

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação – Área de
Especialização em Educação Especial

A relação pedagógica do professor do 1º
Ciclo do Ensino Básico com o aluno com
Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em
Ciências da Educação Área de Especialização em Educação
Especial

Candidata: Iolanda Florbela Pinheiro Ferreira

Sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Paula
Marques Gomes

Porto, julho de 2016

RESUMO

A Educação Inclusiva, entendida como a escola onde todos aprendem, apresenta-se como a mais poderosa garantia para uma sociedade futura mais justa e pacificadora. As especificidades de cada aluno conduzirão este por processos de desenvolvimento e de aprendizagem únicos, como sucede, por exemplo, com as crianças com Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). As interações com estes alunos constituem a base da relação pedagógica que poderá ocupar um papel preponderante na aquisição de aprendizagens por parte de todos os alunos, assumindo ainda bastante importância na equidade do atendimento às diversidades nos perfis dos alunos com DID.

A contextualização dos diferentes conceitos implícitos nesta temática inicia-se com uma tentativa de aclarar o significado de Educação Inclusiva. Abordaremos, ainda, entre outros conceitos relevantes para a nossa pesquisa a definição de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e de Relação Pedagógica. Assim, esta pesquisa resulta da procura da resposta à seguinte pergunta de partida: *Que tipo de relação pedagógica os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) estabelecem com os alunos com DID?* Para tal, o método de pesquisa selecionado incide sobre a investigação qualitativa, tendo a seleção do instrumento de recolha de dados recaído na entrevista.

Os resultados encontrados comprovam que a relação pedagógica influencia as aprendizagens dos alunos com DID, pois é uma relação mais próxima, física e afetivamente, do que com os restantes alunos e na qual são ponderados não só as características pessoais do aluno, mas todos os fatores ambientais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Relação Pedagógica; Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais.

ABSTRACT

Inclusive Education, understood as the school where everyone learns, is presented as the most powerful guarantee for a future society more just and pacifying. The specifics of each student will conduct him/her by development processes and unique learning, such as, for example, children with Intellectual Disabilities and Developmental. The interactions with these students form the basis of the pedagogical relationship that may take a leading role in the acquisition of learning by all students, even assuming greater importance in the equity of care for diversity in the profiles of students with DID.

The contextualization of the different concepts implicit in this theme begins with an attempt to clarify the meaning of Inclusive Education. We will additionally among other concepts relevant to our research the definition of Intellectual Disabilities and Developmental and Educational Relations. Thus, this research results demand the answer to the initial question: What kind of pedagogical relationship teachers of the 1st BEC establish with students with DID? To this end, the selected search method concerns the qualitative research and selecting the data collection instrument fallen in the interview.

The results show that the pedagogical relationship influences the learning of students with DID, it is a closer relationship, physically and emotionally, than with the other students and which are weighted not only the personal characteristics of the student, but all factors environmental.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical relationship; Intellectual Disabilities and Developmental

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço a todos os que, de modo diferenciado, contribuíram para a realização desta dissertação.

O primeiro agradecimento é endereçado à minha orientadora Doutora Ana Gomes, pela sua paciência, incentivo e persistência nesta minha caminhada, assim como por todo o conhecimento científico transmitido.

Estou muito grata aos meus familiares, nomeadamente à minha mãe, aos meus sogros e à minha amiga Nela por todo o auxílio e apoio prestado ao cuidarem dos meus filhos quando eu necessitava de trabalhar nesta pesquisa.

Ao meu marido, agradeço a total envolvimento na perseverança em não me permitir desistir.

Aos meus filhos, mais do que agradecer a paciência que surpreendentemente demonstraram, prometo compensar, fortemente, *algum tempo perdido* em prol deste estudo.

Às minhas colegas e amigas que se disponibilizaram, desde logo, para participar nas entrevistas, deixo ainda um agradecimento especial, pois sem as suas reflexões, esta pesquisa não teria sido possível.

Abreviaturas:

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CID – Classificação Internacional de Doenças

DID – Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais

DM – Deficiência Mental

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE – Educação Especial

EPT – Educação Para Todos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QI – Quociente de Inteligência

Índice

Introdução	8
PARTE I – Componente teórica	12
I – Educação Inclusiva	13
O movimento da Educação Inclusiva	13
A Educação Inclusiva até à atualidade	17
A reestruturação da escola com vista à Educação Inclusiva	17
Um olhar atual sobre a Educação Inclusiva.....	23
II – Relação Pedagógica.....	28
Concetualização de relação pedagógica	28
A relação pedagógica e a afetividade.....	30
III. Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais	33
Evolução do conceito de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais ..	33
Concetualização das Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)	37
Etiologia das Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais.....	44
IV. Aquisição de aprendizagens	45
V. Desenvolvimento profissional e pessoal do docente.....	47
Desenvolvimento pessoal do docente	48
Desenvolvimento profissional do docente no caminho para a educação inclusiva.....	48
PARTE II – Componente Empírica.....	51
I. Metodologia	52
Justificação da temática	52
Procedimentos metodológicos.....	53
Esquema geral da investigação.....	56
Pergunta de Partida.....	57
Objetivos.....	57
Instrumento de recolha de dados	58
Elaboração do Guião da entrevista.....	60
Amostra	62

Caraterização dos sujeitos da amostra.....	62
II. Análise dos resultados.....	63
Considerações Finais.....	95
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos	105

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Níveis de gravidade da incapacidade intelectual com base no DSM-V (2013)	42
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Grelha com o Desenho da Investigação.....	56
Quadro 2 – Respostas dos entrevistados à Conceção de Escola Inclusiva	65
Quadro 3 – Respostas dos entrevistados sobre a identificação de alunos com DID nas salas de aula	68
Quadro 4 – Respostas dos entrevistados quanto ao reflexo do conceito de Educação Inclusiva na sala de aula	70
Quadro 5 – Respostas dos entrevistados à valorização dos princípios da Educação Inclusiva na seleção de estratégias.....	72
Quadro 6 – Respostas dos entrevistados à conceção de DID	73
Quadro 7 – Respostas dos entrevistados quanto à identificação de patologias.....	75
Quadro 8 – Respostas dos entrevistados ao sentido e importância da relação pedagógica.....	76
Quadro 9 – Respostas dos entrevistados sobre as diferenças no estabelecimento de relações pedagógicas	78

Quadro 10 – Respostas dos entrevistados sobre aspetos salientados na relação pedagógica.....	81
Quadro 11 – Respostas dos entrevistados quanto à abrangência do conceito de relação pedagógica.....	83
Quadro 12 – Respostas dos entrevistados ao modo como constroem a relação pedagógica com alunos com DID.....	84
Quadro 13 – Respostas dos entrevistados quanto ao modo como os alunos com DID constroem as suas aprendizagens	86
Quadro 14 – Respostas dos entrevistados quanto à influência da relação pedagógica nas aprendizagens	88
Quadro 15 – Respostas dos entrevistados face ao entendimento de conceitos proporcionado pela sua formação profissional.....	89
Quadro 16 – Respostas dos entrevistados quanta à sua formação inicial	91
Quadro 17 – Respostas dos entrevistados quanto à procura de formações na área da Educação Especial.....	92
Quadro 18 – Respostas dos entrevistados à influência da experiência com alunos com DID no seu desenvolvimento pessoal	93

Introdução

A Educação Inclusiva apresenta-se como a mais poderosa garantia para uma sociedade futura mais justa e pacificadora, na qual as denominadas *minorias* terão a mesma representação que as *maiorias* e serão, ainda, detentoras dos mesmos direitos e do acesso às mesmas oportunidades.

O caminho percorrido pela Educação Inclusiva até aos nossos dias e o trajeto que continuará a traçar assenta em políticas promotoras de igualdade de acessos, sendo que estas tiveram a sua base na vontade individual e força de lutar de determinadas pessoas ou de pequenos grupos. Assim segundo Correia (2001) este processo atravessou três diferentes épocas: *segregação*, *integração* e *inclusão*. Enquanto a primeira época se caracterizou pela homogeneidade, oferecendo o mesmo tipo de resposta educativa, a *integração*, que surge nos anos 70, reveste-se de um carácter mais físico e social do que académico, integrando, apenas fisicamente, o aluno com deficiência nas escolas. Atualmente, e ainda segundo o mesmo autor, todos os alunos têm o direito de aprender juntos.

Porém, responder à diversidade de necessidades e ir ao encontro dos interesses dos alunos é tarefa árdua do professor que pretende ir para além do simples processo de transmitir conhecimento. As especificidades de cada aluno

podem decorrer de diferentes contextos naturais, físicos, emocionais, ambientais ou ainda da interligação destes que conduzirão o aluno por processos de desenvolvimento e de aprendizagem únicos, como sucede, por exemplo, com as crianças com DID (deficiências intelectuais e desenvolvimentais). Assim, entendemos que a diferenciação no modo com constroem aprendizagens deve ser considerada pelo professor nas suas interações com estes alunos.

Estas interações constituem a base da relação pedagógica, que enquanto conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos (Estrela,1994) citada por Ferraz, 2009, p.7153), irá ocupar um papel preponderante na aquisição de aprendizagens por parte de todos os alunos.

É neste entendimento de relação pedagógica que perspetivamos a presente investigação, pois essa relação poderá influir o atendimento aos alunos com DID.

Deste modo, justificamos a pertinência do tema escolhido para a pesquisa que se segue, assim como nos deparamos com o contributo que a relação pedagógica positiva pode oferecer para a consolidação dos pressupostos da Educação Inclusiva, e conseqüentemente, para uma sociedade mais justa.

A escolha desta temática recai, ainda, sobre a ponderação da observação de relações estabelecidas entre o professor titular de turma do 1º CEB e o aluno com DID aquando da nossa experiência profissional relacionada com o apoio direto da Educação Especial, em sala de aula, a alunos com DID.

Estas observações diárias, ao longo de vários anos letivos, levavam-nos a refletir sobre o tipo e as características da relação pedagógica e o modo como esta influenciava o sucesso académico do aluno. Fomos intuindo que existiam diferenças entre a forma como cada professor construía esta relação e que aparentavam influir nas aquisições realizadas pelo aluno. O modo como a relação pedagógica é estruturada e como afeta (ou não) a aprendizagem representa um *querer saber mais*, circunscrevendo-se assim num interesse pessoal que se estende à educação inclusiva e ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.

Dada a pertinência e importância que a relação pedagógica poderá assumir na equidade do atendimento às diversidades nos perfis dos alunos com DID e sua posterior influência positiva na sociedade, encontramos os objetivos da nossa pesquisa:

- a) Clarificar a noção de relação pedagógica no 1º CEB;
- b) Percecionar o tipo de relações pedagógicas estabelecidas pelos professores com os alunos com DID;
- c) Perceber como as relações estabelecidas com os alunos com DID interferem na aquisição das suas aprendizagens;
- d) Compreender se as relações estabelecidas com os alunos com DID contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.

A contextualização dos diferentes conceitos implícitos na temática abordada constituirá a primeira parte deste documento, iniciando-se com uma tentativa de aclarar o significado de Educação Inclusiva. Abordaremos, ainda,

entre outros conceitos relevantes para a nossa pesquisa a definição de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais e de Relação Pedagógica.

No capítulo seguinte tentaremos expor uma definição justificada dos procedimentos metodológicos de investigação que pretendemos levar a cabo, nomeadamente, a seleção do método de pesquisa que incide sobre a investigação qualitativa. Neste capítulo podemos, ainda, encontrar a formulação da pergunta de partida e dos objetivos, a seleção do instrumento de recolha de dados, que nesta investigação, recaiu na entrevista e descrevemos ainda a amostra. Por fim, encontramos a análise dos resultados das entrevistas realizadas.

Este documento termina com a exposição da conclusão do processo investigativo desenvolvido.

PARTE I – Componente teórica

I – Educação Inclusiva

O movimento da Educação Inclusiva

O sentido do conceito de Educação Inclusiva deve ser entendido à luz dos movimentos que a visavam, que “consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (Clarke et al, 1995, *citados por* Ainscow, 1997, p.13). Por sua vez, estes movimentos constituem-se como uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais aprovada pela UNESCO em junho de 1994 (UNESCO, 1994) *citado por* Ainscow et al (1997, p.13). Em Portugal, foram necessários três anos apenas para que estes princípios de orientação inclusiva fossem consagrados no Despacho 105/97 de julho, “onde se faz uma opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa” (Rodrigues, 2003, p.90).

Contudo, a implementação destes princípios não será tão linear e imediata, colhendo-se poucos frutos, como nos apontam alguns autores como Ainscow (1997), Rodrigues (2003) e Correia (2005). Surgem limitações e dificuldades na organização das escolas e salas de aula e na própria

sociedade, e embora se registem progressos significativos, não é ainda totalmente inclusiva.

Correia (2001, p.130) considera que “o conceito de inclusão não nasceu do vazio”. O autor esquematizou a evolução da inclusão em três diferentes épocas: *segregação*, *integração* e *inclusão*.

A escola tradicional, ou seja, a *escola segregadora* tinha como referência a homogeneidade e oferecia o mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram excluídos, rotulando erradamente de “deficientes mentais” os alunos com graves dificuldades de aprendizagem. Esta escola defendia a institucionalização dos que apresentassem problemáticas.

A preocupação com a *integração* de alunos com NEE surge nos anos 70 e revestia-se de um carácter mais físico e social do que académico. Inicialmente a integração física criou as classes especiais, ou seja, alunos segregados numa mesma escola, posteriormente assiste-se a uma segunda fase em que surge a integração social, tendo sido criadas oportunidades de interações entre alunos ditos “normais” e alunos com NEE.

Nos anos 60 e 70 a integração foi vista como uma inovação radical, mas mesmo assim, este avanço não significava que não houvessem limitações e a integração foi sendo sujeita a diferentes tipos de críticas (Hegarty, 2001).

Muitos anos mais tarde a escola verifica que qualquer aluno tem direito à sua inserção em ambientes de aprendizagem regulares e da “integração física e social pretende-se passar à integração cognitiva, à possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum” (Correia, 2001, p.128). Esta escola, que

permite a todos os alunos não só o acesso físico e social mas também o acadêmico, é a *escola inclusiva*. Como já referimos este movimento chega ao nosso país nos anos 90 com a realização do congresso em Salamanca em 1994.

No mesmo texto, Correia (2001) estabelece uma distinção entre *integração* e *inclusão*. O autor considera que ambas consagram os mesmos parâmetros, ou seja, educação apropriada, serviços adequados e modalidade de atendimento, porém, a ordem desses parâmetros não é a mesma e o seu significado também não o é.

Na escola integradora, o diagnóstico do aluno é o primeiro a ser considerado para definir a educação apropriada e posteriormente é considerado o tipo de serviços adequado para responder às necessidades do aluno, sendo estes serviços prestados fora da classe regular, em salas de classes especiais ou salas de apoio e pelas escolas especiais.

A disposição dos parâmetros e o seu significado é diferente quando estamos perante a escola inclusiva. O conceito de inclusão começa por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro e como tal, todos os serviços educacionais devem acontecer dentro da sala regular, salvo raras exceções. A educação apropriada implica não só o respeito pelas características e necessidades dos alunos, assim como ter em consideração as características e necessidades dos ambientes em que interagem.

Segundo Correia (2005, p.89) o conceito de inclusão não pode, nem deve, afastar-se muito da intenção que o originou, ou seja, “o atendimento a

alunos com Necessidades Educativas Especiais moderadas e severas, efetuado nas suas escolas de residência e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”. A inversão deste conceito poderá levar a um possível desvirtuamento do espírito que deu força a este movimento.

“Toda a criança tem o direito de iniciar o seu processo escolar na escola da sua residência” (Correia, 2005, p.87). Quis o autor, com esta afirmação, lembrar que não obstante as características e necessidades físicas, intelectuais, emocionais, comportamentais e sociais que cada uma delas apresenta a escola deverá ter assegurados os meios necessários para dar resposta à diversidade. O autor questiona-se se a escola de hoje apresenta essas respostas e apresenta uma resenha do processo que se percorreu desde os finais dos anos 80 do século anterior até ao modelo de escola inclusiva. Como já foi referido anteriormente, nessa época, os alunos com NEE não frequentavam a escola e surge, assim, o movimento da inclusão, que na opinião do autor, veio fechar um ciclo de movimentos que se iniciou com o movimento da escola de massas, seguindo-se-lhe os movimentos da escola multicultural e da escola integradora. Deste modo, o mesmo autor identifica o movimento da educação inclusiva como aquele que

(...) apoia-se num conceito de inclusão que, como sempre defendi, se refere à inserção de alunos com NEE moderadas e severas, nas classes regulares, onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (eg. de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (Correia, 2005, p.88).

Invocando a Declaração de Princípios de Salamanca, o autor conclui que o movimento da escola inclusiva permite afirmar que todos os alunos têm o direito de aprender juntos.

A Educação Inclusiva até à atualidade

Se no capítulo anterior pudemos, ainda que resumidamente, conhecer os fundamentos da Educação Inclusiva, presentemente tentaremos encontrar novas formas de transmitir os paradigmas inovadores da reforma educacional que a mesma implicou e continua a implicar.

A reestruturação da escola com vista à Educação Inclusiva

No início do século XXI, Correia (2001) considerava que ainda estávamos longe da escola inclusiva, já que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo para que todos possam aprender com qualidade e para obter melhores resultados. O autor refere que esta reestruturação também tem de passar pelo sistema apoiando-se num conjunto de pressupostos, dos quais destacou alguns essenciais. Em primeiro lugar, o autor destaca as nossas atitudes, não só enquanto profissionais da educação mas ainda como membros de uma sociedade, pois são estas que constituem o alicerce da construção da inclusão. Os profissionais devem acreditar no sucesso de todos os alunos e a escola deve responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos alunos. O segundo pressuposto prende-se com a formação dos profissionais de educação (temática que será abordada mais explicitamente noutra parte deste

documento) e a formação dos pais, ou seja o autor defende que tanto a formação inicial como a formação especializada e a formação contínua sejam alvo de alterações que façam com que elas visem um aprofundar e/ou uma atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas, de modo a que o professor possa responder às necessidades de todos os seus alunos, selecionando e adaptando o currículo e os métodos de ensino. Correia (2001) aponta como terceiro pressuposto a colaboração, considerando que através da mesma é possível uma aproximação de profissionais de educação e pais, para em conjunto, poderem encontrar estratégias educacionais que levem a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos. Outro pressuposto exposto pelo autor refere-se aos recursos humanos ou materiais, responsabilizando a escola por assegurar os serviços do pessoal necessário de modo a que professores de educação especial, psicólogo, pessoal de apoio e professor de turma trabalhem mais diretamente uns com os outros.

Mais tarde, Correia (2005, p.10) destaca alguns pressupostos implícitos na concretização da Escola Inclusiva:

1. Direito de todos os alunos serem educados em *ambientes inclusivos*, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião.
2. *Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.*
3. Igualdade de oportunidades no acesso a serviços de qualidade que permitam aos alunos alcançar o sucesso.
4. Os serviços de apoio especializados devem estar ao alcance de todos os alunos que deles necessitarem.
5. Deve ser facultado a todos os alunos a possibilidade de trabalhar em grupo e participar em atividades extra – escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos.

No entanto, o movimento inclusivo não se circunscreve apenas à escola, a sociedade também é responsável pela mudança de paradigmas, considerando para além da problemática do aluno, “os ambientes onde ele interage, uma vez que os aspetos sociais podem alimentar sentimentos permanentes de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem” (Correia, 2005, p.90).

Partilhamos a opinião que o autor entende por Educação Inclusiva aquela em que todos os alunos são *acolhidos*, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, comportamentais e culturais; onde lhes é facultado igualdade de oportunidades, direitos e deveres. Principalmente, a escola da Educação Inclusiva é aquela em que todos os alunos aprendem uns com os outros de forma a participarem ativamente na sociedade que os circunda, afastando-nos, um pouco apenas, do objetivo dos movimentos inclusivos, anteriormente referidos pelo mesmo autor, ou seja, o atendimento a alunos com NEE moderadas e severas.

O movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais e não apenas nos daqueles que apresentam necessidades educativas especiais, uma vez que a inclusão não é sinónimo de educação especial. (Correia, 2005, p.15)

Corroborando esta perspetiva, Stainback et al (1999) descrevem o ensino inclusivo como a prática da inclusão de todos em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Apontam benefícios múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral.

Deste modo, quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiência, no que diz respeito a: *Atitudes*

Positivas, os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e semelhanças individuais entre os seus pares; a *Ganhos nas Habilidades Académicas e Sociais*, as crianças aprendem mais habilidades através da interação com os seus pares e as pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida comunitária quando são incluídas nas escolas e salas de aula e a *Preparação para a Vida na Comunidade*, pois quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional.

O segundo grupo, apontado por Stainback et al (1999), como grupo alvo de benefícios da inclusão, são os professores, pois com a inclusão surge um trabalho de apoio cooperativo que implica uma melhoria das habilidades profissionais. Por fim, os autores revelam a razão mais importante para o ensino inclusivo que é o *valor social da igualdade*:

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação. (...) Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana. (Stainback et al, 1999, p.27).

Chegados a este ponto da nossa pesquisa bibliográfica, deparamo-nos com Marchesi (2001) que nos apresenta alguns “dilemas”, isto é, questões problemáticas que estão presentes nas decisões de assuntos respeitantes a alunos com NEE. Do nosso ponto de vista, estas questões muito importam para a perceção das dificuldades encontradas na reestruturação da escola, que por sua vez muita relevância detém para a nossa investigação. Citando Norwich (1993, citado por Marchesi, 2001), o autor expõe quatro dilemas principais:

- a) *O dilema do currículo comum: Um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?* – O respeito pela individualidade de cada aluno, isto é, o respeito pelos seus ritmos de aprendizagem, pelo seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e pelo processo de construção de conhecimentos dos alunos com NEE, exige que se lhes coloque uma educação adaptada às suas capacidades. Porém, “estas adaptações pressupõem modificações significativas no currículo comum” (Marchesi, 2011). Este dilema não se circunscreve apenas à Educação Especial ou ao tipo de resposta a proporcionar a o aluno, mas afeta, ainda, “a perspetiva mais global do sistema educativo, as próprias opções sobre as diferentes etapas educativas, sobre o currículo e sobre a organização da aprendizagem na aula” (Marchesi, 2011, p.96).
- b) *O dilema da identificação: a identificação de alunos com NEE ajuda-os ou, pelo contrário, marca-os negativamente?* – Esta questão refere-se à obrigatoriedade da escolarização de todos os alunos e à provisão de recursos suplementares que essa situação implica. Segundo Norwich (1993) citado por (Marchesi, 2011) se as crianças com dificuldades de aprendizagem são identificadas e rotuladas como tendo NEE, serão, então tratadas de modo diferente, sendo desvalorizadas e estigmatizadas. No lado oposto, podemos encontrar crianças que têm dificuldades na aprendizagem e que não sendo identificadas individualmente, não haverá maneira de as identificar e encontrar

recursos para elas. O alcance deste dilema impõe uma reflexão profunda e o autor propõe que as

(...) decisões sobre as necessidades educativas dos alunos têm de se orientar não tanto pela determinação dos problemas de aprendizagem que o aluno evidencia ou pelos apoios que necessita mas sim pela orientação do tipo de resposta educativa que é mais adequada (Marchesi, 2011, p.99).

- c) *O dilema pais-profissionais: no momento de decisão quem tem maior influência?* – A participação dos pais no processo de aprendizagem deve ser sempre valorizada.
- d) *O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?* – Para o autor este dilema envolve vários contextos que necessitam de criar várias condições para se progredir em direção às escolas inclusivas, desde o contexto político e social ao contexto da sala de aula. Se o primeiro afeta as decisões legais e abarca valores e atitudes o segundo remete-nos para o trabalho do professor como um fator fundamental, pois pode desenvolver um currículo que seja acessível a todos os alunos, mas também porque a sua experiência virá a ter influência nas atitudes dos outros professores.

Como nos foi possível entender, a educação inclusiva exige uma reestruturação da escola nas suas várias vertentes e contextos que se estendem até à sociedade e campo político. Em modo de conclusão, cremos ser importante realçar um *compromisso com a mudança* proposto por Marchesi (2011, p.105):

A mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orientar-se para a sua transformação. (...) É a partir das condições reais de cada escola que é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável para a mudança educativa. (...) se poderão produzir as mudanças mais inovadoras, desde que se tenham em conta os ritmos das mudanças educacionais e das condições que operam em cada uma das suas etapas. Desta forma surge uma nova cultura que valoriza as vantagens que as mudanças podem ter para os professores.

Um olhar atual sobre a Educação Inclusiva

Do debate à volta da Educação Inclusiva resultam dúvidas e desacordos de opiniões. Atualmente falar de Educação Inclusiva não a restringe apenas aos alunos com NEE, nem ao facto de os colocar simplesmente junto dos seus pares, o que, quando acontece, é necessariamente um mau serviço à criança e a um desígnio da educação inclusiva (Morgado, 2011).

De acordo com o *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002) citados por Morgado (2011) poderemos entender a educação inclusiva através do enunciado seguinte:

- A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, minimizando tanto quanto possível os riscos de exclusão.
- A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada comunidade educativa.
- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos

de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.

À semelhança de Morgado (2011), parece-nos importante mencionar que, segundo os resultados de uma pesquisa realizada pelo *Inclusive Education Group* do EEPI, Universidade de Londres, as escolas e as comunidades educativas que podem ser caracterizadas como assumindo “culturas inclusivas”, caracterizavam-se por partilharem e concordarem com a ideia do respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, assim como apresentavam níveis significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores de ensino regular, e recorriam a práticas pedagógicas diferenciadas. Esta pesquisa encontrou ainda nos alicerces de práticas inclusivas a qualidade da liderança, a boa relação com os pais e a comunidade e políticas educativas adequadas.

Ainscow e Miles (2008) referem que existe uma confusão no plano internacional quanto à conceptualização da educação inclusiva e que esta se pode definir de diferentes formas. Numa análise recente das investigações internacionais (Ainscow, 2006, citado por Ainscow e Miles, 2008) existem 5 perspetivas da conceção de educação inclusiva:

a) *A inclusão referente à incapacidade e às necessidades educativas especiais* – tem-se vindo a questionar este critério já que enfoca o aspeto da incapacidade e de necessidades especiais, omitindo as formas que impedem

ou diminuem a participação. A compartimentação dos alunos nos sistemas educativos e os seus efeitos são motivo de preocupação, e embora a prática da segregação em escolas especiais atinja um número reduzido de alunos, esta exerce uma força desproporcionada no sistema educativo. Parece prevalecer a ideia que os alunos devam ser separados consoante as suas incapacidades, de facto, em Inglaterra o termo *educação inclusiva* é [ainda] muitas vezes associado a escolas especiais.

b) A inclusão como resposta às exclusões disciplinares – em alguns países veicula-se a ideia da relação da educação inclusiva com mau comportamento.

c) A inclusão orientada a todos os grupos vulneráveis à exclusão – existe uma tendência crescente de considerar a educação inclusiva como forma de superar a discriminação de um grupo de alunos que sejam vulneráveis à exclusão. Em alguns países recorre-se à terminologia *inclusão social* e *exclusão social* e de um modo geral refere-se aquelas crianças que se deparam com barreiras para ir à escola, como por exemplo raparigas grávidas ou que tenham filhos, os ciganos, os nómadas, os que estão sob custódia de autoridades públicas, etc.

d) A inclusão como promoção de uma escola para todos – esta corrente de pensamentos que perspetiva uma escola para todos é preconizada por vários países como o Reino Unido, Dinamarca, Estados Unidos, etc. Em Portugal, segundo os autores, encontra-se estabelecida no sistema de educação obrigatória unificada.

e) A inclusão como Educação para Todos – a quinta forma de encarar a educação inclusiva está relacionada quase exclusivamente com os países do Sul, especialmente aqueles onde a educação não é gratuita nem obrigatória. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) celebrada em Jotiem (Tailândia), em 1990, foi um marco importantíssimo para a evolução das ideias para a educação inclusiva e se inicialmente a EPT era ampla e ambiciosa, até aos nossos dias ela ainda não chegou a todas as crianças, nomeadamente as mais pobres e desfavorecidas, em particular as crianças com incapacidades.

Neste sentido, os autores referem que, atualmente, se estima que um terço da população sem escolarização são incapacitados e apenas 2% de crianças com incapacidade frequenta a escola. Fazem ainda referência ao artigo 24 da nova Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com incapacidade que pede a todos os signatários que garantam que todas as crianças incapacitadas tenham acesso a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com os demais, na comunidade em que vivam.

Na defesa de uma EPT os autores defendem a implementação de práticas mais inclusivas, que passam por uma estratégia conjunta que não será possível sem os esforços coletivos de todos os intervenientes, sem a colaboração dentro e entre escolas, sem vínculos mais estreitos entre as escolas e as comunidades, sem redes transversais entre os diferentes contextos e sem a colheita e utilização de dados contextuais pertinentes.

Na revisão bibliográfica efetuada por Morgado (2011) podemos identificar alguns impactos da educação inclusiva (assegurando a qualidade

dos seus processos) nos alunos com NEE, nos seus pares e para os seus professores. Deste modo, das pesquisas analisadas conclui-se que, os alunos com dificuldades parecem obter melhores resultados académicos e sociais em estruturas educativas inclusivas. Quando comparados os resultados de alunos que frequentavam programas de natureza educativa inclusiva com os resultados de alunos que frequentavam programas de natureza não integrada, verificou-se que os primeiros atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas no âmbito do comportamento e da disciplina. No que diz respeito ao impacto nos pares de alunos com NEE, os estudos realizados neste âmbito demonstram que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular parece estimular as experiências e qualidade das aprendizagens de alunos em risco escolar e social, bem como de alunos com insucesso académico. Os contextos inclusivos promovem também mais eficazmente em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade. Por sua vez, os técnicos e professores envolvidos em programas de educação inclusiva sublinham a importância para o desenvolvimento profissional e o maior apoio pessoal decorrente da colaboração estabelecida no âmbito desses programas. Outra consequência positiva verificada foi a promoção de atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

II – Relação Pedagógica

Concetualização de relação pedagógica

A expressão *relação pedagógica* resulta da junção de duas palavras: relação e pedagogia. A palavra *relação* tem origem latina e significa “vinculação, ligação, referência” (Ferreira, 1999) *citado por* Ranghetti, (2013, p.1), ou seja, uma ação que pressupõe o envolvimento de mais do que um sujeito e que se encontram ligados por algo em comum. Segundo Estrela (1994) *citado por* Ferraz (2009, p.7150) o adjetivo *pedagógico* é que vai permitir distinguir a relação pedagógica de todas as outras relações humanas e até da relação educativa. A palavra *pedagogia*, que encontra a sua origem na Grécia antiga e na expressão *paidagogós*, composta por dois termos *paidós* e *agogé* que significam, respetivamente, “criança” e “o que conduz”. A expressão que juntava estas duas palavras representava aquele que conduzia a criança até à escola (Ferraz, 2009, p.7150). Mais tarde, e ainda segundo a mesma autora, este termo adotou outros significados como “os repetidores das lições e o mestre de boas lições”.

Atualmente procurar conceituar a expressão *relação pedagógica* empurra-nos em várias direções, tantas como as diferentes abordagens que diversos autores seguiram. Tendo em conta a delimitação da nossa pesquisa,

debruçar-nos-emos sobre as que cremos serem as mais pertinentes para a nossa investigação.

De acordo com Ranghetti (2013, p.2) relação pedagógica é “toda a relação que tem como intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem”. Sendo que a autora entende por aprendizagem o ato de apropriar-se de conhecimentos que ainda não habitam em nós.

Ranghetti (2013, p.3) aponta ainda outra definição, isto é, a relação pedagógica é o “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (...), relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

A conceitualização de relação pedagógica que Estrela (1994), citada por Ferraz (2009, p.7153), traça envolve dois sentidos demarcados:

A relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos (...). Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.

À semelhança da direção que a autora deu à sua pesquisa, orientaremos a nossa, tendo como conceito a relação pedagógica no seu sentido restrito. Considerando, ao mesmo tempo, que esta acontece dentro de *situações pedagógicas*, definiremos estas situações como os atos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

Barbosa (2000, p.3) remete o conceito de relação pedagógica para um “sistema de relações alargadas de natureza institucional, psicossociológicas e

culturais, fortemente marcado pela interação de professores, alunos e restantes membros da comunidade educativa”. Deste modo, o mesmo autor (2000, p.11) diz-nos que a relação pedagógica, enquanto fonte de sabedoria, é uma relação estruturante do ato educativo, e, como tal, é uma rede que interliga as componentes do sistema educativo, do processo educativo e do processo de ensino/aprendizagem. Conclui que a relação pedagógica, enquanto fonte de sabedoria, é a rede organizadora de qualquer situação pedagógica.

No ponto seguinte, tendo em consideração os objetivos enunciados para esta pesquisa, consideramos pertinente elaborar a resenha de um estudo sobre a relação pedagógica e a afetividade.

A relação pedagógica e a afetividade

De acordo com Amado et al (2009) a afetividade na relação pedagógica é uma questão que tem de ser perspectivada e analisada segundo diversos ângulos. Assim, os autores consideram a que deve ser analisada segundo a perspectiva da relação do professor para com os alunos; segundo a atitude do aluno para com o professor e, por fim, segundo a relação entre alunos.

Na primeira perspectiva de análise, estes autores expõem os resultados de algumas investigações que demonstram que, quanto mais os alunos percecionam a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade.

Importa, ainda, remeter para este contexto que a dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não-verbal do professor; tais como posturas não-verbais (proximidade e recetividade) e as categorias da comunicação verbal do professor são múltiplas, salientando -se verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio. Apoiando-se em diversos estudos, os autores consideram que se tratam de *comportamentos docentes* que:

- encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades;
- ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por serem claros), na resolução de problemas, no desempenho de tarefa;
- promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “justa”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir dos seus próprios erros;
- implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à estrutura das atividades curriculares (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à estrutura das relações sociais (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infrações, etc.);

- não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.

A segunda perspectiva de análise, a atitude do aluno para com o professor e as consequências pessoais que daí decorrem, os autores mencionam Hargreaves (1998, p. 159), que diz que embora se tenha vindo a obter um bom conhecimento acerca do pensamento do professor nas diversas dimensões da sua atividade profissional, “sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando lecionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho”. Portanto, de acordo com os autores, esta dimensão emocional do ensino, apesar de alguns estudos recentes, continua uma linha aberta para mais investigação.

A relação entre alunos surge como o terceiro plano de análise, sendo que os autores referem que “[a] investigação tem mostrado que a escola é um lugar de que o aluno gosta, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e pelas aprendizagens”. Embora tenham sido pouco investigadas, a relação de amizade e companheirismo entre pares e as suas repercussões nas aprendizagens, têm-se revelado fundamentais para que o aluno goste da escola e obtenha sucesso.

Assim, o docente, além das competências de instrução, deve ainda, de modo equilibrado, ser um mediador e um líder, tendo como objetivos definir um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e coletivos dos alunos, para que se atinjam os objetivos, pessoais,

de grupo e da escola, objetivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afetiva e social.

Para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade, os autores concluem que as questões da afetividade, entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, se devem constituir como competências básicas, de professores e alunos.

III. Deficiências Intelectuais e Desenvolvementais

Evolução do conceito de Deficiências Intelectuais e Desenvolvementais

No início do século XXI assistimos à atribuição de uma nova nomenclatura para a Deficiência Mental (DM) passando esta a ser substituída pelo termo Deficiência Intelectual e Desenvolvemental e resultou da evolução de paradigmas sociais, abordagens médicas entre outros processos de desenvolvimento. A título exemplificativo, a AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), desde de 1908, alterou 10 vezes a

definição de deficiência intelectual, com base em novas informações, na alteração da prática clínica ou em novos dados da investigação científica (Belo et al, 2008).

Segundo Xavier (2011, p.5), Albuquerque (2000), Alonso & Bermejo (2001) e Pacheco e Valencia (1997), “o desenvolvimento do conceito de DM encontra correspondência no desenvolvimento das denominações às quais se recorre para identificar as pessoas com DM”. Assim, constata-se que a nomenclatura reflete mudanças ao nível das concepções, das atitudes e da compreensão do problema. Os vocábulos com uma conotação mais depreciativa, como *idiota*, *imbecil*, *oligofrênico*, *anormal*, *débil mental*, *diminuído*, *inválido* ou *atrasado mental*, foram sendo progressivamente substituídos, nas abordagens médicas, psicológicas, educativas ou sociais, por designações menos segregadoras, como indivíduo com atraso no desenvolvimento, deficiente mental, criança com dificuldades de aprendizagem permanentes e pessoas com necessidades especiais.

Porém, segundo o relatório do projeto *Atlas: Global resources for persons with Intellectual Disabilities* (Organização Mundial de Saúde, 2007), ainda não existe, globalmente, um termo para conceptualizar deficiência intelectual, sendo muitas vezes referida como doença ou deficiência. Esta pesquisa demonstrou que o termo *atraso mental* é o mais utilizado, embora um grande número de pessoas no mundo refira deficiência intelectual. Assim, o mesmo relatório alerta para a necessidade da implementação de um termo padronizado para se fazer referência à Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID) lutando, deste modo, contra a estigmatização das

peças com DID e das suas famílias. Uma nomenclatura comum constituiria, ainda, uma grande ajuda à utilização dos sistemas internacionais de diagnóstico e classificação, como a CID e o DSM.

Desde sempre existiram pessoas com deficiência intelectual, porém é no século XX que se destaca uma crescente preocupação acerca da natureza científica e social desta problemática, ao mesmo tempo que a comunidade científica tentava encontrar um consenso na terminologia usada e que fossem eliminadas conotações negativas (Xavier, 2011).

Albuquerque (1996) citado por Belo et al (2008, pp.4-5) apresenta quatro conceptualizações dominantes no século XX:

Deficiência Intelectual como Défice Intelectual – na primeira metade do século XX as DID foram perspectivadas como um défice intelectual, cujo Quociente de Intelectual (QI) era a expressão numérica. Porém, surgiram críticas a esta abordagem, tais como, confundir as DID com os limites de QI, cuja origem social e arbitrariedade não foram tidas em consideração. Outra crítica encontra-se relacionada com os erros de diagnóstico ou classificação resultantes da aplicação isolada dos testes de QI, ignorando que a inteligência não se limita às capacidades verbais e académicas.

Deficiência Intelectual como Défice Intelectual e Adaptativo – nesta definição, apresentada pela AAMD (*American Association of Mental Deficiency*) que se manteve em vigor entre 1972 e 1992, introduziu-se o critério de défice no comportamento adaptativo como um critério de diagnóstico para as DID. Pretendia-se, assim, “deslocar a importância atribuída ao QI para os aspectos sociais na compreensão das DID”. A AAMR (*American Association of Mental*

Retardation) apresentava, em 1992, outra definição, semelhante à anterior com algumas mudanças substanciais: o limiar superior de DID corresponde a um QI de aproximadamente 70 a 75 e os défices globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas.

Deficiência Intelectual como Défice Cognitivo – os sujeitos com DID manifestam menor eficiência em situações de aprendizagem, de aquisição de aptidões e de resolução de problemas. As DID caracterizam-se por um desenvolvimento cognitivo mais lento e por uma diferença na forma como as estruturas cognitivas são aplicadas, apresentando défices na produção de estratégias e inferioridade na resolução de problemas.

Deficiência Intelectual como Constructo Social – A conceptualização das DID não pode estar dissociada das variáveis socioculturais que comporta.

Morato e Santos (2002, p.17, citados por Xavier, 2011), alertam que não obstante esta mudança da conceção da deficiência mental:

(...) ainda se encontra muitos obstáculos para a sua vitória, verificando-se a necessidade imperiosa da alteração de mentalidades e atitudes face à participação ativa das pessoas ditas diferentes e mesmo deficientes. Um exemplo desta natureza consiste no facto, de se utilizarem ainda as definições clínico-médicas -classificação por níveis de deficiência- e não as atuais relacionadas com o comportamento adaptativo, o que só por si irá deter repercussões fulcrais em termos do processo de avaliação e intervenção.

Concetualização das Deficiências Intelectuais e Desenvolvementais (DID)

Segundo a AAIDD, as DID caracterizam-se por limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, abrangendo habilidades quotidianas sociais e práticas e manifesta-se antes dos 18 anos de *idade*. Neste contexto, o *funcionamento intelectual* refere-se à capacidade mental geral, tal como aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, etc. O *comportamento adaptativo* expressa-se em três domínios fundamentais:

- Habilidades conceptuais – linguagem e literacia; dinheiro, tempo e conceito de número; e auto-orientação);
- Habilidades sociais – interpessoais, responsabilidade social; autoestima; credulidade; cuidado; resolução de problemas sociais; e a capacidade de seguir as regras/obedecer à lei e evitar ser vitimizado);
- Habilidades práticas – atividades de vida diária – cuidados pessoais; competências ocupacionais; cuidado da saúde; viajar/transportes; escalas/rotinas; segurança; uso do dinheiro; uso do telefone.

Os Estados Unidos da América consideram o período de desenvolvimento até aos 18 anos de *idade* e portanto a idade limite para surgirem incapacidades (AAIDD, 2013).

A AAIDD aponta ainda para algumas considerações a realizar na definição e avaliação das DID, tais como (Belo et al, 2008, p.8):

1. As limitações observadas no funcionamento atual devem ser consideradas no âmbito do contexto em que o indivíduo se insere, considerando a idade dos pares e a sua cultura.
2. Uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças observáveis ao nível dos fatores relativos à comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos.
3. Para cada pessoa as limitações coexistem com as capacidades. Este pressuposto implica que se considere as pessoas com deficiência intelectual /dificuldades intelectuais primeiro como pessoas, e como tal, reconhecer que têm quer áreas fortes, quer áreas em que necessitam de apoio.
4. O objetivo da descrição das limitações da pessoa com deficiência/dificuldades intelectuais é desenvolver um plano individualizado de apoios necessários, ou seja, o diagnóstico só é relevante se resultar em apoios que melhorem a sua qualidade de vida.
5. Com apoios individualizados apropriados durante um determinado período, a funcionalidade da vida de uma pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais melhorará de uma forma generalizada.

Para Albuquerque (1996) citado por Belo et al (2008) a definição de dificuldades intelectuais implica três conceitos chave: *dificuldades* (limitações que colocam em desvantagem o sujeito quando funciona em sociedade); inteligência (capacidade para pensar, planejar, resolver problemas,

compreender e aprender) e comportamento adaptativo (competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano.)

A quinta edição do manual DSM-V (2013) faz referência a uma perturbação do Neurodesenvolvimento identificada como *incapacidade intelectual*¹, caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais. Défices que levam a incapacidades no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo falha na sua independência pessoal e responsabilidade social em casa ou na comunidade. O mesmo manual refere ainda o atraso de desenvolvimento global quando o sujeito não atinge os marcos de desenvolvimento em várias áreas do funcionamento intelectual.

No diagnóstico de *incapacidade intelectual* devem ser cumpridos os seguintes critérios:

- A. Défice em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.
- B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de

¹ De referir uma nota introduzida pelo manual no que diz respeito à terminologia utilizada, ou seja, *incapacidade intelectual* é o termo que, legalmente nos EUA, veio substituir o termo *atraso mental*, assim, a nomenclatura agora usada é comum aos profissionais médicos, de educação e outros.

independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.

C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Como já foi referido anteriormente, as características essenciais da *incapacidade intelectual* são défices nas mentais gerais (Critério A) e prejuízo no funcionamento adaptativo diário, em comparação com os pares da mesma idade, género e contexto sociocultural do indivíduo (Critério B). O início ocorre durante o período de desenvolvimento (Critério C).

Ainda de acordo com este compêndio, o Critério A refere-se a funções intelectuais que envolvem o raciocínio, a resolução de problemas, o planeamento, o pensamento abstrato, o discernimento, a aprendizagem pela instrução e pela experiência e compreensão prática. O funcionamento intelectual é medido com testes de inteligência administrados individualmente e válidos em termos psicométricos. Os indivíduos com *incapacidade intelectual* apresentam resultados cerca de dois desvios-padrão ou mais abaixo da média da população.

Os défices adaptativos apontados no Critério B referem-se a quão bem a pessoa atinge os padrões da comunidade para a independência pessoal e responsabilidade social, em comparação com outras de idade e contexto

sociocultural semelhante. O funcionamento adaptativo envolve o raciocínio adaptativo em três domínios:

Domínio conceptual – envolve competências na memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimento prático, resolução de problema e julgamento de novas situações, entre outras.

Domínio social – envolve consciência dos pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; capacidades de comunicação interpessoal; capacidades de amizade e discernimento social, entre outras.

Domínio prático – envolve a aprendizagem e a autogestão através dos contextos de vida, incluindo os cuidados pessoais, as responsabilidades laborais, a gestão de dinheiro, a recreação, autogestão do comportamento e organização das tarefas escolares e laborais, entre outras.

O funcionamento adaptativo é avaliado usando tanto a avaliação clínica como escalas individualizadas, culturalmente apropriadas e sólidas em termos psicométricos.

O Critério B é cumprido quando pelo menos um domínio do funcionamento se encontra comprometido de modo a ser necessário suporte contínuo para que o desempenho dessa pessoa seja adequado num ou mais contextos de vida: escola, casa, trabalho ou comunidade. Os défices do Critério B devem estar diretamente relacionados com os descritos no Critério A para que se cumpra o diagnóstico de incapacidade intelectual. O Critério C indica que o reconhecimento destes défices estão presentes na infância ou adolescência.

Foram ainda definidos quatro diferentes níveis de gravidade da incapacidade intelectual com base no funcionamento adaptativo e não pelos valores de QI, pois é o funcionamento adaptativo que determina qual o nível de suporte requerido.

Tabela 1 - Níveis de gravidade da incapacidade intelectual DSM-V (2013)

Nível de gravidade	Domínio conceptual	Domínio social	Domínio prático
Ligeira	Nas crianças em idade escolar e adultos surgem dificuldades na aprendizagem de capacidades académicas que envolvam leitura, escrita, aritmética, tempo ou dinheiro, com necessidade de suporte em uma ou mais áreas para atingir os objetivos para a idade. Nos adultos o pensamento abstrato, funções executivas e memória a curto prazo e o uso funcional das capacidades académicas estão comprometidos.	O sujeito demonstra imaturidade nas interações sociais. A comunicação, a conversação e linguagem são mais concretas ou imaturas que o esperado para a sua idade. A regulação de emoções e de comportamento nem sempre é o mais ajustado, assim como o discernimento social é imaturo e a pessoa encontra-se em risco de manipulação pelos outros.	Embora a pessoa possa funcionar de forma adequada à idade nos cuidados pessoais, necessita de algum suporte nas tarefas complexas da vida diária, como por exemplo, na vida adulta, poderão precisar de suporte na compra de mercearias, transporte, organização da casa, etc. As capacidades recreativas são as apropriadas à idade, mas necessitam de suporte para o saber-estar e para organizar os períodos recreativos. Geralmente, necessitam de suporte para tomar decisões de saúde e legais, bem como para aprender a desempenhar uma vocação qualificada competentemente. É tipicamente necessário suporte para construir uma família.
Moderada	Nas crianças em idade pré-escolar, a linguagem e as capacidades pré-académicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar os progressos nas aprendizagens académicas são igualmente lentos. Nos adultos, o grau académico é baixo e requerem suporte para uso de capacidades académicas no trabalho e vida pessoal. É necessária assistência contínua de frequência diária para completar tarefas conceptuais do dia-a-dia.	Denota-se uma diferença marcada dos pares no comportamento social e comunicativo ao longo do desenvolvimento. A linguagem falada é usada para a comunicação social, embora menos complexa que a dos pares. Existem capacidades para relacionamentos bem-sucedidos criados com a família e amigos. O discernimento social e as capacidades de tomada de decisão são limitados e os cuidadores têm de ajudar a pessoa nas decisões de vida. É necessário suporte social e comunicativo significativo no contexto laboral para que haja sucesso.	Quando adulto, o indivíduo pode cuidar das suas necessidades pessoais como alimentação, vestir-se, eliminação e higiene, assim como participar nas tarefas do lar, porém necessita de mais instruções e de mais tempo para se tornar autónomo nestes domínios. Pode ser alcançado emprego independente em trabalhos que requeiram capacidades conceptuais e comunicacionais limitadas, sendo necessário suporte considerável de colegas de trabalho, supervisores e outros. Pode ser desenvolvida uma variedade de capacidades recreativas, que requerem, geralmente, suportes e oportunidades de aprendizagem adicionais por um extenso período de tempo.

Grave	A obtenção de capacidades conceptuais é limitada. Geralmente existe pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos envolvendo números, quantidade, tempo e dinheiro. Necessitam de suporte extenso para a resolução de problemas ao longo da vida.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. Recorrem a um discurso com palavras ou frases simples e ainda ser suportado por um meio aumentativo. A comunicação gira à volta dos interesses imediatos do dia-a-dia. Os indivíduos compreendem o discurso simples e a comunicação gestual. As relações com familiares e amigos constituem fonte de prazer e ajuda.	A pessoa necessita de suporte para todas as atividades de vida diária, nomeadamente nas refeições, vestir-se, higiene e eliminação. O indivíduo requer supervisão a tempo inteiro, nem consegue tomar decisões responsáveis em relação ao bem-estar pessoal e de outros. O suporte continuado e assistência vão ser necessários ao longo de toda a vida, na participação tarefas domésticas, recreativas e laborais. Em todos os domínios, a aquisição de capacidades envolve ensino de longo prazo e suporte contínuo. Está presente comportamento desadaptativo, incluindo auto lesivo, numa minoria significativo.
Profunda	As capacidades conceptuais envolvem em geral o mundo físico em vez dos processos simbólicos. Pode usar objetos de modo dirigido ao objetivo para efeitos de autocuidado, trabalho e recreação. Podem ser adquiridas certas capacidades visuoespaciais, como corresponder e ordenar com base nas características físicas. No entanto, incapacidades motoras e sensoriais podem impedir o uso funcional de objetos.	A pessoa com incapacidade intelectual profunda tem uma compreensão muito limitada da comunicação simbólica no discurso e gestos. Expressa emoções e desejos através da comunicação não verbal e não simbólica. Desfruta do relacionamento com membros da família, cuidadores e outros conhecidos, interagindo através de gestos e emoções. Incapacidades sensoriais e físicas podem impedir muitas atividades sociais.	É dependente dos outros em todos os aspetos do cuidado físico diário, de saúde e de segurança, embora possa ser capaz de participar em algumas destas atividades. Sujeitos sem incapacidades físicas graves podem ajudar em algumas tarefas simples do lar. Podem participar em algumas atividades vocacionais através de ações simples com objetos e com alto nível de suporte contínuo. Com suporte de outros podem usufruir de atividades recreativas, tais como ouvir música, ver filmes, sair para passeios, etc. Incapacidades físicas ou sensoriais acrescidas são barreiras frequentes à participação em diferentes atividades. Está presente comportamento desadaptativo numa minoria significativa.

Etiologia das Deficiências Intelectuais e Desenvolvidas

A organização americana The Arc (2011) salienta que as DID podem ser causadas por qualquer fator que condicione o desenvolvimento do cérebro nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal. As causas são de natureza diversificada, sendo que num terço da população afetada ainda continuam por descobrir. As três maiores causas conhecidas das DID são a Trissomia 21, a Síndrome Fetal Alcoólico e a Síndrome de X Frágil. A associação apresenta a seguinte categorização das causas:

- Condições genéticas: anomalias dos genes herdados dos pais, erros de combinação dos genes ou de outro tipo de desordens causadas durante a gravidez (infecções, sobre-exposição de raios x,...).
- Problemas durante a gravidez: uso de álcool ou drogas, tabaco, malnutrição, toxinas ambientais, doenças da mãe (rubéola, toxoplasmose,...).
- Problemas no nascimento: prematuridade, baixo peso, privação temporária de oxigênio, lesões no nascimento.
- Problemas depois do nascimento: doenças da infância (que podem desencadear meningites e encefalites), lesões (pancadas na cabeça ou quase afogamento), toxinas ambientais.
- Pobreza e privação cultural: crianças que crescem em situação de pobreza estão em maior risco de desnutrição, doenças da infância, a

exposição a riscos para a saúde ambiental e muitas vezes recebem cuidados de saúde inadequados. Além disso, crianças de meios socioculturais desfavorecidos estão privadas.

IV. Aquisição de aprendizagens

A análise do conceito de *aquisição de aprendizagens* que importa a esta pesquisa deverá prosseguir sob uma abordagem às DID, afastando-se de um quadro teórico que engloba todos os alunos. Deste modo, centrar-nos-emos em traçar uma linha conceptual relativa à aquisição de aprendizagens que realizam os alunos com DID.

Creemos ser importante realçar, desde já, a adequação das aprendizagens não só à idade mental, mas também à idade cronológica, ou seja, é preciso garantir aos alunos com DID o acesso a degraus de autonomia e a representação de papéis próprios de sua idade real.

A opção pela idade mental em vez de cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao género e à cultura e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens. A comunicação escrita, por exemplo, que constitui um tipo de conhecimento básico, adquire significados diferentes conforme a idade dos aprendizes e, assim sendo, aprender a ler e a escrever para um adolescente com deficiência e para uma criança normal, mais nova, não são situações similares. Por outro lado, privilegiar a idade mental no desenvolvimento de habilidades da vida prática e na aquisição de conhecimentos académicos pode retardar de tal maneira essas aprendizagens, que elas não seriam mais úteis para a independência do sujeito na sua idade real. (Brown et al. 1979 citados por Mantoan, 1998, p.1).

Segundo Fernandes e Magalhães (2012, p.2), Piaget considera as estruturas mentais como produto de trocas entre o sujeito e o meio, em busca de uma adaptação cada vez maior ao meio. A colaboradora de Piaget, Barbel Inhelder, na sua pesquisa demonstrou:

A sequência das aquisições das crianças portadoras de deficiência mental e das crianças normais seria idêntica, mas com diferentes ritmos de passagem de uma fase a outra e com pontos de “estrangulamento”, na impossibilidade de atingir as fases finais de desenvolvimento cognitivo. Para o deficiente mental seria inviável o pensamento formal, a dedução e a síntese, a resolução de contradições lógicas e a consciência dos próprios processos mentais (Fernandes e Magalhães, 2012, p.2).

As crianças e jovens com DID apresentam, assim, dificuldades e, até mesmo, limitações na aquisição de aprendizagens, como também é possível constatar na abordagem de Kirk e Gallagher (1991, p.135) que sugerem a existência de “uma tendência a habilidades físicas e motoras inferiores nas crianças deficientes mentais” em resultado de problemas neurológicos, de visão e de audição que possam apresentar. No entanto, explicam que estas crianças, quando consideradas individualmente, possam mostrar capacidades notáveis físicas e atléticas. No que diz respeito à memória e atenção, as crianças com DID não apresentam um bom desempenho, assim como tem muitas dificuldades em prestar atenção. A aquisição da linguagem também é deficitária e mais lenta, apresentando as crianças com DID atraso no desenvolvimento da linguagem. O desempenho acadêmico caracteriza-se por uma lenta aprendizagem, principalmente nas áreas relacionadas com a leitura.

Segundo Silva e Coelho (2014), alguns autores referem características comuns às pessoas com DID relativamente ao processo de aprendizagem, as

quais, de algum modo, poderão ajudar a organizar os apoios e materiais a serem utilizados, dada a experiência acumulada relativamente às mesmas. Essas características consistem em dificuldade em termos de capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração associada a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadaptação de seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Perante as suas dificuldades, a forma como cada pessoa reage às exigências do meio e a qualidade das interações estabelecidas com os outros contribuem, em grande parte, para a sua individualidade.

V. Desenvolvimento profissional e pessoal do docente

Nesta pesquisa, pretendemos perceber se a relação pedagógica estabelecida entre o docente e o aluno com DID irá influenciar o desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Assim sendo, será importante clarificarmos alguns aspetos.

Desenvolvimento pessoal do docente

O desenvolvimento pessoal é inerente a qualquer ser humano que o vai construindo através das interações constantes com o meio e com os outros. O desenvolvimento pessoal do docente vai ser crucial no desempenho profissional, pois apresenta-se como um indivíduo ativo, desenvolvendo-se num sistema em interação com outros sistemas que o modificam e nos quais também vai exercer a sua influência. O crescimento pessoal e social do docente não é imediato, traduz-se num processo de crescimento flexível e sujeito a adaptações (Cavaco, 2009, p.2).

Desenvolvimento profissional do docente no caminho para a educação inclusiva

Em alguns pontos deste documento já foi possível verificar que a formação dos professores e o desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas (Marchesi, 2011). O caminho para uma escola inclusiva não pode ser traçado sem que todos os professores, e não só os docentes especializados em educação especial, desenvolvam as competências necessárias para ensinar todos os alunos. Se o professor crê que não se encontra totalmente capacitado para facilitar a aprendizagem do aluno com NEE, terá “tendência para

desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos” (Marchesi, 2011, p.103). Portanto, o aluno terá, certamente, mais dificuldade em realizar as tarefas propostas, o que por sua vez vai reforçar as expectativas negativas do professor em relação ao aluno. Considerando este ponto de vista, o autor sublinha que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

Mittler (2003) partilha da mesma opinião pois, de acordo com o mesmo, assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Para o autor, alguns *serviços de capacitação* fizeram o melhor que podiam para pôr em prática o recomendado pelo comité de Warnock, no que diz respeito à integração de um membro da educação especial em todos os cursos de formação. No entanto, o progresso não teve os resultados esperados, sendo que alguns jovens que iniciaram a carreira docente recebessem poucas horas de exposição ao ensino de crianças com necessidades especiais.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), em prol da educação inclusiva, defendem uma reforma nos sistemas/programas de formação de professores, tendo essas reformas como contornos o desenvolvimento de uma “atitude investigativa” que faça da reflexão conjunta uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino, que ofereça experiências reais de observação e prática

supervisionada, que crie atitudes que contribuam para a sustentabilidade das reformas e a resiliência dos professores.

Deste modo, cremos que a formação inicial de professores se deva pautar pelos princípios da educação inclusiva, oferecendo formação sobre as características e dificuldades das diferentes problemáticas que tornam elegíveis os alunos para a Educação Especial, assim como devem ser expostas estratégias e disponibilidade de recursos materiais. Por outro lado, deve ainda a formação inicial proporcionar momentos de estágio supervisionado por membros da Educação Especial.

A formação contínua de todos os professores, não só dos docentes especializados em educação especial, em áreas/domínios que dizem respeito à educação inclusiva e educação especial deve ser implementada pelas instituições de ensino superior e fomentada pelo ministério da educação. Deste modo, os conhecimentos serão enriquecidos e partilhados entre escolas.

PARTE II – Componente Empírica

I. Metodologia

Justificação da temática

A revisão bibliográfica efetuada comprovou que o caminho para a educação inclusiva é traçado pelos diferentes intervenientes que nela interagem, ao mesmo tempo que afeta e é afetada pela sociedade, a cultura, os dispositivos legais, os avanços das ciências médicas ou da educação e de um modo mais intrínseco, para além de outras interseções, a educação inclusiva influencia e é influenciada, pela construção da relação do professor com o aluno com NEE ou em risco de exclusão. Diferentes autores defendem a qualidade dos suportes/apoios disponibilizados, deste modo, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor tem de ser considerado e avaliado.

As DID, enquanto problemática que implica limitações no acesso ao sucesso das aprendizagens dos alunos que apresentam esse diagnóstico, deve constituir uma das partes dos conhecimentos científicos dos docentes, pois só assim estes poderão assegurar os suportes mais adequados a disponibilizar.

É nesta dinâmica que assenta a nossa pesquisa, ou seja, perceber que tipo de relação pedagógica os docentes mantêm com os seus alunos com DID, selecionando um pequeno grupo de professores do 1º CEB ao qual serão realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo posteriormente realizada a análise de conteúdo das mesmas.

No presente capítulo, serão, assim, apresentados os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados obtidos.

Procedimentos metodológicos

A seleção dos procedimentos metodológicos decorre da definição dos objetivos que na pesquisa em causa nos orientam para uma perspetiva qualitativa, pois enquadra-se nas cinco seguintes características (Bodgan e Biklen, 1994) citados por Tuckman (2000):

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) Os dados recolhidos são predominantemente descritivos;
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Coutinho (2011) considera que a nível conceptual, o objeto de estudo na investigação qualitativa não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais a partir da perspetiva dos intervenientes no processo. A nível metodológico, a autora faz referência à citação de Pacheco (1997, p.28): “(...) porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria situação significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”.

O nosso estudo prende-se também com a *descoberta das perceções que os professores do 1º CEB revelam sobre os alunos com DID*, mais precisamente o porquê das atitudes e tomadas de decisão sobre as estratégias, por exemplo, na sala de aula. Interessa-nos ainda *perceber quais as intenções do professor na manutenção da relação que mantém como o aluno com DID*. Estas e outras questões que norteiam a nossa investigação, encontram, assim, nas estratégias qualitativas a resposta ao modo como as expectativas dos professores se podem traduzir nas atividades, procedimentos e interações diárias (Bogdan e Biklen, 1991).

As questões que formulamos reforçam a opção por esta metodologia, pois centramos a nossa investigação em compreender perceções e intenções, encontrando concordância em Bell (1997, p. 20): “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística”.

Assim, no que diz respeito aos dados recolhidos, a investigação qualitativa é descritiva (Bogdan e Biklen, 1991), os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, etc. Os investigadores qualitativos não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados se vão agrupando.

Pelo exposto, consideramos que esta metodologia é a que melhor se ajusta à nossa investigação, sendo as relações pedagógicas o alvo observável de análise.

Apresentamos, de seguida, um esquema geral da nossa investigação que sintetiza todas as etapas do nosso estudo, constituindo uma linha orientadora da ação.

Esquema geral da investigação

Quadro 1 – Grelha com o Desenho da Investigação

Pergunta de Partida	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de relação pedagógica os professores do 1º CEB estabelecem com os alunos com DID?
Para: (clarificar objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a noção de relação pedagógica no 1º CEB; • Percecionar o tipo de relações pedagógicas estabelecidas pelos professores com os alunos com DID; • Perceber como as relações estabelecidas com os alunos com DID interferem na aquisição das suas aprendizagens; • Compreender se as relações estabelecidas com os alunos com DID contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.
Respondendo a:	<ul style="list-style-type: none"> • À consciencialização da importância da Relação Pedagógica para com diversidade discente.
Como: (fases)	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental e bibliográfica para enquadrar o marco teórico da investigação. • Definição da linha metodológica a adotar. • Construção dos instrumentos que possibilitem responder aos objetivos da investigação. • Análise e conclusões face aos dados recolhidos.
Contextos Espaciotemporais	<ul style="list-style-type: none"> • Professores Titulares do 1º CEB • Ano letivo 2015-2016
Foco de atenção:	<ul style="list-style-type: none"> • Relações pedagógicas na diversidade discente
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva • Relação Pedagógica • Défice cognitivo • Diversidade discente • Aquisição de aprendizagens • Desenvolvimento profissional e pessoal do docente

Pergunta de Partida

A nossa pesquisa encontra um assento teórico nas DID, contextualizando-as no universo educacional do 1º CEB e remetendo-as, ainda, para a esfera das relações entre os diferentes intervenientes nos processos de ensino/aprendizagem.

A temática assim considerada lança-nos para uma questão que constituirá o fio condutor da nossa investigação:

- Que tipo de relação pedagógica os professores do 1º CEB estabelecem com os alunos com DID?

Objetivos

Após termos traçado o foco principal da nossa pesquisa, surgem outras questões que nos vão guiar ao longo de todo o trabalho e que se apresentam como objetivos que vão nortear o processo investigativo:

- a) *Clarificar a noção de relação pedagógica no 1º CEB;*
- b) *Percecionar o tipo de relações pedagógicas estabelecidas pelos professores com os alunos com DID;*
- c) *Perceber como as relações estabelecidas com os alunos com DID interferem na aquisição das suas aprendizagens;*
- d) *Compreender se as relações estabelecidas com os alunos com DID contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente.*

Instrumento de recolha de dados

Como já referimos, anteriormente, recorreremos à entrevista que deverá suportar a viabilidade e fiabilidade desta investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de duas formas: pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Para o nosso estudo importa-nos a primeira forma, como já o expusemos, a entrevista será o instrumento a utilizar para recolha de informação.

De acordo com Ketele e Roegiers (1993, p.24) a entrevista, enquanto método de recolha de informações, deve apresentar um carácter multilateral, ou seja, devemos falar sempre no plural quando nos referimos a este método. Os autores sugerem que devem ser realizadas a um grupo de pessoas ou

várias entrevistas ao mesmo indivíduo em diferentes momentos. A população elegível deve ser identificada por uma técnica de amostragem ou em função do objetivo a atingir.

Os autores (1993, p.22) definem entrevista como:

(...) um método de recolha de informações que consiste e conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.

Para Quivy e Campenhoudt (1995) a entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana que permitem retirar da própria entrevista informações e elementos muito ricos e matizados.

A procura pelo conhecimento acerca do tipo de relação pedagógica entre o professor do 1º CEB e o aluno com DID implica contato presencial com os entrevistados de modo a conseguir informação sobre o que pensam sobre educação inclusiva ou se consideram que as suas atitudes têm influência no sucesso das aprendizagens dos alunos com DID, por exemplo.

No fundo, com este estudo pretendemos encontrar informações sobre o tipo de relação pedagógica anteriormente apontado e corroborando com diferentes autores, como por exemplo Tuckman (2000), a forma mais eficaz e direta de o conseguir é formular questões às pessoas que estão envolvidas neste fenómeno, pois as respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses e pessoas diferentes têm perspetivas diferentes.

Consideramos, ainda, pertinente referir as advertências de Duarte (2004) para a realização de uma boa entrevista: o pesquisador deve ter muito bem

definidos os objetivos de sua pesquisa; deve conhecer, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar a sua investigação; deve ter segurança e autoconfiança e manter algum nível de informalidade, sem nunca perder de vista os objetivos que levaram a procurar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

A entrevista semiestruturada apresenta-se como o tipo de entrevista mais adequada à nossa investigação, pois permite respostas a perguntas mais flexíveis e abertas. Segundo Fujisawa (2000) citado por Belei et al (2008), a entrevista semiestruturada permite uma organização flexível e maior abrangência das questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.

Elaboração do Guião da entrevista

O guião da entrevista semiestruturada, que se encontra em anexo a este documento, surge repartido em diferentes categorias, nomeadamente:

- A. Concepções do professor sobre educação inclusiva
- B. Conhecimentos do professor sobre DID
- C. Relação pedagógica do professor com alunos com DID
- D. Influência exercida pelo tipo de relação pedagógica nas aprendizagens
- E. Desenvolvimento profissional e pessoal do docente

A definição destas categorias resulta não só da pesquisa bibliográfica efetuada, mas ainda da delimitação dos objetivos norteadores da nossa

pesquisa. Para cada categoria foram estruturadas questões, sendo que para a categoria A formulamos quatro perguntas com o objetivo de se encontrarem as percepções que os docentes têm da Educação Inclusiva, sendo questões que implicam respostas muito abrangentes e obrigam a uma reflexão sobre as atitudes dos próprios docentes. Com as duas questões referentes à categoria B, tencionamos identificar quais os conhecimentos que os docentes têm sobre DID, apresentando-se questões diretas, com a possibilidade de respostas curtas incisivas. Relativamente à categoria C, foram feitas cinco perguntas para percebermos o conceito que o professor tem sobre a relação pedagógica e de que tipo é esta relação e, mais uma vez, pretendem-se respostas que impliquem a exposição de intenções e percepções. Para a categoria D, formulamos duas perguntas que pretendem aferir se o tipo de relação pedagógica estabelecida com o aluno com DID influencia as suas aquisições e por fim, com a enunciação das quatro questões referentes à categoria E, pretendemos perceber se o desenvolvimento profissional e pessoal interfere na construção da relação pedagógica do docente com o aluno com DID.

Neste guião estão ainda presentes os objetivos desta investigação, para serem lidos ao entrevistado; o tempo previsível da duração da mesma e o local onde irá ser realizada.

No que diz respeito à legitimidade desta entrevista e ao perfil do entrevistado, foram formuladas questões aos entrevistados após lhes termos garantido o anonimato das suas respostas.

Amostra

Sendo a amostra “um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provieram” (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2011) a sua seleção para este estudo obedeceu aos critérios do método de amostragem não probabilística, ou seja, não especificamos a probabilidade de o sujeito pertencer a uma dada população. O tipo de amostra selecionado indica-nos uma amostragem criterial (Coutinho, 2011) pois selecionamos uma população segundo um critério, ou seja, foram entrevistados três professores que lecionam o 1º CEB e que tiveram como alunos durante, pelo menos, um ano letivo, em qualquer momento da sua carreira, crianças com DID. Estes docentes completaram no mínimo 10 anos de experiência profissional como professores titulares de turma.

Caraterização dos sujeitos da amostra

Entrevistado 1 – Trinta e sete anos de idade e do género feminino. Leciona há quinze anos no primeiro ciclo e no presente ano letivo é professora titular de turma do 3º ano de escolaridade. Como formação académica de base possui uma licenciatura em Educação Básica e como formação complementar obteve o grau de mestre com a conclusão de um Mestrado em Atividade Física e Adaptada. Ao longo da sua carreira, já lecionou, por mais de um ano letivo, turmas nas quais se encontravam integrados alunos com DID.

Entrevistado 2 – Docente do gênero feminino com quarenta anos de idade e dezoito anos de tempo de serviço como docente no primeiro ciclo, ao longo dos quais foi professora de alunos com DID. Tem como formação acadêmica uma licenciatura em Educação Básica.

Entrevistado 3 – Cinquenta e dois anos de idade e do gênero feminino. Tem uma licenciatura em Educação Básica como formação de base e possui como formação complementar uma pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo e motor.

Podemos, assim, constatar que todos os entrevistados já experienciaram a docência de turmas nas quais se encontravam integrados alunos com DID. Do mesmo modo, todos os entrevistados são do gênero feminino e as suas idades rondam entre 37 e os 52 anos de idade. Para além da experiência com alunos com NEE, dois docentes apresentam formações complementares na área da Educação Especial.

II. Análise dos resultados

Apresentamos, neste capítulo, a análise às entrevistas realizadas. Porém, antes de iniciarmos essa exposição, consideramos pertinente fazer uma referência à transcrição das entrevistas que aconteceu logo após a sua realização.

Elaboramos uma análise temática às entrevistas realizadas, segundo as categorias selecionadas no guião da entrevista. Assim, esta análise será apresentada, seguindo a estrutura de elaboração do próprio questionário. A cada resposta foi retirado um fragmento que intuímos ser o mais significativo para a nossa pesquisa. Posteriormente, realizamos a interpretação desses fragmentos e do cruzamento desse material com as referências teóricas que organizamos na primeira parte deste trabalho. De acordo com Duarte (2004) isto “implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de «diálogo artificial» entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências, etc.” De facto, a análise das entrevistas resulta num discurso por nós articulado, no qual cruzamos os dados das respostas dos entrevistados com referências teóricas, realizando ainda inferências sobre a própria análise. Pretendemos, deste modo, contribuir para a construção de conhecimento científico sobre a temática desta nossa investigação.

No que respeita à dimensão sobre as *Concepções do professor sobre educação inclusiva*, nomeadamente no que diz respeito à *concepção de Educação Inclusiva*, os entrevistados expuseram o seguinte:

Quadro 2 – Respostas dos entrevistados à Conceção de Escola Inclusiva

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) supõe a inclusão de qualquer cidadão em sociedade (...).os direitos e acessos a tudo, para todos os indivíduos. Na escolaridade, a inclusão é exatamente o mesmo. Significa o acesso à educação, à aprendizagem por todos os alunos.</i></p>	<p><i>(...) a integração de todos os alunos com necessidades educativas especiais na sala do ensino regular. (...) depende da problemática do aluno (...) Há casos em que o aluno dá perfeitamente para integrar na turma e acompanhar uma ou outra atividade que se faça, mas há outros casos que não.</i></p>	<p><i>(...) é incluir nas turmas de currículo regular alunos (...) com NEE. (...) depende da problemática do aluno. (...) alunos com dificuldades intelectuais (...) acabam por nos perturbar um bocado o desenvolvimento da turma, principalmente se forem turmas com bastantes alunos, porque esses alunos precisam de outra atenção, de outro tempo e nós não temos esses recursos humanos para nos ajudarem. (...) há certos conteúdos que (...) ele podia ir mais além um bocadinho (...) mas eu também tenho de atender o resto da turma (...) o aluno da E. E. só tem duas horas de apoio... por semana com a professora de E.E.! O que é muito pouco.</i></p>

Os conceitos de Educação Inclusiva expostos pelos E2 e E3 são bastante aproximados e traduzem a intenção que originou o movimento da escola inclusiva, ou seja, o atendimento a alunos com NEE moderadas e severas (Correia, 2005). Porém, ambos questionam a exequibilidade deste atendimento, colocando em causa a “problemática do aluno”, ou seja, a integração deste na sala de aula está dependente do seu perfil de funcionalidade. O E3 refere, ainda, que os recursos humanos não são

suficientes, assim como o tempo é escasso para poder prestar a atenção necessária a estes alunos.

Os obstáculos apontados por estes dois entrevistados corroboram a ideia de Correia (2005), e também nossa, de que a escola pode não possuir os meios necessários para responder à diversidade, seja a falta de recursos humanos ou técnicos.

Creemos, refletindo sobre a resposta do E3, que nela está implícita a não integração de alunos que perturbem a aula em consequência das suas problemáticas. Na sua análise ao dilema da integração, Marchesi (2001) remete-nos para o trabalho do professor como um fator fundamental, pois pode desenvolver um currículo que seja acessível a todos os alunos, mas também porque a sua experiência virá a ter influência nas atitudes de outros professores.

Simultaneamente, este dilema envolve-se em vários contextos para se progredir em direção à escola inclusiva, desde o contexto político e social ao contexto de sala de aula. Se por um lado, esta evolução está dependente do professor, e o E3 pode ter ou não esse entendimento, por outro lado, este entrevistado, ao requerer mais serviços e recursos humanos, defende a implementação de práticas mais inclusivas (Ainscow & Miles, 2008) através de estratégias comuns e dos esforços de diferentes intervenientes nos contextos políticos e sociais.

O E1 apresenta uma explicação mais abrangente deste conceito, apontando uma definição de inclusão na sociedade, equiparando-a à inclusão na escola, defendendo uma escola onde todos aprendem.

Embora as respostas dos entrevistados tenham um enfoque na educação inclusiva enquanto aquela que atende os alunos com NEE, entendemos que, tenuemente, se avizinham da verdadeira essência da Educação inclusiva como a referida por Booth & Ainscow no *Index for Inclusion* (2002) citados por Morgado (2011). Estes dois autores enunciam que a Educação Inclusiva: envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas; implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas e considera a aprendizagem e participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão e não se orienta, apenas, para os alunos com NEE.

Sobre a *identificação de alunos com DID nas suas salas de aula*, os docentes entrevistados referiram como o realizam:

Quadro 3 – Respostas dos entrevistados sobre a identificação de alunos com DID nas salas de aula

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) à partida, esses alunos já vêm referenciados (...) Do jardim de infância, se às vezes ainda não vier no papel, oralmente já se vem a falar deles(...) já foi visto pela psicóloga, há sempre um conhecimento prévio do aluno. (...) se o aluno, imagina, que entra pela primeira vez na escola, (...) eu acho que se vê facilmente na aprendizagem, no desenvolvimento, porque ele não consegue acompanhar. Há ali qualquer problema, qualquer coisa que está a impedir. Referencia-se para a Educação Especial, pelos trâmites normais, fazer a referência e depois o grupo da Educação Especial intervêm.</i></p>	<p><i>Os meus alunos (a entrevistada referiu-se aos alunos com NEE que estão na sua turma) estavam no 2º ano quando me percebi que as dificuldades eram muitas e não avançavam e então fiz um encaminhamento para a equipa da Educação Especial para serem avaliados.</i></p>	<p><i>A maior parte das vezes os alunos já vêm sinalizados (...) se não, vemos a dificuldade que o aluno está a ter em relação aos conteúdos a lecionar e depois encaminha-se para um psicólogo, para ver a opinião de um psicólogo, para fazer os testes e depois em conjunto decidimos se o aluno realmente terá de integrar a E.E.</i></p>

Como podemos aferir pelas respostas dadas pelos nossos entrevistados, o aluno que apresenta um desfasamento na aquisição de aprendizagens quando comparado com os restantes, ou seja, o aluno “que não consegue acompanhar” ou que está a ter dificuldades “em relação aos conteúdos a lecionar” é referenciado para a EE, “pelos trâmites normais”, isto é,

[a] referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação (DL 8/2003, 7 de janeiro).

Os E1 e E2 fazem ainda referência aos alunos que já se encontram abrangidos pela EE quando estes chegam às suas salas de aula. De salientar, a observação do E1 relacionada com as informações orais que se vão transmitindo entre docentes, sobre determinado aluno quando este se desvia da norma padrão do desenvolvimento, por vezes, acompanhado por relatórios psicológicos. Porém, nestes casos, o aluno só é referenciado à EE quando ingressa no 1º ciclo, pois, no início desta etapa do ensino básico, espera-se que seja capaz de realizar aprendizagens académicas, como a leitura e a escrita que ainda não estavam presentes no jardim-de-infância, e perante o insucesso académico, o professor aciona os meios que estão ao seu alcance para referenciar o aluno à EE.

Segundo Marchesi (2001), a identificação de alunos com NEE deve-se orientar pelo tipo de resposta educativa mais adequada, e não tanto pela determinação dos problemas de aprendizagem que o aluno apresenta ou pelos apoios que necessita. Como podemos depreender pelas respostas expostas, nenhum dos entrevistados refletiu sobre esta matéria que, do nosso ponto de vista, se revela crucial, pois prevê a valorização destas crianças evitando que sejam estigmatizadas por pertencerem à EE, ao mesmo tempo que se oferecem recursos às que não foram identificadas.

No que diz respeito à *sala de aula como reflexo do conceito de Educação Inclusiva*, podemos observar as seguintes perceções:

Quadro 4 – Respostas dos entrevistados quanto ao reflexo do conceito de Educação Inclusiva na sala de aula

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) eu tento sempre trabalhar para todos, não é para um, nem para um grupo...mas é para todos. (...) começando sempre um trabalho pensando naqueles que têm mais dificuldades, ou seja, tentar esmiuçar a matéria ao máximo que se possa, várias estratégias para aqueles que têm dificuldades consigam acompanhar, porque aqueles que não têm, rapidamente chegam lá... Por isso o trabalho é sempre feito para um grande grupo e pensando muito naqueles que têm mais dificuldades.</i></p>	<p><i>Eu penso que sim, ou pelo menos, eu esforço-me no dia-a-dia para que sim, (...), utilizando algumas estratégias.</i></p>	<p><i>(...) tenho um aluno na sala de aula integrado. (...) o meu aluno só tem dificuldades, (...) e como (...) está com adequações curriculares, pronto, a maior parte das aulas, (...), está bem integrado e embora a diferença de idades seja grande, mas devido à problemática do aluno, (...) ele consegue acompanhar melhor os alunos mais pequeninos, integrar-se na turma dos alunos mais pequenos do que a dos alunos da idade dele ou até mais novos, mas do 4º ano. (...) quando em algum conteúdo é necessário desenvolver mais o currículo para aquele aluno, sem apoio é difícil.</i></p>

Os E1 e E2 são unânimes em afirmar que a sua sala de aula reflete o conceito que têm de educação inclusiva e que se empenham na procura das condições que a tornam possível, como a utilização de diferentes estratégias.

A reflexão apresentada pelo E1 avizinha-se da mesma que é partilhada sobre diferentes autores sobre o atendimento que a escola inclusiva deve prestar aos seus alunos com NEE, respeitando as características e as necessidades dos alunos. Surge a referência à planificação de atividades

focada nas especificidades de cada aluno, mas tendo em consideração o “grande grupo”.

A resposta apresentada pelo E3 é mais ambígua, evocando mais uma vez a falta de apoio, que Correia (2001) considera que é da responsabilidade da escola assegurar o mesmo. Este entrevistado retrata a “integração” do seu aluno com NEE na sua sala, referindo como este se relaciona melhor com alunos mais novos em resultado da sua problemática.

O reflexo projetado por qualquer sala de aula estará, além de outros aspetos, diretamente relacionado com as atitudes do docente. Os entrevistados demonstram ter essa perceção ao afirmarem que se esforçam e procuram responder às necessidades de todos os alunos, isto é, os profissionais devem acreditar no sucesso de todos os alunos e a escola deve responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos mesmos (Correia, 2001).

Na valorização dos princípios da educação Inclusiva aquando a seleção de estratégias de ensino a utilizar, registamos as seguintes respostas:

Quadro 5 – Respostas dos entrevistados à valorização dos princípios da Educação Inclusiva na seleção de estratégias

E 1	E 2	E 3
<p><i>Sim, sim...</i></p>	<p><i>(...) há atividades que os dois meninos que eu tenho na minha turma (...) acompanham perfeitamente a atividade do grande grupo (...) há outras em que tem de ser um trabalho mais individualizado com eles... e no fundo, (...) não sei se será o mais correto, mas acabo por... prejudicar, entre aspas, o grande grupo para dar um maior acompanhamento (...) aqueles meninos. Recorro a material de concretização, tem de ser tudo muito concretizado. Estão mais próximos de mim (...) para supervisionar o trabalho (...) Mais tempo na resolução dos trabalhos, o tipo de prova adaptada, leitura da prova, cumprindo o que vem referenciado no PEI.</i></p>	<p><i>As estratégias de ensino (...) são complicadas, (...) nós agora, no desenvolvimento do currículo temos que utilizar diversas estratégias, temos que fazer os meninos pensar, por exemplo na matemática e eu acho que isso é complicado para o aluno com DID. Lá está, terá de ter um apoio (...) ou então a educação inclusiva fica muito aquém das necessidades do aluno.</i></p>

Como podemos verificar na resposta apontada pelo E3, este volta a mencionar a importância do “apoio” e que a falta deste implica um afastamento das condições necessárias à educação inclusiva. Como já referimos anteriormente, vários autores confirmam estas afirmações, porém, responsabilizam vários contextos para que se estabeleça uma mudança deste paradigma. Entendemos que, para além das atitudes do professor, marcadamente significativas para a educação inclusiva, a reestruturação de alguns valores da sociedade e das políticas vigentes são imprescindíveis à

concretização da educação inclusiva. Stainback et al (1999) referem que quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis na paz social.

Na dimensão que pretende verificar os *Conhecimentos do professor sobre as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)*, nomeadamente quando questionados sobre o que entendem por DID, os entrevistados respondem:

Quadro 6 – Respostas dos entrevistados à concepção de DID

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) eu penso que é uma incapacidade (...), intelectual, (...), cognitiva (...) de alguém ou da pessoa em conseguir responder e entender em situações diversas, compreender situações do dia-a-dia.</i></p>	<p><i>(...) tem alguma incapacidade que o impede de aprender, de estar numa sala corretamente... saber ser e estar, não é?</i></p>	<p><i>Eu entendo que é uma incapacidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem depois de esgotadas todas as estratégias (...) que queremos utilizar para os conteúdos a desenvolver.</i></p>

Os três entrevistados recorrem ao termo “incapacidade” para definirem Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), associando-as a limitações na aprendizagem. Porém, o E1 apresenta um entendimento mais abrangente deste conceito, afirmando que se trata de uma “incapacidade intelectual” que impede a aquisição de competências relacionadas com diferentes contextos, tais como as situações do quotidiano. Os outros entrevistados circunscrevem este conceito às aprendizagens escolares.

De facto, o DSM-V (2013) identifica como “incapacidade intelectual” uma perturbação do Neurodesenvolvimento, caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais, tais como o raciocínio, a resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. O mesmo manual faz, ainda, referência aos défices no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo falha na sua independência pessoal e responsabilidade social em casa ou na comunidade.

A AAIDD caracteriza-a por limitações significativas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo que abrange habilidades quotidianas sociais e práticas.

Pelo exposto, cremos que as respostas apresentadas pelos entrevistados demonstram que os mesmos possuem alguns conhecimentos corretos do que a DID representa, porém, são escassos e limitados. Os entrevistados parecem possuir pouca informação sobre esta incapacidade e não são conhecedores das limitações que ela apresenta ao nível das habilidades conceptuais (linguagem e literacia; dinheiro, tempo e conceito de número; e auto-orientação); habilidades sociais-interpessoais e habilidades práticas (atividades do dia-a-dia).

Na *identificação de patologias associadas às crianças com DID*, registamos as seguintes respostas:

Quadro 7 – Respostas dos entrevistados quanto à identificação de patologias

E 1	E 2	E 3
<p><i>Não sei, hiperatividade, se calhar, pode estar associada a isso. Há muitas crianças que têm hiperatividade, muitas vezes são hiperativas (pausa), ou não? Se calhar não... Depende...</i></p>	<p><i>Sim, sim...</i></p>	<p><i>(...) Trissomia 21... Síndrome Fetal Alcoólico... hmm.. que levam à incapacidade intelectual.</i></p>

Como foi referido no enquadramento teórico desta investigação, as DID podem ser causadas por qualquer fator que condicione o desenvolvimento do cérebro nos períodos pré-natal, perinatal e pós natal (The Arc, 2011), sendo que as causas são de natureza diversificada, enquadradas nas seguintes categorias: condições genéticas, problemas durante a gravidez, no nascimento, depois do nascimento e ainda, problemas de pobreza e privação cultural.

As três maiores causas conhecidas das DID são a Trissomia 21, a Síndrome Fetal Alcoólico e a Síndrome de X Frágil. O E3 aponta as duas primeiras como patologias associadas às DID, demonstrando parecer mais bem informado que os restantes. O E1 evidencia alguma confusão com outra problemática, ou seja, o entrevistado menciona a hiperatividade, que não está associada às DID, questionando-se se estará correto. Já o E2 apresenta uma resposta muito sucinta e não identificou qualquer patologia.

Como poderemos verificar, mais adiante neste trabalho, os docentes denunciam a insuficiência de formação relacionada com as DID e cremos, que

o desconhecimento de algumas causas das DID se reflete, em virtude dessa lacuna no seu percurso formativo.

A próxima análise das respostas dadas pelos nossos entrevistados refere-se à dimensão da *relação pedagógica do professor com alunos com DID*.

Deste modo, quanto *ao sentido e à importância que a noção de relação pedagógica* tem para cada um dos entrevistados, salientamos o seguinte:

Quadro 8 – Respostas dos entrevistados ao sentido e importância da relação pedagógica

E 1	E 2	E 3
<p><i>Eu acho que é fundamental, se o professor não está disposto a trabalhar com esse aluno e a criar estratégias e a trabalhar com ele e a tentar com que ele desenvolva, (...) Se o professor não está preparado ou não quer trabalhar com esse aluno, não vale a pena, não é? (pausa) A relação pedagógica é fundamental, o aluno tem que sentir que o professor está interessado nele e que se preocupa com ele e quer que ele evolua.</i></p>	<p><i>(...) se a relação for bem construída, se o aluno se sentir confiante acho que as aprendizagens ... vai-se refletir nas aprendizagens</i></p>	<p><i>A relação pedagógica é importante (...) pelas estratégias que o professor procura para aquele aluno (...) também considero uma relação afetiva muito importante, porque esses alunos são realmente carentes de afetividade (...) a relação pedagógica é muito importante com o desenvolvimento das estratégias mais adequadas ao aluno, mas também muito importante uma relação afetiva.</i></p>

A relação pedagógica é considerada pelos três entrevistados como fundamental e como condição necessária à aprendizagem. O E1 refere que “o aluno tem que sentir que o professor está interessado nele e que se preocupa

com ele”, enquanto o E2 refere que a construção de uma relação pedagógica “vai-se refletir nas aprendizagens”.

Pelo que podemos analisar das respostas anteriores, a relação pedagógica também é responsável pela autoconfiança que os alunos constroem, que por sua vez, lhes vai possibilitar maior sucesso nas suas aquisições. Por seu lado, o E3 realça a importância que o relacionamento afetivo assume para a construção da própria relação pedagógica, justificando a sua opinião com a carência afetiva que “esses alunos” são alvo.

Do mesmo modo, encontramos em Ranghetti (2013, p.3) uma conceptualização de relação pedagógica similar à da dos entrevistados, o autor considera a relação pedagógica como o “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (...), relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Podemos observar, de seguida, o referido pelos entrevistados quanto às diferenças entre a relação pedagógica estabelecida com os alunos em geral e a estabelecida com os alunos com DID:

Quadro 9 – Respostas dos entrevistados sobre as diferenças no estabelecimento de relações pedagógicas

E 1	E 2	E 3
<p>(...) relação é sempre a mesma... um bocado mais cuidadosa, (...) Se calhar mais cuidadosos, mais atentos. Enquanto que um miúdo que aparentemente não tem qualquer dificuldade, a gente não tem tanta atenção. (...) Com eles o tratamento tem que ser um bocadinho diferente. Precisa de mais atenção, é preciso, se calhar reforçar mais. O reforço positivo tem de estar sempre presente e mais constante...e... portanto... ter uma abordagem mais próxima com esses alunos, se calhar, do que com os outros que já não necessitam a relação é sempre a mesma... (o entrevistador questiona pelas diferenças) ...a amizade que se pode criar com essas crianças, não é? (...) depois acabamos por conhecer um bocadinho da parte familiar dele, muitas vezes mais do que os outros alunos, se calhar começamos a conhecer mais os pais.</p>	<p>Eu julgo que não... eu julgo que não, eu tento tratar todos por igual, para mim são todos iguais. Não faço distinção nesse aspeto...</p>	<p>(...) à partida poderíamos dizer que não devia ser (diferente), mas acaba por ser... acaba por ser, porque há ali um aluno e até não é só por parte do professor, por parte dos outros alunos também que acabam por perceber que o aluno tem dificuldades e tem outras limitações e acabamos por lhe dar mais atenção e tratá-lo... uma relação mais afetiva por parte do professor e até das outras crianças. Mas também depende da problemática e do aluno... (...) é assim o professor tem que ter outra relação com ele, porque ele é um aluno complicado, com umas vivências muito complicadas... de vida, pronto, é que associado a isso também há aqui alguns problemas familiares, pronto... hmm... o aluno já é um aluno com poucos recursos económicos (...) a mãe é uma jovem que teve aquele filho, (...) mas há outras dificuldades e até outras vivências que nós temos que estar mais atentas do que nos restantes alunos.</p>

Os E1 e E3 iniciam as suas respostas defendendo uma igualdade de relações: “a relação é a mesma” ou “não deveria ser diferente”, porém, no desenvolvimento dos seus discursos, vão identificando algumas diferenças que resultam da comparação entre a relação que estabelecem com alunos com DID e a relação estabelecida com os restantes. As diferenças encontradas são justificadas pelas dificuldades ou limitações que o aluno apresenta e que implicam uma “abordagem” diferente. Segundo o E1 o professor deve estar mais atento e mais cuidadoso, assim como deve recorrer ao reforço positivo constantemente. O E3 menciona, igualmente, maior atenção dada aos alunos com DID do que aos restantes, e ainda, realça a relação afetiva construída com os primeiros. Embora este entrevistado se refira à limitação e à problemática do aluno como agentes que intervêm na construção da relação pedagógica, na sua resposta é observável um enfoque nos fatores ambientais: “vivências complicadas, problemas familiares, a mãe é uma jovem, poucos recursos económicos”. Deste modo, segundo o mesmo entrevistado, estas condições vão ser preponderantes no tipo de relação pedagógica estabelecida com os alunos com DID, nomeadamente a criação de uma relação afetiva mais próxima.

Devemos ainda realçar outro ponto de vista expressado por este entrevistado que diz respeito ao envolvimento dos pares, ou seja, as dificuldades resultantes da problemática do aluno e dos fatores ambientais não irão apenas condicionar a relação estabelecida com o professor mas também a relação criada com os pares: “(...) por parte dos outros alunos também que acabam por perceber que o aluno tem dificuldades e tem outras limitações e

acabamos por lhe dar mais atenção e tratá-lo (...) uma relação mais afetiva por parte do professor e até das outras crianças”. Do mesmo modo, Estrela (1994) citada por Ferraz (2009, p. 7153) refere que “num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos (...)”; assim a relação pedagógica é vista por outro ângulo, no qual os diferentes agentes intervêm e afetam essa mesma relação.

Por fim, no que à análise destas respostas diz respeito, gostaríamos, ainda de enfatizar a referência feita à proximidade à família destes alunos e aos conhecimentos sobre as suas vidas pessoais que os docentes acabam por adquirir. As limitações e dificuldades, dos alunos com DID, não só implicam uma maior aproximação física e afetiva a estes, mas, simultaneamente dá-se uma aproximação às suas vidas pessoais e aos seus familiares mais próximos. Cremos que esta envolvência e a tomada de conhecimento mais aprofundado das vidas da família (“começamos a conhecer melhor os pais”) irá contribuir para um aumento da necessidade dos docentes em serem “mais cuidadosos, mais atentos”.

Na relação pedagógica, face aos alunos com DID, eis o que entrevistados salientam:

Quadro 10 – Respostas dos entrevistados sobre aspetos salientados na relação pedagógica

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) há uma relação maior de proximidade, começamos a viver, um bocadinho, aquelas dificuldades, aquelas angústias e ânsias da mãe e do pai... hmmm... é uma relação mais próxima.</i></p>	<p><i>Neste caso, acho que são miúdos muito carentes, têm muita falta de afeto e estão mais dependentes de mim... O ambiente familiar que têm em casa também não ajuda muito, são miúdos que se nota nos gestos do dia-a-dia(...) eles não interagem com o restante grupo. Brincam um bocadinho... Portanto, tem o mundo deles, não é? E é um mundo muito restrito. Não têm muitos amigos... e procuram o relacionamento com o adulto.</i></p>	<p><i>(...) eu acho que é muito importante a afetividade, a procura de... de... formas de ensino/aprendizagem que enquadres... mas tem de haver ali uma boa relação entre professor-aluno, tem que haver muita confiança, muito respeito (...) despertar no aluno a importância que ele tem de dar à aprendizagem, valorizar tudo aquilo que ele vai aprender que lhe vai ser importante (...) para ele ser um elemento ativo e útil na sociedade.</i></p>

Como podemos aferir da leitura das respostas anteriores, os três entrevistados refletem diferentes abordagens sobre a questão, porém denota-se uma tônica comum, nomeadamente a proximidade afetiva a estes alunos.

Na análise à sua resposta, o E1 revela empatia pelos pais do aluno com DID ao referir que “começamos a viver (...) aquelas dificuldades e ânsias”, e cremos que esta atitude o leva a aproximar-se mais do aluno.

O E2 faz referência à carência afetiva, já mencionada pelo E3 noutra resposta, e, ao mesmo tempo, identifica outra limitação sentida por muitos

meninos com DID, nomeadamente a dependência do adulto para concretizar tarefas. Como podemos verificar na revisão bibliográfica desta investigação, a maior ou menor falta de autonomia vai depender da gravidade da incapacidade intelectual, porém todos os alunos com DID necessitam mais da ajuda do adulto que as restantes crianças. Deparamo-nos, assim, com outra condição implícita na construção de relações pedagógicas, isto é, o grau de dependência da criança parece influenciar o modo como o docente interage com ela.

O E3 volta a frisar a importância que atribui à afetividade, ao mesmo tempo, entende que a “relação professor/aluno” deva assentar no “respeito e confiança”, fortalecendo a autoestima do aluno.

Relembrando Silva & Coelho (2104), encontramos uma semelhança com a reflexão do E3 quando este refere o que se pretende do futuro do aluno com DID, que este seja “um elemento ativo e útil” *na sociedade* e os dois autores mencionam que a qualidade das interações estabelecidas com os outros e a forma como cada um reage às exigências do meio contribuem, em grande parte, para a sua individualidade.

Foram registadas as seguintes respostas à questão *será que podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, no qual um ensina e o outro aprende?:*

Quadro 11 – Respostas dos entrevistados quanto à abrangência do conceito de relação pedagógica

E 1	E 2	E 3
<p><i>Não, vai muito mais para além disso (...) aliás não há ensino/aprendizagem se isso for uma coisa assim tão básica, tão fria, tão crua... hmmm... tem que haver ali uma parte um bocado afetiva, uma parte sentimental, um bocado de carinho... Quer dizer não pode ser uma coisa assim tão dura.</i></p>	<p><i>Não, é muito mais do que isso...</i></p>	<p><i>Não, (...) Nós também aprendemos muita coisa com eles. (...) olha, aprendemos, por exemplo (...) a forma como eles vivem o seu dia-a-dia, em casa, (...) como os tratam (...) interfere (...) na nossa relação de tratamento com eles, vemos onde é que há mais falhas, onde é que esse aluno precisa de ser mais valorizado (...) isso é uma aprendizagem que nós também fazemos com estes alunos, porque... hmm... têm formas de vida muito diferentes(...).</i></p>

Os entrevistados respondem unissonamente à questão, referindo que não podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, no qual um ensina e o outro aprende.

A postura expressa pelos nossos entrevistados remete-nos para a seguinte afirmação de Estrela (1994, p.32 citada por Ferraz, 2009, p.7153): “a relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos.” Para os nossos entrevistados, esta relação parte da tal situação pedagógica mas é “muito mais que isso”.

Mais uma vez o termo “afetividade” é chamado aos seus discursos, sendo que o E1 a refere como necessária à relação pedagógica. O E2 não expandiu a sua resposta, enquanto o E3 explica que o docente também aprende com os alunos com DID, “nós também aprendemos com eles”, ou seja, é uma relação interativa na qual “aprendem” os dois intervenientes, professor e aluno. O entrevistado refere que fica a conhecer melhor estes alunos, ou seja, que aprende mais sobre as suas características e vivências.

Relativamente ao modo como estabelecem uma relação pedagógica com alunos com DID, os entrevistados salientam:

Quadro 12 – Respostas dos entrevistados ao modo como constroem a relação pedagógica com alunos com DID

E 1	E 2	E 3
<i>Naturalmente (...) como com os outros, pela conversa, pelo diálogo...sempre com mais atenção. Se calhar, com mais proximidade... e com outra abordagem, descer mais ao nível deles para os entender...</i>	<i>É assim... estes miúdos são mais dados... e então eu acho que é mais fácil...</i>	<i>É construída dia-a-dia, mediante o desenvolvimento das estratégias de ensino/aprendizagem, mediante as vivências...</i>

Ao analisar as respostas dos entrevistados 1 e 2, logo nos deparamos com um conceito já abordado em respostas anteriores que é a “proximidade”, de facto, ao longo desta análise tem vindo a perceber-se que os docentes de alunos com DID parecem estar mais próximos destes do que com as restantes crianças. Assim como já entendemos que a mesma proximidade resulta das dificuldades e limitações que esses alunos apresentam, podemos

agora, verificar que a proximidade a estes alunos vai proporcionar um normal estabelecimento de uma relação pedagógica.

O E2 refere que estes miúdos são mais dados e assim a construção de uma relação pedagógica encontra-se mais facilitada. Por seu lado, o E1 começa por afirmar que esta relação surge com naturalidade e que se sucede de igual modo, como com os outros, porém, este docente estabelece algumas diferenças, pois considera que com estes alunos tem de existir mais “proximidade” e que é realizada outra “abordagem”, que o entrevistado identifica como “descer mais ao nível deles para os entender”. Embora possa parecer pejorativa a expressão utilizada, entendemos que o docente deseja transmitir, ou seja, que é necessário a utilização de estratégias diferenciadas para nos colocarmos no papel do aluno com DID e assim compreender as suas necessidades e desejos, utilizando, provavelmente e a título de exemplo, uma linguagem mais clara, mais contacto físico e ocular, etc. Porém, considerando a advertência de Brown et al (1979) citados por Mantoan (1998) é preciso garantir aos alunos com DID o acesso a degraus de autonomia e a representação de papéis próprios da sua idade real, ou seja, devem adequar-se as aprendizagens não apenas à idade mental mas também à idade cronológica.

Embora com nomenclaturas diferentes, cremos que a resposta do E3 vai ao encontro à do E2, ou seja, o estabelecimento de uma relação pedagógica ocorre no quotidiano onde são consideradas as “vivências” do aluno e se recorrem a diferentes estratégias.

De seguida, iremos analisar as respostas obtidas dos entrevistados no que se refere a outra dimensão, nomeadamente *a influência exercida pelo tipo de relação pedagógica nas aprendizagens*.

Os entrevistados ponderam o modo como os alunos com DID constroem as suas aprendizagens, da seguinte forma:

Quadro 13 – Respostas dos entrevistados quanto ao modo como os alunos com DID constroem as suas aprendizagens

E 1	E 2	E 3
<p><i>Sim, como professora...hmm, a gente, hmm, tem que estar atenta da forma... se ele está a evoluir, se não está... temos que ver por onde temos de lhe pegar, não é? E verificar que se, realmente, não pode ser por aqui, vamos por ali e se por ali resultar... Temos sempre que tentar, experimentar novas situações para ver qual é que resulta melhor.</i></p>	<p><i>Eu faço uma preparação da aula para o grande grupo e não me esqueço do pequeno grupo, entre aspas, que são estes dois meninos. Eu planifico o trabalho também para eles ... (O entrevistador questiona se os materiais e estratégias são diferentes) Sim, materiais e estratégias.</i></p>	<p><i>Ah, sim, sim... em todos os conteúdos.</i></p>

Os três entrevistados demonstram preocupação e cuidado no modo como os alunos com DID constroem as suas aprendizagens, procurando as estratégias mais adequadas, como podemos observar pela resposta do E1: “ (...) não pode ser por aqui, vamos por ali e se por ali resultar (...) Temos sempre que tentar, experimentar novas situações para ver qual é que resulta melhor”. O E2 refere-se à planificação do seu trabalho no qual os seus dois alunos com NEE são sempre considerados e o E3, embora mais sucinto,

considera igualmente o modo como os alunos com DID constroem as suas aprendizagens.

Como podemos aferir estes docentes procuram estratégias e materiais diferenciados para aplicarem no processo ensino/aprendizagem dos alunos com DID. Consideramos pertinente referir, neste ponto do nosso trabalho, as afirmações de Silva e Coelho (2104) que recordam que já foram registadas, por diversos autores, características comuns às pessoas com DID relativamente ao processo de aprendizagem. Os docentes deverão tomar conhecimento destas características comuns que irão facilitar a seleção e a organização de estratégias e materiais a serem utilizados. Assim, segundo diversos autores, o modo como os alunos com DID aprendem reflete-se nas seguintes formas: dificuldade em termos de capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração associada a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadaptação de seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à influência que o tipo e características da relação pedagógica exercem sobre as aprendizagens, registaram-se as seguintes respostas:

Quadro 14 – Respostas dos entrevistados quanto à influência da relação pedagógica nas aprendizagens

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) A forma como tu trabalhas, como tu te relacionas com ele, isso é fundamental depois no resultado. (...) Se essa empatia não existir, depois é muito difícil tirar alguma coisa deles, (...) Vemos o resultado, não é? Se realmente ele aprendeu, por aquilo que ele consegue fazer, se houve uma melhoria. (o entrevistador questionou a que níveis se sente essa influência) a autonomia, os relacionamentos... a nível da socialização pode haver melhorias muito grandes, não é?</i></p>	<p><i>Sim, sem dúvida (...) se sentirem confiança no adulto... logicamente isso vai se refletir na aprendizagem, na motivação, na autoestima...</i></p>	<p><i>Muito... Eu acho que sim, a nível da autonomia, da confiança, motivação... Nesses pontos que são muito importantes.</i></p>

Mais uma vez deparamo-nos com respostas em conformidade, assim, os entrevistados consideram que o tipo e características da relação pedagógica exercem influência nas aprendizagens que os alunos com DID realizam.

Reencontramos nas suas respostas termos já referidos anteriormente como “confiança”, “motivação”, “autoestima” e “autonomia”. Segundo estes docentes, a relação pedagógica afeta positivamente as aprendizagens e enumeram algumas características que devem constituir essa relação, ou seja, o docente deve criar *empatia* com o aluno e este deve sentir confiança no adulto para que desenvolva a sua autoestima e autonomia, “pois isso vai se refletir na aprendizagem”.

Depois de questionado pelo entrevistador pelos níveis em que se sente a influência da relação pedagógica nas aprendizagens, o E1 referiu, ainda, as relações interpessoais, nas quais poderão surgir progressões significativas.

Analisaremos, de seguida, as respostas respetivas à última dimensão, ou seja, o desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

Quando questionados sobre se a *sua formação profissional* lhes permitiu *entender alguns conceitos mencionados* ao longo da entrevista, os mesmos responderam:

Quadro 15 – Respostas dos entrevistados face ao entendimento de conceitos proporcionado pela sua formação profissional

E 1	E 2	E 3
<p><i>(...) a formação inicial toca muito ao de leve na parte dos alunos com NEE. A inclusão, eu acho que já nem me recordo de ter falado nisso, sinceramente... Depois mais tarde, quando na prática, esses alunos...estão no nosso dia-a-dia, surgem na sala é que surgem as dúvidas. Depois, (...) com as formações, (...) vamos perceber que temos de fazer alguma coisa por estes alunos. Tem que se intervir, (...) é realmente na formação posterior que vamos aprender mais.</i></p>	<p><i>No meu caso foi através da formação contínua... Na formação inicial (...) não houve grande transmissão de conhecimentos a esse nível... foi mais a nível da formação contínua e também a experiência e a vida que nos vai ensinando isso... A partilha entre colegas... hmm... aprende-se mais na escola da vida... hmm... do que propriamente na escola de formação.</i></p>	<p><i>Não... na formação inicial nunca estamos preparados (...) temos muito aprender com o dia-a-dia. Com os alunos com DID ainda mais, penso que foi muito importante para mim a pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo e motor... hmm... e foi muito importante para já para conhecimento das problemáticas existentes... houve estudo, trabalho, nas determinadas problemáticas e depois através da reflexão de como agir e ... com estes alunos.</i></p>

Como podemos depreender das respostas obtidas, a formação inicial dos nossos entrevistados não contemplou a esfera da Educação Inclusiva, não tendo sido abordados conceitos como os que foram mencionados ao longo das entrevistas.

Assim os três entrevistados, ao assumirem esta lacuna na sua formação inicial, aparentam estar conscientes dos riscos que podem ocorrer, como nos alerta Marchesi (2011, p. 103) mencionando que o professor que não se encontra totalmente capacitado para facilitar a aprendizagem do aluno com NEE, terá “tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos”. O autor sublinha, ainda, que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar.

Verificamos ainda que os entrevistados valorizam a experiência que o quotidiano das suas vidas profissionais lhes vai proporcionando como uma das circunstâncias que pode colmatar a falta de aprendizagens da sua formação inicial, como refere o E2 “a experiência e a vida que nos vai ensinando isso” ou como conclui o E3 “temos muito a aprender com o dia-a-dia”.

Os três docentes também revelam concordância ao sinalizarem a formação contínua como outra forma de os habilitar das competências necessárias para responderem às necessidades específicas de aprendizagem que os alunos com DID apresentam.

De salientar, ainda, um dos aspetos assinalados pelo E2 que se refere à “partilha entre colegas”, como outro dos modos de se capacitar para trabalhar

com os alunos com DID. Assim, encontramos outra fonte de saberes práticos que poderão auxiliar os docentes.

O E3 é detentor de uma pós-graduação em Educação Especial, tendo esta se revelado muito importante “para conhecimento das problemáticas existentes (...) e depois através da reflexão de como agir (...) com estes alunos”.

Registaram-se as seguintes respostas à questão: *Considera que a sua formação inicial foi suficiente para responder a alunos com DID?:*

Quadro 16 – Respostas dos entrevistados quanta à sua formação inicial

E 1	E 2	E 3
<i>Não foi.</i>	<i>Não, não, de forma alguma... eu acho que depois tem de haver um interesse do profissional de procurar, (...) e eu tenho muito essa vontade. Quando tenho um problema, (...), eu tento de alguma forma pesquisar, ou então, eu também não tenho o complexo (...) Em expor as minhas dúvidas (...) Acho que deve ser assim, é assim que se aprende e que nasce a partilha e aprendizagem.</i>	<i>Não foi suficiente.</i>

As respostas obtidas na questão anterior a esta, facilmente fazem adivinhar as respostas que seriam dadas nesta última, ou seja, se os docentes concordam que a sua formação inicial não lhes possibilitou entender alguns conceitos respeitantes à educação inclusiva, também são unânimes na opinião que a tal formação inicial não foi suficiente para responder a alunos com DID.

Porém da revisão bibliográfica realizada constatamos que “a formação dos professores e o desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam prática integrativas positivas na escola” (Marchesi, 2011).

No que diz respeito à *procura de realização de formações na área da Educação Especial*, os entrevistados referiram:

Quadro 17 – Respostas dos entrevistados quanto à procura de formações na área da Educação Especial

E 1	E 2	E 3
<i>Sim, é uma área que eu gosto muito e sempre que tenho oportunidade faço uma formação.</i>	<i>Sim, ainda agora gostava uma no âmbito da dislexia, porque tenho miúdas com essa problemática e gostava.</i>	<i>Fiz a pós-graduação em Educação Especial e a partir daí acho que já me ajudou muito a conhecer as problemáticas e também as pesquisas... Quando eu acabei o curso eu não conseguia pesquisar como agora. Tu tens um problema deste aluno, fala-se desta problemática, abres a internet e ficamos logo a saber muita coisa sobre a problemática...</i>

A procura de realização de formação na área da Educação Especial é comum aos dois primeiros entrevistados, enquanto o E3, não apresentando uma resposta objetiva, invoca a pós-graduação em Educação Especial e refere como estratégia de aquisição de conhecimentos o recurso à “internet”.

No que diz respeito à *influência exercida pela docência de alunos com DID no desenvolvimento pessoal* de cada entrevistado, registaram-se as seguintes observações:

Quadro 18 – Respostas dos entrevistados à influência da experiência com alunos com DID no seu desenvolvimento pessoal

E 1	E 2	E 3
<p><i>Eu acho que sim. O olhar é um bocadinho diferente (...) Tenta chegar a uma inclusão, ou seja, tenta chegar a todos. Isto cria-nos, um bocado, esta sensibilidade.(...) (...) é fundamental nessa relação é que o professor tem que querer trabalhar com esse aluno, Dizer “eu não me importo nada que o aluno esteja aqui, eu faço o trabalho com ele, eu preparo as coisa para ele...” tem de querer, porque muitas vezes não se quer trabalhar porque dá trabalho, muito trabalho (...) então, a relação está logo colocada de parte.</i></p>	<p><i>Nós olhamos com outros olhos e com outra forma de ver as coisas. Nos primeiros momentos, quando sabemos que vamos ter alunos da Educação Especial ficamos com receio de não sermos capazes... Mas, depois, isso vai diluindo à medida (...) que o dia-a-dia vai decorrendo e nós vamos tomando mais confiança. Ficamos a olhar para a diferença de uma outra forma... Ficamos mais sensíveis à diferença (...) queremos tentar ajudar de uma forma diferente.</i></p>	<p><i>Eu acho que é muito enriquecedor, no fundo também... apesar de não ser assim tão a favor da educação inclusiva, principalmente porque nós temos turmas numerosas, não é? (...). Hoje em dia, as crianças, mesmo as ditas normais, têm muitas dificuldades de aprendizagem... A nível pessoal, perguntaste-me... foi enriquecedor.</i></p>

As respostas expressas pelos entrevistados levam-nos a concluir que todos consideram enriquecedora a experiência de trabalhar com crianças com NEE.

Deste modo, o E1 e o E2 referem o “olhar diferente sobre a diferença” que passaram a ter. A resposta do E2 é bastante explícita e vai de encontro ao referenciado por Cavaco (2009) que nos diz que o crescimento pessoal e social do docente não é imediato, traduz-se num processo de crescimento flexível e

sujeito a adaptações. De facto, o que nos foi transmitido por este entrevistado revela este crescimento que se inicia com receios sobre a melhor direção a tomar, mas “depois, isso vai diluindo à medida (...) que o dia-a-dia vai decorrendo e nós vamos tomando mais confiança”.

Pelas respostas obtidas arriscamos em afirmar que o desenvolvimento pessoal dos docentes, enquanto resultado das interações que vão acontecendo com o meio e com os outros, é, marcadamente, influenciado pelas experiências vividas com todos os alunos, principalmente com os alunos com NEE. Porém, o produto final destas interações poderá ou não representar uma condição favorável à implementação de práticas inclusivas, como podemos verificar pela resposta do E3 quando este afirma “que não ser assim tão a favor da educação inclusiva”. Por outro lado, como já verificamos anteriormente, a nova percepção ou *olhar* sobre a diferença apontados pelos E1 e E2 empurram-nos para práticas mais inclusivas, pois estão “mais sensíveis à diferença, querem tentar ajudar de forma diferente e ganham um olhar diferente que tenta chegar à inclusão”.

Considerações Finais

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação. (...) Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana.”
(Stainback et al, 1999, p.27)

A realização deste trabalho era, já há algum tempo, muito desejada e até necessária, em virtude das reflexões que nos surgiam ao longo da nossa atividade letiva enquanto professores de EE ao prestar apoio na sala de aula a alunos do 1º ciclo com DID. As interações que se iam sucedendo entre o docente e o aluno apoiado eram, involuntariamente, por nós observadas e algumas dúvidas iam se colocando, nomeadamente até que ponto interferiria no desenvolvimento do aluno a qualidade destas interações. Os alicerces que sustentam a relação pedagógica entre o docente e o aluno com DID deveriam representar a conceção que o primeiro crê ser a Educação Inclusiva, sendo expressa no modo como as interações, entre ambos, se concretizam. Simultaneamente, perguntávamo-nos se a formação profissional de cada docente implicava ou era implicada pela relação pedagógica e, se esta, ainda, alcançava o domínio da formação pessoal do mesmo.

Com esta pesquisa pretendíamos contribuir para um conhecimento mais aprofundado das implicações do tipo e características da relação pedagógica no desenvolvimento do aluno com DID. Simultaneamente, gostaríamos que esta mesma pesquisa reforçasse, junto dos docentes do 1º ciclo, a importância atribuída à inclusão de todos os alunos em contexto escolar e que esses docentes prestassem o melhor atendimento aos alunos com NEE. Deste modo, devem repensar o modo como constroem a relação pedagógica com o aluno e percecioná-la como fulcral na aquisição de aprendizagens. No cerne da nossa vontade, pretendemos que as conclusões obtidas com a nossa pesquisa contribuam para o crescimento de reais contextos educacionais inclusivos, na medida em que poderão constituir um enquadramento orientador na construção de relações pedagógicas. Assim, os docentes possibilitando o acesso às mesmas oportunidades que os restantes alunos, contribuindo para uma efetiva inclusão, abrem os caminhos para uma futura sociedade mais justa.

Pelo exposto, depreendemos que as concepções de Educação Inclusiva, tidas pelos docentes, vão repercutir-se no estabelecimento da relação pedagógica com os seus alunos. Nesta pesquisa, os docentes entrevistados compreendem a Educação Inclusiva como aquela que inclui todos os alunos, porém dois deles questionaram a viabilidade da integração de determinados alunos com NEE na sala de aula, pois consideram que poderão perturbar o normal desenvolvimento da aula. Assim, a concepção de Educação Inclusiva começa a afastar-se daquela que, para nós e muitos autores, a sustenta, ou seja, que todos os alunos devem aprender juntos. A diversidade manifestada pelos alunos é facilmente detetada pelos docentes, como verificamos nas

respostas dadas nas entrevistas, ou seja, “as dificuldades em acompanhar” os conteúdos lecionados são a primeira grande diferença que os alunos com NEE expressam relativamente aos restantes. Porém, a diversidade só é vista como um contexto positivo e enriquecedor quando os docentes começam a conhecer melhor o aluno. Paralelamente, estes docentes referem que recorrem a estratégias na planificação das suas atividades que promovem a inclusão e se focam nas particularidades do aluno com DID. Do mesmo modo, os docentes entrevistados valorizam os princípios da Educação Inclusiva.

Na análise aos resultados obtidos na dimensão relativa à conceção da Educação Inclusiva, remetemos para as observações sistemáticas, de um entrevistado, que se referiam à falta de recursos humanos e materiais para a concretização da inclusão. Assim sendo, podemos concluir que a Educação Inclusiva é entendida, não em toda a sua globalidade, pelos nossos entrevistados, mas que estes procuram que os valores preconizados por esta educação se reflitam no seu trabalho.

Como podemos verificar na análise desses resultados, os docentes demonstram optar por práticas inclusivas, porém, quando questionados sobre as DID, revelam insuficiência de informação nesta área. Esta lacuna na sua formação poderá impedir a vontade do docente de se orientar pelos valores da Inclusão, pois só um profundo conhecimento das capacidades, limitações ou dificuldades lhe permitirão responder de modo preciso às suas necessidades e assim, proporcionar-lhe igualdade de acesso às aprendizagens (Coreia, 2001).

No entanto, esta falta de formação não enfraquece a determinação dos três entrevistados em recorrerem a práticas inclusivas. Os docentes podem não

possuir todos os conhecimentos considerados suficientes para o atendimento a alunos com DID, porém, verificamos pelas suas respostas que ponderam o modo com esses alunos constroem as suas aprendizagens recorrendo a estratégias e materiais diferenciados.

Simultaneamente, como podemos verificar na análise às respostas relativas à dimensão *Desenvolvimento profissional e pessoal do docente*, a formação inicial dos nossos entrevistados não contemplou a esfera da Educação Inclusiva, tendo sido a formação contínua, a partilha de saberes entre outros colegas ou pais e o conhecimento do aluno proporcionado pelo quotidiano que apetrecham o docente de ferramentas para responder às necessidades educativas especiais destes alunos. De referir, a exceção apresentada por um dos entrevistados que detém uma especialização em Educação Especial.

Assim, pela análise das respostas dadas pelos nossos entrevistados, fomos verificando que o atendimento e o conhecimento dos mesmos sobre alunos com DID eram semelhantes, com algumas ténues distinções que se encontram mais exploradas no capítulo anterior. Pretendíamos, agora, perceber se estas informações influiriam as interações com estes alunos, ou seja, se contribuiriam para o desenvolvimento de relações pedagógicas positivas e como estas poderiam interferir nas aprendizagens.

A importância da relação pedagógica nas aprendizagens foi assumida por todos os entrevistados, tendo-lhe sido atribuída diferentes fatores que desencadeiam o sucesso académico dos alunos, como a autoconfiança e a motivação. Embora os docentes refiram que a relação pedagógica construída

com os alunos com DID não difere da estabelecida com os restantes alunos, verificamos, na análise às suas respostas, algumas diferenças que se denotam numa maior aproximação afetiva aos alunos com DID.

Além disso, consideramos bastante importante referir que nas respostas relativas às dimensões *Relação pedagógica do professor com alunos com DID* e *Influência exercida pelo tipo de relação pedagógica nas aprendizagens* que os entrevistados recorreram, com frequência aos termos “proximidade” e “afetividade” e outras palavras das suas áreas vocabulares. Na pesquisa bibliográfica constatamos que a dimensão afetiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não-verbal do professor; tais como posturas não-verbais (proximidade e recetividade) e as categorias da comunicação verbal do professor são múltiplas, salientando-se verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio (Amado, 2009). Do mesmo modo, nas respostas dos nossos entrevistados, verificamos o recurso a estas categorias que vão influenciar positivamente as aquisições de aprendizagens por parte do aluno.

Entendemos pelo exposto, e, aproximando-nos da resposta à nossa pergunta de partida, que o tipo de relação pedagógica estabelecida tem influência nas aprendizagens, através da autonomia, autoconfiança e autoestima que foram geradas ou reforçadas durante a construção desta relação. Confirmamos, ainda, que a relação pedagógica não se limita à interação aluno/professor ou professor/aluno, e pelas respostas obtidas, é novamente mencionado outro eixo, o da afetividade e o da proximidade. Esta última refere-se não só à proximidade do professor ao aluno e vice-versa, mas

também à proximidade do professor à família e à proximidade entre o aluno e os seus pares. Ainda, no que diz respeito à construção da relação pedagógica com os alunos com DID, os docentes mencionaram que acontece no dia-a-dia através da descoberta e do conhecimento mútuo.

Verificamos, ainda, que o desenvolvimento pessoal do docente é influenciado pela experiência de trabalho com alunos com DID, nomeadamente, todos consideram enriquecedora esta experiência, referindo-se a “um olhar diferente sobre a diferença”. Deste modo, não só as práticas inclusivas dos professores contribuem para a Educação Inclusiva, ao mesmo tempo, esta ajuda na formação pessoal de professores mais atentos e mais solidários

Em síntese, esta pesquisa permitiu-nos perceber qual o tipo de relação pedagógica que os professores do 1º CEB estabelecem com os alunos com DID. Portanto, trata-se de uma relação pedagógica que é construída no quotidiano, através do conhecimento do perfil de funcionalidade do aluno. É uma relação educativa mais próxima, física e afetivamente, do que com os restantes alunos e na qual são ponderados não só as características pessoais do aluno, mas todos os fatores ambientais. Esta é uma relação que afeta os intervenientes diretos e os indiretos, como os pais e seus pares, abrangendo outros domínios na esfera das emoções, como a necessidade do docente em garantir a satisfação das necessidades destes alunos, mais do que com os outros, por serem mais dependentes do adulto. Ao mesmo tempo, é tida pelos docentes como preponderante nas aprendizagens, embora seja, por vezes, pautada por incertezas, em virtude da falta de formação. Assim, de acordo com

Amado (2009): “É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar.”

Ao longo desta investigação, deparamo-nos com algumas limitações, nomeadamente a falta de artigos/estudos que visassem a relação pedagógica na Educação Especial. Esperamos que o nosso pequeno contributo à investigação na educação induza outros agentes educativos no aprofundamento desta questão, que como já referimos, revela-se importantíssima para a efetiva concretização da Educação Inclusiva.

Referências Bibliográficas

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2013). <http://aaid.org/intellectualdisability/definition#.VHuVT9KsWvM> acedido a 22/12/2014.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: hacia donde vamos ahora?. *Perspectivas* (145), 17-45 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf acedido a 29/3/2015
- APA (American Psychiatric Association). (2013). *DSM V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, EUA: Climepsi editors.
- Amado, J. et al. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo- revista de ciências da educação*, (8) 75-86
- BARBOSA, L. M. (2000), *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João e Deus.
- BELL, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- BELO, C. et al. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*, (22),4-9.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1991), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- CAVACO, N. (2009), *O profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- CORREIA, L. M. (2001), Educação Inclusiva ou Educação Apropriada, in RODRIGUES, D. *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, (123-142). Porto: Porto Editora
- CORREIA, L. M. (2005), *Inclusão e Necessidades educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, C. P. (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

- DUARTE, R. (2004), Entrevistas em pesquisas qualitativas, *Educar*, (24) 213-225. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf> acessado a 1/07/2016
- FERNANDES, M.L. et al (2012). A Deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky. <http://introedunb.wordpress.com/2012/10/21/a-deficiencia-mental-na-perspectiva-de-piaget-e-vygotsky/> acessado a 23/01/2015
- FERRAZ, V. (2009). A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia moral. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 7149-7154 http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2522_1595.pdf acessado a 23/01/2015
- FUJISAWA, 2000 citado por Belei, R. et al (2008) O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa *Cadernos de Educação* (30) 187 – 199 <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645> acessado a 1/07/2016
- KETELE, J. & ROEGIERS, R. (1993), *Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- KIRK, S. & GALLAGHER, J. (1991), *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- MANTOAN, M. T. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, 19, (46) http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009 acessado em 3/01/2015
- MARCHESI, Á. (2001) A prática das escolas inclusivas in RODRIGUES, D., *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*, (93-108). Porto: Porto Editora
- MITTLER, P. (2003) *Educação Inclusiva – contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MORGADO, J. (2011), Qualidade e educação inclusiva in RODRIGUES, D., *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

- RANGHETTI, D. S. (2013) Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos, *Revista Interdisciplinaridade*, 1, (3), 2-5 <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785> acessado a 3/01/2015
- RODRIGUES, D. (org.)/ (2003), *Perspetivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. & LIMA-RODRIGUES, L. (2011) Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Citados por RODRIGUES, D., *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999) *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora
- SILVA, M. O. & COELHO, F. (2014) Da deficiência mental á deficiência intelectual e Desenvolvimental, *Revista Lusófona de Educação* (28), 163-180
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4927/3272> acessado em 1/04/2015
- THEARC (2011) <http://www.thearc.org/what-we-do/resources/fact-sheets/causes-and-prevention> acessado a 3/04/2015
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- XAVIER, A. (2011) *Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret

Anexos

Anexo I

Guião da entrevista

Guião da entrevista

Pergunta de Partida: Que tipo de relação pedagógica os professores do 1º CEB estabelecem com os alunos com DID?

Objetivos:

- a) *clarificar* a noção de relação pedagógica no 1º CEB;
- b) *percecionar* o tipo de relações pedagógicas estabelecidas pelos professores com os alunos com DID;
- c) *perceber* como as relações estabelecidas com os alunos com DID interferem na aquisição das suas aprendizagens;
- d) *compreender* se as relações estabelecidas com os alunos com DID contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente

Categories	Sub-categories	Objetivos	Questões	Tópicos
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado		<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Valorizar o contributo do entrevistado motivando a colaborar. • Agradecer a participação 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoriza a gravação desta entrevista? - Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? Tem alguma pergunta a fazer? 	
Perfil do entrevistado		<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a fiabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações literárias? - É professor titular de turma de que níveis de ensino? - Qual o número de anos de serviço na docência? - Já foi professor de algum aluno com DID? 	

A. Concepções do professor sobre educação inclusiva	1. Educação inclusiva – conceito 2. Educação inclusiva – contexto sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as concepções do conceito que o entrevistado tem de educação inclusiva. • Perceber como o entrevistado atua no seu contexto de sala de aula com os alunos com déficit cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por educação inclusiva? - Como identifica na sua sala os alunos com DID? - Poderá afirmar que a sua sala de aula reflete algumas dimensões do conceito que entende ter de educação inclusiva? - Considera que as estratégias de ensino utilizadas valorizam os princípios da educação inclusiva? 	
3. Conhecimentos do professor sobre DID	1. Conceito de DID.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conhecimentos que o professor tem sobre DID. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por DID? - Identifica algumas das patologias associadas às crianças com DID e conseqüentemente com necessidades educativas especiais? 	
4. Relação pedagógica dos professores com os alunos com DID	1. Conceito de relação pedagógica. 2. Tipo de relação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o conceito que o professor tem sobre relação pedagógica. • Percecionar o tipo de relação pedagógica que o docente constrói com o aluno com DID 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o sentido e a importância que tem para si a noção de relação Pedagógica, aqui considerada na versão Docente-Aluno? - A relação pedagógica que estabelece com os seus alunos em geral difere das crianças com DID? - Quais são essas diferenças? - O que mais salienta nessa relação (face aos alunos com DID)? - Será que podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, na qual um ensina e outro aprende? - Como se estabelece a relação pedagógica com um aluno com DID? 	

5. Influência exercida pelo tipo de relação pedagógica nas aprendizagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequação das aprendizagens. 2. Influência exercida nas aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar se o tipo de relação pedagógica estabelecida com o aluno com DID influencia as suas aquisições. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na interação com os alunos com DID, pondera o modo como eles constroem as suas aprendizagens? - Considera que o tipo e características da relação pedagógica, estabelecida, influenciam as suas aprendizagens? - Se sim, a que níveis? 	
6. Desenvolvimento profissional e pessoal do docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento profissional 2. Desenvolvimento pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar se o desenvolvimento profissional e pessoal interfere na construção da relação pedagógica do docente com o aluno com DID. 	<ul style="list-style-type: none"> - A sua formação profissional (inicial/ formação contínua) permite-lhe entender os conceitos até agora citados, como inclusão e DID? - Considera que a sua formação inicial foi suficiente para responder aos alunos com DID? - De que modo? - Procura realizar formação nas áreas da Educação Especial? 	
7. Reflexão sobre a entrevista				

Anexo II
Entrevistas

ENTREVISTADO 1

Idade: 37 anos

Habilitações acadêmicas: Mestrado em Atividade Física e Adaptada

Licenciatura em Educação Básica

Níveis que leciona: Professora do 3º ano

Tempo de serviço: 15 anos

Foi professora de alunos com DID

- O que entende por educação inclusiva?

Ora bem... Educação Inclusiva, isso requer... isso.. .Educação Inclusiva supõe a inclusão de qualquer cidadão em sociedade, não é? Com os direitos e acessos a tudo, para todos os indivíduos. Na escolaridade, a inclusão é exatamente o mesmo. Significa o acesso à educação, à aprendizagem por todos os alunos.

- Como identifica na sua sala os alunos com DID?

Ora bem...Hmm... Normalmente, à partida, esses alunos já vêm referenciados, não é?

- Do jardim de infância?

Do jardim de infância, se às vezes ainda não vier no papel, oralmente já se vem a falar deles...

- Ou seja, já houve transmissão oral?

Exato, uma transmissão oral, já foi visto pela psicóloga, há sempre um conhecimento prévio do aluno. Se realmente for uma novidade, se o aluno, imagina, que entra pela primeira vez na escola, isso é uma coisa que se vê facilmente... eu acho que se vê facilmente na aprendizagem, no desenvolvimento, porque ele não consegue acompanhar. Há ali qualquer problema, qualquer coisa que está a impedir.

- Nesse caso, referencia-se para...

Para a Educação Especial, pelos trâmites normais, fazer a referência e depois o grupo da Educação Especial intervêm.

- Poderá afirmar que a sua sala de aula reflete algumas dimensões do conceito que entende ter de educação inclusiva?

Sim, eu tento sempre trabalhar para todos, não é para um, nem para um grupo...mas é para todos. E pensando sempre, de base... começando sempre um trabalho pensando naqueles que têm mais dificuldades, ou seja, tentar esmiuçar a matéria ao máximo que se possa, várias estratégias para aqueles que têm dificuldades consigam acompanhar, porque aqueles que não têm, rapidamente chegam lá... Por isso o trabalho é sempre feito para um grande grupo e pensando muito naqueles que têm mais dificuldades.

- Considera que as estratégias de ensino utilizadas valorizam os princípios da educação inclusiva?

Sim, sim...

- O que entende por DID?

Ora bem ... uma DID... eu penso que é uma incapacidade.... hmm , intelectual, hmm, cognitiva, hmm, de alguém ou da pessoa em conseguir responder e entender em situações diversas, compreender situações do dia-a-dia.

- Identifica algumas das patologias associadas às crianças com DID e conseqüentemente com necessidades educativas especiais?

Não sei, hiperatividade, se calhar, pode estar associada a isso. Há muitas crianças que têm hiperatividade, muitas vezes são hiperativas (pausa), ou não? Se calhar não... Depende...

- Depende?

Sim, depende. Há crianças que são hiperativas e não têm défice nenhum. E há algumas que têm algum défice. Eu acho que os fatores económicos, familiares, o contexto familiar têm muito a ver com os défices cognitivos e intelectuais...

- E também aqueles que têm causa genéticas?

Sim, mas isso é incontrollável, já os fatores ambientais, o aspeto familiar acho que é fundamental.

- E o estímulo, o apoio que lhes foi dado... Muitas vezes é isso que falta, não é? Nós notamos logo isso no jardim de infância, a falta de estímulo.

Depois, isso mais tarde, vai-se refletir na aprendizagem.

- Qual o sentido e a importância que tem para si a noção de relação Pedagógica, aqui considerada na versão Docente-Aluno?

Eu acho que é fundamental, se o professor não está disposto a trabalhar com esse aluno e a criar estratégias e a trabalhar com ele e a tentar com que ele desenvolva, é assim, não vale a pena, não é? O professor ou quer ou não quer. Se o professor não está preparado ou não quer trabalhar com esse aluno, não vale a pena, não é? (pausa) A relação pedagógica é

fundamental, o aluno tem que sentir que o professor está interessado nele e que se preocupa com ele e quer que ele evolua.

- A relação pedagógica que estabelece com os seus alunos em geral difere das crianças com DID?

Isso é uma pergunta... Não, a relação é sempre a mesma... um bocado mais cuidadosa, se calhar com alguém que tem algum défice, não é? Se calhar mais cuidadosos, mais atentos. Enquanto que um miúdo que aparentemente não tem qualquer dificuldade, a gente não tem tanta atenção.

- E a relação surge naturalmente?

Com eles o tratamento tem que ser um bocadinho diferente. Precisa de mais atenção, é preciso, se calhar reforçar mais. O reforço positivo tem de estar sempre presente e mais constante...e... portanto... ter uma abordagem mais próxima com esses alunos, se calhar, do que com os outros que já não necessitam a relação é sempre a mesma... um bocado mais cuidadosa, se calhar com alguém que tem algum défice, não é?

- Ia perguntar-te pelas diferenças dessa relação com os restantes alunos, mas já me respondeste. Portanto, o que mais salienta nessa relação (face aos alunos com DID)?

Não sei...hmm...a amizade que se pode criar com essas crianças, não é?

- Acabas por criar um elo mais forte porque sabes que dependem mais de ti?

Exatamente... e depois acabamos por conhecer um bocadinho da parte familiar dele, muitas vezes mais do que os outros alunos, se calhar começamos a conhecer mais os pais, aquela relação de proximidade... há uma relação maior de proximidade, começamos a viver, um bocadinho, aquelas dificuldades, aquelas angústias e ânsias da mãe e do pai... hmmm... é uma relação mais próxima.

- Será que podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, na qual um ensina e outro aprende?

Não, vai muito mais para além disso... vai muito mais para além do que isso, não é?

-Do que, simplesmente, um a ensinar e outro a aprender?

Não, isso não é estanque, aliás não há ensino/aprendizagem se isso for uma coisa assim tão básica, tão fria, tão crua... hmmm... tem que haver ali em aparte um bocado afetiva, uma parte sentimental, um bocado de carinho... Quer dizer não pode ser uma coisa assim tão dura.

- Como se estabelece a relação pedagógica com um aluno com DID?

Naturalmente...Naturalmente...

- Como com os outros?

Sim, como com os outros, pela conversa, pelo diálogo...sempre com mais atenção. Se calhar, com mais proximidade... e com outra abordagem, descer mais ao nível deles para os entender...

- Na interação com os alunos com DID, pondera o modo como eles constroem as suas aprendizagens?

Sim, como professora...hmm, a gente, hmm, tem que estar atenta da forma... se ele está a evoluir, se não está... temos que ver por onde temos de lhe pegar, não é? E verificar que se, realmente, não pode ser por aqui, vamos por ali e se por ali resultar... Temos sempre que tentar, experimentar novas situações para ver qual é que resulta melhor.

- Considera que o tipo e características da relação pedagógica, estabelecida, influenciam as suas aprendizagens?

O tipo e as características vão influenciar as aprendizagens? Vão influenciar... Sim, claro, penso que isso é fundamental, não é? A forma como tu trabalhas, como tu te relacionas com ele... ai, isso é fundamental depois no resultado.

- Já te aconteceu teres alunos em que isso não aconteceu?

Se essa empatia não existir, depois é muito difícil tirar alguma coisa deles, fazer com que eles façam alguma coisa. Se houver essa empatia depois as coisas tornam-se mais fáceis... (pausa) embora seja sempre um caminho duro de percorrer.

- A que níveis é que a relação pedagógica influencia, então a aprendizagem?

Vemos o resultado, não é? Se realmente ele aprendeu, por aquilo que ele consegue fazer, se houve uma melhoria.

- Mesmo a outros níveis, sem ser o académico?

Exato, a autonomia, os relacionamentos... a nível da socialização pode haver melhorias muito grandes, não é?

- A sua formação profissional (inicial/ formação contínua) permite-lhe entender os conceitos até agora citados, como inclusão e DID?

É assim... a formação inicial toca muito ao de leve na parte dos alunos com necessidades educativas especiais. A inclusão, eu acho que já nem me recordo de ter falado nisso, sinceramente... Depois mais tarde, quando na prática, esses alunos...estão no nosso dia-a-dia, surgem na sala é que surgem as dúvidas. Depois, então, com as formações, nós, realmente vamos...hmm... inteirar, vamos perceber que temos de fazer alguma coisa por estes alunos. Tem que se intervir, tem que se fazer alguma coisa e é realmente na formação posterior que vamos aprender mais.

- Até porque o teu mestrado é em Atividade Física e Adaptada?

Foi com adultos com debilidades mentais profundas ligadas às atividades físicas, atividades motoras, mas também à socialização e autonomia. Penso que as ações de formação é que são mais valiosas e depois a experiência é que nos dá, é que nos apetrecha de armas... A experiência é que nos dá o conhecimento.

- Então a sua formação inicial não foi suficiente para responder aos alunos com DID?

Não foi.

- Procura realizar formação nas áreas da Educação Especial?

Sim, é uma área que eu gosto muito e sempre que tenho oportunidade faço uma formação.

- Ao nível da formação pessoal, sentes que esta foi influenciada por teres trabalhado com os alunos com DID?

Eu acho que sim. O olhar é um bocadinho diferente e tenta abranger tudo. Tenta chegar a uma inclusão, ou seja, tenta chegar a todos. Isto cria-nos, um bocado, esta sensibilidade.

- E passa para a nossa vida pessoal? Quando temos de trabalhar, pela primeira vez, com meninos com necessidades educativas especiais, temos receio, o que vamos fazer, será que ele vai conseguir, será que nós vamos estar à altura e isso interfere com a nossa formação pessoal...

É isso, e dizer “Já trabalhei com meninos da Educação Especial”, não chega... Porque são todos diferentes. Podes ter trabalhado muito bem com um e com o outro podes não conseguir nada. A postura foi a mesma, o conhecimento até pode ser maior, a experiência maior...

- A tua disponibilidade foi a mesma, mas o aluno era diferente do outro e às vezes não conseguimos lá chegar, mas continuamos a tentar e a relação pedagógica está sempre em causa...

Eu acho que o que é fundamental nessa relação é que o professor tem que querer trabalhar com esse aluno, tem que querer, tem que gostar, tem de fazer questão de trabalhar com o aluno. Dizer “eu não me importo nada que o aluno esteja aqui, eu faço o trabalho com ele, eu preparo as coisa para ele...” tem de querer, porque muitas vezes não se quer trabalhar porque dá trabalho, muito trabalho e isso aí, então, a relação está logo colocada de parte.

ENTREVISTADO 2

Idade: 40 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Educação Básica

Níveis que leciona: 3º ano (2 alunos com necessidades educativas especiais)

Tempo de serviço: 18 anos

Já foi professora de alunos com DID

- O que entendes por educação inclusiva?

É assim, educação inclusiva entendo que seja a integração de todos os alunos com necessidades educativas especiais na sala do ensino regular. Agora, hmm, depende da problemática do aluno, não é? Há casos em que o aluno dá perfeitamente para integrar na turma e acompanhar uma ou outra atividade que se faça, mas há outros casos que não.

- E porquê? Têm deficiências graves?

Hmm, hmm... tem deficiências mais graves, mais profundas, não é?

- Como identificas na tua sala os alunos com DID?

Os meus alunos (*a entrevistada referiu-se aos alunos com NEE que estão na sua turma*) estavam no 2º ano quando me percebi que as dificuldades eram muitas e não avançavam e então fiz um encaminhamento para a equipa da Educação Especial para serem avaliados.

-Foram avaliados por essa equipa e possivelmente pela psicóloga?

Sim, sim. Tiveram o relatório de uma psicóloga anteriormente e depois foi feita uma avaliação e foram elegíveis.

- Foram elegíveis para a Educação Especial porque tinham uma DID?

Sim, um deles tinha um défice cognitivo bastante acentuado, hmm... e portanto, também a nível da terapia da fala, também era muito grave...hmm... a comunicação dele. A outra aluna foi elegível por mutismo seletivo, mais a nível emocional, muito fechada nela mesma, não expunha as suas dúvidas e tinha muitas dificuldades de aprendizagem.

- Poderás afirmar que a tua sala de aula reflete algumas dimensões do conceito que entendes ter de educação inclusiva?

Eu penso que sim, ou pelo menos, eu esforço-me no dia-a-dia para que sim...

- Utilizando algumas estratégias...

Claro, utilizando algumas estratégias...

-E consideras que essas estratégias de ensino utilizadas valorizam os princípios da educação inclusiva?

Eu até acho, que no fundo, há atividades que os dois meninos que eu tenho na minha turma podem integrar perfeitamente e acompanham perfeitamente a atividade do grande grupo...hmm... há outras em que tem de ser um trabalho mais individualizado com eles... e no fundo, até acabo... não sei se será o mais correto, mas acabo por... prejudicar, entre aspas, o grande grupo para dar um maior acompanhamento ...hmm... aqueles meninos.

- Por isso, achas que eles deveriam estar na sala? Quando falas que sem querereres prejudicas os outros alunos, continuas a achar que eles deviam estar na sala de aula?

Atendendo à problemática deles, sim.

Achas que havendo uma problemática, o professor utilizando estratégias consegue tê-los a trabalhar?

Sim, mediante o comportamento deles, estes meninos são bem comportados, não perturbam, hmm, são trabalhadores, pelos menos esforçam-se, isso é uma mais valia...

-Que estratégia utilizas com esses alunos? Quando estás a dar um conteúdo novo, como fazes?

Recorro a material de concretização, tem de ser tudo muito concretizado. Estão mais próximos de mim para lhes dar... para supervisionar o trabalho, não é? Mais tempo na resolução dos trabalhos, o tipo de prova adaptada, leitura da prova, cumprindo o que vem referenciado no PEI (*Programa Educativo Individual*)

- O que entendes por DID?

DID será ... é... tem alguma incapacidade que o impede de aprender, de estar numa sala corretamente... saber ser e estar, não é?

- Identificas algumas das patologias associadas às crianças com DID e conseqüentemente com necessidades educativas especiais?

Sim, sim...

- Qual o sentido e a importância que tem para si a noção de relação Pedagógica, aqui considerada na versão Docente-Aluno?

Sim, se o aluno... hmm... portanto, se a relação for bem construída, se o aluno se sentir confiante acho que as aprendizagens... vai-se refletir nas aprendizagens.

- Então, essa confiança vem da relação que crias com ele?

Sim, o facto de ele não ter medo de expor uma dúvida, não é?... tem que criar comigo uma empatia, não é?

- A relação pedagógica que estabelece com os teus alunos em geral difere das crianças com DID?

Eu julgo que não... eu julgo que não, eu tento tratar todos por igual, para mim são todos iguais. Não faço distinção nesse aspeto...

- O que mais salientas nessa relação (face aos alunos com DID)?

Neste caso, acho que são miúdos muito carentes, têm muita falta de afeto e estão mais dependentes de mim... O ambiente familiar que têm em casa também não ajuda muito, são miúdos que se nota nos gestos do dia-a-dia...

- Procuram em ti, se calhar, algum carinho que lhes falta em casa?

Sim, sim... eles não interagem com o restante grupo. Brincam um bocadinho... Portanto, tem o mundo deles, não é? E é um mundo muito restrito. Não têm muitos amigos... e procuram o relacionamento com o adulto.

- Será que podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, na qual um ensina e outro aprende?

Não, é muito mais do que isso...

- Como se estabelece a relação pedagógica com um aluno com DID?

É assim... estes miúdos são mais dados... e então eu acho que é mais fácil...

- Na interação com os alunos com DID, pondera o modo como eles constroem as suas aprendizagens?

Eu faço uma preparação da aula para o grande grupo e não me esqueço do pequeno grupo, entre aspas, que são estes dois meninos. Eu planifico o trabalho também para eles...

- Consideras que eles aprendem de forma diferente e os materiais a utilizar não serão os mesmos?

Sim, materiais e estratégias.

- Consideras que o tipo e características da relação pedagógica, estabelecida, influencia as suas aprendizagens?

Sim, sem dúvida... Mas penso que sim, eles... eles... como dizia há pouco, se sentirem confiança no adulto...logicamente isso vai se refletir na (- A que níveis?) aprendizagem, na motivação, na autoestima...

- A tua formação profissional (inicial/ formação contínua) permite-te entender os conceitos até agora citados, como inclusão e DID?

No meu caso foi através da formação contínua... Na formação inicial não havia... não houve grande transmissão de conhecimentos a esse nível... foi mais a nível da formação contínua e também a experiência e a vida que nos vai ensinando isso... A partilha entre colegas... hmm... aprende-se mais na escola da vida... hmm... do que propriamente na escola de formação.

- Considera que a sua formação inicial foi suficiente para responder aos alunos com DID?

Não, não, de forma alguma... eu acho que depois tem de haver um interesse do profissional de procurar, de... de... Vontade de querer aprender e eu tenho muito essa vontade. Hmm... Quando tenho um problema, eu não consigo levá-lo para casa, portanto, hmm, eu tento de alguma forma pesquisar, ou então, eu também não tenho o complexo em chegar.... Em expor as minhas dúvidas, tenho que as expor... Acho que deve ser assim, é assim que se aprende e que nasce a partilha e aprendizagem.

- Procuras, então, realizar formação na área da Educação Especial, como acabaste de dizer?

Sim, ainda agora gostava uma no âmbito da dislexia, porque tenho miúdas com essa problemática e gostava.

- Ao nível da formação pessoal, sentes que esta foi influenciada por teres trabalhado com os alunos com DID?

Nós olhamos com outros olhos e com outra forma de ver as coisas. Nos primeiros momentos, quando sabemos que vamos ter alunos da Educação Especial ficamos com receio de não sermos capazes... Mas, depois, isso vai diluindo à medida que vamos... à medida que o dia-a-dia vai decorrendo e nós vamos tomando mais confiança. Ficamos a olhar para a diferença de uma outra forma... Ficamos mais sensíveis à diferença...

- Depois como contactamos mais com os pais destes meninos, ficamos a conhecer problemas que nos fazem ficar mais...

Sim e queremos tentar ajudar de uma forma diferente.

ENTREVISTADO 3

Idade: 52 anos

Habilitações literárias: Licenciatura em 1º ciclo;

Pós-Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo e motor.

Níveis que leciona: 2º ano e um aluno do 4º ano com NEE

Já foi professora “ vários anos” de crianças com DID

- O que entendes por educação inclusiva?

Educação inclusiva... para mim é incluir nas turmas de currículo regular alunos com... da Educação Especial, alunos com necessidades educativas especiais.

- Concordas que assim seja?

É assim... hmm... as problemáticas ... depende da problemática do aluno... hmm... mas mesmo alunos com dificuldades intelectuais ... hmm... acabam por nos perturbar um bocado o desenvolvimento da turma, principalmente se forem turmas com bastantes alunos, porque esses alunos precisam de outra atenção, de outro tempo e nós não temos esses recursos humanos para nos ajudarem... hmm... com esses alunos. Hmm... Eu tenho um aluno, pronto, está no 4º ano e está a trabalhar o programa do 2º ano com as adaptações curriculares, não é? Mas, hmm... há certos conteúdos que eu até acho que ele podia ir mais além um bocadinho hmm... mas eu também tenho de atender o resto da turma que também tem aluno com dificuldades de aprendizagem. Hmm... o aluno da Educação Especial só tem duas horas de apoio... por semana com a professora de E.E.! O que é muito pouco. Mas está complicado porque não se consegue aumentar o número de horas, esse apoio que é tão necessário para o aluno.

- Como identificas na tua sala os alunos com DID?

Hmm... é assim... hmm... A maior parte das vezes os alunos já vêm sinalizados... hmm... se não, se não, vemos a dificuldade que o aluno está a ter em relação aos conteúdos a lecionar e... e depois encaminha-se para um psicólogo, para ver a opinião de um psicólogo, para fazer os testes e depois em conjunto decidimos se o aluno realmente terá de integrar a E.E.

- Poderás afirmar que a sua sala de aula reflete algumas dimensões do conceito que entende ter de educação inclusiva?

Hm.. Sim, tenho um aluno na sala de aula integrado. Em certas áreas... é assim, o meu aluno só tem dificuldades, tem dificuldades intelectuais, não é? Hm... mas algumas... e como o aluno

está com adequações curriculares, pronto, a maior parte das aulas, hm, acho, pronto, está bem integrado e embora a diferença de idades seja grande, mas devido à problemática do aluno, ele... ele consegue acompanhar melhor os alunos mais pequeninos, integrar-se na turma dos alunos mais pequenos do que a dos alunos da idade dele ou até mais novos, mas do 4º ano. Porque ele arranja, mesmo assim, no recreio, muitos problemas com os outros alunos do 4º ano. Porque, sei lá, talvez se compare e quer ser igual mas não consegue. Agora que perturba o ... por exemplo, quando quer... quando em algum conteúdo é necessário desenvolver mais o currículo para aquele aluno, sem apoio é difícil.

- Consideras que as estratégias de ensino utilizadas valorizam os princípios da educação inclusiva?

Hmmm... As estratégias de ensino, hmmm, são complicadas, mesmo para os alunos... as estratégias, nós agora, no desenvolvimento do currículo temos que utilizar diversas estratégias, temos que fazer os meninos pensar, por exemplo na matemática e eu acho que isso é complicado para o aluno com DID. Lá está, terá de ter um apoio... ou mais apoio ou então a educação inclusiva fica muito aquém das necessidades do aluno.

- O que entendes por DID?

Eu entendo que é uma incapacidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem depois de esgotadas todas as estratégias, hmmm, que queremos utilizar para os conteúdos a desenvolver.

- Identificas algumas das patologias associadas às crianças com DID e conseqüentemente com necessidades educativas especiais?

Hmmm... Trissomia 21... Síndrome Fetal Alcoólico... hmm.. que levam à incapacidade intelectual.

- Qual o sentido e a importância que tem para si a noção de relação Pedagógica, aqui considerada na versão Docente-Aluno?

A... A relação docente-aluno... a relação pedagógica é importante... hmm... é importante devido... pelas estratégias que o professor procura para aquele aluno hmm... mas, também é muito importante... hmm... também considero uma relação afetiva muito importante, porque esses alunos são realmente carentes de afetividade... hmm... agora, a relação pedagógica... hmm... o sentido da relação pedagógica, hmm... aqui, não sei bem o que dizer em relação ao sentido... qual o sentido da relação pedagógica na versão docente-aluno? A importância... a relação pedagógica é muito importante com o desenvolvimento das estratégias mais adequadas ao aluno, mas também muito importante uma relação afetiva.

- A relação pedagógica que estabelece com os seus alunos em geral difere das crianças com DID?

É assim... hmm... à partida poderíamos dizer que não devia ser, mas acaba por ser... acaba por ser, porque há ali um aluno e até não é só por parte do professor, por parte dos outros alunos

também que acabam por perceber que o aluno tem dificuldades e tem outras limitações e acabamos por lhe dar mais atenção e tratá-lo... uma relação mais afetiva por parte do professor e até das outras crianças. Mas também depende da problemática e do aluno... Por exemplo, agora falando na minha turma, tem um aluno com incapacidade intelectual, não é? Como ele é um aluno mais velho que os restantes alunos, eu não noto muito essa relação afetiva, mas já tive, por exemplo, uma criança com Trissomia 21 em que sim... os outros alunos... alguns, também há aqueles mais mauzinhos e que não ligam muito seja qual for a problemática do colega, mas outros prestam mais atenção, criam mais afetividade. Agora, neste caso, por exemplo de um aluno mais velho integrado, embora... a ... a capacidade intelectual dele esteja pelo 2º ano e... e... vai acompanhando com dificuldade... eu não noto que os outros alunos... até pelo contrário, como ele é mais velho e tem outras exigências, às vezes criam certos atritos.

E em relação a ti, acaba também por ser diferente a relação que manténs com ele?

Sim, é assim o professor tem que ter outra relação com ele, porque ele é um aluno complicado, com umas vivências muito complicadas... de vida, pronto, é que associado a isso também há aqui alguns problemas familiares, pronto... hmm... o aluno já é um aluno com poucos recursos económicos... a mãe é uma jovem que teve aquele filho, mas... o pai abandonou-o... agora a mãe vive com outro homem e já tem um irmão, por acaso eu até acho que o irmão lhe fez bem... ele criou uma boa relação com o irmão, pelo que ele conta. Hmm... hmmm... mas há outras dificuldades e até outras vivências que nós temos que estar mais atentas do que nos restantes alunos.

- Já referiste essas diferenças... Portanto, o que mais salientas nessa relação (face aos alunos com DID)?

O que eu mais saliento... eu acho que é muito importante a afetividade, a procura de... de... formas de ensino/aprendizagem que enquadres... mas tem de haver ali uma boa relação entre professor-aluno, tem que haver muita confiança, muito respeito... Mesmo despertar a importância... despertar no aluno a importância que ele tem de dar à aprendizagem, valorizar tudo aquilo que ele vai aprender que lhe vai ser importante... para ele, para se integrar na sociedade, para ele ser um elemento ativo e útil na sociedade.

- Será que podemos reduzir o conceito de relação pedagógica apenas à relação resultante entre dois intervenientes, na qual um ensina e outro aprende?

Hmm... Não, tem que haver uma relação mais do que isso. Nós também, nós aprendemos muita coisa com eles. Mesmo com esses alunos nós aprendemos muitas coisas... olha, aprendemos, por exemplo... hmm.. as formas... a forma como eles vivem o seu dia-a-dia, em casa, e a... e como os tratam... tem influência... interfere na nossa relação... na nossa relação de tratamento com eles, vemos onde é que há mais falhas, onde é que esse aluno precisa de ser mais valorizado e... e... isso é uma aprendizagem que nós também fazemos com estes alunos, porque... hmm... têm formas de vida muito diferentes... hmmm... uns com os outros, porque estes alunos são tão especiais e, se calhar, muitos pais também não estão preparados

para estes tipos de filhos... e querem que ele seja igual aos outros. É aí que começa, não na escola. Os pais têm os filhos... a maior parte das vezes eles não revelam a sua dificuldades, o filho é igual aos outros.

- Como se estabelece a relação pedagógica com um aluno com DID?

É construída dia-a-dia, mediante o desenvolvimento das estratégias de ensino/aprendizagem, mediante as vivências...

- Na interação com os alunos com DID, ponderas o modo como eles constroem as suas aprendizagens?

Ah, sim, sim... em todos os conteúdos.

- Consideras que o tipo e características da relação pedagógica, estabelecida, influencia as suas aprendizagens? Se sim, a que níveis?

Muito... Eu acho que sim, a nível da autonomia, da confiança, motivação... Nesses pontos que são muito importantes.

- A tua formação profissional (inicial/ formação contínua) permite-lhe entender os conceitos até agora citados, como inclusão e DID?

Não... na formação inicial nunca estamos preparados para a ... hmm... eu penso que mesmo para os alunos ditos normais, com o desenvolvimento do currículo normal hmm... hmm... temos muito aprender com o dia-a-dia, como é que vou explorar este assunto... hmm... como é que vou abordar este conteúdo. Com os alunos com DID ainda mais, penso que foi muito importante para mim a pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo e motor... hmm... e foi muito importante para já para conhecimento das problemáticas existentes... houve estudo, trabalho, nas determinadas problemáticas e depois através da reflexão de como agir e ... com estes alunos.

- Então consideras que a tua formação inicial não foi suficiente para responder aos alunos com DID?

Não foi suficiente.

- Procuras realizar formação nas áreas da Educação Especial?

Fiz a pós-graduação em Educação Especial e a partir daí acho que já me ajudou muito a conhecer as problemáticas e também as pesquisas... Hoje em dia é muito fácil... Quando eu acabei o curso eu não conseguia pesquisar como agora. Tu tens um problema deste aluno, fala-se desta problemática, abres a internet e ficamos logo a saber muita coisa sobre a problemática... Também tive uma disciplina que gostei muito que não me lembro do nome... mas era a disciplina que falava do desenvolvimento do cérebro, das caixinhas do cérebro, do que é que nós fazemos... a forma como o estímulo do exterior entra dentro da nossa cabeça... penso que o nome da disciplina era neurologia.

- Ao nível da formação pessoal, sentes que esta foi influenciada por teres trabalhado com os alunos com DID?

Eu acho que é muito enriquecedor, no fundo também... apesar de não ser assim tão a favor da educação inclusiva, principalmente porque nós temos turmas numerosas, não é? As nossas turmas... essa redução de vinte para turmas com alunos com NEE.... ainda assim são 20 alunos. Hoje em dia, as crianças, mesmo as ditas normais, temos muitas dificuldades de aprendizagem... A nível pessoal, perguntaste-me... foi enriquecedor.