doutora Ágata Aranha.

Para a recolha de dados, solicito a sua colaboração numa entrevista (áudio) a efectuar por mim.

As informações da entrevista são de carácter sigiloso, tendo em atenção que o tratamento dos dados é para um "estudo de caso".

O meu agradecimento face à sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Vila Real, 18 de Junho de 2010

O Mestrando,

(Nuno Ricardo de Almeida Campos)

Anexo 2 - Carta ao PEF

Exmo.(a) Senhor (a)

Professor de Educação Física

Eu, Nuno Ricardo de Almeida Campos, estou a realizar um trabalho de investigação no âmbito da minha Dissertação do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, na Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro, enquadrado num estudo sobre as "Expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva de inclusão", sob a Orientação da Professora Doutora Ágata Aranha.

Para a recolha de dados, solicito a sua colaboração numa entrevista (áudio) a efectuar por mim.

As informações da entrevista são de carácter sigiloso, tendo em atenção que o tratamento dos dados é para um "estudo de caso".

O meu agradecimento face à sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Vila Real, 18 de Junho de 2010

O Mestrando,

(Nuno Ricardo de Almeida Campos)

Anexo 3 - Roteiro de Entrevista para os EE

Entrevistado: EE do aluno com Síndrome de Pfeiffer.

Meio a utilizar: Áudio/gravação

Tempo da entrevista: Cerca de 60 minutos.

Objectivo geral: Verificar quais as expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão

Questões: A intervenção pedagógica dos professores de Educação Física com uma criança com Síndrome de Pfeiffer corresponde às expectativas dos pais, na perspectiva da inclusão?

	Blocos	Objectivos Específicos	Estratégias
I	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	✓Identificar o entrevistado. ✓Explicitar os objectivos do estudo e da entrevista. ✓Assegurar o anonimato. ✓Motivar o entrevistado.	⧫ Proceder à apresentação. ⧫ Informar sobre o tema e objectivos do trabalho. ⧫ Explicitar a necessidade deste contacto pessoal. ⧫ Garantir o anonimato de ideias/opiniões. ⧫ Pedir autorização para gravar a entrevista / tratamento de dados/ transcrição. ⧫ Informação acerca da duração da entrevista.
II	Atitudes e Valores dos Encarregados de Educação face à inclusão	✓ Conhecer a opinião do Enc. Ed. relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE ✓Conhecer a opinião (atitudes e valores) do Enc. Ed. face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos	⧫Pedir ao Enc. Ed. que se posicione face ao enquadramento legal neste âmbito (cumprimento da escolaridade obrigatória, responsabilização da escola pelo seu processo educativo, tipo de medidas educativas, etc). ⧫Solicitar ao Enc. Ed. que expresse as suas opiniões/reacções quando foi confrontado pela 1ªvez com o seu educando, com NEE, na escola. ⧫Pedir ao Enc. Ed. que reflicta verbalmente sobre toda a sua experiência, mencionando como esta o influenciou a nível pessoal e profissional; solicitar-lhe que refira as reacções pessoais e profissionais dos seus colegas em relação à inclusão.
III	Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	✓Constatar as suas maiores dificuldades ✓Constatar a natureza dessas dificuldades e a atribuição que o Enc. Ed. faz. ✓ Conhecer a influência decorrente da inclusão dos alunos com NEE numa sala de aula nas atitudes dos Enc. Ed.	⧫ Solicitar ao Enc. Ed. que refira as maiores dificuldades que sentiu decorrentes da inclusão do seu educando, com NEE, na escola. Se necessário dar pistas nomeadamente: planificação/avaliação; relações e atitudes pessoais (prof/aluno com NEE, prof/grupo, grupo/aluno com NEE, prof/prof) ; cooperação entre os intervenientes; estratégias usadas na sala de aula; organização e gestão da sala; organização e gestão curricular; recursos; apoios; satisfação profissional; formação; organização e funcionamento do sistema; ⧫ Solicitar ao Enc. Ed. que refira quais as causas que no seu entender mais influenciam positiva ou negativamente a inclusão do aluno com NEE na sala de aula.
IV	Conhecer as maiores necessidades dos Encarregados de educação decorrentes das suas dificuldades	✓ Constatar as maiores necessidades dos Enc. de Ed. para se considerarem verdadeiros promotores da inclusão.	⧫ Solicitar ao Enc. Ed. que a partir das suas reflexões pessoais refira quais as suas maiores necessidades e as mais urgentes para ajudar a sua escola a melhorar a inclusão dos alunos com NEE.
V	Conclusão da entrevista	✓ Presentear com gratidão.	⧫ Agradecimentos. ⧫ Oferecer o acesso posterior aos resultados da investigação realizada.

Anexo 4 - Roteiro de Entrevista para os PEF

Entrevistado: PEF do aluno com Síndrome de Pfeiffer.

Meio a utilizar: Áudio/gravação

Tempo da entrevista: Cerca de 60 minutos.

Objectivo geral: Verificar quais as expectativas dos pais e dos professores de Educação Física sobre a intervenção pedagógica numa criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão

Questões: Quais são as expectativas dos professores de Educação Física em relação à intervenção pedagógica com uma criança com Síndrome de Pfeiffer, na perspectiva da inclusão?

	Blocos	Objectivos Específicos	Estratégias
I	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	✓Identificar o entrevistado. ✓Explicitar os objectivos do estudo e da entrevista. ✓Assegurar o anonimato. ✓Motivar o entrevistado.	➧ Proceder à apresentação. ➧ Informar sobre o tema e objectivos do trabalho. ➧ Explicitar a necessidade deste contacto pessoal. ➧ Garantir o anonimato de ideias/opiniões. ➧ Pedir autorização para gravar a entrevista / tratamento de dados/ transcrição. ➧ Informação acerca da duração da entrevista.
II	Atitudes e Valores dos Professores de Educação Física face à inclusão	✓ Conhecer a opinião do Prof. Ed. Física relativamente ao quadro legal que norteia a inclusão dos alunos com NEE ✓Conhecer a opinião (atitudes e valores) do Prof. Ed. Física face aos direitos dos alunos com NEE de aprenderem em conjunto com os outros alunos	➧Pedir ao Prof. Ed. Física que se posicione face ao enquadramento legal neste âmbito (cumprimento da escolaridade obrigatória, responsabilização da escola pelo seu processo educativo, tipo de medidas educativas, etc). ➧Solicitar ao Prof. Ed. Física que expresse as suas opiniões/reacções quando foi confrontado pela 1ªvez com o seu aluno, com NEE, na escola. ➧Pedir ao Prof. Ed. Física que reflicta verbalmente sobre toda a sua experiência, mencionando como esta o influenciou a nível pessoal e profissional; solicitar-lhe que refira as reacções pessoais e profissionais dos seus colegas em relação à inclusão.
III	Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	✓Constatar as suas maiores dificuldades ✓Constatar a natureza dessas dificuldades e a atribuição que o Prof. Ed. Física faz. ✓ Conhecer a influência decorrente da inclusão dos alunos com NEE numa sala de aula nas atitudes dos Prof. Ed. Física	➧ Solicitar ao Prof. Ed. Física que refira as maiores dificuldades que sentiu decorrentes da inclusão do seu aluno, com NEE, na escola. Se necessário dar pistas nomeadamente: planificação/avaliação; relações e atitudes pessoais (prof/aluno com NEE, prof/grupo, grupo/aluno com NEE, prof/prof) ; cooperação entre os intervenientes; estratégias usadas na sala de aula; organização e gestão da sala; organização e gestão curricular; recursos; apoios; satisfação profissional; formação; organização e funcionamento do sistema; ➧ Solicitar ao Prof. Ed. Física que refira quais as causas que no seu entender mais influenciam positiva ou negativamente a inclusão do aluno com NEE na sala de aula.
IV	Conhecer as maiores necessidades dos Prof. Ed. Física decorrentes das suas dificuldades	✓ Constatar as maiores necessidades dos Prof. Ed. Física para se considerarem verdadeiros promotores da inclusão.	➧ Solicitar ao Prof. Ed. Física que a partir das suas reflexões pessoais refira quais as suas maiores necessidades e as mais urgentes para ajudarem a sua escola a melhorar a inclusão dos alunos com NEE.
V	Conclusão da entrevista	✓Presentear com gratidão.	➧ Agradecimentos. ➧ Oferecer o acesso posterior aos resultados da investigação realizada.

Anexo 5 - Características da Criança com NEE sobre a qual se entrevistam os Pais e os Professores.

A caracterização da criança foi feita em estreita colaboração com os pais, os quais se disponibilizaram para ceder toda a informação clínica, bem como a do percurso e enquadramento escolar.

Grande parte do texto, relativo às respostas dos EE e PEF foi transcrito tal e qual como foi, por eles, produzido e serve para se percepcionar o porquê das respostas .

O indivíduo caracterizado é denominado por R., é do sexo feminino, tem 9 anos de idade (Data de Nascimento 6/9/2000) e encontra-se integrado numa turma, do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular. Ingressou nesta turma no 3º ano, pelo que se encontra, pelo 2º ano consecutivo, com os mesmos colegas.

No que diz respeito à genética da criança, há risco de 50% de transmissão da Síndrome aos seus filhos. Os pais e a criança já fizeram o estudo do ADN, que ficou anos em Oxford, e os genes dos pais não acusam qualquer alteração relacionada com esta doença. Aliás, a maior parte dos casos é chamada *de novo*, isto é, ocorre sem ter havido qualquer caso na família.

As mutações do gene neste caso, foi a substituição de A para C na posição 1646 no gene FGFR2 (no Exão 14 deste gene), (mutação N549T), uma mutação nova descoberta em Oxford que não tinha sido reportada pelos laboratórios genéticos anteriormente, deste modo não é descrito na revisão bibliográfica.

A criança apresenta características do tipo 1 e do tipo 3 devido à ptose, mas não tão grave como o tipo 3.

Fazendo uma caracterização dos sinais clínicos da discente e na perspectiva céfalo-caudal:

- craniossinostoses múltiplas (com braqui-turricefalia), corrigida cirurgicamente;

- macrocefalia ao nascimento e na gravidez, cada vez mais agravada; hidrocefalia, corrigida cirurgicamente por 4 vezes;

- implantação baixa do cabelo (na testa e nuca);

- fez amigdalectomia e adenoidectomia para aumentar o espaço de respiração. Neste momento usa o aparelho CPAP nocturno, uma máscara facial com uma pressão regular

de ar para evitar as apneias frequentes de sono e melhorar a resistência das vias aéreas superiores;

- disfunção do nervo óptico, atrésia do nervo óptico (lesão no músculo oblíquo que fazia com que o olho direito desaparecesse para cima, ficando a ver-se apenas a parte branca do olho), corrigida cirurgicamente 2 vezes;

- diminuição da acuidade visual;

- ptose palpebral direita, corrigida cirurgicamente, mas não com sucesso;

- hipertelorismo, ou seja afastamento dos olhos;

- implantação baixa dos pavilhões auriculares; défice auditivo, neste momento usa óculos com hastes especiais, com prótese bilateral de condução óssea. O aparelho auditivo é externo, via óculos através da mastóide. Fez uma timpanoplastia que não lhe permite usar aparelho interno, pois o ouvido precisa de ventilar; nariz pequeno e arredondado, com cana do nariz muito baixa;

- lábio superior mais pequeno, pois o maxilar superior é mais hipoplásico que o inferior;

- alterações dentárias por falta de espaço principalmente no maxilar superior;

- os olhos são do tamanho normal, mas parecem muito maiores (exoftalmia) porque o espaço onde deveriam estar encaixados nas órbitas é demasiado estreito, por ter hipoplasia do terço médio da face (achatamento da cara entre a testa e o queixo). Então parece que os olhos saem para fora;

- pescoço curto;

- alargamento das últimas falanges, sobretudo nos primeiros dedos; sinfalangismo do 2º dedo da mão esquerda;

- hálux dos dois pés muito desviado e achatado;

- seringomielia cervical por malformação chiari tipo I, isto é, as amígdalas do cerebelo estão desviadas do sítio normal (ectopia das amígdalas cerebelosas) e descaem para o tubo neural, funcionando como uma tampa. O líquido cefalo-raquidiano em vez de circular livremente começa a exercer pressão na medula espinal, descola a sua

membrana e desvia-se do seu canal. Vão-se formando bolhas de líquido junto à espinal medula que a comprimem. Isto só se reflectiu e só se notou quando a criança fez uma RM de controlo das órbitas (o neurorradiologista suspeitou de algo mais grave e continuou a RM até às dorsais. Aquilo estava um caos…). Foi um acaso, apesar de tantos exames e controlo médico. Ela vomitava desde os 2 anos, doía-lhe a cabeça, desequilibrava-se, mas sempre pensaram que era da craniossinostose ou da hidrocefalia. Só a operaram aos 5 anos, retirando lascas de osso da C1, remoção do periósteo e folheto externo da dura máter, para abrir espaço para as amígdalas do cerebelo existirem sem compressão. Avisaram que devido ao síndrome estas calcificações de osso na nuca voltariam mais ano menos ano, e que teria de ser operada novamente com o crescimento.

No âmbito escolar a criança apresenta:

- um nível global de desenvolvimento cognitivo considerado normal;

- aprende muito bem. Acedeu à leitura com um nível superior comparativamente aos pares da mesma idade;

- na matemática, tem muita dificuldade no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas. Memoriza a tabuada, mas logo a esquece. Precisa sempre de concretizar os conteúdos para os compreender;

- iniciou medicação para o défice de atenção em Janeiro de 2010 por indicação médica, pois andava muito alterada, impulsiva e desatenta. Melhorou significativamente o comportamento;

- a discente revela baixa auto-eficácia, manifestando ansiedade face a situações que se afigurem novas. Como estratégia de defesa, a aluna tem comportamentos de rejeição de alguns contextos;

- a aluna gosta da escola e de aprender, no entanto não gosta dos intervalos, pois estes são os momentos em que tem de contactar com os colegas sem a presença de adultos e ela considera-se mal aceite pelos colegas;

- a parte da interacção social é a mais fraca, mas não tem dado tantos problemas como nos 2 primeiros anos de escolaridade. Agora já não se isola tanto nem faz tantas

"queixas" à professora dos colegas, reagindo de forma diferente às situações. Tem de ser muito ajudada a compreender o que os colegas dizem ou fazem, pois "leva tudo muito a peito". Talvez por estas razões a criança manifesta a necessidade do apoio constante dos pais;

- em termos motores, gosta muito de dança, pois tem movimentos mais amplos e adora música. Nota-se contudo, uma diferença na execução dos movimentos, que parecem mais lentificados e pouco naturais. Apresenta dificuldade na capacidade e velocidade de reacção, agilidade e equilíbrio. Tal não se nota a nível de escrita e pintura, por exemplo, tem uma letra perfeita, mas recorta e desenha com dificuldade.

- tem dificuldade no equilíbrio, não conseguindo andar de bicicleta (mesmo com rodinhas) ou seguir uma linha recta num passeio. Começou a saltar à corda com pés juntos, parando a cada salto. Não consegue receber com êxito uma bola.

- tem limitações na área do exercício físico, o nível neurológico, ortopédico e neurocirúrgico, desaconselhando-se a realização das seguintes actividades: enrolamentos (cambalhota), isto é, movimentos que predisponham a curvatura da coluna cervical, saltar de forma brusca, apoio invertido de cabeça (pino). Mais se aconselha que a aluna realize marcha em vez de corrida., isto é, evitar que a criança realize mudanças ou movimentos bruscos devido ao peso e tamanho da cabeça. (Neste momento, já não se nota macrocefalia devido à cirurgia da craniossinostose que foi, simultaneamente, de plástica craniana. Enquanto bebé, apresentou sempre um perímetro cefálico que fugia à normalidade, o que não acontece agora);

- na área da música tem tido muito sucesso, tocando violoncelo há 3 anos, tendo recebido o 1º prémio este ano e no ano passado. Memoriza muito rápido as pautas musicais, experimentando a música apenas uma ou duas vezes. Tem agilidade manual quando toca, mesmo apresentando sinfalangismo no 2º dedo da mão esquerda, com que toca sistematicamente.