



PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Relatório de Projeto de Mestrado

Lucinda Maria Ferreira dos Reis Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de

Filipe Santos

Instituto Politécnico de Leiria- ESECS

Leiria, setembro de 2015

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação só foi possível devido à pronta colaboração de algumas pessoas a quem não posso deixar de manifestar o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Filipe Santos, pela disponibilidade, apoio e dedicação que demonstrou sempre que lhe solicitei auxílio orientando-me na consecução deste trabalho.

Quero agradecer ainda, a todos os professores do Curso de Mestrado em “Educação Especial – Domínio Cognitivo- Motor” da ESECS.

De seguida, não posso deixar de expressar o meu agradecimento aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas Raul Proença e D. João II de Caldas da Rainha que permitiram, autorizaram e colaboraram na realização deste estudo.

Agradeço ainda de forma especial a todos os professores que fizeram o favor de preencher o inquérito manifestando uma colaboração sem a qual o trabalho não seria viabilizado.

Por fim não posso deixar de agradecer a todos os familiares e amigos que direta ou indiretamente permitiram que este estudo fosse realizado.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho surge no âmbito do mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor e insere-se no campo da inclusão de alunos com trissomia 21.

As crianças com Síndrome de Down (SD) ou Trissomia 21 (T21) apresentam características muito específicas e obtêm ganhos significativos no seu desenvolvimento pessoal e social, e na melhoria da sua qualidade de vida, se forem incluídas em turmas de ensino regular, logo no início da sua escolaridade. Contudo, para uma efetiva inclusão destes alunos é fundamental que os professores utilizem estratégias que promovam a inclusão destas crianças no ensino regular, cooperando com os restantes técnicos para prestarem ao aluno um atendimento eficaz que vá ao encontro das suas necessidades.

Sabendo porém que nem sempre é fácil a implementação de práticas de ensino inclusivas e que os professores são o motor fundamental da inclusão, desenvolvemos o presente estudo para conhecer a perceção dos professores face à Inclusão de alunos com T21 nas turmas de ensino regular. Para esse efeito, aplicámos um questionário a 52 professores do Ensino Básico de dois agrupamentos de escolas de Caldas da Rainha.

Da análise da informação recolhida constatámos que os professores manifestam algumas atitudes inclusivas na sua prática docente, considerando que a escola inclusiva contribui para o desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos mas que, do ponto de vista das competências académicas, consideram que nem sempre será totalmente positiva para alunos com SD nem para os restantes alunos. Neste sentido, os professores apontam a falta de formação, recursos humanos e materiais e principalmente o excessivo número de alunos por turma como obstáculos existentes à otimização do ensino inclusivo para alunos com SD nas turmas e escolas do ensino regular.

Palavras-chave

Atitudes e Práticas dos Professores, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Síndrome de Down.

ABSTRACT

The current work is part of a Master's degree in Special Education, Cognitive and Motor Domain, in the context of the inclusion of students with trisomy 21.

Children with Down Syndrome (DS) or trisomy 21 (T21) show very specific characteristics and can significantly benefit from the inclusion in regular classes since the beginning of their schooling, in terms of their personal and social development and of their life quality. However, the effective inclusion of these students can only happen if teachers use strategies that promote their inclusion in regular education, cooperating with the other technicians in order to provide them the adequate educational service that meets their needs.

Being aware that implementing inclusive teaching practices isn't always easy and that teachers are the driving force for inclusion, we developed the current study with the objective of knowing the perception of teachers towards the inclusion of students with T21 in regular classes. For that, we applied a questionnaire to 52 Basic Education teachers of two school groupings of Caldas da Rainha.

The analysis of the collected information allowed us to see that teachers show some inclusive attitudes in their teaching practice, considering that inclusive education contributes to the personal and social development of all the students, but, in terms of academic skills, they consider that it is neither completely beneficial for the students with DS nor for all the others. This way, teachers consider that the main obstacles to the optimization of an inclusive education for students with DS in regular schools and classes are the lack of training and of human and material resources and, specially, the excessive number of students per class.

Key words

Teachers' attitudes and practice, Inclusion, Special Education Needs, Down Syndrome.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Enquadramento teórico.....	4
Inclusão Escolar.....	4
Educação Especial e Legislação	11
Diferenciação pedagógica inclusiva	13
diferenciação pedagógica e Currículo	20
As tic na diferenciação pedagógica	21
Aprendizagem Cooperativa num Ensino Inclusivo	23
Síndrome de Down e Inclusão Escolar.....	26
Síndrome de Down	26
Inclusão de Alunos com Síndrome de Down no ensino regular.....	28
Intervenção Pedagógica.....	31
Adequações Curriculares em Alunos com Trissomia 21.....	38
Papel dos Atores Educativos	40
Enquadramento Metodológico	46
Investigação Sobre A Perceção Dos Professores Do Ensino Básico Face À Inclusão De Alunos Com Trissomia 21	46

Introdução.....	46
Contextualização da Problemática	46
Pergunta de Partida.....	47
Formulação de Hipóteses.....	48
Objetivos da investigação.....	49
Abordagem Metodológica	50
Instrumentos de Recolha de Dados	50
Técnicas de tratamento de Dados	53
Contexto do estudo	54
População	55
Amostra	55
Descrição de Procedimentos.....	56
Apresentação, Análise e Comentário de Dados.....	58
Apresentação e análise dos dados.....	58
Caracterização da amostra	58
Formação de Professores do âmbito das NEE.....	62
Dificuldades e Constrangimentos na Implementação da Inclusão	65
Perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com SD nas classes regulares.	67
Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com SD nas classes do regular.....	73
Discussão Dos Dados	79
Conclusões.....	89
Bibliografia.....	91
Anexos.....	i
Anexo I – Perspetiva Histórica da Educação Especial	ii
Perspetiva histórica.....	ii
Perspetiva histórica da Educação Especial em Portugal	v

Anexo II - Síndrome de Down ou Trissomia 21	viii
Transtornos do Desenvolvimento Intelectual e Trissomia 21	viii
Tipos de Trissomia 21	x
Características da Síndrome de Down ou Trissomia 21	xii
Anexo III – Pedido de autorização e colaboração ao Diretor do Agrupamento de Escolas Raul Proença.....	14
Anexo IV – Pedido de autorização e colaboração ao Diretor do Agrupamento de Escolas D. João II.	xvi
Anexo V – Questionário original do qual foi adaptado o instrumento usado no estudo	xvii
Anexo VI – Pedido colaboração dirigido aos docentes do Agrupamento de Escolas Raul Proença.....	xxi
Anexo VII – Pedido colaboração dirigido aos docentes do Agrupamento de Escolas D. João II.	xxii
Anexo VIII – Questionário utilizado como instrumento de recolha de dados	xxiii

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – GRÁFICOS: FORMAÇÃO INFORMAL PARA TRABALHAR COM VÁRIAS NEE.....	64
FIGURA 2 - SÍNDROME DE DOWN DO SEXO FEMININO COM TRISSOMIA SIMPLES 47, XX + 21 (PASCHE, MENDES, & CAMPOS, 2012, P. 20)	10
FIGURA 3 - SÍNDROME DE DOWN DO SEXO MASCULINO COM TRISSOMIA POR TRANSLOCAÇÃO ROBERTSONIANA 46,XY T (14,21) (14Q;21Q) (PASCHE, MENDES, & CAMPOS, 2012, P. 19)	11
FIGURA 4 - CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS COM SD.....	XIII

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDADES DOS DOCENTES	59
GRÁFICO 2 – NÍVEL DE ENSINO DOS INQUIRIDOS	60
GRÁFICO 3 – TEMPO DE SERVIÇO	61
GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO NA	62
GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO EM NEE.....	62
GRÁFICO 6 – RAZÕES PARA AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO	66
GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PREPARAÇÃO DA ESCOLA COM EQUIPAMENTO ADEQUADO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	67
GRÁFICO 8 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FREQUÊNCIA DAS CLASSES REGULARES POR ALUNOS COM SD.	68
GRÁFICO 9 – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOS ALUNOS COM SD NA CLASSE ESPECIAL.	68
GRÁFICO 10 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DIFICULDADE PARA O TRABALHO DO PROFESSOR COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD.	69
GRÁFICO 11 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE SE A ATENÇÃO DADA AOS ALUNOS COM NEE PREJUDICA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE OUTROS ALUNOS.	69
GRÁFICO 12 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A NECESSIDADE DO APOIO DO PROFESSOR DO ENSINO ESPECIAL PARA DAR RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM SD.	70
GRÁFICO 13 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SE TRAZ MAIS VANTAGENS OU DESVANTAGENS A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD.	70
GRÁFICO 14 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE SE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD AJUDA A COMBATER PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS.	71
GRÁFICO 15 - OPINIÃO DOS PROFESSORES O DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES E VALORES POSITIVOS FACE À DIFERENÇA QUE TRAZ A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD.	71
GRÁFICO 16 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	72
GRÁFICO 17 - OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A MELHORIA QUE A INCLUSÃO TRAZ ÀS APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM SD.	72
GRÁFICO 18 – FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES TÊM EM ATENÇÃO A INFORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO ESPECIAL NA REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO.....	73
GRÁFICO 19 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES REFLETEM SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO AO REALIZAR A PANIFICAÇÃO.	74
GRÁFICO 20 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES UTILIZO MATERIAIS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS NA PLANIFICAÇÃO DAS TURAS COM ALUNOS COM SD.....	74
GRÁFICO 21- FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES PLANIFICAM TENDO EM CONTA OS RITMOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	75

GRÁFICO 22 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES COLABORO NA ELABORAÇÃO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES NECESSÁRIAS PARA CADA ALUNO COM SD NAS REUNIÕES DE CONSELHO DE TURMA.....	76
GRÁFICO 23 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES TROCAM CONHECIMENTOS E MATERIAIS SOBRE AS DIFERENTES PROBLEMÁTICAS DOS ALUNOS COM SD NAS REUNIÕES DO GRUPO DISCIPLINAR.	76
GRÁFICO 24 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES TROCAM IDEIAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM SD NAS REUNIÕES DO GRUPO DISCIPLINAR.	77
GRÁFICO 25 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES PROPORCIONAM UM AMBIENTE ACOLHEDOR QUE FAVOREÇA A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SEM NEE E COM SD.	77
GRÁFICO 26 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES COLABORAM COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA IMPLEMENTAÇÃO E REALIZAÇÃO DE TAREFAS A FIM DE FOMENTAR O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE OS ALUNOS COM SD E SEM NEE.	78
GRÁFICO 27 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES PROMOVO O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE ALUNOS COM SD E SEM NEE PARA FOMENTAR COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE TODOS OS ALUNOS.	78
GRÁFICO 28 - FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES INTENSIFICO O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DAS TURMAS COM ALUNOS COM SD.	79

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- EVOLUÇÃO DO FENÓTIPO COMPORTAMENTAL DE T21 DA INFÂNCIA ATÉ À IDADE ADULTA. ADAPTADO DE CHAPMAN & E HESKETH (2000), IN REVISTA INDAGATIO DIDACTICA, VOL.3 (2), JUNHO 2011.	32
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS POR GÉNERO:	59
TABELA 3 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PROFESSORES.....	60
TABELA 4 – NÍVEL DE ENSINO E FUNÇÕES DE GESTÃO OU COORDENAÇÃO	61
TABELA 5 - DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO PEDAGÓGICO E PESSOAL COM ALUNOS COM SD.	66

ABREVIATURAS

CID 10 - Classificação Internacional de Doenças, Décima Edição.

CID 11 - Classificação Internacional de Doenças, Décima Primeira Edição.

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

CR – Caldas da Rainha.

DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição.

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade social.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual.

SD – Síndrome de Down.

SNC – Sistema Nervoso Central.

TDI – Transtorno Intelectual e Desenvolvimento.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

T21 – Trissomia 21.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem tido como objetivo principal, melhorar as condições de aprendizagem à disposição da criança com necessidades especiais.

Promover educação especial às crianças com necessidades educativas especiais, em meios criados e estruturados apenas para estes alunos limita as oportunidades das crianças, discriminando-as. Tem-se verificado ter mais eficácia, na promoção dos seus direitos, a inclusão destes alunos na escola regular, implicando a mudança desta, a fim de dar resposta a todos e a cada um dos alunos, beneficiando todos de uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola efetiva para todos (Ainscow, 1997, p. 13). A educação inclusiva possibilita assim um grande leque de aprendizagens a todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, e também para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 309).

A inclusão de pessoas com NEE no ensino regular começou a ser abordada em várias vertentes da sociedade principalmente a partir de 1994 com a declaração de Salamanca da UNESCO emanada da conferência sobre crianças com necessidades educativas especiais realizada em Salamanca, onde se defende a promoção da Educação para Todos, num meio o mais normalizado possível. Assistimos a uma nova forma de perspetivar a educação das crianças portadoras de um qualquer défice, desde o mental ao sensorial. Seguindo os ideais defendidos nesta conferência, passa-se de um conceito de mera integração, para um conceito de inclusão, apelando-se a um contexto educacional adaptado a todos os alunos. Nesta linha, pretende-se uma nova conceção de escola, cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, p. 11).

Surge assim, o conceito da Escola Inclusiva, exigindo uma grande transformação a nível de recursos materiais, a nível humano, salientando o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, que deverão estar preparados para atender às NEE de todas as crianças, independentemente das suas características e diversidade, com um ritmo

próprio de progressão e um papel ativo integrado (Pimentel, 2008, p. 118). A política educativa e as práticas evidenciam que o melhor caminho para a educação de crianças com NEE, incluindo as que têm Trissomia 21 (T21), também chamada Síndrome de Down (SD) ou Mongolismo, as quais estão contempladas nas perturbações mentais, é a inclusão.

A legislação Portuguesa prevê a abertura da escola regular a todos os alunos com NEE, oferecendo uma educação inclusiva (Pimentel, 2008, p. 118). A promoção da inclusão de crianças com SD, em turmas do ensino regular, tem sido, nos últimos anos, uma preocupação constante de professores, pais e toda a comunidade em geral, visando torná-las sujeitos ativos e dinâmicos no desenvolvimento das atividades curriculares abarcando os diversos saberes.

Para incluir alunos com necessidades educativas especiais na escola regular esta terá que passar por um processo de mudança, com vista a dar resposta a todos e a cada um dos alunos, para que todos possam beneficiar de uma escola inclusiva. De acordo com Costa et al. (2006) a educação inclusiva coloca novas exigências à escola e aos professores que deverão ser apoiados na implementação de um currículo adaptado às condições concretas, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem específicos de cada aluno (Pimentel, 2008, p. 118).

Sou professora do ensino básico de primeiro e segundo ciclos e tenho, no decorrer da minha atividade profissional, vindo a deparar-me cada vez mais com a inserção de alunos com NEE nas turmas a quem leciono. Por outro lado tenho um irmão de 30 anos com Síndrome de Down (SD) cuja inclusão na escola regular se revelou bastante difícil há 20 anos atrás, quando se encontrava em idade escolar. Assim, à medida que foi feita a reflexão teórica e tendo em conta a experiência profissional enquanto professora do ensino regular, e o contexto social em que me insiro, foi surgindo com crescente interesse, a necessidade de conhecer melhor as ideias dos docentes em relação aos ajustes essenciais que deverão ser feitos quer a nível de prática pedagógica quer a nível de recursos, para a construção de uma escola inclusiva.

Por estes motivos sinto a necessidade de indagar as opiniões e atitudes dos meus colegas do concelho de Caldas da Rainha, onde atualmente resido e leciono face à inclusão de

crianças e jovens com esta problemática específica, nas turmas do ensino regular. Assim, neste trabalho proponho-me inquirir professores do ensino básico de dois agrupamentos do concelho, o Agrupamento de Escolas Raul Proença, no qual leciono, e o Agrupamento de Escolas D. João II com sede na cidade e que englobam ainda algumas escolas do primeiro ciclo existentes nos meios rurais circundantes e também pertencentes ao concelho. Contudo, os resultados a obter com o presente estudo não serão suscetíveis de generalização, por se basearem numa amostra não representativa, porém emergem deles algumas conclusões que refletirão, de uma forma global as questões em estudo.

Assim, as questões relacionadas com a inclusão de alunos com perturbação mental, e concretamente das crianças com T21, e o grande desafio que essa inclusão coloca aos docentes, constituem o tema deste estudo.

Pretende-se obter um conhecimento o mais preciso possível, acerca das perceções dos professores face ao processo de inclusão e dos fatores associados às conceções dos professores face às necessidades educativas especiais dos alunos com T21.

O presente estudo tem como objetivo geral procurar saber qual o entendimento dos professores do ensino básico que lecionam nos agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, face à inclusão das crianças/ jovens com T21 nas turmas do ensino regular. Assim pretendo saber se existe cultura de inclusão nos 2 agrupamentos de escolas das Caldas da Rainha, no que diz respeito aos professores e se ela existe procuro saber como operacionalizam essa cultura de inclusão no caso da T21 no que diz respeito às técnicas e recursos à sua disposição.

Partindo do problema de partida e tendo em vista testar as hipóteses formuladas, o presente trabalho começa pelo enquadramento teórico que sustenta o estudo, e de seguida expomos o estudo empírico e a forma como o mesmo se concretiza.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INCLUSÃO ESCOLAR

A **inclusão escolar** constitui uma vertente fundamental da inclusão constituindo o primeiro passo rumo a uma efetiva inclusão social e à adaptação da sociedade para incluir pessoas com NEE, assumindo estas o seu papel nessa mesma sociedade. Esta inclusão que se baseia na “aceitação e valorização da diversidade, cooperação entre diferentes e aprendizagem da multiplicidade” deverá ser uma realidade na escola (Silva M. O., 2009, p. 144). Uma **sociedade inclusiva** é aquela que põe em prática valores de acolhimento à diferença em todas as suas manifestações quer esta se origine na idade, etnia, religião, cor, sexo, doença, incapacidade física, psicológica, socio-emocional ou de qualquer outra índole. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, só pode ser uma realidade se a inclusão no ensino for efetiva. No contexto escolar é onde se podem mudar muitas mentalidades melhorando a aceitação dos indivíduos por parte da sociedade. “Todos os indivíduos, mesmo os que são portadores de deficiência (...)” (Fonseca, 2004, p. 51).

O conceito de inclusão escolar deve ser entendido como flexível permitindo que um conjunto de opções seja considerado com o fim de inserir as crianças com NEE nas escolas regulares das suas residências. Assim, para (Correia L. M., 2008, p. 9) entende-se por inclusão a inserção dos alunos com NEE nas classes regulares recebendo aí, sempre que possível, todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades por técnicos, pais e outros.

Os alunos com NEE fazem parte da classe regular, têm um professor de educação especial que para eles elabora um programa educativo Individual, para compensar as áreas em que sentem mais dificuldade. Muitas das vezes os alunos com NEE são retirados da sala de aula, onde se encontram os restantes alunos que fazem parte da classe, o que na realidade não faz sentido pois, na atualidade não se compreende uma Educação Especial que separe os alunos para os educar, para os ensinar a viver com os outros e depois os volte a juntar (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68).

O movimento da inclusão surgiu com base na reflexão de uma escola, que excluía uma parte considerável dos seus alunos. Este movimento tem o objetivo de promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69)

No Paradigma Inclusivo a diferença é um aspeto fundamental para a sociedade e todos os seus membros. Num contexto histórico com tendências de mudança da nossa vivência em comunidade e dificuldade em fazer face aos novos desafios sociais e culturais, este paradigma sucede a um modelo de integração, que estando ligado à sua origem, se extinguiu nos seus próprios pressupostos e foi obrigado a desenvolver-se perante novos contextos. Assim, estes modelos separaram-se no conceito de participação do aluno. A integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura organizacional da escola com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Por outro lado, a Educação Inclusiva caracteriza-se por uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo por base as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (Rodrigues D. , 2006, p. 303).

O paradigma de Integração criava uma escola paralela à escola regular, em que havia discriminação entre os alunos ditos normais e os alunos com NEE, afastando-os, criando condições para a coexistência mas em que os benefícios da socialização eram limitados por uma aparência de adaptação, com uma lógica curricular e alheada dos valores e práticas estruturantes da Educação. “O papel do aluno deficiente na escola integrativa foi sempre condicionado”. O aluno só se manteria na escola regular se mantivesse um comportamento e aproveitamento adequado, em contrário, podia ser devolvido à escola especial. Não sendo assim o aluno com NEE membro de pleno direito da escola (Rodrigues D. , 2006, p. 303).

Correia (1997) refere ainda que estes serviços educativos especializados devem ser complementados com tarefas de participação comunitária visando o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um como lazer, emprego, ajustamento social e independência pessoal entre outros (Correia, 2003, p. 16).

Numa perspetiva inclusiva as escolas regulares devem adequar-se através de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro das necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Seguindo esta orientação inclusiva, “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias,

criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

A inclusão preconiza a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares ultrapassando largamente o conceito de integração, não pretende posicionar estes alunos numa “curva normal” mas, assumindo a heterogeneidade existente entre os alunos como fator positivo que leva ao desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. A inclusão pretende levar o aluno com NEE para as escolas regulares e, sempre que possível às classes regulares, tendo aí o direito a receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades, encontrando formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, independentemente dos seus níveis acadêmicos e sociais (Correia, 2003, p. 21).

Este autor defende ainda um modelo de inclusão que permita a formação de níveis:

- Inclusão total para as crianças com NEE ligeiras e moderadas, que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares;
- Inclusão limitada, aplicada a alunos com NEE severas, que exijam receber os serviços educacionais fora da classe regular.

Esta inclusão progressiva, apesar de parecer ir contra o princípio da escola inclusiva, poderá ser a melhor resposta para alunos mais complexos, que necessitem de apoios que a escola regular não lhes pode fornecer, por falta de recursos de várias ordens.

A inclusão dos alunos com NEE na sociedade em geral e no sistema regular de ensino em particular requer a aceitação da diversidade humana, manifestando-a em atitudes e comportamentos, para um eficaz atendimento das necessidades de cada um dos cidadãos por parte das instituições sociais (Correia, 1997; Mantoan, 2001; Rodrigues, 2006). O processo de inclusão chega ao espaço escolar quando se assume como desígnio social a luta pela igualdade no acesso e sucesso escolar (Mantoan, 2008).

Para Leitão (2010, p. 9), “uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos atuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo

cada vez mais heterogêneo de alunos”. Assim temos o ponto de partida para uma conceção de um novo modelo educativo, que deve centrar a sua evolução no contexto social em que a escola se insere e não nos diversos *handicaps* que determinados alunos ou grupos de alunos manifestem. Entende-se então por Inclusão “o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde a diferença é um valor” (Leitão, 2010, p. 21).

Coloca-se assim à escola o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. De acordo com Cesar (2003, p.119), a

“ escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, não sendo vistas como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diferente da do outro, que temos como parceiro social”

(Cit. In Sanches & Teodoro, 2006, p. 70).

Inclusão e Diversidade são temas incontornáveis nas escolas. Sendo uma das apostas principais da escola de hoje a de criar condições para que a diversidade dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, das condições físicas, culturais, sociais, cognitivas, intelectuais ou outras (Ainscow, 1997, p. 3).

De acordo com (Correia L. M., 2008, p. 22) a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, sendo um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, principalmente para os alunos com NEE. A inclusão estabelece um objetivo comum, proporcionando uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE. A Inclusão promove o diálogo entre educadores/ professores do ensino regular e educadores/ professores de educação especial propiciando uma melhor compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e permitindo que os professores de educação especial percebam melhor os programas curriculares.

A expressão “escola inclusiva” preconiza um novo conceito de escola, com o objetivo de conseguir “escola para todos” e ficou consagrada na Conferencia de Salamanca. Este conceito nasceu do consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria dos alunos, as chamadas escolas regulares.

Segundo Costa (1996), o conceito de “Escola Inclusiva”, refere-se a uma escola para todos, num meio o mais normalizado possível, onde são dadas a todas as crianças as mesmas condições de aprendizagem, contando com meios técnicos e intervenção especializada necessária apoiada por serviços competentes e eficazes em equipas multidisciplinares, visando dar resposta aos problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos dos alunos. Assim, a escola regular terá de se tornar mais flexível, mais aberta aos pais, aos professores de apoio e à comunidade em geral. Sendo necessário que a escola se torne mais autónoma para poder resolver os seus próprios problemas e dos seus alunos.

Para o mesmo autor, a escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. Nestas escolas formar-se-á uma geração mais solidaria e mais tolerante, onde aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no seu mundo, tão heterogéneo.

Ainscow (1990, p. 31) refere que para uma escola inclusiva deverá haver a transferência de uma perspetiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para uma perspetiva centrada no currículo. Assim, perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual o défice da criança, da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, a classe e a escola para promover o sucesso desta criança (Costa, 1996).

A escola inclusiva é “uma escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos diferentes”. Esta escola inclusiva assume as culturas, as dificuldades, as lógicas dos seus alunos como o seu património e sua responsabilidade, sejam os alunos “deficientes” do litoral ou do interior, ciganos, estrangeiros ou com outro património cultural (Rodrigues, 1995, p. 546). A escola deve assim adaptar-se

às características de cada criança, assumindo as diferenças humanas como normais e desenvolvendo uma pedagogia de sucesso.

A Educação Inclusiva implica um caminho de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local. Assim, a Escola Inclusiva, que se deseja para a sociedade, será uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras éticas, físicas ou curriculares, entre outras, promovendo interações positivas, de colaboração e de equidade entre os seus membros enquanto elementos ativos e conscientes (Leitão, 2010, p. 9).

A escola inclusiva depende de mudanças a desenvolver, na mentalidade e nas práticas pedagógicas dos docentes. Segundo Sanches (2005, p. 128) a mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas imputa às escolas, “a necessidade de deixar de excluir para incluir e de educar na diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um” excluindo, assim, as tradicionais metodologias. Para Correia (2008, p.36) a educação inclusiva nas escolas passará a ser uma realidade quando os professores do ensino regular em cooperação com os professores do ensino especial desenvolverem estratégias de intervenção inclusiva adequadas a cada aluno.

Correia (2008, p. 25) afirma que o ensino deverá ser orientado, para o aluno que deverá ser visto como um todo, “considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – tendo por base as suas características e necessidades.”

Num contexto de educação inclusiva em vez de se esperar que o professor possua” todo o conhecimento e técnicas necessários para o atendimento de todos os alunos da turma, deve ser disponibilizado um grupo de profissionais que o assista e o torne capaz de resolver problemas” (Lipsky & Gartner, 1996 cit. In Correia L. M., 2008, p. 35) Assim, a escola inclusiva baseia-se no pressuposto de que a participação de todos os que se relacionam com a criança com NEE influencia as suas aprendizagens e progressos.

Os profissionais da escola devem trabalhar em equipa e a família deverá fazer parte das equipas. As práticas de relacionamento com as famílias dos alunos com NEE devem ir no

sentido de os motivar e encorajar a participar, respeitando-se os seus valores e estabelecendo prioridades (Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, p. 155).

Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.

(UNESCO, 1994, p. 56)

No caminho para a inclusão a Escola Contemporânea tem ainda uma longa e árdua caminhada a percorrer, porque é necessário fazer reestruturações muito acentuadas em todos setores, desde as atitudes de todos os profissionais da educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula, tanto ao nível físico como ao nível pedagógico. (Correia L. M., 2003, p. 19).

Stainback e Stainback (1996) referem que há autores, educadores e investigadores que defendem a inclusão total e a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares enquanto NJLD (1994), Lieberman (1996), Correia (1997) e Kauffman (2002) defendem que para alguns alunos a classe regular a tempo inteiro não será o atendimento ideal (Correia, 2003, p. 15).

Por sua vez Sanches (2011, p.136) considera que vivendo e aprendendo com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu bairro, a criança com NEE terá acesso a uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva pressupõe “equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização” (Sanches, 2011, p.136).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO

A inclusão surge hoje ligada à pessoa diferente ou com uma deficiência e que apresenta uma Necessidade Educativa Especial (NEE). O conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Os alunos com NEE são os que apresentam problemas de aprendizagem durante o seu processo escolar, e que exigem uma atenção particular e recursos educativos diferentes dos usados para os restantes alunos da mesma idade cronológica (Correia L. M., 2008, p. 43).

Correia, (1997), Leitão (1980) e Dias, Lopes, Silva, & Veiga (2000, p.12) referem que o modo de encarar a deficiência foi sendo alterado de acordo com as características económicas, sociais e culturais de cada época tendo evoluído significativamente ao longo dos tempos. Assim, apresentamos em anexo a perspetiva histórica da evolução da educação da pessoa com NEE e a perspetiva histórica da Educação Especial em Portugal no Anexo I.

O sistema de ensino Português rege-se segundo os princípios da **Declaração de Salamanca** (1994, p. 9) de educação para todos incluindo as crianças e adultos com NEE, aprendendo juntos “independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” devendo as escolas reconhecer e satisfazer as “necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem”, garantindo “um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 11).

Também na **Lei de Bases do Sistema Educativo** (1986, p. 3068) é defendido que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” sendo da responsabilidade do “Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Hoje em dia, em Portugal, a Educação Especial das crianças em idade escolar orienta-se principalmente pelo **Decreto-Lei 3/2008** de 7 de janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto e que entretanto sofreu as alterações por apreciação

parlamentar aplicadas pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Antes da idade escolar o **Decreto-Lei n.º 281/2009** de 6 de outubro (2009, p. 7298) criou o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. A Intervenção Precoce consiste num “ conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro vem definir os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. Visando criar condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente a quem deverão ser prestados apoios especializados. Espera-se que todos os alunos portadores de qualquer deficiência possam usufruir de todos os fundamentos legais. “Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p.12). Este decreto define as medidas educativas para os alunos com NEE: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Os alunos com NEE beneficiam ainda do **Despacho n.º 14026/2007** de 4 de julho (2009, p. 18807) que prevê a redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com necessidades educativas especiais referenciados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, sendo que estes alunos tem adequações no processo de matrícula tendo prioridade de matrícula e direito a ser incluídos em turmas reduzidas de 20 alunos, não podendo existir mais do que dois alunos com NEE em cada turma.

Neste contexto, legalmente as instituições de ensino portuguesas e assim os seus atores educativos estão obrigadas a incluir e criar estratégias, mecanismos e ferramentas que favoreçam a operacionalização da inclusão escolar.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Segundo Pourtois (1999) o conceito de “diferenciação pedagógica” surge quando o aluno é reconhecido como pessoa. Neste aspeto, pedagogos como Cousinet, Freinet ou Decroly, salientavam que todo o aluno tem os seus desejos, os seus interesses, preocupações potencialidades particulares. Por isso propuseram uma pedagogia centrada no aluno-pessoa, contribuindo para a elaboração da pedagogia diferenciada. (Pourtois, 1999). Também Piaget, ao estudar as condutas cognitivas realça a interação existente entre o organismo e o meio ambiente defendendo a prática da diferenciação pedagógica (Cit. In Pinto, 2011, p.156).

Simson, (1989) refere que a

“Diferenciação é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”

(Nisa, 2000, p. 43).

Dewey (1966) colocou a ênfase do processo educativo no desenvolvimento e progresso constante das potencialidades de cada indivíduo valorizando a individualidade de cada aluno e a uma exploração dos seus interesses e do seu potencial com vista a um pleno desenvolvimento enquanto indivíduo, por oposição a um ensino padronizado, sem reconhecimento das mais-valias das diferenças dos alunos (Roldão, 2003, p. 34).

Já Rodrigues (2003, p. 92), considera que:

“A diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo”.

Heacox (2006, p.10) refere que o “ensino diferenciado significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses dos alunos”. Diferenciar é atender a cada aluno de acordo com as suas

potencialidades. Diferenciar, incluindo, passa por uma estratégia de organização de grupos ou pares de níveis de aprendizagem diversos, a trabalharem numa tarefa organizada para rentabilizar essa diversidade (Roldão, 2003, p. 58) tirando partido das diversidades (experiências, culturas ou outras) para aprendizagens destinadas a toda a turma potenciando e desenvolvendo o que cada um pode auxiliar o outro, com vista a atingir um objetivo coletivo (Sanchez & Tavares, 2013, p. 312).

Para Perrenoud (1997) diferenciar é:

“Romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”.

Ainda segundo o mesmo autor, diferenciar é aceitar o desafio de que não existem soluções únicas aceitando a flexibilidade e a abertura das pedagogias ativas construídas na ação diária envolvendo negociação, reflexão e iniciativa (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 29; Pinto, 2011, pp. 155,156).

Na Declaração de Salamanca (1994) são referidas um conjunto de mudanças imprescindíveis, na gestão escolar que pressupõe uma liderança eficaz envolvendo uma equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola. Assim, defende-se a construção de uma planificação colaborativa com estratégias de coordenação e focalização de atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Prevê ainda mudanças relativas ao currículo com o objetivo de desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes prestando apoios pedagógicos suplementares (com base no currículo comum), processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas fazendo uma avaliação formativa e fornecendo diferentes formas de apoio (na sala de aula, programas de compensação educativa, apoio especializado individual) e uso de recursos/ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo (facilitando a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem). Finalmente preconiza as mudanças nas práticas pedagógicas, por exemplo a planificação para a turma no seu conjunto, abrangendo todas as crianças com

utilização de recursos humanos (alunos) que podem contribuir para a aprendizagem (construção do conhecimento) através de trabalhos de grupo, na medida em que a aprendizagem é também um processo social, e por fim, a improvisação, a capacidade de alterar a planificação em função das situações singulares que vão surgindo em função dos comportamentos manifestados pelos alunos (Pereira, 1998, p. 30).

A pedagogia das diferenças requer uma avaliação formativa que tem como objetivo melhorar a formação sem ter a preocupação de classificar, punir ou recompensar mas que permita aos alunos identificar os seus erros e ao professor destacar a progressão e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais (Perrenoud, 1991,1992, 1995). O mesmo refere ainda que “é preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo” (Pinto, 2011, p. 153).

A Pedagogia Diferenciada (Perrenoud, 2000 e 2001) é uma abordagem centrada no aluno e na individualização do percurso de formação. Isto implica “inevitavelmente romper com uma forma de equidade” pois “nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento ” (Pinto, 2011, p. 154).

A aprendizagem é um processo complexo, que implica uma apropriação de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Pinto, 2007), favorecida num contexto social (Vigotsky, 1978). Sendo a aprendizagem um direito de todos e que todos apresentam características diversas e formas pessoais de aprender, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças a desenvolver de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho da sala de aula (Santos, 2009, p. 53).

Segundo Meirieu (1988), a diferenciação pode ser simultânea, sucessiva ou variada. Simultânea quando, num dado momento, grupos de alunos realizam tarefas distintas. A diferenciação diz-se sucessiva quando se verifica variação de forma ao longo de um período de tempo com alteração da natureza das tarefas, nas abordagens diversas ou no recurso a representações múltiplas de um dado conceito. Diferenciação variada quando se combinam as duas anteriores (Santos, 2009, p. 53).

Para Vygotsky (1998), defensor de teorias cognitivistas em que o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento, sendo o professor um facilitador que orienta o processo de aquisição do conhecimento, a aprendizagem pode ser definida como o despertar de processos de desenvolvimento no interior do sujeito, proporcionado através do meio. Assim a aprendizagem é um processo entre quem ensina e quem aprende, sendo que a criança aprende nas relações sociais. É por isso importante a mediação no processo de ensino e aprendizagem com vista a proporcionar uma troca de experiências. Assim, a escola deve estar atenta ao aluno, valorizar os seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimulando as potencialidades e dando a possibilidade de o aluno superar suas capacidades e ir além no seu desenvolvimento e aprendizagem. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele deve conhecer o aluno, as suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões através do diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim os registros e as observações são fundamentais tanto para o planeamento e objetivos quanto para a avaliação (Coelho & Pisoni, 2012, p. 150).

Diferenciar não é, reduzir ou simplificar o currículo, para os diferentes da maioria dos alunos, é antes tentar, pelos meios mais diversos, definir percursos de aprendizagem diferenciados que permitem que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes fundamentais na sua vida pessoal e social progredindo no currículo com vista ao sucesso escolar. A diferenciação curricular procura garantir que as competências de saída em cada ciclo sejam alcançadas por todos os alunos, mesmo com percursos diferentes. O objetivo é orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum para alcançar o melhor acesso de todos à plena integração na sociedade a que pertencem (Roldão, 2003, p.53).

De acordo com Cadima (1997, p. 14), a diferenciação pedagógica inclusiva “ não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem” mas de, criar situações em que cada aluno partilha o que já sabe com os seus pares do grupo. A diferenciação que inclui utiliza a diversidade como essencial no processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, a diversidade será o ponto de partida para planificar e agir, considerando o grupo heterogéneo e com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A diferenciação

pedagógica “passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades” (Cadima, 1997, p. 14).

A diferenciação pedagógica inclusiva pode pôr-se em prática tendo em conta que:

- O professor deve por em evidência o que é importante e tem de reconhecer as diferenças entre os alunos;
- A avaliação deve ser contínua e informativa e não se pode separar da instrução;
- Todos os alunos têm de participar na sua própria instrução;
- As propostas / desafios de trabalho devem ser exequíveis;
- A informação / conteúdos devem ter sentido para os alunos;
- O professor e os alunos colaboram no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o progresso, analisam o sucesso e os fracassos;
- O professor estabelece equilíbrio entre as normas individuais e de grupo;
- O professor muda o conteúdo, o processo e o produto de acordo com a disponibilidade, o interesse e o perfil de aprendizagem dos alunos.

(Cadima, 1997)

Gardner (1987) considera que “o ser humano não pode ser valorizado apenas pela capacidade e raciocínio rápido, lógico matemático e linguístico proposto por Binet, pois acredita que a mente humana possui diversos fatores biológicos e da criatividade humana, a serem considerados na análise da inteligência de um ser humano” (Silva M. O., 2009, p. 143). Já para Visser (1993) a diferenciação terá como finalidade a progressão no currículo de uma criança num grupo através de uma seleção de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem. Assim, os professores partindo de uma consistente e global avaliação (Correia, 1997, p. 73) da situação dos alunos promovem de forma diferenciada o progresso de todos os alunos num contexto de sala de aula. Tomlinson (2000) refere que esta diferenciação ocorre procedendo a uma gestão curricular diferenciada que varia

o nível de apoio prestado, a complexidade das tarefas, ritmo e processos de aprendizagem de acordo com as competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos (Morgado, 2003, p. 79).

É necessário um currículo comum a todos os alunos mas suficiente flexível para garantir processos de aprendizagem com níveis diversificados, dando aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma (Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M., 1997, cit. In Jesus, Martins, & Almeida, 2004, p. 70).

De acordo com Petting (2000) não existe uma forma única de ensino diferenciado mas uma abordagem proativa no sentido de aumentar o nível de aprendizagem para todos os alunos da sala de aula. O mesmo refere ainda que a base fundamental para o desenvolvimento de práticas diferenciadas é a definição de princípios de ação pela cooperação entre professores com definição clara de objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação cuidada das competências e organização flexível do trabalho com promoção da autonomia e possibilidade de escolha dos alunos (Morgado, 2003, p. 80).

As boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam a diferenciação no seu trabalho gerindo o currículo para todos os alunos visando progressos nos seus percursos educativos. Assim, Beyers e Rose (1996) são de opinião de que diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais de todos os alunos e de cada um (Morgado, 2003, p. 80).

Um ensino diferenciado deverá ser assente num modelo de avaliação e observação com vista a conhecer adequadamente os alunos e as suas necessidades em todas as dimensões (Correia, 1997, p. 74) seguidamente a intervenção deverá ser objeto de planeamento em função de cada aluno e de cada grupo (Morgado, 1999) só assim se poderá proporcionar a cada aluno uma educação apropriada e de qualidade num contexto verdadeiramente inclusivo (Morgado, 2003, p. 80).

Diferenciar pedagogicamente é olhar o aluno como o ser diferente de todos os outros, com as suas especificidades, condicionadas e condicionantes e ajudá-lo a encontrar as

melhores soluções desenvolvendo estratégias didáticas suscetíveis de proporcionar a cada aluno o encontrar, por si, o melhor caminho para o sucesso do seu processo de aprendizagem (Pinto, 2011, p. 155).

A Diferenciação Pedagógica implica, uma conceção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula procurando “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28)

Um programa inclusivo pressupõe serviços organizados com abordagens de apoio colaborativo em substituição do modelo tradicional, baseado na avaliação do aluno, na prescrição e no ensino especializado (Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M., 1997, cit. In Jesus, Martins, & Almeida, 2004, p. 70).

De acordo com Sanches & Teodoro (2007 p. 115) uma diferenciação pedagógica inclusiva consiste em:

“ Aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola uma socialização do saber entre professores e alunos.”

Na promoção da verdadeira escola inclusiva, é fundamental a disponibilização aos alunos de todos os meios, apoios e estratégias aplicando a diferenciação pedagógica inclusiva, tais como uma aprendizagem cooperativa que favoreça a aprendizagem em tutoria de pares (discutidas com mais pormenor numa secção posterior) e lhes proporcione um desenvolvimento harmonioso dentro das suas capacidades (Correia L. M., 2008, p. 37).

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

Roldão (1999) define currículo como conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.

O professor tem responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular tendo a seu cargo as opções curriculares, a gestão de processos para fazer aprender todos utilizando estratégias adequadas e a análise e confronto de soluções pedagógicas (Roldão, 2003, p. 46). Assim, uma abordagem inclusiva do currículo significa que todos os alunos devem ter um currículo comum garantindo um ensino com níveis diversificados, baseado em atividades que permitam aos alunos ‘aprender fazendo’ tendo todos a oportunidade de se envolverem positivamente nas atividades da classe. (Ainscow, 1997, p. 5).

Correia (2003, p. 34) considera que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de forma o mais concreta possível para estimular a participação”. Muitas vezes é necessário recorrer a um “currículo especial ou a alterações do currículo para que se desenvolvam ao máximo as capacidades e potencialidades da criança com NEE” (Mesquita, 2005, p. 11).

“As respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários”. (Correia L. M., 1997, p. 105)

Arranda Redruello (2002) distingue adequação curricular, como sendo as pequenas modificações e ajustes que o professor realiza no seu quotidiano para por em prática o currículo tornando-o acessível, e adaptação curricular como o conjunto de modificações ao currículo efetuadas com vista a dar resposta adequada aos alunos com necessidades educativas diversificadas (Cit. In Mesquita, 2005, p. 12).

As adaptações curriculares correspondem à

” ação da escola para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo modificações necessárias nos elementos do currículo a fim de adequá-lo às

diferentes situações e necessidades de aprendizagem emergidas no grupo ou provenientes de indivíduos específicos”.

(Castro & Pimentel, 2009, pp. 311, 312)

A adaptação curricular não deve ser só centrada no aluno, deverá ser relativa, ter um maior número de pontos de contacto com o currículo comum e ser revista e avaliada constantemente para que se possam prestar os apoios necessários em cada situação (Arranda Redruello, 2002, Cit. In Mesquita, 2005, p. 12).

As adaptações curriculares para alunos com NEE deverão ter conta “estratégias pedagógicas e metodologias a utilizar, as condições físicas, ambientais e materiais; o tipo de comunicação a desenvolver; a participação em tarefas escolares e os equipamentos específicos” (Jiménez, Rafael Bautista, 1997, p. 15).

As adaptações curriculares podem, segundo Mesquita (2005, p. 13), ocorrer no acesso ao currículo ou nos elementos do currículo. As adaptações no acesso ao currículo podem ocorrer nos materiais, na organização, na implementação de sistemas alternativos de comunicação ou nos recursos humanos. As adaptações aos elementos do currículo podem ocorrer sobre os objetivos e conteúdos, a metodologia, a sequência e temporização da aprendizagem ou sobre a avaliação.

AS TIC NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola deve refletir sobre o papel das TIC nas novas metodologias de ensino e nas alterações curriculares, necessárias à nova escola inclusiva. As TIC conseguem adaptar-se às várias metodologias, uma vez que facilitam a comunicação, o acesso à informação e o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens. Para além disso também permitem maior autonomia e interação das crianças com o meio, com o professor e com a restante turma (Lopes & Cruz, 2010, p. 3).

Vários estudos evidenciam que os diferentes tipos de *software* educativo que envolvem a realização de operações simples apoiadas pelo computador, melhoram, entre outras: o

ritmo de aprendizagem, a criatividade, a percepção, a atenção, a aquisição de competências básicas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. As TIC desenvolvem ainda a aprendizagem na área da leitura e da escrita integrada num conjunto de outras atividades e servindo necessidades da vida diária, como escrever uma receita, um aviso, uma lista de compras, etc. (Amante, 2003, Cit. In Lopes & Cruz, 2010, p. 4).

As vantagens das TIC na diferenciação pedagógica para alunos com NEE também estão bem documentadas: De acordo com Wood (2004), as TIC apresentam características que as tornam ajustadas no auxílio ao desenvolvimento das competências em alunos com NEE:

“ melhoram a motivação, oferecem uma experiência multissensorial, permitem modos não-verbais de resposta, evitando as dificuldades de articulação, ajudam a desenvolver a noção de controlo, e conseqüentemente aumentam a autoestima ao promover a autonomia, oferecem feedback imediato, permitem a aprendizagem no sentido do sucesso, facilitam a prática repetida, permitem a aprendizagem individualizada, oferecem áreas de trabalho organizadas e previsíveis, podem ser adequadas às necessidades específicas de cada utilizador ”

(Cit. In Quelhas & Mesquita, 2011, p. 104)

Correia (2003, p. 35) constata que “as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o ensino por computador constituem práticas cada vez mais aplicadas em contexto inclusivo”. As TIC, e como consideram Pérez e Montesinho (2007), são motores de mudança na educação que permitem aos alunos com NEE a superação de limitações, melhorando a autonomia e a formação individualizada favorecendo a diminuição do sentido de fracasso e aumentando a aproximação destes sujeitos ao mundo (Quelhas & Mesquita, 2011, p. 97). Efetivamente, e de acordo com o relatório NEE na Europa da Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE, um acesso limitado às TIC pode promover desigualdades entre alunos pelo que será de vital importância a implementação de projetos e programas que privilegiem a formação de professores nesta área e o apetrechamento das escolas com recursos didáticos como “ *hardware* e software adequado e adaptado à promoção da investigação, da inovação e da partilha de informação e a sensibilização da sociedade sobre as vantagens das TIC para os alunos com NEE” (Quelhas & Mesquita, 2011, p. 97).

APRENDIZAGEM COOPERATIVA NUM ENSINO INCLUSIVO

As escolas regulares inclusivas, onde a pedagogia é centrada nos alunos e assente em princípios colaborativos, são o meio mais eficaz para se conseguir uma educação global para todos. Algumas competências comunicativas e sociais só se podem praticar e aprender se os alunos trabalharem juntos e em grupo num contexto de aula inclusiva (UNESCO, 1994, p. 7).

O ensino inclusivo leva os docentes à criação de ambientes de interajuda, que se operacionalizam através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias capazes de consolidar as áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades (Correia L. M., 2003, p. 33).

Sprinthall e Sprinthall (1993) definem a aprendizagem cooperativa, não como uma única técnica, mas uma “mistura” de “técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação” (p. 311). Meijer (2003) considera que a abordagem cooperativa à aprendizagem necessita de “objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” como os meios mais eficazes “para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes” (Sanches & Tavares, 2013, p. 312). Através da aprendizagem cooperativa os docentes criam condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e recorram à ajuda dos colegas desenvolvendo estratégias próprias de resolução de dificuldades. Segundo Grave-Resendes & Soares (2002, p. 89) “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade”.

Já para Sanches (2005, p. 134) “A aprendizagem cooperativa consiste em aprender em grupo e com o grupo, tornado o aluno responsável e responsabilizante, “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais”. “Quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, consciencializando-se de que “não se pode ter sucesso sem os outros”.

A aprendizagem cooperativa é “uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 10). Enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, recorre à

“utilização dos pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico e compreende três formas distintas de o fazer: a aprendizagem cooperativa (no sentido estrito do termo), que utiliza pequenos grupos de três ou quatro indivíduos, com diferentes níveis de competências; a explicação por pares, que agrupa os alunos em díades constituídas por indivíduos com níveis de competências diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares, que agrupa igualmente os indivíduos em díades, constituídas por indivíduos com o mesmo nível de competência.”

(Bessa, 2002, p. 157).

A citação acima evidencia um aspeto importante na estratégia de ensino-aprendizagem: o do **papel do professor**. O professor é um mediador das aprendizagens e interações no grupo e deverá trabalhar em parceria pedagógica com vista a proporcionar melhores condições de aprendizagem e facilitar a inclusão das crianças e dos jovens com deficiência. Morgado (2005, p. 47) defende as ideias de Stenhouse (1987, p.46), encarando o “ensino como prática reflexiva” e a “classe docente como coletivo profissional reflexivo”, devendo os professores ser “agentes ativos de investigação da sua própria prática” (Sanchez & Tavares, 2013, pp. 313,314).

Ao promover “aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos” o professor terá mais tempo para dar aos alunos, com NEE, repostas mais adequadas às suas reais necessidades, com esta forma de ensino/aprendizagem (Sanchez, 2005, p. 134). A mesma autora refere que uma gestão cooperativa da sala de aula poderá criar “um clima de aula estimulante numa perspetiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos

dinamizadores do seu projeto de vida e atuantes no projeto de construção da comunidade em que se inserem”.

Esta metodologia insere-se no âmbito da perspectiva socio-construtivista que vê a aprendizagem como “um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15). Também Barreira & Moreira (2004, p. 19) defendem que “o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender (aluno criador dos conhecimentos)” (Fontes & Freixo, 2004, p. 16).

Existem diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, mas todos têm “como principal objetivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros, sendo que o seu êxito está na criação de uma interdependência positiva entre os seus membros (Fontes & Freixo, 2004, p. 49).

A **tutoria entre pares**, também referida por Topping (2000) como tutoria entre iguais, é um método de aprendizagem cooperativa em que se formam pares de alunos que cooperam entre si, fazendo um dos elementos o papel de tutor e o outro o de aluno tutorado. Na tutoria entre pares, os alunos com dificuldades em determinadas áreas são colocados com pares com mais capacidades, aumentando assim a sua motivação (Fontes & Freixo, 2004).

A cooperação e a entajuda existentes num trabalho de tutoria permite que a construção da aprendizagem seja mais significativa para os alunos. Simultaneamente com a vantagem cognitiva associada à realização de novas aprendizagens (Vygotsky, 1962, 1978, 1985, citado por Sanches, 2005), os alunos aprendem também a valorizar a cooperação, desenvolvem estratégias de reflexão e de organização do raciocínio.

A diferenciação alarga-se então ao trabalho do currículo em cooperação plena, com novas formas de tutoria entre alunos. Ao adotar a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas, com dispositivos vários de trabalho de grupo “assume-se a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem” (Nisa, 2000, p. 43). O mesmo autor refere que o ensino em cooperação e a tutoria de pares devem

ser” métodos de ensino preferenciais, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE”.

A tutoria de pares possibilita que os alunos se tornem professores dos seus colegas, aprendendo tanto como aqueles a quem ensinam. Este método encaminha a aprendizagem para as necessidades dos alunos, pois envolve alunos-tutores, possuidores de competências mais ajustadas e que poderão ajudar os colegas com mais dificuldades em compreender ou em realizar determinadas tarefas, levando a efeitos benéficos para ambos (Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 29). Os mesmos autores consideram que a tutoria entre pares pode ser uma forma muito eficaz de conseguir bons resultados, tanto académicos como sociais. Nos tutores, desenvolve o sentido de cooperação, autonomia e entreajuda, consolidando também os conceitos ensinados. Nos alunos tutorados, permite receber uma ajuda particular e individualizada dando a possibilidade de atingir mais eficazmente os objetivos apontados.

A aprendizagem com os pares, bem conduzida, é uma estratégia indispensável numa escola de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos e cada um deverá poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor (Sanches, 2005, p. 136).

SÍNDROME DE DOWN E INCLUSÃO ESCOLAR

SÍNDROME DE DOWN

Para que o professor compreenda como intervir com alunos com trissomia 21, deve ter em conta a etiologia e as características corporais desta problemática, que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo dos indivíduos. Estas questões, sendo essencialmente de natureza fisiológica, não são apresentadas no corpo desta tese e são remetidas para o Anexo II onde é apresentada esta problemática específica do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, referindo-se os vários tipos conhecidos de T21 e as características físicas apresentadas por estes alunos. Contudo, optou-se por manter neste capítulo algumas destas características que, pelo seu grande impacto nos processos de

ensino-aprendizagem, devem ser tomadas em conta sob o risco de, se não o forem, o aluno com T21 sofrer de exclusão.

O aluno com T21 pode apresentar distúrbios no aparelho auditivo, devido a anomalias na cabeça e no pescoço, que afetam a função da trompa de Eutáquio, provocando otites médias “ (infecção no ouvido médio) com efusão crônica” (Tristão & Feitosa, 2003, p. 464), comprometendo o **desenvolvimento da linguagem**. O cerebelo apresenta um volume menor do que o normal afetando o desenvolvimento fonológico, tornando-o **lento e dificultando o controlo motor da fala**. (Tristão & Feitosa, 2003, p. 464).

Para além destas características físicas, existem algumas alterações que podem afetar o desenvolvimento cognitivo destes indivíduos. Segundo Davis (2008) e Pennington et al. (2003), o cérebro dos indivíduos com SD encolhe em volume desde o nascimento até à idade adulta, principalmente no hipocampo e no córtex pré-frontal, o que pode provocar **disfunção cognitiva, problemas na coordenação motora e no equilíbrio** (In Papalia & Feldman, 2013, p.97).

Segundo Schwartzman (1999), os indivíduos com SD podem apresentar problemas de desenvolvimento nos processos:

- Perceção: dificuldade na capacidade de discriminação visual e auditiva no reconhecimento tátil em geral e objetos em três dimensões, na cópia e reprodução de figuras geométricas e na rapidez percetiva (tempo de reação);
- Atenção: défices na capacidade de fixação, focalização e mobilização;
- Expressão do seu comportamento, temperamento e sociabilidade;
- Memória a curto e médio prazo e dificuldade na organização do material memorizado;
- Mecanismo de correlação análise cálculo e pensamento abstrato;
- Linguagem expressiva: devido a dificuldades respiratórias, perturbações fonatórias, da articulação e auditivas.

(Silva & Barreto, 2012, p. 154)

Estes indivíduos apresentam um “défice específico” que afeta a recordação verbal interior do nome dos objetos ou acontecimentos a reter, a eliminação organizada e voluntária dos elementos não pertinentes (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 233).

“Embora a SD seja uma importante causa do retardo mental, as pessoas com essa anomalia cromossômica podem viver vidas produtivas” (Papalia & Feldman, 2013, p. 97). A criança com SD aprende novas habilidades mais devagar e a sua memória não funciona tão bem como a de outras crianças. Apresenta mais dificuldade para prestar atenção durante extensos períodos de tempo e tem mais dificuldade na generalização das aprendizagens e na aquisição de habilidades superiores que exigem rapidez de juízo crítico, coordenação complexa e análise detalhada, sendo mais difícil e levando mais tempo a adquirir estas habilidades (Kozma, 2006, p. 33). Assim, avaliando a “facilidade de aquisição dos *skills* correspondentes a cada etapa de desenvolvimento, as crianças com SD apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas” (Jiménez, Rafael Bautista, 1997, p. 230).

INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR

Para trabalhar com esta nova perspectiva de educação inclusiva são necessárias mudanças tanto nas estruturas físicas, como na formação do corpo docente, técnico e administrativo das Instituições de Ensino, e consciencializar toda a sociedade para o respeito às diferenças (Silva & Barreto, 2012, p. 159).

O aluno com SD tem as mesmas necessidades que um indivíduo considerado “normal”, como: carinho, atenção e proteção. Assim sendo, o contato com a sociedade, num contexto de escola inclusiva, auxilia a pessoa a desenvolver suas habilidades sociais e assim, iniciar a interação (Cunha & Almeida, 2014, p. 5).

“A finalidade da educação de crianças com T21 é a mesma que a da educação em geral. Deverá ser-lhes dado todas as oportunidades e auxílio para que possam aumentar as suas capacidades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto nível que lhes for possível.”

(Lopez Melero, 1983 cit. In Sampedro et al 1997, p. 234)

O potencial de alunos com SD serem incluídos com sucesso tem aumentado. Todas as crianças saem beneficiadas com a oportunidade de aprenderem em conjunto nas salas de aula inclusivas desenvolvendo atitudes e valores necessários à inclusão de todos os cidadãos. A inclusão traz benefícios acadêmicos e sociais, proporcionando modelos de comportamento de acordo com a faixa etária, desenvolvendo relações com crianças da sua comunidade sendo a frequência da escola regular fundamental para a inclusão na vida comunitária e na sociedade como um todo (Alton, 2012, p. 4).

A escola deve dar aos indivíduos com SD todas as possibilidades para colmatar limitações que apresentam e proporcionar-lhes uma inclusão eficaz. Para isso devem ser adotadas medidas educativas “o que significa que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno” (Correia, 1999, p. 30). A escola deverá construir um **Plano Educativo Individual** (PEI) para o aluno recolhendo informação e solicitando a participação dos professores e dos diferentes técnicos e também da família quer na elaboração quer na implementação de um Programa Educativo Individual onde estão enunciadas as medidas educativas a implementar. Este programa deve atender às características e potencial do aluno com SD e contemplar as áreas de desenvolvimento como: a motricidade fina e grossa, a linguagem/comunicação, a socialização, autonomia e cognição e o desenvolvimento afetivo. O programa delineado para trabalhar com estes indivíduos deve ser o programa de desenvolvimento da criança normal mas, adaptado às particularidades de cada um (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, pp. 234,236)

Devem ser introduzidas modificações apropriadas na escola regular para responder eficazmente à complexidade e diversidade das necessidades específicas dos alunos com qualquer NEE onde estão incluídos os que têm SD. Neste sentido, as escolas precisam de ser dotadas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e assistentes operacionais, a organização escolar e adequação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem (Correia, 2008, p.22).

O mesmo autor considera que é necessário que professores, técnicos especializados e pais se envolvam no processo educativo dos alunos com SD o que obriga a uma grande coordenação de esforços, podendo ser necessária a intervenção multivariada de diferentes serviços a que se dá o nome de serviços de educação especial.

Para fomentar a aprendizagem destes indivíduos devemos escolher ambientes “da vida real ou tão próximos desta quanto possível” (Correia, 1999, p. 121). Ao trabalhar com a criança/aluno com SD devemos incentivá-la a “treinar” o seu desenvolvimento e este deve associar-se aos contextos diários porque o melhor método para a aprendizagem será aquele que envolve a experiência, a manipulação e a vivência cotidiana dos sujeitos.

Como referem Castro & Pimentel (2009, p. 308) as práticas de inclusão da pessoa com SD:

- Estimulam o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças;
- Oportunizam a interação entre alunos – aprendizagem colaborativa;
- Favorecem o desenvolvimento geral e aprimoramento da linguagem;
- Deverão atender às necessidades educacionais específicas, sem abandonar os princípios básicos da educação;
- Preveem um trabalho voltado para potencialidades;
- Requerem, em algumas situações, um processo de adaptação curricular.

Assim, para que a inclusão seja efetiva é necessária a formação contínua dos professores do ensino regular, sem a qual não será possível a construção de uma verdadeira educação inclusiva. A formação contínua dará aos docentes ferramentas para conhecer as potencialidades e necessidades dos seus alunos reorientando as suas intervenções com base nas singularidades de cada aluno.

Há muitos professores que apresentam ainda alguma resistência à inclusão dos alunos com NEE, apontando a falta de recursos materiais e humanos e a falta de cooperação como lacunas que assustam os profissionais do ensino regular que não sabem lidar com a inclusão de alunos com NEE (Ainscow, 1997, p. 5).

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na opinião de Fonseca (1995, p. 58), para que se obtenha um desenvolvimento pleno das capacidades das crianças com SD é fundamental prestar-lhes uma intervenção educativa especializada com meios e cuidados especiais, adequados às necessidades específicas. Deverão ser tidas em conta as áreas onde a criança apresente atrasos consideráveis, desde, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, os aspetos psicomotores e sócio afetivos na planificação da intervenção educativa a prestar a estas crianças. Assim, a educação destas crianças como a de uma outra qualquer criança, deve oferecer todas as oportunidades e assistência para que possam ser potenciadas as suas faculdades cognitivas e sociais.

Nos dias de hoje, “com o tratamento adequado às condições clínicas, intervenção infantil precoce, melhor educação”, maior aceitação social, “e expectativas mais altas, o desempenho mental das crianças com SD está em elevação” sendo aprendidas novas habilidades que proporcionam ao indivíduo e aos familiares, uma vida mais completa (Kozma, 2006, p. 32). Assim, uma estimulação precoce com fisioterapia e terapia da fala contribuem para um melhor desenvolvimento e desempenho social dos indivíduos com SD (Moreira, El-Hanib, & Gusmão, 2000, p. 97).

Assim, antes de qualquer intervenção pedagógica o educador deverá ter em atenção o estado de saúde e funcionalidade dos órgãos dos sentidos do indivíduo com SD, particularmente a visão e audição, dado que um mau funcionamento de algum deles condiciona a receção e o processamento cerebral da informação. Será importante que os educandos se sintam envolvidos em “atividades interessantes, desafiadoras e que valham a pena serem aprendidas e partilhar sempre com os colegas, pois à medida que as amizades se desenvolvem, as aprendizagens tornam-se mais significativas” (Silva & Barreto, 2012, p. 160).

Chapman e Hesketh (2000) descrevem a evolução do fenótipo comportamental da T21 em áreas afetadas pelo desenvolvimento como a cognição, a linguagem, o comportamento adaptativo e a motricidade de acordo com a tabela 1.

Evolução do Fenótipo Comportamental de T21 da Infância à Idade Adulta

Idade	Domínio	Comportamento
1ª Infância 0-4 Anos	Cognição	Atrasos na aprendizagem entre 0 e 2 anos, que se aceleram entre os 2 e 4 anos.
	Fala	Não há diferenças na vocalização: mais lenta na transição do balbuciar à fala; pior inteligibilidade.
	Linguagem	Atrasos (comparando com a cognição) na frequência de pedidos não verbais, na velocidade de desenvolvimento de vocabulário expressivo, na velocidade com que aumenta a longitude média de emissões verbais; mas não na compreensão.
1ª Infância 4-12 Anos	Cognição	Deficits seletivos na memória verbal a curto prazo
	Fala	Período mais prolongado de erros fonológicos e maior variabilidade; pior inteligibilidade.
	Linguagem	Continuam os atrasos de Linguagem expressiva comparada com a compreensão.
	Comportamento adaptativo	Menos problemas de comportamento comparando com outras deficiências cognitivas; mais problemas de comportamento comparando com crianças sem T21. Correlação positiva da ansiedade, depressão e retraimento com a idade.
Adolescência 13-18 Anos	Cognição	Déficits na memória verbal operacional ou a curto prazo e na evocação diferida.
	Fala	Maior variabilidade na frequência fundamental, no controle da velocidade e na posição do ênfase dentro da frase. O déficit de Linguagem expressiva na sintaxe é maior que o déficit de Linguagem expressiva no léxico.
	Linguagem	A compreensão das palavras é normalmente mais avançada do que a cognição não verbal. A compreensão da sintaxe começa a atrasar-se relativamente à cognição não verbal.
	Comportamento adaptativo	Menores problemas de comportamento se se comparam com outros grupos com deficiência cognitiva. Há uma correlação positiva da ansiedade, da depressão e do retraimento com o aumento de idade.
Idade Adulta Dos 18 anos em diante	Cognição	Começam a surgir sintomas comportamentais de demência (aos 50 anos, até 50% segundo as estatísticas).
	Fala	Maior incidência de gaguez.
	Linguagem	A compreensão da sintaxe evolui depois da cognição.
	Comportamento adaptativo	Menores problemas de comportamento se se comparam com outros grupos com deficiência cognitiva. Maiores taxas de depressão conforme aumenta a idade.

Tabela 1- Evolução do Fenótipo Comportamental de T21 da Infância até à idade adulta. Adaptado de Chapman & Hesketh (2000), In revista Indagatio Didactica, vol.3 (2), junho 2011.

As pessoas com T21 têm, de um modo geral, uma grande capacidade para as trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas” (Palha, 2005, p. 4).

O trabalho desenvolvido com os alunos com SD deve levar transformações que contribuam

“para a aquisição de capacidades essenciais para a autonomia, higiene, alimentação e vestuário; para o desenvolvimento da autonomia no seu meio ambiente - deslocações na escola, fazer recados, comportar-se adequadamente em diferentes situações, utilização de

transportes públicos, entre outros; fomentar o sentido de responsabilidade, colaboração e respeito pelos outros; e favorecer a formação de uma autoimagem e um autoconceito positivo”.

(Silva & Barreto, 2012, p. 161)

Moreira, El-Hanib, & Gusmão (2000, p. 98) citam Feuerstein (1980) que considera que o desenvolvimento cognitivo resulta “da interação da criança com o ambiente e da experiência de aprendizagem mediada, proporcionada por pessoa próxima, que leva a criança a processar conhecimentos significativos para o seu crescimento intelectual”, intervenção psicopedagógica que vai ao encontro de Vygotsky (1991), quando considera que “o ambiente sociocultural intermedia a aprendizagem da criança” (Moreira, El-Hanib, & Gusmão, 2000, p. 98).

A intervenção pedagógica deve começar o mais precocemente possível. O sistema organizado para o equilíbrio da função mental apresenta plasticidade pelo que, “o Comitê da Organização Mundial de Saúde enfatiza a importância dos procedimentos de **intervenção precoce** no desenvolvimento da criança com SD”. Estudos sobre o efeito da estimulação psicomotora e a estimulação psicopedagógica com vista ao desenvolvimento da consciência metacognitiva no sujeito com SD permitem “elaborar a hipótese de que, por meio da experiência ativa obtida por estimulação, pode ser construído um novo padrão de comportamento em pessoas com SD, levando a modificações funcionais” (Moreira, El-Hanib, & Gusmão, 2000, p. 98).

Também Fonseca (1995) considera que:

“O estímulo deve acontecer logo nos primeiros meses, tornando menores as probabilidades de se intensificar problemas, minimizando assim danos à evolução da criança, danos esses decorrentes de fatores ambientais e orgânicos, tanto de ordem física como psicológica”

(Fonseca, 1995, p. 24 cit. In Cunha & Almeida, 2014 p. 4)

Como esta anomalia se verifica desde o nascimento a estimulação precoce tem assim o objetivo de desenvolver e potencializar todas as atividades realizadas pela criança, favorecendo a sua aprendizagem e adaptação ao meio (Cunha & Almeida, 2014, p. 4). As intervenções devem iniciar-se desde muito cedo, contando-se com a participação dos familiares como membros ativos neste processo (Silva & Barreto, 2012, p. 161).

Existe evidência de que os programas de intervenção precoce são benéficos a curto-prazo para as crianças com T21, provendo ganhos positivos no desenvolvimento favorecendo a independência nas atividades de vida diárias, a melhoria do comportamento em geral, e da comunicação tornando-a mais eficaz (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 235).

A família e a escola devem estimular e incentivar o potencial cognitivo, intelectual e habilidades de todas as crianças respeitando os limites e o tempo de aprender de cada uma. As crianças com SD precisam de um tempo para aprender e têm o seu ritmo próprio pelo que o seu crescimento cognitivo vai depender da forma como são educadas e conduzidas pela família ao acompanhá-las dentro da escola (Pueschel, 2011, Cit. In Silva & Barreto, 2012, p. 159).

A intervenção social e escolar leva a progressos significativos no desenvolvimento destas crianças. O ajustamento das metodologias educativas, o melhoramento das atitudes, adaptação dos materiais e a promoção da motivação leva a que os alunos com SD consigam aprender muito e bem (Troncoso & del Cerro, 2004, p. 12).

Castro & Pimentel, (2009, p.303) citam Alves (2007, p. 41) segundo o qual “na criança com SD a prontidão para a aprendizagem está dependente da integração dos processos neurológicos e da evolução de funções, como a linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espaço-temporal e lateralidade. Assim sendo, será fundamental existirem estímulos e investimentos externos para que estas crianças amadureçam as funções neurológicas, executem atividades diárias, aprendam e se desenvolvam (Castro & Pimentel, 2009, p. 304).

Alton (2012, p. 23) refere que em alunos com SD os **conceitos e assuntos abstratos** podem ser difíceis de entender e a capacidade de resolução de problemas pode ser afetada pelo que se deverá usar como estratégia a utilização de uma variedade de métodos e

materiais em vários contextos diferentes, fazendo demonstrações e encorajando a resolução de problemas. Assim será importante trabalhar com estes indivíduos os conteúdos com recurso à realização de atividades práticas e manipulação de materiais concretos.

Miranda & Frantz (1973) consideram que a criança com T21 atinge as fases normais de desenvolvimento, embora com um certo atraso cronológico, e com um ritmo próprio quando comparada com o das crianças ditas “normais” (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 232).

Os movimentos corporais influenciam positivamente os movimentos cerebrais durante a aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de raciocínio. Assim, os ambientes educacionais deverão ser “enriquecidos e centrados no desenvolvimento da criatividade e da inteligência de cada um, respeitando-se suas individualidades e sua forma de aprender” (Silva & Barreto, 2012, pp. 157,158). Muitas crianças com SD têm flacidez muscular (hipotonia) afetando a habilidade motora fina e grossa o que leva a dificuldades no desenvolvimento da escrita devem por isso ser propostas atividades para o fortalecimento do pulso e dedos (Alton, 2012, p. 13). É importante e necessária uma adequada educação psicomotora, para que a criança descubra e desenvolva a noção espaço-temporal e a exploração motora. A educação psicomotora evita a apatia, suscita o interesse e aumenta a curiosidade, aspetos importantes na intervenção com crianças com T21 pois o desenvolvimento psicomotor irá favorecer as aprendizagens em todas as áreas e também ao nível da leitura escrita e cálculo (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 241).

Os alunos com SD costumam ser muito bons em **aprender visualmente** embora alguns tenham dificuldades de visão que devem ser diagnosticadas e minimizadas com a utilização de óculos, e apresentando-lhes materiais com letras maiores e apresentações simples e claras (Alton, 2012, p. 10). Assim, devem ser adotadas estratégias que privilegiem a comunicação baseada na visão, e não apenas na oralidade, recorrendo aos gestos ou às imagens como suporte ao desenvolvimento da linguagem (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 243).

Muitos dos indivíduos com esta síndrome apresentam problemas de audição que vão afetar claramente a fala e linguagem pelo que o discurso deverá sempre que possível ser reforçado com material de apoio visual concreto e prático com imagens e escrita

simplificada. Estes indivíduos têm fortes habilidades de aprendizagem visual mas apresentam muitas dificuldades na aprendizagem auditiva pelo que se deve falar de frente para eles e reforçar as instruções e as intervenções significativas dos colegas repetindo-as com linguagem simples e familiar aliadas a expressões faciais (Alton, 2012, p. 17).

Alton (2012, p. 45) indica ainda que muitos estudos referem uma grande ligação entre a leitura e o desenvolvimento da linguagem nos indivíduos com SD pois a palavra escrita faz com que a linguagem se torne visual superando as dificuldades em aprender pela audição. Por outro lado, a educação da linguagem deve integrar-se no programa escolar do aluno, sendo a integração entre o terapeuta da fala e os educadores muito importante no auxílio à aquisição da linguagem nestes alunos (Silva & Barreto, 2012).

Para promover o desenvolvimento da linguagem, estas crianças devem contactar com diversas situações socio-comunicativas com pessoas de grupos sociais diferentes com vista a enriquecer o vocabulário, o uso lexical, instalação e a articulação dos sons, a produção de texto orais e escritos (Castro, 2002, Cit. In Carvalho & Peixoto, 2000, p. 306)).

Com o auxílio da comunicação aumentativa que utiliza o suporte visual, grande número de crianças com T21 pode aprender a ler antes dos dez anos, desenvolvendo assim a área da linguagem onde deve ser feito um grande investimento educativo e desenvolvimental pois estas crianças, desde que devidamente estimuladas podem alcançar, de um modo geral, bons níveis de autonomia pessoal e social (Palha, 2005, p. 3).

Estes indivíduos possuem fatores que favorecem o “processo de aprendizagem: gosto pelo jogo, pela competição, imaginação, desejo de agradar e aprender”. Será necessário aplicar estratégias de intervenção que direcionem o desenvolvimento do indivíduo com SD atendendo ao momento em que ele atinge uma maturação de áreas facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita:

“aquisição do esquema corporal; desenvolvimento da memória e atenção; organização espaço-temporal; coordenação oculomotora; aquisição de linguagem básica; educação sensorial; desenvolvimento psicomotor; e domínio da motricidade fina”.

(Silva & Barreto, 2012, p. 160)

Com vista a desenvolver a aprendizagem em crianças com SD deve ser usada

“ uma metodologia mais sistematizada, com objetivos mais parcelares, com passos intermédios mais pequenos, com maior variedade de materiais e de atividades, com uma linguagem mais simples, clara e concreta, pondo mais cuidado e ênfase nos aspetos motivadores e de interesse ”

(Troncoso & del Cerro, 2004, p. 19)

No **ensino-aprendizagem da leitura** deverão ser escolhidos textos adaptados às possibilidades de compreensão e interpretação e aos interesses do indivíduo com SD, para que se desenvolva o vocabulário básico. Na escrita, “a assimilação e automatização de padrões gráficos são realizadas através de atividades como letras desenhadas no chão, picar papel e colar em cima de letras ou desenhos seguindo a direção correta” (Silva & Barreto, 2012, p. 160).

Para uma aprendizagem bem-sucedida, as crianças com SD necessitam de um ambiente “enriquecedor, estimulante, sistémico e bem estruturado, que as ajude a organizar bem a informação e a preparar-se para posteriores informações mais complexas” mas, o professor deverá aplicar “criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria” utilizando estratégias e recursos diversificados como a utilização de novas tecnologias no trabalho com estes alunos pois eles necessitam de **repetir muitas vezes os exercícios** para que consigam interiorizar os conceitos não desmotivando (Troncoso & del Cerro, 2004, p. 38).

No que diz respeito ao **uso das TIC**, as investigadoras Quelhas e Mesquita (2011) recomendam:

- O uso de TIC em atividades com alunos portadores de T21, considerando o elevado grau de motivação e interesse, por atividades desta natureza;
- A rentabilização do *hardware* e software das escolas, que revelam a capacidade dos alunos portadores de T21 em utilizar equipamentos de uso generalizado e não especificamente adaptado;

- A importância da formação orientada para as NEE dos professores destes alunos, contribuindo para promover a Inclusão através do uso das TIC como instrumento de aprendizagem”.

(Quelhas & Mesquita, 2011, pp. 107,108)

Assim, o ensino destes alunos deve ser dirigido com atividades práticas, permitindo um melhor desenvolvimento social como resolver situações através da utilização prática do cálculo operativo, utilizar dinheiro, entre outros.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES EM ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Uma resposta eficaz às necessidades educativas de um aluno com T21 requer a implementação de um currículo adequado ao seu perfil e que respeite as suas particularidades devendo “ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (Correia L. M., 2003, pp. 33, 34).

Para que uma criança com SD usufrua de uma aprendizagem enriquecedora, é fundamental que os docentes elaborem adaptações curriculares individualizadas para este indivíduo em concreto avaliando em cada uma das áreas de desenvolvimento as aquisições da criança e as suas dificuldades de forma a obter indicações de como intervir (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997, p. 237).

Uma das adaptações a ser realizada para alunos com SD tem a ver com o **tempo estabelecido** pelo currículo para que se processe a aprendizagem devido a uma “desfasagem na linguagem recetiva, na qual estão envolvidas a memória e o processamento auditivo de informações.” (Bissoto, 2005, p. 84, Cit. In Castro & Pimentel, 2009, p. 309).

Milani (2005, p. 56) refere que no início da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, as crianças com SD precisam de um ensino mais individualizado e mais lento. Assim, o currículo da escola regular deve ser (re)pensado em relação a estes indivíduos sendo “necessário valorizar as referências individuais, prestar atenção às singularidades e

estabelecer, a partir daí, alterações curriculares que favoreçam as suas aprendizagens” (Castro & Pimentel, 2009, p. 308).

De acordo com Mills (2003, p. 235) o atraso na aquisição da linguagem das crianças com SD vai levar a atrasos na aprendizagem da leitura e da escrita por outro lado devem ser consideradas as suas potencialidades ao nível das expressões de artes (música, dança, canto etc.). “As crianças com SD ficam fatigadas com muita rapidez, o que prejudica sua atenção em atividades muito longas” (Milani, 2005, p. 71) sendo por isso imperativas adaptações curriculares para que o seu processo de aprendizagem não fique comprometido (Castro & Pimentel, 2009, p. 311).

As Necessidades Educativas dos alunos com SD apontam, segundo Mesquita (2005, p. 16), para a formação de pequenos grupos num ambiente de aprendizagem estruturado com forte estimulação motora, linguística, da leitura e escrita, e da lógica para que se possam adaptar à sua independência e autonomia social e familiar”. Assim, a intervenção pedagógica com estes alunos deve ter em conta adaptações de acesso ao currículo relacionadas com o pessoal especializado e de apoio à organização estruturada do ambiente educativo.

Por outro lado, as adaptações dos elementos do currículo deverão incidir sobre áreas curriculares como:

- Comunicação e linguagem;
- Leitura e escrita e compressão da leitura;
- Matemática (sobretudo em conteúdos com repercussão social como o uso do dinheiro, ver as horas, etc.);
- Socialização e desenvolvimento de condutas socialmente aceites, hábitos básicos como regras, autocontrolo, autonomia e normas básicas de higiene.

(Mesquita, 2005, pp. 16, 17)

PAPEL DOS ATORES EDUCATIVOS

O relacionamento entre o adulto e a criança com SD e a sua atuação nas situações de aprendizagem é de grande importância para se atingirem os objetivos pretendidos conduzindo o aluno à realização das tarefas e atividades com êxito e não permitindo que desmotive (Troncoso & del Cerro, 2004, p. 25).

A pedagogia e as didáticas utilizadas conjuntamente com os recursos materiais e infraestruturas são de fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Sendo o desempenho do educador/professor em situação de aula um dos fatores que promove o sucesso educativo dos alunos (Castro & Pimentel, 2009, p. 304).

Com vista a diminuir as dificuldades dos alunos com SD é preciso que, no contexto escolar, o professor conheça e estimule as suas capacidades de desenvolvimento. Os professores deverão definir estratégias adequadas que respeitem o desenvolvimento e ritmo de cada aluno tendo as mesmas oportunidades que os seus pares mas adaptadas às suas condições. A conscientização dos educadores sobre a potencialidade destas crianças possibilita o “incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida” tendo em vista a otimização da sua autonomia (Castro & Pimentel, 2009, p. 304).

A educação das crianças com SD deve focar-se na promoção de competências visando o desenvolvimento, da autonomia, responsabilidade, maturidade, aquisição de conhecimentos e destrezas que facilitam a integração no grupo social e cultural (Troncoso & del Cerro, 2004, p. 42).

A função do professor e da escola é facilitar e mediar a aprendizagem do aluno fazendo com que todos reconheçam e aceitem a diversidade existente numa sala de aula. Valorizando as capacidades dos alunos com deficiência, a escola promove o seu desenvolvimento integral desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, com sucesso e levando à mudança de atitudes e mentalidades discriminatórias e construindo uma comunidade que acolhe e inclui na globalidade (UNESCO, 1994, p. 1).

Segundo Heinburge & Rief (2000, p. 172):

“A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. (...) O professor não só ensina... como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. (...) É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros.”

No trabalho com estes alunos, o professor deve ser exigente consigo próprio, na preparação dos materiais, e, nunca deve pedir à criança mais do que aquilo que ela pode dar, não esperando um nível de trabalho superior à capacidade do aluno, para que este não sinta ansiedade e não desmotive (Troncoso & del Cerro, 2004, p. 40).

A escola, através dos seus atores, deve promover diariamente atividades que exijam “trabalhos de cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração de propostas lúdicas e materiais diversos para que a criança possa realizar atividades motoras contribuindo para o desenvolvimento social, afetivo, motor e da linguagem (Castro & Pimentel, 2009, p. 305). As atividades desenvolvidas em contexto escolar com as crianças com SD devem atender às suas necessidades especiais mas tendo em conta os princípios básicos da educação prestada aos restantes alunos indo para além da sala de aula, para o restante espaço escolar e para fora da escola possibilitando um contacto amplo com o meio (Castro & Pimentel, 2009, p. 305).

Alves (2007) acrescenta que o professor deverá ter em consideração os tempos de atenção destas crianças adequando o tempo das atividades aos seus tempos produtivos (Castro & Pimentel, 2009, p. 305).

A adequação curricular, baseada nos ajustamentos e adaptações curriculares, é a resposta mais apropriada para os alunos com SD, desde que o professor seja apoiado por outros agentes educativos. Tendo em vista reestruturar a escola e preparar os professores para conseguirem dar resposta às dificuldades educativas dos alunos serão necessárias, de acordo com Ainscow (1997, p. 11), medidas como:

1. Liderança eficaz, do diretor e alargada a toda a escola;
2. Equipa de profissionais, alunos e comunidade devem estar envolvidos nas orientações e decisões da escola;
3. Trabalho cooperativo, devendo as planificações ser realizadas em colaboração;
4. Estratégias de coordenação;
5. Fomentar o trabalho de investigação e reflexão;
6. Valorizar toda a equipa de profissionais envolvidos no processo.

Também Correia, L.M. (1997) considera que para promover o sucesso da inclusão dos alunos com NEE e o professor do ensino regular deve estar preparado, para:

- “Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente e aprendizagem”.

Por seu lado, o professor do ensino especial deverá colaborar ativamente com o professor do ensino regular no sentido de o ajudar a encontrar respostas educativas de qualidade para a diversidade existente nas turmas do ensino regular (Morgado, 2003, p. 83)

O professor do ensino especial deverá:

- Dinamizar e sensibilizar a comunidade educativa para os direitos dos alunos com NEE;
- Participar na elaboração dos documentos orientadores da escola;

- Colaborar nos órgãos assegurando-se de que contemplam estes alunos levando à criação de um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades;
- Providenciar os apoios necessários para estes alunos junto das equipas existentes;
- Prestar apoio direto aos alunos com NEE;
- Estar atento às necessidades de formação dos professores de modo a desenvolverem uma pedagogia diferenciada;
- Apoiar os docentes na criação de estratégias que ajudem a dar resposta aos grupos heterogéneos;
- Colaborar na avaliação dos programas individualizados;
- Ajudar os assistentes operacionais a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com NEE.

(Correia L. M., 2008, p. 40)

As atividades sugeridas pelos professores deverão levar à consecução de vários objetivos nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor, cabendo assim ao professor explorar, no trabalho com o aluno com SD, as possibilidades máximas de cada experiência de aprendizagem (Silva & Barreto, 2012, p. 52)

O desenvolvimento educacional do indivíduo com SD dependerá de um correto acompanhamento multidisciplinar tendo em vista que a aprendizagem escolar não se processa de forma isolada no interior da escola, mas em interação como o meio social (Castro & Pimentel, 2009, p. 306).

Deverá existir entre os professores do ensino regular e do ensino especial uma relação e comunicação permanente com “ cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças”, acompanhamento dos seus programas. Avaliando e acompanhando em conjunto os programas adequarão conteúdos, atividades e material de modo a otimizar formas possíveis de aprendizagem e de contactos sociais para todas as crianças da sala” (Jiménez, Rafael Bautista, 1997, pp. 49,50).

O professor deverá estar receptivo a trabalhar em equipa multidisciplinar, entre diferentes recursos humanos como psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, médicos, entre outros, pois só assim “as respostas educativas” poderão ser “mais eficazes” (Correia, 2008, pp. 18,19).

O professor do ensino regular que tem nas suas turmas alunos com NEE deverá procurar obter formação em aspetos como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar visando contribuir com a sua atuação pedagógica para a efetiva inclusão destes alunos. Os professores devem ter “ conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores ” (Costa, 1996, p. 154).

Assim, os professores deverão procurar melhorar o seu desempenho em aspetos como a reavaliação das aprendizagens, através da promoção da motivação, autoestima e diferenciação das práticas pedagógicas; planeamento e operacionalização das atividades; especificidades das turmas; desenvolvimento de competências pessoais e sociais, investindo na construção e desenvolvimento de uma consciência cívica, crítica, reflexiva, e responsável; cooperação com a família; estratégias de desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, não esquecendo a utilização de novas tecnologias (Correia, Cabral e Martins, 1997, citado por Correia, 2003, p. 35).

Os professores deverão estar receptivos à aplicação de novas estratégias e implementação de novas metodologias pelo que será fundamental uma formação contínua e a troca de experiências. O professor deverá conhecer os seus alunos consciencializando-se da heterogeneidade presente na turma procurando compreendê-la estando constantemente a recolher informação sobre os seus alunos que lhe permita “elaborar programas educacionais consonantes com as suas áreas “fortes” e “fracas”, mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre o atingir de objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas” (Correia, 1999, p. 74).

É de fulcral importância para a efetiva inclusão de alunos com SD nas classes Regulares que o professor procure formar-se, informar-se e trabalhar em estreita colaboração com os colegas do ensino especial e restantes técnicos que prestam apoio, obtendo ferramentas com vista prestarem ao aluno com SD o melhor atendimento possível que leve a um bom desenvolvimento das suas capacidades e competências.

Nem sempre as escolas apresentam os recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino e à prestação de todos os apoios necessários à otimização do desenvolvimento da criança com NEE. Por vezes a falta de formação e a falta de recursos leva os professores a adotar uma visão mais cética sobre a inclusão. “Apesar de ser inquestionável em termos éticos a importância da Escola Inclusiva nos tempos atuais, ainda se detetam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, de outros pais, etc., quando não assumem outras posições mais discordantes” (Fonseca, 2002, p. 19).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

INVESTIGAÇÃO SOBRE A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

INTRODUÇÃO

Após a revisão de alguma literatura sobre a temática onde centramos o presente estudo definiremos, agora o enquadramento metodológico onde é descrito o percurso desta investigação e a metodologia utilizada.

Neste sentido, abordamos questões relacionadas com a natureza do estudo, explicitando a problemática, definindo a pergunta de partida e levantando as hipóteses formuladas para o estudo empírico. Serão ainda apontados os objetivos do estudo, abordadas as variáveis, feita a descrição dos procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento dos dados e, por fim, apresentam-se os resultados obtidos e respetiva análise e discussão.

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, e de tipo não experimental onde não pretendemos manipular variáveis ou inferir sobre as relações ente elas, pretendendo apenas descrever os factos analisados tal e qual como se apresentam. Pretende-se assim, obter um conhecimento o mais preciso possível, acerca das perceções dos professores inquiridos relativamente ao processo de inclusão e aos fatores eventualmente associados às suas conceções face à inclusão de alunos com T 21.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Uma investigação ocorre quando algo se procura conhecer, tendo como preocupação inicial eleger o objeto de estudo e delimitar a problemática a estudar. O investigador deve procurar na sua investigação “um fio condutor” tão claro quanto realizável devendo enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual tenta exprimir com a maior exatidão possível o que procura saber, esclarecer e compreender melhor de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 97), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que servirão de base à análise.

Durante a realização da reflexão teórica foi aumentando o interesse em **conhecer as atitudes dos docentes do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com SD nas classes regulares**. Tendo em conta a minha experiência profissional enquanto professora dos primeiro e segundo ciclos do ensino Básico e a experiência pessoal enquanto irmã de um adulto com SD, que teve algumas dificuldades de inclusão quando em idade escolar, surge a necessidade de indagar e verificar de que forma, nos dias de hoje, os docentes do concelho operacionalizam na prática a construção de uma escola inclusiva.

Após a realização de um enquadramento teórico inicial onde foram aprofundadas temáticas e sistematizados saberes, numa reflexão sobre a inclusão dos alunos com NEE, no ensino regular, em particular dos que são portadores de T21, partimos para o estudo empírico.

Conscientes de que o processo de inclusão envolverá toda uma comunidade educativa com a participação de pais, professores, funcionários e outros técnicos pretendemos apenas com este estudo focar os professores. O presente estudo procurará então medir as opiniões e os comportamentos dos professores do concelho perante a inclusão de alunos com SD.

PERGUNTA DE PARTIDA

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008, p. 32) o problema a investigar deverá ser o ponto de partida da pesquisa e para o qual se vai procurar encontrar resposta. Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidades, para que seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação. Ao formular a questão o investigador deve assegurar-se que ela é exequível, isto é viável dentro das possibilidades que reúne no momento. Uma boa pergunta de partida deve ser

clara, precisa concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida, devendo também ser pertinente, ou seja, adequada ao fim em vista.

“As questões de investigação são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem uma ou duas variáveis e a população estudada” (Fortin, 1999, p. 101).

Estabelecida a problemática na qual se enquadra o nosso estudo chegamos à formulação da nossa questão de investigação. Assim, neste estudo, a nossa pergunta de partida será:

“Qual a percepção dos professores do ensino básico, do Concelho de Caldas da Rainha, face á inclusão de alunos com SD, nas turmas do ensino regular?”

Procuramos assim indagar a sua posição face à inclusão (graus de concordância) e perante o seu grau de concordância, se colocam em prática a inclusão (comportamentos e atitudes). Como operacionalizam essa cultura de inclusão através de técnicas e meios técnicos, em função dos recursos que têm ou não. Se procuram estudar e obter formação na área.

FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p. 150) as hipóteses de trabalho constituem os eixos centrais de uma investigação e apresentam-se como preposições que respondem à pergunta de partida. Uma hipótese prevê uma relação entre dois termos que é refutável, pode ser testada e é suscetível de verificação.

As hipóteses constituem uma orientação com o objetivo de justificar o estudo de uma investigação pelo que no presente estudo pretendemos verificar as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1- Os professores do Ensino Básico, do concelho de Caldas da Rainha possuem formação para trabalhar com alunos com SD.

Hipótese 2- Os professores do Ensino Básico sentem dificuldades na implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

Hipótese 3- Os professores do Ensino Básico do Concelho de CR revelam uma cultura de inclusão relativamente aos alunos com SD.

Hipótese 4- Os professores do Ensino Básico manifestam atitudes inclusivas face a alunos com SD nas turmas regulares, adequando as técnicas, meios e recursos.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Fortin refere que “o objetivo de estudo é um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação”, especificando as variáveis-chaves e a população alvo (Fortin, 1999, p. 100).

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral procurar saber, qual o entendimento dos professores do ensino básico, quer do ensino regular quer do ensino especial e que lecionam em dois agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, face à inclusão das crianças/ jovens com T21 nas turmas do ensino regular.

Por sua vez, os objetivos específicos são os seguintes:

- 1- Verificar se os professores consideram que a sua formação e informação é suficiente para trabalhar com alunos com SD.
- 2- Diagnosticar as dificuldades que os professores do ensino básico do concelho de Caldas da Rainha sentem face à implementação da inclusão.
- 3- Saber se existe cultura de inclusão nos 2 agrupamentos de escolas das CR, no que diz respeito aos professores.
- 4- Verificar como operacionalizam essa cultura de inclusão no caso da T21 no que respeita às técnicas e aos meios e recursos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para servir os propósitos deste estudo, justifica-se a adoção de uma abordagem metodológica, de natureza quantitativa.

“O método de investigação quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis” (Fortin, 1999, p. 22). Tem assim como principal finalidade descrever variáveis e examinar algumas relações entre elas, traduzindo factos em evidências.

A abordagem quantitativa constitui um processo dedutivo e particularista onde os “dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos relativamente às variáveis em estudo” (Fortin, 1999, p. 322).

O presente estudo quantitativo é do tipo não-experimental, uma vez que não pretendemos manipular causas ou variáveis em análise ou estudar relações entre elas obtendo os dados a estudar através de observação indireta utilizando como instrumento de observação, o questionário. Pretende-se com este estudo medir opiniões e verificar os comportamentos e atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com SD na escola regular.

Por outro lado o estudo é do tipo descritivo, porque pretende descrever os factos analisados tal e qual se apresentam, pois segundo Fortin (1999, p. 162) este confina-se a caracterizar o fenómeno pelo qual alguém se interessa, tendo como objetivo discriminar agentes fundamentais ou conceitos relacionados ao fenómeno estudado.

Assim, pretendemos obter um conhecimento o mais preciso possível, acerca das perceções dos professores face ao processo de inclusão dos alunos com SD nas escolas do ensino regular do concelho de CR visando testar as hipóteses em estudo mediante uma recolha rigorosa de dados. Posteriormente sujeitaremos os dados a análise estatística para testar as hipóteses visando responder à pergunta de partida.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os métodos de recolha e os de análise de dados são normalmente complementares devendo ser escolhidos em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho sendo

normalmente os inquéritos por questionário acompanhados de uma análise quantitativa” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 185).

O inquérito por questionário visa a verificação das hipóteses teóricas e a análise das correlações por elas sugeridas (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 185).

Um inquérito por questionário

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”

(Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188).

O questionário é um método de colheita de dados que “limita o sujeito ‘as questões formuladas, sem que tenha a possibilidade de as alterar ou de precisar o seu pensamento” (Fortin, 1999, p. 249).

Considerando o inquérito por questionário o instrumento mais adequado ao tipo de estudo a efetuar, sendo a maneira mais acessível de chegar aos professores e a mais adequada às características dos indivíduos pertencentes ao grupo alvo selecionado para a presente investigação. Esta técnica permite recolher uma grande quantidade de informações num curto período de tempo e garante o anonimato dos inquiridos o que faz com que esses não tenham qualquer obstáculo em responder com sinceridade às questões colocadas.

Aquando das pesquisas bibliográficas realizadas para a elaboração do presente estudo encontrámos um inquérito já testado, aferido e validado que, com as devidas adaptações, nos pareceu servir como o instrumento de medida adequado à recolha da informação pretendida para a consecução dos objetivos estabelecidos.

O questionário original (Anexo V) destinava-se a obter informações junto dos professores sobre a sua perceção acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular. Dado que as informações que pretendemos obter são exatamente as mesmas e com os mesmos atores (os professores) mas relativamente a um grupo restrito de alunos com

NEE, alunos com SD, realizámos algumas adaptações obtendo assim o questionário adequado à recolha dos dados pretendidos para a operacionalização do estudo (Anexo VIII).

Este questionário é antecedido de uma folha de apresentação (Anexos VI e VII), onde constam a nossa identificação e contactos bem como, informações de carácter geral deste projeto de investigação explicitando o tema, o âmbito e o objetivo principal do estudo. É também solicitada a colaboração dos colegas no preenchimento do inquérito, sem a qual estará inviabilizada a realização do estudo.

A página seguinte inicia-se como uma nota introdutória onde garantimos o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade das respostas, visando a proteção da liberdade e dos direitos dos inquiridos, principalmente o direito ao anonimato e à confidencialidade, direitos fundamentais determinados pelos códigos de ética (Fortin, 1999, p. 116).

Passamos, de seguida, ao questionário propriamente dito que é composto por uma primeira parte com a caracterização dos docentes, através dos dados biográficos e profissionais ou seja, sexo, idade, habilitações académicas, número total de anos que exerce funções docentes e tipo de funções docentes que desempenha na escola.

Na segunda parte auscultamos os docentes acerca da sua formação no âmbito das NEE da sua formação informal para trabalhar com alunos com NEE resultantes de diferentes problemáticas. Nesta última questão os docentes expressam, utilizando uma escala de Lickert, o seu grau de aptidão de acordo com os itens: plenamente apto, bastante apto, razoavelmente apto, pouco apto e nada apto.

Seguidamente indagamos sobre as dificuldades e constrangimentos dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com SD nas turmas de ensino regular. Esta parte está dividida em duas questões sendo a primeira sobre se existem ou não dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal dos docentes com os alunos SD. A segunda pergunta pretende detetar as causas que estão na origem das dificuldades que os professores encontram na implementação da inclusão.

Remetemos a seguir para questões destinadas a avaliar a perceção dos professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com SD nas turmas regulares. Esta parte é

constituída por 11 questões nas quais os professores devem expressar a sua concordância de acordo com uma escala de Lickert, pontuada de 1 a 5, expressando o seu grau de concordância assinalando os itens: discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo totalmente e sem opinião.

A última parte pretende conhecer as atitudes dos professores do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com SD nas turmas regulares. Esta parte é constituída por 11 questões nas quais os professores se devem expressar-se de acordo com uma escala de Lickert, pontuada de 1 a 5, onde o docente indica a frequência das atitudes que tomam face à inclusão de alunos com SD nas turmas regulares indicando os itens: sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente e nunca.

Antes da aplicação do nosso instrumento de recolha de dados e apesar deste já se encontrar testado e validado foi feito um pré-teste a dez docentes para despiste de eventuais itens ambíguos, e permitir que os inquiridos no estudo real não encontrassem dificuldades, e por outro lado verificar a adequação das perguntas à análise que se pretende efetuar. Esta etapa “permite corrigir ou modificar o questionário, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões” (Fortin, 1999, p. 253).

TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

“O método de análise deve ser congruente em relação aos objetivos e ao desenho do estudo”. Os estudos descritivos fornecem uma descrição dos dados sob a forma de palavras, números ou de enunciados descritivos” (Fortin, 1999, p. 135). A mesma autora (1999, p. 277) refere ainda que a análise de dados de um estudo com valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitam descrever as características da amostra em que foram recolhidos os dados.

A análise estatística impõe-se em todos os casos em que os dados são recolhidos por meio de um inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 224). Assim, neste estudo procederemos a uma análise estatística dos dados e utilizaremos a estatística

descritiva porque, face ao tamanho e representatividade da amostra, é a estatística possível.

CONTEXTO DO ESTUDO

O concelho das Caldas da Rainha pertence ao distrito de Leiria, do qual dista aproximadamente 50 km e encontra-se a 80 km de Lisboa. Estas proximidades, a sua centralidade na Região Oeste e desenvolvimento, posicionam o concelho como um grande polo de comércio, serviços, cultura e desenvolvimento turístico. Do concelho fazem parte 16 freguesias, duas que englobam a cidade e as restantes predominantemente rurais.

É neste contexto que estão integrados os dois agrupamentos de escolas nos quais realizamos este estudo e que escolhemos pelo facto de lecionar há 7 anos a esta parte num deles e por o outro estar integrado no mesmo contexto.

O Agrupamento de Escolas Raul Proença é constituído por 4 estabelecimentos de Educação Pré - Escolar, 2 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância, 4 Escolas Básicas do 1.º Ciclo, 1 Escola Básica Integrada dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de Santo Onofre e a escola sede, Escola Secundaria Raul Proença com 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. De entre estes estabelecimentos estão situados em meio rural 2 Jardins-de-infância e 2 Escolas Básicas do 1.º Ciclo. Os restantes localizam-se em meio urbano.

O Agrupamento de Escolas D. João II é constituído por 3 estabelecimentos de Educação Pré - Escolar, 7 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância, 5 Escolas Básicas do 1.º Ciclo e a escola sede, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos João II das Caldas da Rainha. De entre estes estabelecimentos estão situados em meio rural 3 Jardins-de-infância, 5 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância e 4 Escolas Básicas do 1.º Ciclo. Os restantes localizam-se em meio urbano.

POPULAÇÃO

“Uma população é uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 1999, p. 202). As características de uma população alvo definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção (Fortin, 1999, p. 133).

A população alvo do presente estudo são os professores do ensino básico que exercem funções docentes em dois agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, o Agrupamento de Escolas Raul Proença e o Agrupamento de Escolas D. João II.

Entre os recursos humanos a trabalhar no Agrupamento de Escolas Raul Proença existem um total de 196 docentes do Ensino Básico. Já no Agrupamento de Escolas D. João II existem 191 docentes do ensino básico. Sendo assim, a população alvo do presente estudo é constituída por 387 professores do ensino básico.

AMOSTRA

Uma amostra é um subconjunto de elementos de uma população. “ É uma réplica em miniatura da população alvo” (Fortin, 1999, p. 202).

A amostra deste estudo é formada por um total de cinquenta e dois professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, englobando docentes de Educação Especial e do Ensino Regular dos Agrupamentos de Escolas Raul Proença e D. João II, ambos do concelho de Caldas da Rainha.

Os participantes desta amostra foram selecionados de forma não aleatória. Assim utilizamos uma amostra não probabilística, amostra por conveniência, constituída por voluntários, professores do ensino básico a exercer funções nos Agrupamentos de Escolas Raul Proença e D. João II de Caldas da Rainha, que depois de esclarecidos se disponibilizaram a participar na nossa investigação. Na base desta opção estiveram critérios relacionados com a natureza do estudo e com a acessibilidade aos inquiridos.

A nossa amostra apresenta limitações de representatividade, pelo que não pretendemos tirar conclusões definitivas nem generalizáveis a outros grupos com idênticas características.

DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS

Definida a questão de investigação, as hipóteses a testar, os objetivos do estudo, a população alvo e a amostra a estudar, passamos a operacionalização da colheita de dados.

Assim, depois de adaptado o questionário, feito o pré-teste e obtido o instrumento de recolha e dados a aplicar, foram contactados pessoalmente os diretores dos dois agrupamentos de escolas tendo sido solicitada colaboração e autorização, pessoalmente e por escrito, para a aplicação dos questionários aos colegas (Anexos III e IV).

Para a aplicação do nosso instrumento de recolha de dados optamos pela “administração direta”, uma vez que é o próprio inquirido que o preenche (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188). Para aplicar o inquérito deste estudo optamos pelo suporte de papel pois pela nossa experiência pessoal pareceu-nos mais viável e mais adequado já que com maior facilidade obteríamos a participação dos docentes.

Obtida a autorização e colaboração das direções dos agrupamentos, no caso dos docentes do Agrupamento de Escolas Raul Proença, falamos pessoalmente com os colegas, durante uma reunião geral de professores, informando-os dos objetivos e âmbito do estudo e pedimos a sua colaboração, entregando-lhe os questionários para preencherem. Depois de preenchidos os questionários foram-nos entregues por intermédio da direção. No Agrupamento de Escolas D. João II pedimos a colaboração do diretor na distribuição e recolha dos inquéritos que foram distribuídos aos colegas em reunião de departamento e depois de preenchidos foram recolhidos por nós, junto da direção.

Inicialmente, distribuímos um total de 100 inquéritos, 50 em cada agrupamento, mas só recolhemos 52 inquéritos preenchidos, 22 no Agrupamento de Escolas Raul Proença e 30 no Agrupamento de Escolas D. João II.

Depois de recolhidos os inquéritos em suporte de papel foram introduzidos todos os dados e fez-se a sua análise, através de uma abordagem quantitativa com recurso ao programa SPSS na versão 23.0.

Por fim, apresentaram-se os resultados sob a forma de gráficos e tabelas e procedeu-se à sua análise e comentário.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DE DADOS

Recolhidos os dados que servem de base ao estudo e feito o respetivo tratamento estatístico, procedeu-se à sua apresentação, análise e comentário, uma vez que os dados recolhidos por um inquérito por questionário, com um grande número de respostas codificadas, sem significado em si mesmas carece de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190).

“A análise dos dados de qualquer estudo que comporte valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram recolhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis”

(Fortin, 1999, p. 277)

Assim, procederemos agora à apresentação dos dados analisados, tendo em mente a necessidade de testar as hipóteses formuladas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O instrumento de recolha de dados foi administrado a uma amostra de cinquenta e dois (n=52) professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos a exercer funções, nos Agrupamentos de Escolas Raul Proença e D. João II, pertencentes ao concelho de Caldas da Rainha.

Começamos então por apresentar na tabela 2 a distribuição dos sujeitos por género.

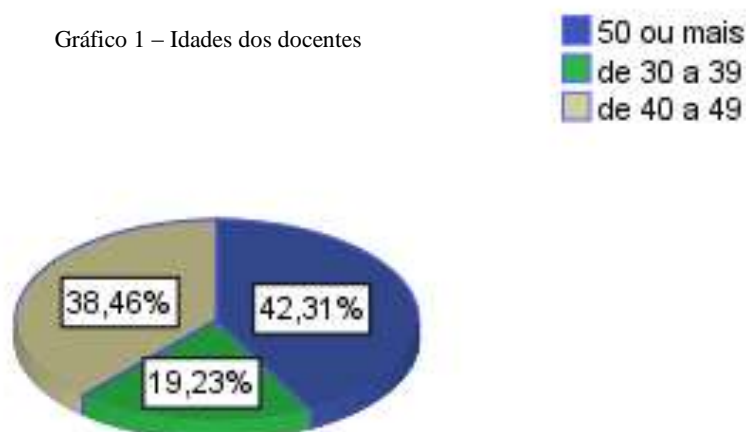
Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos por género:

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	43	82,7
Masculino	9	17,3
Total	52	100,0

Dado que na população estudada os docentes do género feminino ultrapassam em grande número os docentes do género masculino também na nossa amostra a maior percentagem de docentes inquiridos são do género feminino 82,7% (n=43) sendo do género masculino 17,3% (n=9).

Procedemos de seguida, no gráfico 1, à caracterização dos inquiridos por intervalos de idades.

Gráfico 1 – Idades dos docentes



Pela análise do gráfico 1, verificamos que as idades dos docentes da amostra que prevalecem se situam no intervalo de idade superior a 50 anos 42,3% (n=22). Um número também significativo de docentes 38,5% (n=20) vai dos 40 aos 50 anos, entre os 30 e os 40 anos situam-se 19,2% (n=10) dos inquiridos e não existem na amostra docentes com idade inferior a 30 anos o que acontece porque na população são muito poucos os docentes com essas idades.

Apresentamos agora, na tabela 3, a distribuição das habilitações académicas dos inquiridos.

Tabela 3 - Habilitações Académicas dos Professores

Habilitação Académica	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	1,9
Licenciatura	40	76,9
Mestrado	7	13,5
Pós-graduação/ Especialização	4	7,7
Total	52	100,0

As habilitações académicas da grande maioria dos professores da nossa amostra situa-se no grau de Licenciatura 76,9% (N=40), seguindo-se o de Mestrado 13,5% (N=7). Com Pós-graduação ou Especialização 7,7% (N=4) e por fim o Bacharelato onde se encontra uma percentagem muito reduzida de inquiridos 1,9% (N=1) e nenhum doente tem Doutoramento.

De seguida apresentarmos o gráfico 2 com a distribuição dos professores da nossa amostra por ciclo de ensino.

Gráfico 2 – Nível de Ensino dos Inquiridos

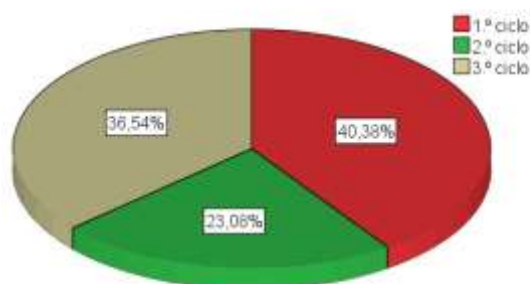


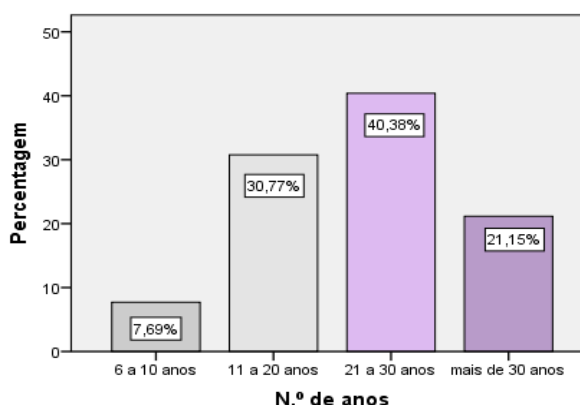
Tabela 4 – Nível de ensino e funções de Gestão ou Coordenação

Nível de Ensino:	Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica:					
	Não			Sim		
	Contagem / Percentagem			Contagem / Percentagem		
1.º ciclo	19	/	36,54%	2	/	3,85%
2.º ciclo	11	/	21,15%	1	/	1,92%
3.º ciclo	14	/	26,93%	5	/	9,62%
Total	44	/	84,62%	8	/	15,38%

Da análise da nossa amostra constatamos que a maioria dos professores inquiridos exerce funções no 1.º ciclo, 40,38% (n=21) dos quais 3,85% (n=2) exercem funções de gestão ou coordenação pedagógica, no 2.º ciclo lecionam 36,54% (n= 12) dos quais 1,92% (n=1) exercem funções de gestão ou coordenação pedagógica e ao 3.º ciclo pertencem 23,08% (n=19) dos quais 9,62% (n=5) exercem funções de gestão ou coordenação pedagógica.

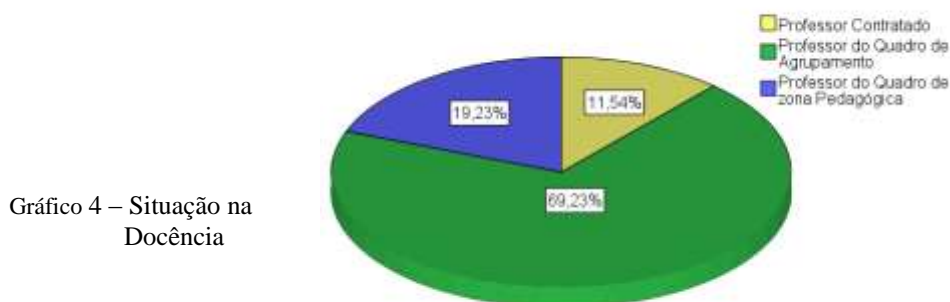
No gráfico 3 apresentamos a distribuição dos professores de acordo com o tempo de serviço docente.

Gráfico 3 – Tempo de serviço dos docentes



Analisando o gráfico verifica-se que na distribuição de docentes de acordo com o tempo de serviço docente, não há na nossa amostra professores com menos de 6 anos de serviço a maioria dos professores, 40,38 % (n= 21), tem entre 21 e 30 anos de serviço, uma grande percentagem situa-se entre os 11 e os 20 anos, 30,77% (n=16), com mais de 30anos de serviço estão 21,15% (n=11) e por fim uma pequena percentagem de 7,7% (n=4) apresenta entre 6 e 10 anos de tempo de serviço.

Passamos agora a analisar a nossa amostra de acordo com a situação na docência.

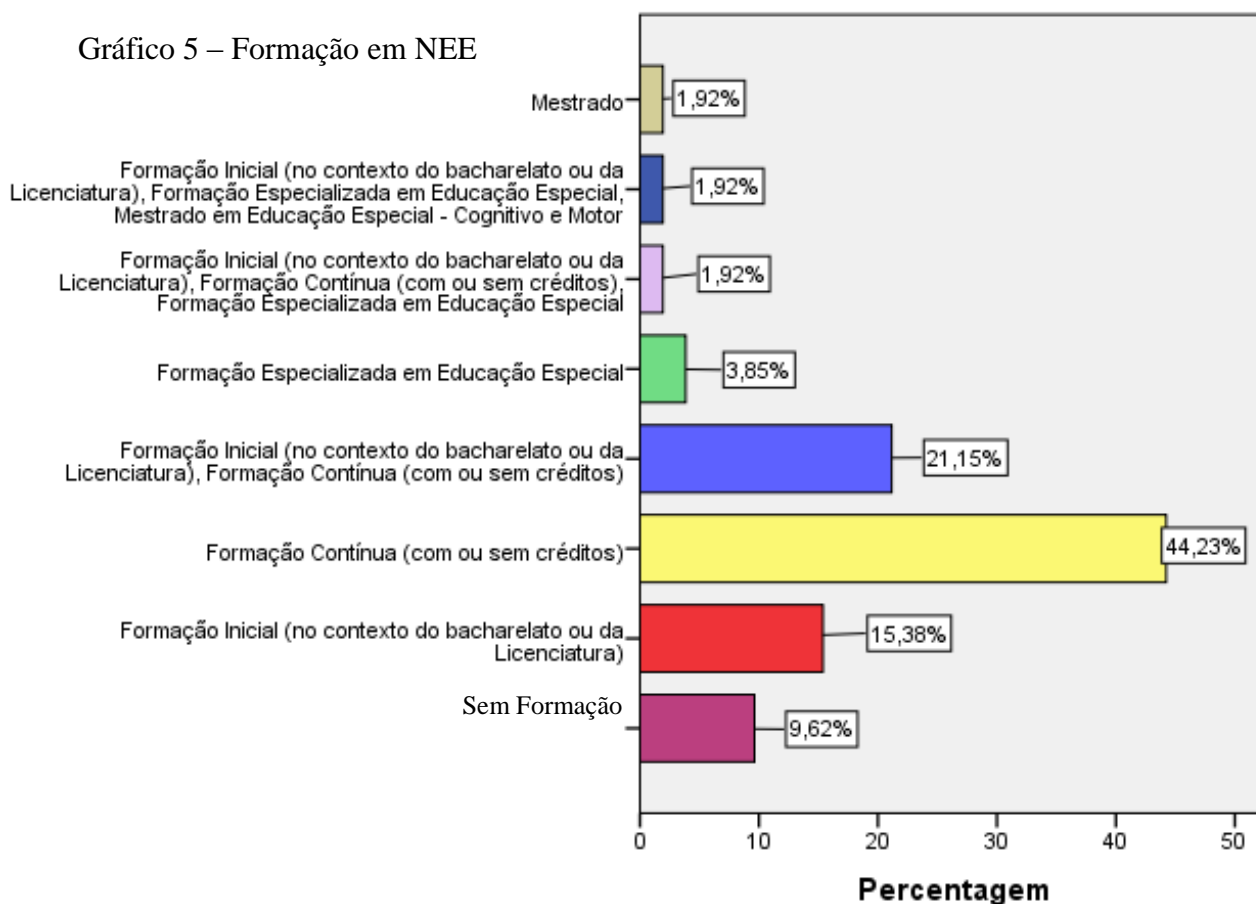


A grande maioria dos docentes da nossa amostra, 69,23% (n=36), pertence ao Quadro de Agrupamento, 19,23% (n=10) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 11,54% (n=6) são Professores Contratados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ÂMBITO DAS NEE

Analisaremos agora no gráfico 4 a informação recolhida com a questão III-1 do instrumento de recolha de dados, quanto ao tipo de formação recebida pelos professores da nossa amostra para o atendimento às NEE dos seus alunos.

Gráfico 5 – Formação em NEE



Analisando o gráfico podemos constatar que só 9,62% (n=5) dos docentes afirmam não ter qualquer formação no âmbito das NEE. Quase metade da amostra, 44,23% (n=23) obteve apenas formação contínua nesta área, sendo que apenas 3,85% (n=2) têm uma formação especializada em NEE. Com formação inicial no contexto do bacharelato ou licenciatura existem 15,38% (n=8), cm formação inicial e formação contínua situam-se 21,15% (n=11), cm formação inicial e formação contínua e formação especializada 1,92% (n=1), a mesma percentagem que referiu ter formação inicial, formação especializada e mestrado e ainda a mesma que assinalou só mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor.

Analisamos de seguida, na figura 1 (pág. Seguinte) a formação informal (“nível de preparação percecionado”) dos docentes para prestar atendimento no âmbito de várias NEE de acordo com as respostas à questão III-2.

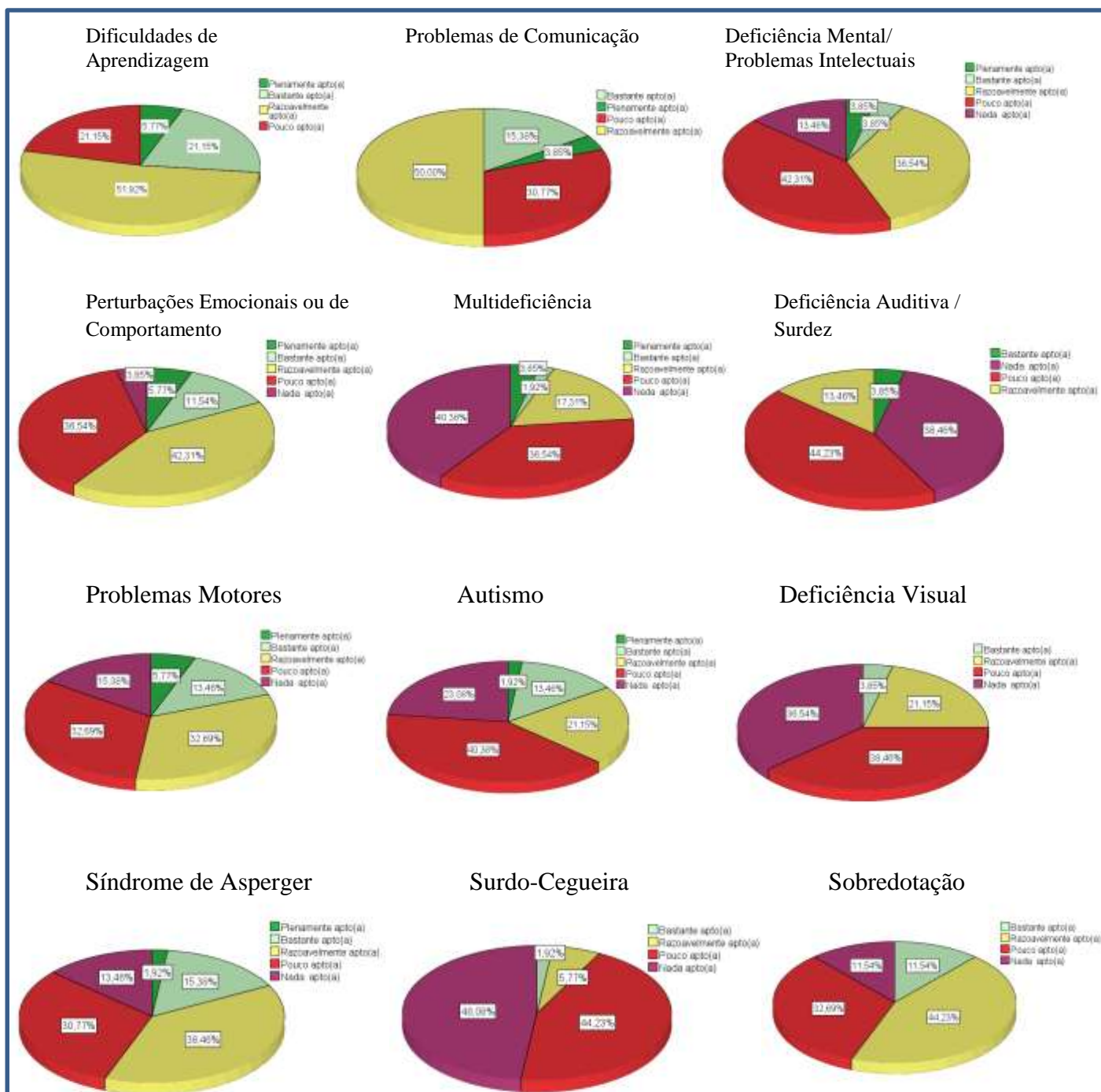
Assim, pela análise dos gráficos da figura 1, verificamos que a maioria dos inquiridos recebeu formação informal para trabalhar com alunos com NEE. Há professores que se acham mais aptos para trabalhar com alguns comprometimentos, outros apresentam maior aptidão para trabalhar outras problemáticas.

Poucos professores se consideram **plenamente aptos** para trabalhar qualquer comprometimento de alunos com NEES. O seu grau de aptidão plena varia entre os 0% na Deficiência Visual, Surdo-cegueira e Sobredotação e os 5,77% (n=3) nas dificuldades de Aprendizagem, Perturbações Emocionais e do Comportamento e Problemas Motores. De referir que se sentem plenamente aptos para o atendimento à Deficiência Mental/ Problemas Intelectuais, onde se inserem os alunos com Síndrome de Down 3,85% (n=2).

Alguns professores afirmam-se **bastante aptos** para trabalhar com alunos com NEE. A problemático que mais docentes referem são as Dificuldades de Aprendizagem 21,15% (n=11), Problemas de Comunicação e Síndrome de Asperger, 15,38% (n=8), Perturbações Emocionais/ Comportamentais e Sobredotação 11,54% (n=6), Problemas Motores e Autismo 13,46% (n=7). Quanto ao atendimento à Deficiência Mental/

Problemas Intelectuais, onde se inserem os alunos com Síndrome de Down, referem-se 3,85% (n=2).

Figura 1 – Gráficos: Formação Informal para trabalhar com várias NEE.



Os docentes referiram-se **razoavelmente aptos**, em percentagens que variam entre os 5,77% (n=3) para a Surdo-cegueira e os 51,92% (n=27) nas Dificuldades de Aprendizagem. Referiram-se 13,46% (n=7) razoavelmente aptos no atendimento à Deficiência Auditiva/ Surdez, 17,31% (n=9), Autismo e Deficiência Visual 21,15% (n=11). A maioria dos inquiridos possui aptidão razoável 50% (n=26) para os Problemas de Comunicação, 44,23 % (n=23) na Sobredotação, 42,31% (n=22) nas Perturbações Emocionais e Comportamentais e 38,46% (n=20) na Deficiência Mental/Problemas Intelectuais e Síndrome de Asperger.

Um número significativo de docentes assinalou como estando **pouco apto**, para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem 21,15% (n=11), Problemas de Comunicação e Síndrome de Asperger 30,77% (n=16), Problemas Motores e Sobredotação 32,69% (n=17), Perturbações Emocionais/Comportamentais e Multideficiência 36,54% (n=19), Deficiência Visual 38,46% (n=20), Autismo 40,38% (n=21), Deficiência Mental/ Problemas Intelectuais 42,31% (n=22) e na Deficiência Auditiva / Surdez e Surdo-cegueira 44,23% (n=23).

Alguns docentes afirmaram-se **nada aptos** para trabalhar com a maioria das problemáticas dos diferentes alunos com NEE. O seu grau de inaptidão situa-se entre os 0% nas Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comunicação e os 48,08% (n=25) na Surdo-cegueira.

DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

Já no que diz respeito às **dificuldades de relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com SD**, as respostas dos 52 professores distribuem-se de acordo com a tabela 5:

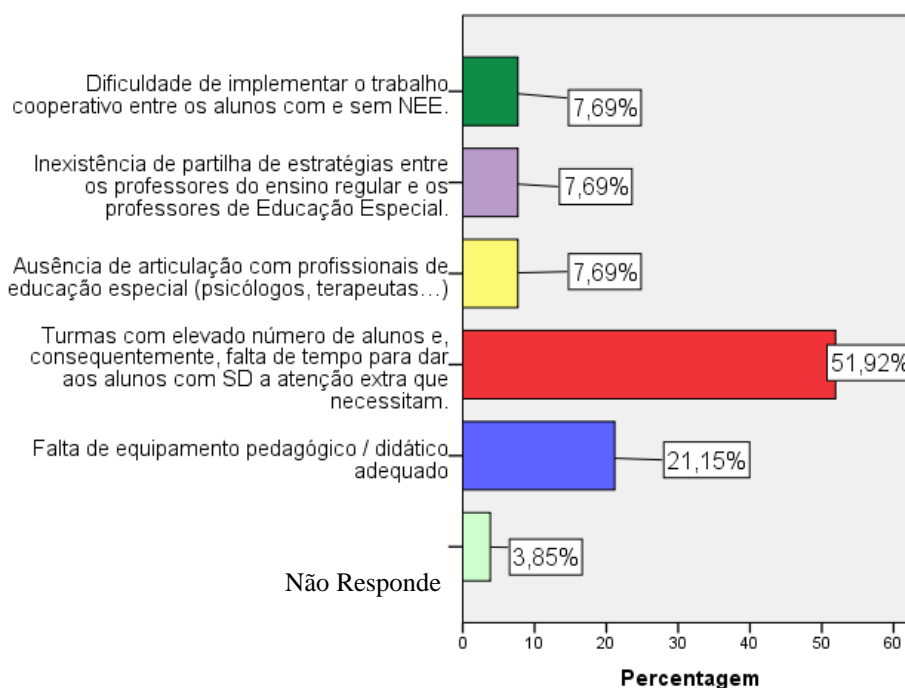
Tabela 5 - Dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com SD.

Dificuldades de relacionamento com SD	Frequência	Porcentagem
Não R.	3	5,8
Não	27	51,9
Sim	22	42,3
Total	52	100,0

Analisando a tabela, verifica-se que mais de metade dos docentes, 51,9% (n=27) não tem dificuldades de relacionamento pedagógico nem pessoal com os alunos com SD. No entanto, é de referir que uma percentagem bastante grande de inquiridos 42,3% (n=22) revela ter problemas em relacionar-se com estes alunos e 5,8% (n=3) dos inquiridos não responderam a este item, tendo contudo anotado que nunca trabalharam com alunos com este comprometimento.

De seguida apresentamos os motivos referidos para as **dificuldades de implementação da inclusão em turmas com alunos com SD**

Gráfico 6 – Razões para as dificuldades na implementação da inclusão



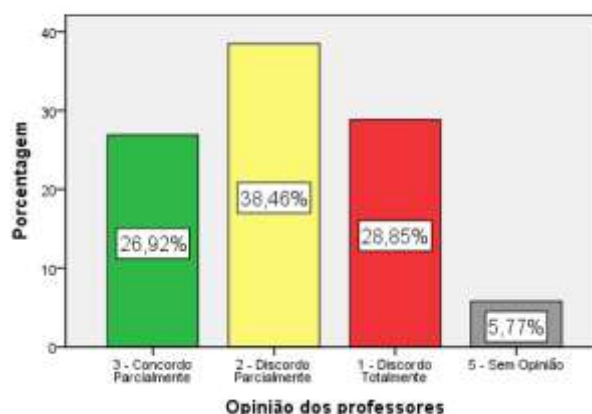
Assim, as dificuldades que os docentes mais referem existir para a implementação da inclusão são, para um grande número de docentes 51,92,% (n= 27), o **elevado número de alunos por turma** e para 21,15% (n=11) é a falta de equipamento pedagógico/didático o problema mais significativo. No entanto, 7,69% (n=4) apontam como obstáculos a ausência de articulação com profissionais de Educação Especial, a mesma percentagem que refere a inexistência de partilha de estratégias e as dificuldades na implementação do trabalho cooperativo e 3,85% (n=2) não respondem a esta questão.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD NAS CLASSES REGULARES.

Para analisarmos a percepção dos professores da nossa amostra relativamente à inclusão de alunos com Síndrome de Down colocámos um conjunto de afirmações no item V do questionário cujos resultados apresentaremos de seguida.

Na afirmação “**Na sua opinião a escola está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade**”, apresentamos as opiniões dos docentes no gráfico 7.

Gráfico 7 – Opinião dos professores sobre a preparação da escola com equipamento adequado à educação inclusiva.

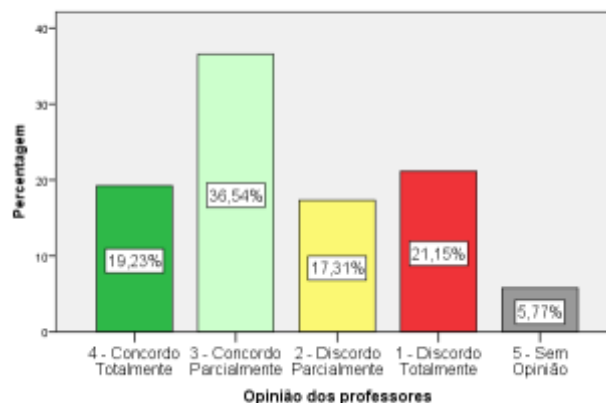


Analisando o gráfico 7, verificamos que mais de metade dos inquiridos discorda da preparação da escola a nível de equipamentos sendo que, 38,46% (n=20) discordam parcialmente e 28,85% (n=15) discorda totalmente. Uma grande percentagem de docentes

26,92% (n=14) concorda parcialmente com esta afirmação e uma minoria de 5,77% (n=3) não tem opinião.

De seguida, na afirmação “**Os alunos com SD não devem frequentar as classes regulares mas sim, serem apoiados fora da sala de aula por professores especializados**”, apresentamos as opiniões no gráfico 8.

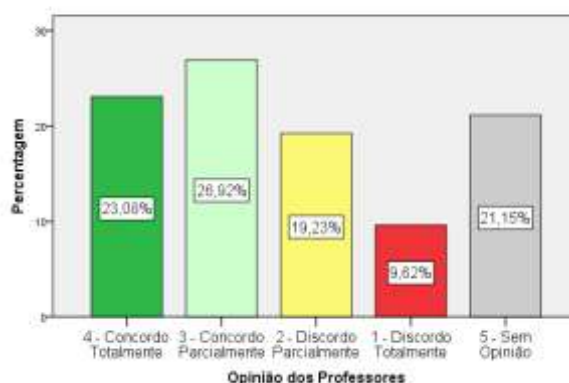
Gráfico 8 – Opinião dos professores sobre a frequência das classes regulares por alunos com SD.



Através do gráfico 8, verificamos que a grande maioria dos inquiridos 36,54% (n=19) concordam parcialmente e 19,23% (n=10) concordam totalmente que os alunos com SD não devem frequentar as classes regulares mas sim, serem apoiados, fora da sala de aula por professores especializados. Por outro lado, um grande número de professores discorda dessa opinião 17,31% (n=9) discordam parcialmente e 21,15% (n=11) discordam totalmente. Referiram não ter opinião formada 5,77% (n=3) dos inquiridos.

Quanto à afirmação “**Os alunos com SD desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular**”, apresentamos as opiniões no gráfico 9.

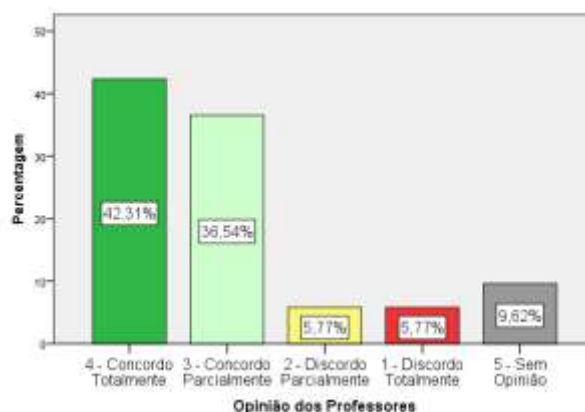
Gráfico 9 – Opinião dos professores sobre o desenvolvimento de capacidades dos alunos com SD na classe especial.



No gráfico 9, constatamos que um grande número de professores 26,92% (n=14) concordam parcialmente e 23,08% (n=12) concordam totalmente tendo a percepção de que os alunos com SD desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular. Uma pequena parte de professores não concorda com esta opinião da maioria, 9,62% (n=5) discordam totalmente e 19,23% (n=10) discordam parcialmente. Uma grande percentagem 21,15% (n=11) não tem opinião.

Na afirmação “**A inclusão de alunos com SD na turma do ensino regular dificulta o trabalho do professor**” as percepções dos professores são as que apresentamos no gráfico 10.

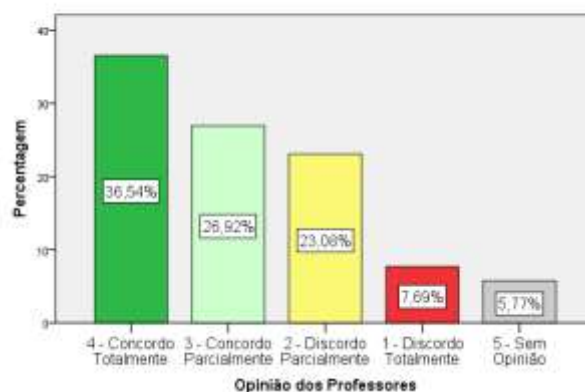
Gráfico 10 - Opinião dos professores sobre a dificuldade para o trabalho do professor com a inclusão de alunos com SD.



Da análise do gráfico 10, verificamos que uma elevada percentagem de professores 42,31% (n=22) concordam totalmente e 36,54% (n=19) concordam parcialmente, opinando que a inclusão de alunos com SD nas classes regulares dificulta o trabalho do professor. Uma minoria de docentes discorda desta opinião 5,77% (n=3) discordam totalmente e 5,77% (n=3) discordam parcialmente. Uma percentagem de 9,62% (n=5) não tem opinião.

Quanto à afirmação “**O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com SD, na sala de aula, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE**” verificamos as percepções dos inquiridos no gráfico 11.

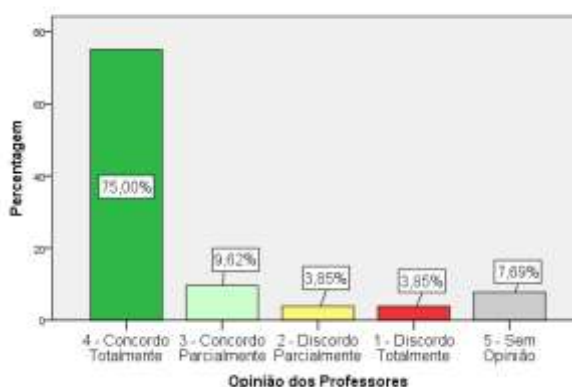
Gráfico 11 - Opinião dos professores sobre se a atenção dada aos alunos com NEE prejudica o desenvolvimento de competências de outros alunos.



Através do gráfico 11 observamos que a maioria dos inquiridos 38,54% (n=19) concordam totalmente e 26,92% (n=14) concordam parcialmente tendo a opinião de que o tempo e a atenção requeridos pelos alunos com SD na sala de aula prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE. Uma pequena percentagem de inquiridos 7,69% (n=4) discordam totalmente e 23,1% (n=12) discordam parcialmente. Neste aspeto, 5,77% (n=3) dos professores não tem opinião.

Na afirmação **“O professor do ensino regular não consegue dar resposta a todas as necessidades dos alunos com SD sem o apoio do professor da Educação Especial”** observamos as opiniões dos docentes no gráfico 12.

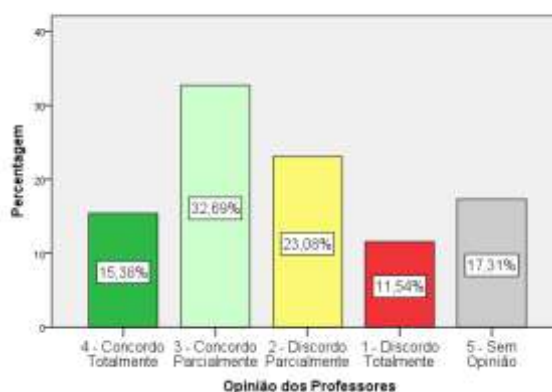
Gráfico 12 - Opinião dos professores sobre a necessidade do apoio do professor do ensino especial para dar resposta às necessidades dos alunos com SD.



Analisando o gráfico 12, verificamos que a maioria dos professores 75,00% (n=39) concordam totalmente e 9,62% (n=5) concordam parcialmente considerando que o professor do ensino regular não consegue dar resposta às necessidades dos alunos NEES sem o apoio do professor de Educação Especial. No sentido oposto 3,85% (n=2) dos inquiridos discorda totalmente da afirmação e a mesma percentagem discorda parcialmente. Referiram não ter opinião 7,69% (n=4).

Na afirmação **“A inclusão de alunos com SD nas classes regulares traz mais vantagens do que desvantagens”** verificamos as perceções dos inquiridos no gráfico 13.

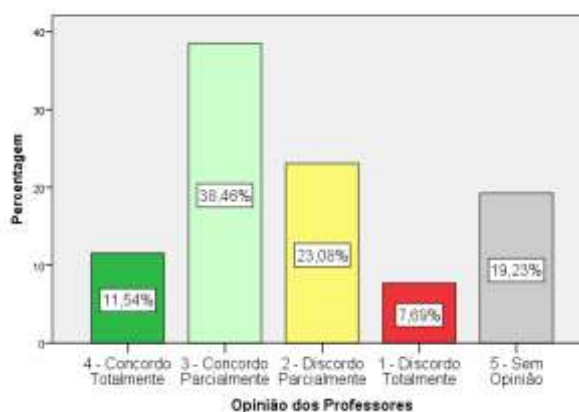
Gráfico 13 - Opinião dos professores sobre a se traz mais vantagens ou desvantagens a inclusão de alunos com SD.



A opinião sobre a inclusão de alunos com SD ter mais vantagens do que desvantagens para um número significativo de inquiridos é favorável, 32,69% (n=17) concordam parcialmente e 15,4% (n=8) concordam totalmente, verificando-se no entanto, que também muitos docentes discordam desta afirmação, 11,54% (n=6) discordam totalmente e 23,08% (n=12) discordam parcialmente. Não têm opinião um número considerável correspondente a 17,31% (n=9) dos docentes.

Relativamente à afirmação “**A inclusão de alunos com SD nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais**”, apresentamos as perceções no gráfico 14.

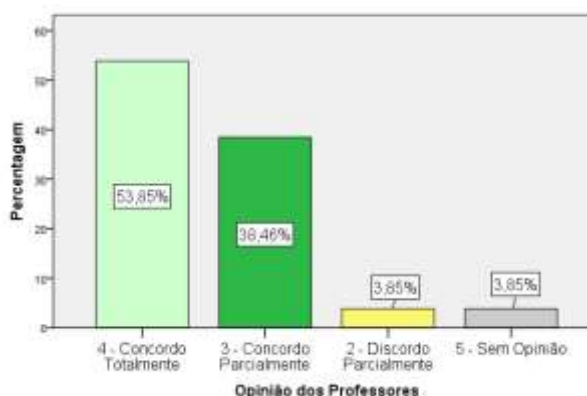
Gráfico 14 - Opinião dos professores sobre se a inclusão de alunos com SD ajuda a combater problemas comportamentais.



Interpretando o gráfico nº 14 observamos que a maioria dos docentes, 38,46% (n=20) concordam parcialmente e 11,54% (N=6) concordam totalmente que a inclusão de alunos com SD nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais. Um número considerável de docentes 23,08% (n=12) discorda parcialmente e 7,68% (n=4) discorda totalmente sendo de opinião que quando os alunos SD são incluídos nas classes regulares não ajudam a combater problemas comportamentais. Uma percentagem razoável de 19,23% (n=10) não tem opinião.

Na afirmação “**A presença de alunos com SD, na sala de aula, promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença**” os professores opinaram de acordo com o gráfico 15.

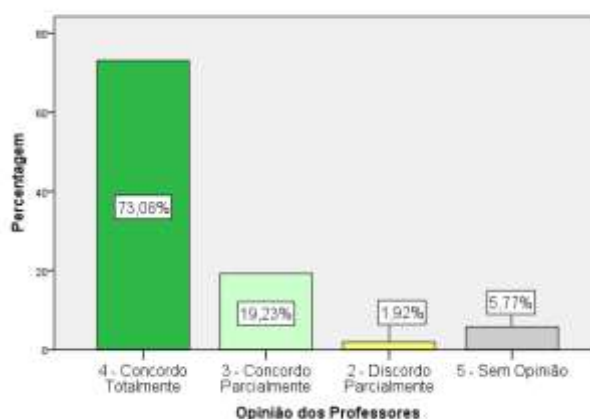
Gráfico 15 - Opinião dos professores o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença que traz a inclusão de alunos com SD.



No gráfico 15 encontramos uma elevada percentagem de inquiridos que considera que a presença de alunos com SD na sala de aula promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, 53,85% (n=28) concordam totalmente e 38,46% (n=20) concordam parcialmente. Uma pequena minoria de 3,85% (n=2) discorda parcialmente desta afirmação, nenhum docente discorda totalmente e uma pequena percentagem de 3,85% (n=2) docentes não tem opinião.

Na afirmação “**A formação de professores é uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva**” explicitamos no gráfico as opiniões dos professores.

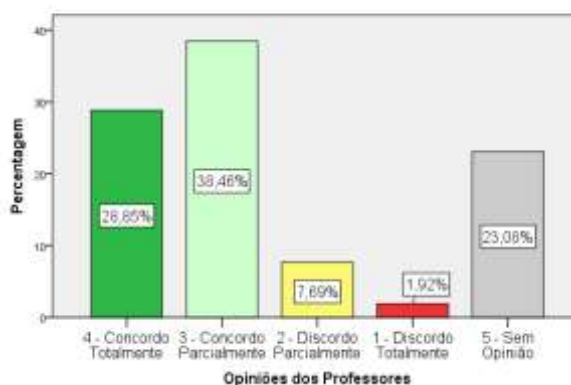
Gráfico 16 - Opinião dos professores sobre a importância da formação de professores para a educação inclusiva.



Pela análise do gráfico 16, verificamos que uma grande percentagem de professores, 73,08% (n=38) concorda totalmente e 19,23% (n=10) concordam parcialmente quanto ao facto de a formação de professores ser uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva. Só uma minoria de 1,92% (n=1) discorda parcialmente da afirmação e 5,77% (n=3) não tem opinião.

Na afirmação “**Os alunos com SD quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progridem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades**” observamos as ideias dos professores no gráfico 17.

Gráfico 17 - Opinião dos professores sobre a melhoria que a inclusão traz às aprendizagens de alunos com SD.



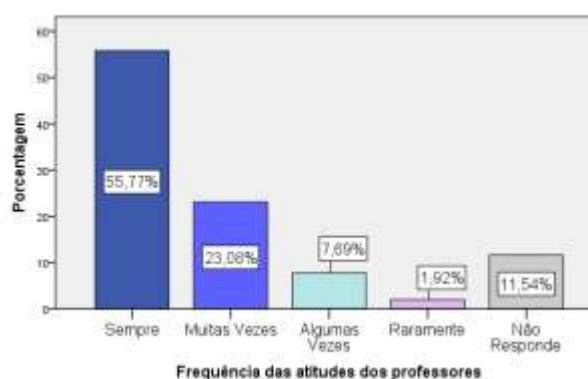
O gráfico 17 revela que a maioria dos inquiridos 38,46% (n=20) concordam parcialmente e 28,85% (n=15) concorda totalmente sendo de opinião que os alunos com SD quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progridem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades. Uma pequena percentagem de 1,92% (n=1) de professores discorda totalmente desta afirmação e 7,89% (n=4) discordam parcialmente. De referir que uma percentagem bastante relevante de 23,08 % (n=12) não tem opinião.

ATITUDES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD NAS CLASSES DO REGULAR.

Analisando agora as atitudes dos professores da nossa amostra face à inclusão de alunos com SD colocámos algumas afirmações no item VI do questionário cujas respostas iremos analisar seguidamente.

Começando pela afirmação **“Na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com SD tenho em atenção a informação que me é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...)”** analisaremos as atitudes referidas no gráfico 18.

Gráfico 18 – Frequência com que os professores têm em atenção a informação do professor do ensino especial na realização da planificação.

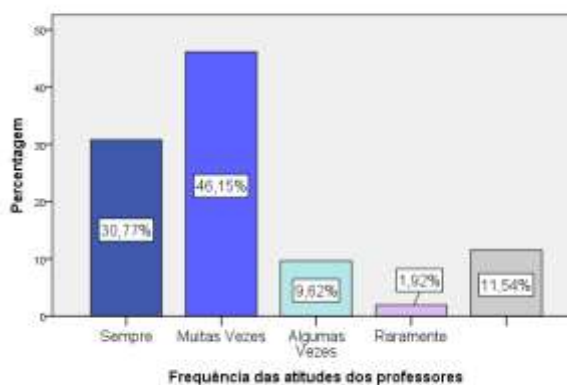


Da análise do gráfico 18, verificamos que na planificação das atividades letivas nas turmas com alunos com SD, a maioria dos professores tem em atenção a informação que lhes é transmitida pelo professor de educação especial e outros técnicos especializados no caso de 55,77% (n=29) sempre e de 23,08% (n=12) muitas vezes. Uma minoria de

7,69% (n=4) só algumas vezes segue estas recomendações e 1,92% (n=1) raramente segue as instruções de técnicos especializados. De referir que 11,54 % (n=6) dos docentes não responderam.

Na afirmação: **“Na planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com SD faço uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação”** analisamos no gráfico 19 as atitudes dos docentes.

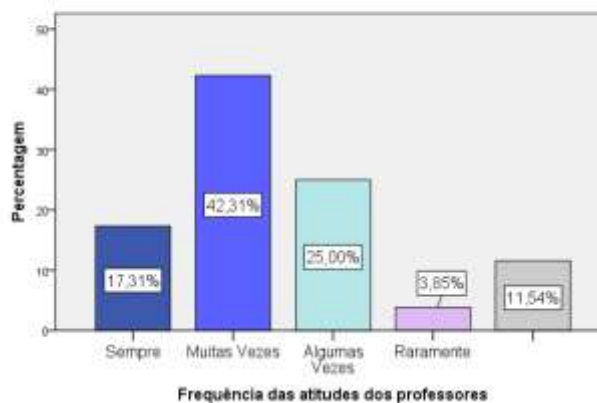
Gráfico 19 - Frequência com que os professores refletem sobre os critérios de avaliação ao realizar a panificação.



Assim, pela análise do gráfico 19 constatamos que a maioria dos docentes 46,15% (n=24), muitas vezes e 30,77% (n=16) sempre, cada vez que planifica as atividades letivas das turmas onde há alunos com SD, faz uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação. Alguns docentes 9,62% (n=5) faz esta reflexão algumas vezes, apenas 1,92% (n=1) o faz raramente e 11,54% (n=6) não responderam.

Na afirmação **“Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com SD, utilizo materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos”** explicitamos no gráfico 20 as atitudes dos docentes.

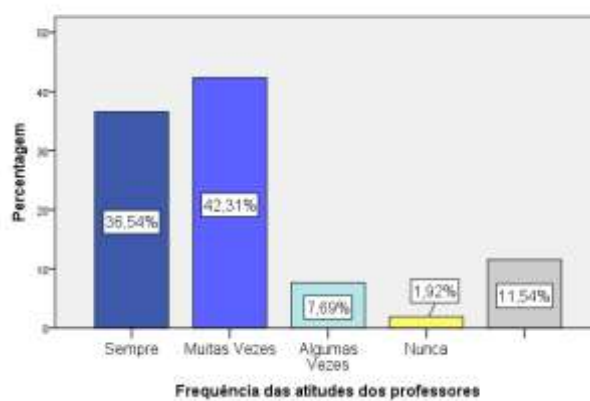
Gráfico 20 - Frequência com que os professores utilizo materiais didáticos diversificados na planificação das turas com alunos com SD.



Constatamos assim, no gráfico 20 que a maioria dos docentes, 17,31% (n=9) sempre e 42,31% (n=22) muitas vezes, planifica as atividades letivas das turmas com alunos com SD, procurando utilizar materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Um grande número de professores 25,00% (n=12) tem esta preocupação apenas algumas vezes. Só uma minoria de 3,85% (n=2) raramente utiliza materiais didáticos diversificados e 11,54% (n=6) não respondeu.

Na afirmação “**Nas turmas onde há alunos com SD, planifico as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos**” apresentamos a frequência das atitudes dos professores no gráfico 21.

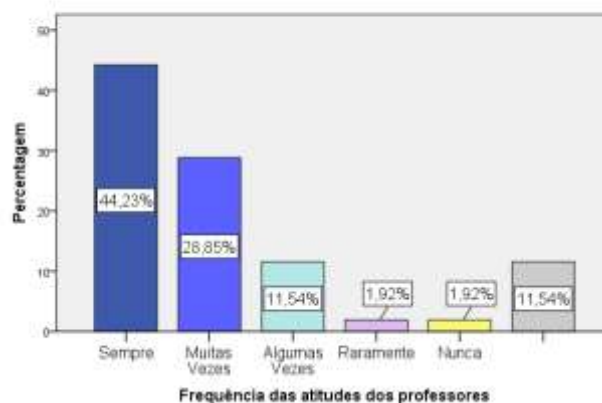
Gráfico 21- Frequência com que os professores planificam tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos.



Pela análise do gráfico 21, vemos que a maioria dos inquiridos 42,31% (n=22) muitas vezes e 36,54% (n=19) sempre, planifica as atividades da aula tendo em atenção os ritmos de aprendizagem dos alunos nas turmas onde há alunos com SD. Uma minoria de 7,69% (n=4) só algumas vezes tem essa preocupação e uma percentagem quase sem significado de 1,92% (n=1) nunca tem em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes. Não responderam a esta questão 11,54% (n=6).

Na afirmação “**Nas reuniões dos Conselhos de Turma colaboro na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com SD**” observamos a frequência das atitudes no gráfico 22.

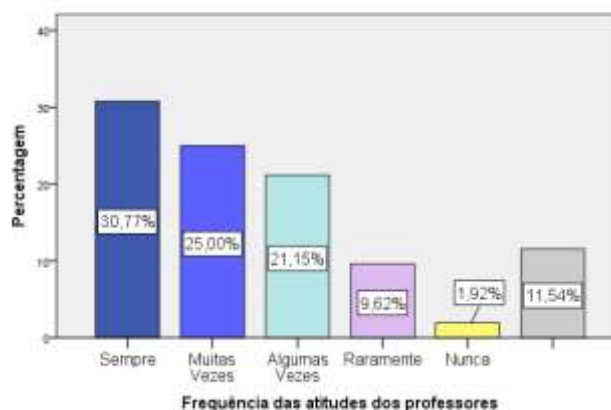
Gráfico 22 - Frequência com que os professores colaboro na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com SD nas reuniões de conselho de turma.



Observando o gráfico 22, verificamos que a maioria dos docentes, 44,23% (n=23) sempre e 28,85% (n=15) muitas vezes colabora na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com SD, nas reuniões dos conselhos de turma. Apenas 11,54% (n=6) dos professores só colabora às vezes na elaboração das adequações curriculares. Uma pequena minoria 1,92% (n=1) raramente, 1,92% (n=1) nunca participa na elaboração das adequações curriculares e 11,54% (n=6) dos inquiridos não responderam.

Na afirmação “**Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com SD**” explicitamos as informações recolhidas no gráfico 23.

Gráfico 23 -Frequência com que os professores trocam conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com SD nas reuniões do Grupo Disciplinar.

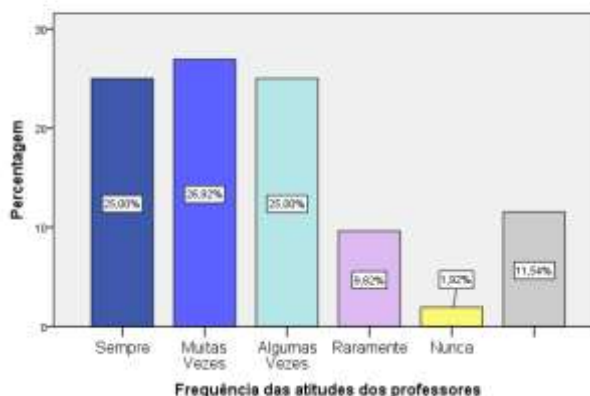


Pela análise do gráfico 23, a maioria dos inquiridos, 30,77% (n=16) sempre e 25,00% (n=13) muitas vezes, troca conhecimentos e materiais sobre as problemáticas dos alunos com SD. Um número significativo de docentes 21,15% (n=11) apenas algumas vezes o

faz. Uma minoria de 9,62% (n=5) raramente, 1,92% (n=1) nunca tem este aspeto em consideração e 11,54% (n=6) não responderam.

Na afirmação **“Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com SD”** observamos as atitudes dos docentes, explícitas no gráfico 24.

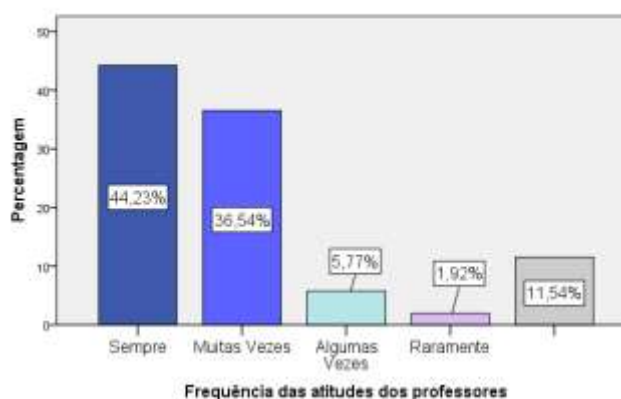
Gráfico 24 -Frequência com que os professores trocam ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com SD nas reuniões do Grupo Disciplinar.



Analisando o gráfico 24, verificamos que a maioria dos docentes, 25,0% (n=13) sempre e 26,92% (n=14) muitas vezes troca ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com SD nas reuniões do grupo disciplinar. Um número considerável de docentes 25,0% (n=13) só o faz algumas vezes. Por outro lado 9,62% (n=5) raramente o faz e de 1,92% (n=1) nunca tem este procedimento. Também a esta questão não e não responderam 11,54% (n=6).

Na afirmação **“Nas turmas onde há alunos com SD tento proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com SD, de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença”** observamos as respostas no gráfico 25.

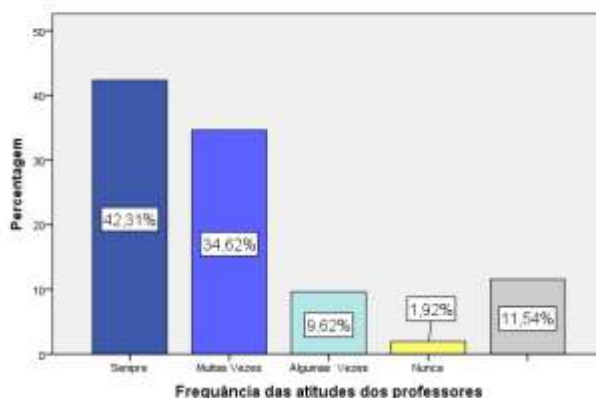
Gráfico 25 - Frequência com que os professores proporcionam um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com SD.



Quando se coloca esta questão aos docentes, a maioria dos inquiridos, 44,23% (n=23) responde sempre, 36,54% (n=19) refere muitas vezes. Só uma minoria de 5,77% (n=3) responde algumas vezes, 1,92% (n=1) responde raramente e 11,54% (n=6) não responderam.

Quanto à afirmação **“Colaboro com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com SD e sem NEE”** as respostas obtidas são as do gráfico 26.

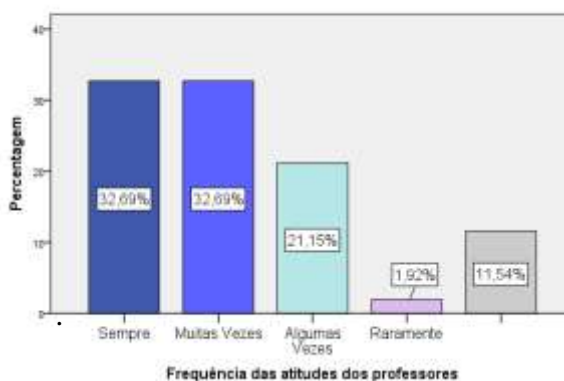
Gráfico 26 - Frequência com que os professores colaboram com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com SD e sem NEE.



Quanto à colaboração com o professor de educação especial na implementação e realização de tarefas para fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com SD e sem NEE, a maioria dos docentes responde sempre 42,31% (n=22) e muitas vezes 34,62% (n=18). Apenas 9,62% (n=5) respondem algumas vezes e, uma minoria de 1,92% (n=1) respondem nunca e 11,54% (n=6) não responderam.

Relativamente à afirmação **“Promovo o trabalho em parceria entre alunos com SD e sem NEE para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos”** apresentamos no gráfico 27 as respostas dos docentes.

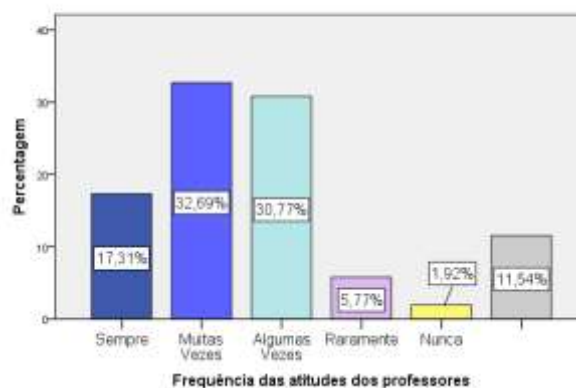
Gráfico 27 - Frequência com que os professores Promovo o trabalho em parceria entre alunos com SD e sem NEE para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos.



Partindo da análise do gráfico 27 verificamos que a maioria dos Inquiridos refere que promove o trabalho em parceria para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos 32,69% (n=17) sempre e 32,69% (n=17) muitas vezes. Uma percentagem de 21,15% (n=11) promove o trabalho em parceria apenas algumas vezes, uma pequena minoria de 1,92% (n=1) raramente o faz e 11,54% (n=6) não responderam.

Finalmente na última questão, “**Na lecionação das turmas com alunos com SD intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**” os docentes deram as respostas que apresentamos no gráfico 28.

Gráfico 28 -Frequência com que os professores intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação das turmas com alunos com SD.



Da análise do gráfico 28 observamos que a maioria dos docentes, nas turmas onde há alunos com SD intensifica o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), 32,69% (n=17) muitas vezes, 17,31% (n=9) sempre e 30,77% (n=16) algumas vezes. Apenas uma minoria de 5,7% (n=3) raramente utiliza as TIC e 1,92% (n=1) nunca o faz. Não responderam também a esta questão os mesmos 11,54% (n=6) dos inquiridos afirmando lateralmente que nunca tiveram alunos com esta problemática.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Passaremos agora a apresentar a discussão de dados referindo as principais conclusões que podemos tirar da análise aos dados apresentados. As conclusões tem em conta os objetivos do estudo e as hipóteses levantadas.

Assim, sintetizando os dados demográficos:

- A amostra é constituída por 52 Professores do Ensino Básico a lecionar no concelho de Caldas da Rainha. A maioria dos inquiridos é do sexo feminino 82,7% (n=43). Não é uma amostra jovem, pois a maioria dos professores 80,77% (n=42) situa-se na faixa etária entre acima dos 40 anos, sendo que desses 42,31% (n=22) tem mais de 50 anos. A maioria dos docentes tem uma grande experiência profissional visto que 61,53% tem entre 21 e mais de 30 anos de tempo de serviço e tem uma situação profissional estável dado que 88,46% (n=46) pertencem ao quadro de agrupamento ou quadro de zona pedagógica.
- Da nossa amostra fazem parte 40,38% (n=21) de docentes do 1.º ciclo, 36,54% (n= 12) do 2.º Ciclo e 23,08% (n=19) do 3.º Ciclo.
- A maioria dos inquiridos da nossa amostra 76,9% (n=40) tem apenas a Licenciatura. No entanto, 7,7% (n=4) fizeram Pós-Graduação/ Especialização em Educação Especial e 13,5% (n=7) têm Mestrado.

Debruando-nos agora sobre a **Hipótese 1** que pretendemos testar com o presente estudo, verificando se ***“Os professores do Ensino Básico, do concelho de Caldas da Rainha possuem formação para trabalhar com alunos com SD”***.

Assim, da análise aos dados recolhidos verificamos que um número significativo de professores recebeu formação no âmbito das NEE ou através da formação inicial 15,38% (n=8) ou de formação contínua 44,23% (n=23) ou das duas 21,15% (n=11) e os que tem formação especializada em Educação Especial e/ ou Mestrado são 9,61% (n=5) pelo que, 90,38% (n=47) dos docentes tem formação na área da educação especial, sendo que 75% (n=39) procurou obter essa formação sentindo necessidade dela depois da formação inicial.

Relativamente à formação informal que consideram ter para trabalhar com alunos com NEE, poucos são os docentes que se consideram plenamente aptos e mesmo bastante aptos, só em algumas problemáticas, entre os 0% nas Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comunicação e os 48,08% (n=25) na Surdo-Cegueira. A maioria dos docentes refere-se razoavelmente apto em percentagens que vão de 5,77% (n=3) para a Surdo-cegueira e os 51,92% (n=27) nas Dificuldades de Aprendizagem. Pouco aptos consideram-se entre os 21,15% (n=11) para as dificuldades de aprendizagem e os 44,23%

(n=23) na Deficiência Auditiva / Surdez e Surdo-cegueira. Alguns docentes consideram-se nada aptos, entre os 0 % nas Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comunicação e os 48,08% (n=25) na Surdo-cegueira.

Assim, tendo em conta as respostas obtidas, e analisando o somatório das percentagens dos níveis de aptidão dos docentes pouco apto e nada apto e comparando com o somatório de razoavelmente apto até plenamente apto pode concluir-se que as áreas em que os professores possuem maior formação informal são os Problemas de Comunicação com um somatório positivo de 69,23% (n=36), as Dificuldades de Aprendizagem, as Perturbações Emocionais/Comportamentais, Síndrome de Asperger, Sobredotação e Problemas Motores com 51,92% (n=27).

Por outro lado, podemos ainda concluir que as áreas onde os professores têm menos formação informal são, por ordem crescente a Surdo-Cegueira com apenas 7,69% (n=4) dos docentes a sentirem pelo menos razoável aptidão seguida de Deficiência Auditiva/Surdez, Multideficiência, Deficiência Visual, Autismo e por último 44,23% (n=23) com Deficiência Mental/Problemas Intelectuais. Verificamos por isso que a maioria dos inquiridos 42,31% (n=22) se sente pouco apto e 13,46% (n=7) nada apto perfazendo um somatório de 55,77% (n=29) de docentes que manifestam pouca ou nenhuma aptidão para trabalhar com alunos com Problemas intelectuais, grupo a que pertencem os alunos com Síndrome de Down. Sentem-se razoavelmente aptos 36,85% (n=19) e bastante aptos 3,85% (n=2), a mesma percentagem que se considera plenamente apto perfazendo um somatório de 44,23% (n=23) que referem sentir alguma aptidão para o atendimento aos alunos com deficiência Mental /problemas intelectuais. Os indivíduos com SD representam 5% a 6% de todos os casos de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Kozma, 2006, p. 31).

Pelo exposto verificamos que **a maioria dos professores possui uma razoável experiência profissional, tem formação académica e se preocupa em fazer formação em NEE mas a maioria não se sente apto a trabalhar com alunos com as problemáticas da Deficiência Mental/ Problemas Intelectuais.**

Neste sentido, a hipótese 1 do nosso estudo verifica-se apenas em parte porque ficamos a saber que os professores possuem formação e informação para trabalhar com alunos NEE,

mas essa formação não é suficiente para lhes dar a confiança necessária para o atendimento diário às necessidades dos alunos com SD necessitando por isso de obter maior formação nesta área específica.

O que vai ao encontro do referido por Castro & Pimentel (2009, p.308) de que é necessária a formação contínua dos professores do ensino regular, pois sem ela não é possível a construir uma verdadeira educação inclusiva. A formação contínua dá aos docentes ferramentas para conhecer as potencialidades e necessidades dos seus alunos reorientando as suas intervenções com base nas especificidades de cada aluno e dando ao professor maior confiança no seu atendimento aos alunos com NEE incluindo os que tem SD.

Também Costa (1996, p. 154) considera que o professor do ensino regular deverá procurar obter formação em aspetos que o ajudem a melhorar o atendimento aos seus alunos visando contribuir com a sua atuação pedagógica para uma efetiva inclusão. Os professores devem ter “ conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios” devendo os gestores escolares “fomentar a auto formação dos professores”.

Na **Hipótese 2**, pretendemos testar se “*os professores do Ensino Básico sentem dificuldades na implementação de uma educação educativa de qualidade*”.

Analisando as respostas ao questionário na tabela 5, verificamos que a nível pedagógico e pessoal uma maioria de inquiridos de 51,9% (n=27) referem não ter dificuldades de relacionamento pedagógico nem pessoal com os alunos com SD.

Por outro lado, no trabalho em sala de aula, um grande número de inquiridos sente dificuldades na implementação de uma inclusão de qualidade, como verificamos no gráfico 6, principalmente devido à existência de turmas com elevado número de alunos 51,92% (n=27) e à falta de equipamento pedagógico/didático para 21,15% (n=11) dos docentes. Outros, embora em menor percentagem, consideram que a dificuldade em implementar a inclusão se deve às dificuldades na implementação do trabalho cooperativo 7,69% (n=4), e as mesmas percentagens referem quer a ausência de articulação com profissionais de Educação Especial, quer a inexistência de partilha de estratégias. De

referir que 5,8% (n=3) dos docentes da nossa amostra não responderam a estes itens e anotaram que nunca tiveram oportunidade de trabalharem com alunos com estas características.

Apesar de o Despacho n.º 14026/2007 prever a redução do número de alunos nas turmas com alunos ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 com esta medida especificada sendo estas turmas reduzidas para 20 alunos e não podendo ter mais de dois alunos com estas condições. Ainda assim, os professores consideram que este número é elevado e que dificulta a implementação da inclusão prevista na declaração de Salamanca onde a pedagogia inclusiva é centrada nos alunos e assente em princípios colaborativos, sendo o meio mais eficaz para se conseguir uma educação global para todos. Algumas competências comunicativas e sociais só se podem praticar e aprender se os alunos trabalharem juntos e em grupo num contexto de aula inclusiva (UNESCO, 1994, p. 7) o que se torna mais complicado em turmas com elevado número de alunos.

A Escola Inclusiva exige uma grande transformação quer nos recursos materiais, quer a nível humano, principalmente o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, que deverão estar preparados para atender às NEE de todas as crianças, independentemente das suas características e diversidade, com um ritmo próprio de progressão e um papel ativo integrado (Pimentel, 2008, p. 118). Também Correia (2008, p.36) considera que a educação inclusiva nas escolas só passará a ser uma realidade quando os professores do ensino regular em cooperação com os professores do ensino especial desenvolverem estratégias de intervenção inclusiva adequadas a cada aluno, não havendo essa colaboração não será possível.

A falta de recursos leva os professores a adotar uma visão mais cética sobre a inclusão. Isto vai ao encontro de Fonseca (2002, p. 19) quando afirma que “Apesar de ser inquestionável em termos éticos a importância da Escola Inclusiva nos tempos atuais, ainda se detetam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, de outros pais, etc., quando não assumem outras posições mais discordantes”.

Passando à **Hipótese 3** onde pretendemos analisar se “ *Os professores do Ensino Básico do Concelho de CR revelam uma cultura de inclusão relativamente aos alunos com SD*” apresentámos aos nossos inquiridos 11 afirmações. Analisadas as frequências

apresentadas em cada uma das questões, concluímos que um número significativo de docentes 48,07% (n=25) concorda parcial ou totalmente com a inclusão dos alunos com SD nas classes regulares, afirmando que a sua permanência nas turmas regulares traz mais vantagens do que desvantagens como se verifica no gráfico 13. Apesar disso, a esmagadora maioria dos inquiridos 92,31% (n= 48) concordam total ou parcialmente considerando que a inclusão destes alunos nas classes regulares é vantajosa para a construção de uma consciência social e emocional em todos os alunos promovendo o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença como se pode observar no gráfico 15. A maioria significativa de docentes 67,31% (n=35) é de opinião que quando os alunos SD trabalham em cooperação com os alunos sem NEES progredem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades como se pode observar no gráfico 17.

Quando se pergunta aos docentes se a inclusão de alunos com SD nas classes regulares ajuda a combater problemas comportamentais as opiniões expressas no gráfico 14 dividem-se, uma vez que 50,0% (n=26) dos inquiridos é de opinião que a presença destes alunos ajuda a melhorar o comportamento da turma e 30,76% dos professores considera que a presença de alunos com SD ajuda a vencer problemas comportamentais.

No entanto, quando as afirmações se referem ao trabalho do professor no desenvolvimento de competências académicas, a maioria dos inquiridos 78,85% (n=41) considera que a presença dos alunos SD nas classes regulares dificulta o trabalho dos docentes como se verifica no gráfico 10 e 63,46% (n=33) é de opinião que a presença de alunos com SD prejudica o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE de acordo com o gráfico 11.

A maioria dos docentes 67,31% (n=35) considera que a escola não está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade o que se observa no gráfico 7. Uma grande percentagem de inquiridos de 55,77% (n=29) considera que os alunos com SD não devem frequentar as classes regulares mas, ser apoiados fora da sala de aula por professores especializados como se apresenta no gráfico 8. Uma quantidade considerável de inquiridos 50,0% (n=26) tem o entendimento de que os alunos com SD desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular como se observa no gráfico 9.

Para o atendimento aos alunos com SD a grande maioria dos professores 84,62% (n=44) considera fundamental o apoio incondicional do professor de Educação Especial ao professor do ensino regular para dar resposta a todas as necessidades dos alunos com SD o que se pode ver no gráfico 12.

Assim, a **3ª Hipótese só se confirma no que diz respeito ao desenvolvimento social, emocional e pessoal dos alunos com SD**. No que diz respeito aos aspetos relacionados com o desenvolvimento académico destes alunos, os docentes não concordam com a inclusão dos alunos SD nas classes regulares e consideram que a escola não está preparada com equipamento adequado à promoção de uma verdadeira educação inclusiva.

De acordo com (Correia L. M., 2008, p. 22) a inclusão traz vantagens às aprendizagens *de todos os alunos*, sendo um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, principalmente para os alunos com NEE uma vez que tem o objetivo de proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE. O mesmo autor (2008, p. 25) considera que o ensino deverá ser orientado, para o aluno como um todo, “considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – tendo por base as suas características e necessidades.”. O estudo apresentado aqui vai ao encontro destas afirmações, principalmente no que diz respeito às aprendizagens de crianças com NEE/SD e às aprendizagens a nível de atitudes e valores de todos os alunos.

Contudo, (Correia, 2003, p. 21) considera que a inclusão pode ser feita de acordo com níveis sendo total para as crianças com NEE ligeiras e moderadas, que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares ou limitada para alunos com NEE severas, que exijam receber os serviços educacionais fora da classe regular. Estando previsto na declaração de Salamanca, sempre que a escola regular “é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEES ou das restantes crianças” (UNESCO, 1994, p. 12). Poderá ser a melhor resposta para alunos mais complexos, que necessitem de apoios que a escola regular não lhes pode fornecer, por falta de recursos de várias ordens. Neste sentido, os inquiridos da nossa amostra referiram falta de recursos materiais, tecnológicos e falta de tempo para trabalhar com os alunos de acordo com as necessidades que os alunos com SD e os restantes apresentam, dado que mesmo 20 alunos por turma ainda será muito para as necessidades de acompanhamento individuais que as

características específicas destes alunos exigem. Por outro lado os professores também não têm tempo para reunir e trocar impressões sobre os alunos com NEE com o professor do ensino especial e restantes técnicos que prestam apoio ao aluno visando assim articular com vista à construção de um ensino verdadeiramente inclusivo daí considerarem que por vezes a sala do ensino especial será mais benéfica para o desenvolvimento das competências académicas destes alunos.

A Escola Contemporânea tem ainda uma longa e árdua caminhada a percorrer, no caminho para a inclusão, porque é necessário fazer reestruturações muito acentuadas em todos setores, desde as atitudes de todos os profissionais da educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula, tanto a nível pedagógico como ao nível físico (Correia L. M., 2003, p. 19), com a organização e adequação de materiais.

Por fim, passaremos agora à **hipótese 4** onde testaremos se *“os professores do Ensino Básico manifestam atitudes inclusivas face a alunos com SD nas turmas regulares, adequando as técnicas, meios e recursos”*.

Analisando as respostas ao questionário, concluímos que a maioria dos docentes, na sua prática letiva, tem o cuidado de pôr em prática sempre ou muitas vezes os princípios por nós enunciados nas 11 afirmações do questionário.

Assim, os docentes inquiridos têm na sua maioria a preocupação de:

- Planificar as atividades letivas nas turmas com alunos com SD tendo em atenção a informação que é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...) (gráfico 18);
- Fazer uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação aquando da planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com SD (gráfico 19);
- Utilizar materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos, na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com SD (gráfico 20);
- Planificar as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos, nas turmas onde há alunos com SD (gráfico 21);

- Colaborar na elaboração das adequações curriculares necessárias para cada aluno com SD, nas reuniões dos Conselhos de Turma (gráfico 22);
- Trocar conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com SD, nas reuniões do Grupo Disciplinar (gráfico 23);
- Trocar ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com SD, nas reuniões do Grupo Disciplinar (gráfico 24);
- Proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com SD, de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença, nas turmas onde há alunos com SD (gráfico 25);
- Colaborar com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com SD e sem NEE (gráfico 26);
- Promover o trabalho em parceria entre alunos com SD e sem NEE para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos (gráfico 27);
- Intensificar o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, na lecionação das turmas com alunos com SD (gráfico 28).

Pelo exposto podemos inferir que a maioria dos docentes da nossa amostra revela atitudes inclusivas face aos alunos com síndrome de Down que frequentam as classes regulares, embora nem sempre considere que esse é o melhor atendimento a prestar-lhes.

O levantamento de técnicas/princípios utilizados pelos professores que participaram neste estudo vão ao encontro daqueles que são sugeridos pela literatura teórica, uma vez que, e como indicado no enquadramento teórico:

- Na declaração de Salamanca defende-se que as atitudes inclusivas preveem a construção de uma planificação colaborativa com estratégias de coordenação e focalização de atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Prevê ainda mudanças relativas ao currículo com o objetivo de desenvolver currículos que se

adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes prestando apoios pedagógicos suplementares (com base no currículo comum) (UNESCO, 1994, p. 22).

- Algumas das estratégias inclusivas preveem a diferenciação pedagógica em que a diversidade é o ponto de partida para planificar e agir, considerando o grupo heterogéneo e com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A diferenciação pedagógica “passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades” (Cadima, 1997, p. 14).
- As escolas regulares inclusivas, onde a pedagogia é centrada nos alunos e assente em princípios colaborativos, são o meio mais eficaz para se conseguir uma educação global para todos (UNESCO, 1994, p. 7).
- O ensino em cooperação e a tutoria de pares devem ser” métodos de ensino preferenciais, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com NEE” (Nisa, 2000, p. 43).
- A escola deverá ser capaz de dar respostas às necessidades a nível tecnológico. Dado que as TIC facilitam a comunicação, o acesso à informação e o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens. Para além disso também permitem maior autonomia e interação das crianças com SD com o meio, com o professor e com a restante turma (Lopes & Cruz, 2010, p. 3) devendo por isso ser instrumentos de ensino inclusivo a privilegiar.

CONCLUSÕES

Os docentes dos nossos dias não podem deixar de refletir acerca dos seus desempenhos para uma realidade escolar inclusiva devendo procurar uma preparação e formação continua a nível científico e pedagógico/didático. Foi neste sentido que nos propusemos à realização deste estudo. Ao longo do presente trabalho salientámos que as crianças e jovens com SD necessitam de uma intervenção especializada e direcionada para as suas reais dificuldades ou carências referentes ao seu desenvolvimento. Esta intervenção é essencial para o desenvolvimento dos alunos que, tal como os seus pares, têm direito a usufruir de uma vida o mais enriquecedora possível.

Apesar das suas limitações serem um aspeto negativo para o processo de ensino aprendizagem de pessoas com esta problemática não nos podemos esquecer que estes indivíduos também têm potencialidades e capacidades frente à diversidade e à vida social. Sendo assim, é necessário que a sociedade e a escola respeitem as diferenças existentes tendo sempre em conta a história de vida, ritmo de aprendizagem, limitações e habilidades de cada sujeito. Pelo exposto é necessário avaliar a situação de cada aluno em questão antes de intervir, pois uma boa análise permite uma melhor escolha de intervenções e evita erros no atendimento aos indivíduos.

Da investigação realizada podemos concluir que os Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha procuram, quer através de ações de formação, quer através da pós-graduação, obter formação que lhes permita prestar o melhor atendimento possível aos seus alunos com NEE. Contudo, os docentes sentem-se inseguros, quando se trata de lidar com alunos com SD, preferindo que seja o professor da Educação Especial a dar atendimento a estes alunos. Assim, um aspeto a melhorar é o da formação de docentes nesta área específica podendo os centros de Formação de Professores e os agrupamentos de escolas procurar prestar aos seus docentes ações de formação que lhes permitam aprender estratégias e métodos de ensino a aplicar em contexto de escola inclusiva visando que quer os alunos com SD quer os restantes alunos com ou sem NEE possam usufruir de um ensino com mais qualidade com o aumento da colaboração e partilha de estratégias entre professor do regular, professor do ensino especial e outros técnicos que prestem atendimento ao aluno com SD.

Podemos observar que a inclusão de indivíduos com SD nas classes regulares representa um desafio para a escola em geral e para os professores do ensino regular em particular. Os professores encontram obstáculos à inclusão como o elevado número de alunos por turma ou a falta de recursos materiais no entanto, alguns deles preocupam-se em trocar impressões e em partilhar estratégias com colegas do ensino regular e especial e outros técnicos como terapeutas e psicólogos que prestam atendimento aos alunos com SD. Quando isso não acontece torna-se mais um obstáculo à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ainda assim, a maioria dos docentes da nossa amostra revela atitudes inclusivas face aos alunos com síndrome de Down que frequentam as classes regulares embora nem sempre considerem que esse é o melhor atendimento a prestar a estes alunos e que as escolas ainda tem um longo caminho a percorrer na aquisição e organização de recursos materiais para um atendimento pedagógico verdadeiramente inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM -V (Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais)*. Porto Alegre: Artmed.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos, torná-la uma realidade*. (A. B. Costa, Trad.) Obtido em 15 de março de 2015, de redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf
- Alton, S. (2012). *Atividades - Síndrome de Down - Google Drive - Google Docs*. Obtido em 18 de janeiro de 2014, de docs google com: <https://docs.google.com/document/d/1P...8QoDLYts/edit>
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para os Sistemas de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de educação.
- Bessa, N. &. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução á aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Brás, S. A. (2013). *A Perceção dos Professores do Ensino Básico(1.º, 2.º e 3.º Ciclos) face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Dissertação de Mestrado em Educação Especial*. Obtido em 10 de abril de 2015, de RCAAP: <http://hdl.handle.net/11328/187pdf>
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. Em A. Cadima, *Diferenciação Pedgógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Castro, A. S., & Pimentel, S. C. (2009). Síndrome de Down:desafios e perspectivas na inclusão escolar. Em F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda, *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (pp. 303-312). Salvador: EDUFBA. Obtido em 20 de julho de 2015, de books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf
- Coelho, L., & Pisoni, S. (agosto de 2012). *Revista e-Ped - ACOS/CNEC Osório vol.2, n.º 1 Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Obtido em 25 de março de 2015, de

- Collins, D. J. (2003). *La Salud del Bebé y del Niño*. Gran Bertaña: Dorling Kindersley Limited.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer inclusão. Em *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores* (2.^a edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, Vol. 9 n.º 1 e 2, pp. 151- 163.
- Cunha , A. S., & Almeida, R. O. (maio de 2014). *O Processo de Adaptação da Família a um Integrante com Síndrome de Down: A Percepção da Mãe*. Obtido em 27 de julho de 2015, de Psicologado: <https://psicologado.com/.../o-processo-de-adaptacao-da-familia-a-um-int...>
- Decreto Lei n.º 3/2008. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República*, 1^a série, N^o4 (08 -01-07), 154-164. Obtido em 15 de janeiro de 2015, de www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm
- Decreto-Lei n° 281/2009. (2009). *Diário da República*, 1^a série, N°193 (06 -10-09), 7298-7301.
- Despacho n° 13 170/2009. (2009). *Diário da República*, 2^a série, N°108 (04 de julho de 2009), 22467-22473.
- Dias, H., Lopes, A., Silva, N., & Veiga, L. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Fonseca, V. (2004). Tendências futuras da Educação Inclusiva. Em C. D. Stobäus, & J. J. Mosquera, *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (pp. 41- 64). Porto Alegre: EDIPUCRS. Obtido em 20 de julho de 2015, de www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, D. (12 de janeiro de 2011). *Síndrome de Down ou Mongolismo*. Obtido em 12 de agosto de 2015, de Blog de Dr Deo de freitas: deodefritis.blogspot.com/2011/.../sindrome-de-down-ou-mongolismo.h..
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jiménez, Rafael Bautista. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa/ Uma Escola para todos: A integração escolar/ Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. Em R. B. Jiménez, *Necessidades Educativas Especiais* (A. Escoval, Trad., pp.09–35). Lisboa: Dinalivro.
- Jesus, S. N., Martins, M. H., & Almeida, A. S. (2004). Da Educação Especial à escola inclusiva. Em C. D. Stobäus, & J. J. Mosquera, *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (pp. 65-82). Porto Alegre: EDIPUCRS. Obtido em 20 de julho de 2015, de www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf
- Kozma, C. (2006). O que é síndrome de Down? Em K. S. Gundersen, *Crianças com Síndrome de Down: Guia para pais e educadores* (pp. 15-42). Artmed. Obtido em 20 de maio de 2015, de www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_64_.pdf
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de outubro de 1986). Assembleia da República. *Diário da República I série n.º 237, 3067-3081*.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lopes, S. I., & Cruz, M. (julho de 2010). Tecnologias para a Educação: A mesa educacional E-Blocks no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com Trissomia 21. *Caderno Educação Especial (Vinte Anos na ESEPF)*. Obtido em 18 de agosto de 2015, de revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/112/81
- Mesquita, M. F. (2005). Currículos e Adaptações Curriculares Para Alunos com NEE. *Forum'2005 4 de março - Educação especial postura e consequências : atas. Escola Evaristo Nogueira* (pp. 11-17). S: Romão: Escola Evaristo Nogueira. Obtido em 15 de agosto de 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.11/1554>

- Moreira, L. M., El-Hanib, C. N., & Gusmão, A. F. (22 de fevereiro de 2000). A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, pp. 96-99. Obtido em 20 de julho de 2015, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516...
- Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva - Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. Em L. M. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Nisa, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna, n.º 5.ª série*, pp. 39-46.
- ONU. (20 de novembro de 1959). *Declaração Universal dos Direitos da criança*. Obtido em 20 de março de 2015, de [dgidc min-edu.pt: www.dgidc.min-edu.pt/.../declaracao_universal_direitos_crianca.pdf](http://dgidc.min-edu.pt: www.dgidc.min-edu.pt/.../declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Organização Mundial de Saúde. (2007). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Obtido de www.santapaula.com.br/Files/tabelas/Cid_10.pdf
- Palha, M. (2005). *Trissomia 21*. Obtido em 28 de julho de 2015, de Diferenças: www.diferencas.net/wp-content/uploads/trissomia_21.pdf
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH EDITORA Ltda.
- Pasche, D. F., Mendes, V. F., & Campos, M. F. (2012). *Diretrizes de Atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamentode Ações Programáticas Estratégicas. Obtido em 20 de junho de 2015, de www.hc.ufpr.br/files/diretrizes_cuidados_sindrome_down.pdf
- Pereira, F. (1998). Da Escola para Alguns a uma mesma Escola para Todos. Em *Apoios Educativos, n.º1*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, NOEEE.
- Pimentel, J. S. (2008). A Ecologia de uma inclusão de sucesso. *INFAD, Revista de Psicologia - International Journal of Developmental and Educational Psychology, n.º1, vol 3*, pp. 117-124.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada, 5*, pp. 149-166.

- Quelhas, M., & Mesquita, M. H. (junho de 2011). O uso das TIC por jovens portadores de T21: um estudo de caso. *Indagatio didactica*, pp. 92-112. Obtido em 15 de agosto de 2015, de blogs.ua.pt/encontro_ticnee/wp-content/.../Indagatio_jun2011_final.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. Em D. Rodrigues, *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M. F., Blasco, M. G., & Hernández, A. M. (1997). A Criança com Síndrome de Down. Em R. B. Jiménez, *Educação Especial e Reforma Educativa* (A. Escoval, Trad., pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Obtido em 24 de abril de 2015, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507
- Sanches, I., & Tavares, C. (maio de 2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), pp. 307-347. Obtido de revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/2994/2409
- Sanches, I., & Teodoro, A. (agosto de 2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, pp. 105-149. Obtido em 10 de maio de 2015, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0871-91872007000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 1, pp. 52-57.
- Silva, I. A., & Barreto, M. F. (junho/dezembro de 2012). Análise das modalidades de desenvolvimento cognitivo nas crianças com Síndrome de Down. *Caderno intersaberes*, 1, 149-163

- Silva, M. O. (23 de junho de 2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, pp. 135-153.
- Tristão, R. M., & Feitosa, M. A. (2003). Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de psicologia*, 8, 459-467.
- Troncoso, M. V., & del Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção Na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

ANEXOS

ANEXO I – PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERSPETIVA HISTÓRICA

Correia (2008, pp. 14,15) analisa a evolução da atitude da sociedade e da educação face à deficiência da seguinte forma:

- **Segregação** total, em que existia uma exclusão total da corrente principal e discriminação total.

- **Integração** que previa juntar as partes num todo, com o ingresso de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esta integração passou por uma fase inicial de integração física, em salas e edifícios à parte, com a classe especial das escolas públicas. Numa segunda fase com a integração social de alunos com NEE nas escolas públicas. Na terceira fase ocorre já um envolvimento académico nas classes regulares das escolas públicas de alguns alunos com NEE ligeiras.

-**Inclusão** que implica que a criança com NEE faça parte de um todo desenvolvendo-se um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos havendo um envolvimento académico nas classes regulares das escolas pública, de alunos com NEE significativas

Na Idade Média associava-se a deficiência a atos de feitiçaria sendo os deficientes “vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia L. M., 2008, p. 13) Por outro lado, foi também nesta época que as ordens religiosas fundaram hospícios e albergues que acolheram deficientes e marginalizados onde se prestavam cuidados básicos de alimentação e vestuário (Silva M. O., 2009, p. 136). No entanto só no século XVIII Rousseau, Pestalozzi e Froebel realizam experiências pedagógicas com crianças deficientes. (Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 12).

Garcia (1989) e Jiménez (1997 p. 23) referem que ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram internados em instituições cada vez maiores, distantes das povoações, onde as pessoas deficientes eram afastadas da família e dos vizinhos e aí ficavam incomunicáveis e privadas de liberdade.

A necessidade de um ensino para todos, com respeito pela diversidade é defendida com as ideias de Montessori, Decroly, Dewey, Makarenko, Mendel e Freinet. A compreensão do conceito de criança deficiente sofre, durante este período, mudanças correspondentes a três fases históricas:

-A fase dos *Esquecidos e Escondidos* em que, no início do século XX, as crianças deficientes são mantidas longe da vista do público, prolongando a tradição asilar do século anterior.

-A segunda fase do *Despiste* e da *Segregação* ocorre nos anos 50-60 com a preocupação em diagnosticar em vez de educar, segregando as crianças deficientes em recursos educativos e terapêuticos especiais. A deficiência é encarada como doença e a comunidade científica acredita que lhes presta um melhor serviço ao educá-las isoladamente protegendo-as das crianças “normais” colocando-as em classes especiais, em escolas especiais ou IPSS (Bairrão, 1998, p. 18). Não havia interação com os restantes alunos e os recursos educativos de que usufruíam eram limitativos e restritivos não sendo tidas em conta as suas necessidades individuais e sociais (Morgado, 2003, p. 14).

-Na década de 70. Surgiram vozes que pediam a igualdade entre cidadãos considerando a segregação um processo antinatural. Entra-se então na terceira fase de evolução da educação especial como designa Caldwell de acordo com Bairrão (1998) a fase de *Identificação e Ajuda* com a integração escolar das crianças com deficiência juntamente com os seus pares. Passou a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização aceitando a pessoa deficiente como é, reconhecendo-lhe os mesmos direitos dos outros e possibilitando-lhe serviços que permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades (Batista, 1993 cit. in Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 14).

Pretendia-se realizar precocemente o despiste de todas as crianças que apresentassem NEE, ligando o diagnóstico à intervenção, em colaboração com os pais com o objetivo de desenvolver as suas potencialidades atenuando e evitando agravar os défices apresentados pelas crianças (Bairrão, 1998, p. 19).

Surtem reivindicações no seguimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) onde ficou consagrado que todo o ser humano tem direito à educação e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), onde no seu princípio V se defende o Direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente: “A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.”

Começou então a perspetivar-se a integração educativa e social das crianças e dos jovens com deficiência (Jiménez, 1997), à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. (Silva M. O., 2009, p. 138).

A publicação do “Warnock Report” de 1978 veio alterar o uso do termo “deficiente”, passando o dito “deficiente” a ser designado por indivíduo com “NEE” considerando que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma necessidade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. (Bairrão, 1998, p. 23); (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 286). Este termo não está ligado a qualquer tipo de patologia, mas sim às diferentes necessidades de intervenção educativa, não só em termos académicos mas em relação a todos os que participam na educação da criança (Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 18).

Começa assim a substituir-se a segregação pela integração onde se tem em conta, “o princípio da individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajusta às características e particularidades de cada um deles” e “o princípio da sectorização de serviços”, segundo o qual os alunos com deficiência “receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu ambiente natural, levando os apoios ou serviços a organizarem-se para que cheguem onde houver necessidade deles” (Jiménez, Rafael Bautista, 1997, p. 26).

Na perspetiva de Madeleine Will (1986 p. 9) a classe do ensino regular deveria adaptar-se para que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração da educação especial e de outros serviços especializados (Correia L. M., 2008, p. 7).

O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pelo Acordo de Jomtien de 1990, e pela Declaração de Salamanca de 1994. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia elaborou o acordo que se propõe a garantir uma educação básica para todos numa escola para todos. (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 17) Na Declaração de Salamanca, de 1994, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais defende-se:

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

O conceito de NEE é retomado e redefinido de forma mais abrangente. Refere-se a “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente têm Necessidades Educativas Especiais em determinado momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 6).

Perspetiva histórica da Educação Especial em Portugal

Em 1820 foi consagrado o ensino gratuito para todos os cidadãos, incluindo para Deficientes. O primeiro passo para a educação de deficientes em Portugal deu-se em 1822 com a organização do Instituto de Surdos e de Cegos a que se seguiu a criação das primeiras escolas residenciais de cegos, surdos e débeis mentais, com o objetivo de os aproximar da sociedade em geral. Só posteriormente, em 1916, surge o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa como a primeira tentativa de prestar educação e assistência aos menores deficientes (Silva M. O., 2009, p. 138).

Em 1946, no Decreto-Lei nº 35.801 de 13 de agosto, regulamenta-se a criação e funcionamento das classes especiais, a funcionar nas Escolas do Ensino Primário, com deficientes intelectuais. Estava assim criado o Ensino Especial Oficial Público em Portugal. Para os deficientes auditivos e visuais só em 1960 surgem os apoios a estes alunos integrados em escolas regulares preparatórias e secundárias das principais cidades sendo alargado só em 1970 ao ensino primário (Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 19).

Nos anos sessenta fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação (Silva M. O., 2009, p. 138). Surgem os primeiros programas de formação especializada de professores e são criados os centros de educação especial e centros de observação.

Nos anos 70 são criadas as Divisões de Ensino Especial dos Ensino Básico e secundário Iniciando a integração escolar. As Equipas de Educação especial são implementadas, na prática em 75/76 mas, legalmente só são reconhecidas em 1988. Estas vieram permitir o apoio a crianças deficientes integradas nas escolas regulares, primeiro as que apresentavam deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde com perturbações mentais. Nos finais dos anos 70 foram ainda criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem, acontecendo aqui as primeiras tentativas de perspetivar a orientação educativa junto dos professores de turma e de apoio à escola e não o apoio direto, centrado no aluno e já com a participação de psicólogos e docentes (Bairrão, 1998, p. 16).

Na década de 80 as classes especiais, criadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, passam a ser “salas de apoio”, onde professores especializados atendem os alunos com necessidades educativas específicas, que estavam integrados em turmas de ensino regular. Em 1986, Portugal entra na atual União Europeia, o que se traduziu em apoios técnicos e financeiros, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de outubro de 1986 onde no artigo 18.º se refere a obrigatoriedade de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. A mesma lei de bases indica a educação especial como sendo regida por princípios de direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, aparecendo pela primeira vez o termo Necessidades Educativas Especiais na legislação Portuguesa (Silva M. O., 2009, p. 141).

Em 1988 são oficializadas as Equipas de Educação Especial, que realizavam o “despiste, observação e encaminhamento, realizando o atendimento direto a crianças e jovens com necessidades educativas com problemas físicos e psíquicos” e a escolaridade obrigatória de 9 anos para todos os alunos, instituída pelo DL 35/90, de 25 de janeiro. Contudo só com o DL 319/91 de 23 de agosto regula a integração dos alunos com deficiência, e cria

as condições necessárias para a escola inclusiva, responsabilizando a escola regular pela educação de todos os alunos, sendo o encaminhamento para uma instituição de educação especial o último dos recursos. Foi através deste decreto que ficou explícito que a avaliação dos alunos NEE deixasse de ser feita com base nos critérios médicos e passasse a fazer-se com base em critérios pedagógicos. Foram definidas um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com NEE, a constar de um Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, previa a medida “ensino especial” e um Programa Educativo. A individualização da intervenção educativa reconhece a necessidade do trabalho em equipa de diversos intervenientes, determinando a responsabilidade da escola mas também da família na orientação educativa do aluno. (Silva M. O., 2009, p. 142).

Em junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com os outros países, a Declaração de Salamanca que preconiza uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm Necessidades Educativas Especiais, nas escolas regulares. Reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva. (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 17)

É ainda de referir o Despacho Conjunto n.º 891/99 de 10 de outubro, no domínio da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e em 1997 o Despacho Conjunto n.º 105/97 reconhece a importância essencial da atuação dos professores com formação especializada conferindo prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, sustentando condições para a integração e o sucesso de todos os alunos perspetivando o desenvolvimento de respostas de diferenciação pedagógica (Dias, Lopes, Silva, & Veiga, 2000, p. 25).

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro vem definir os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. Visando criar condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos que apresentem limitações significativas (Correia, 2003, p.12).

ANEXO II - SÍNDROME DE DOWN OU TRISSOMIA 21

TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E TRISSOMIA 21

A Deficiência Intelectual é descrita no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Ed.) e como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no CID – 11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). O TDI caracterizando-se por défices em capacidades mentais genéricas que levam a prejuízos no funcionamento adaptativo refletidas nas habilidades sociais e nas práticas quotidianas e que ocorrem antes dos 18 anos de idade (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

O diagnóstico de Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é baseado em três critérios:

- A: Défices em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados;
- B: Défices em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social;
- C: Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

(American Psychiatric Association, 2014, p. 33)

O mesmo manual inclui a Síndrome de Down - designação adotada desde 1965 pela Organização Mundial de Saúde (OMS)- no grupo de Deficiências Intelectuais associadas a uma síndrome genética com alterações precoces do desenvolvimento embrionário (pré-natais) devidas a alterações cromossómicas que levam a alterações do funcionamento do Sistema Nervoso Central e cujos indivíduos tem aparência física característica. A maioria dos indivíduos com SD possuem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual de leve, (317) a moderado (318).

No CID – 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) (Organização Mundial de Saúde, 2007), a S D é descrita no capítulo XVII, malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas, como Q90.

A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) que descreve a saúde e os estados relacionados com a saúde para além da patologia principal até aos componentes da doença e suas consequências. Esta classificação trabalha com o conceito de funcionalidade e incapacidades, entendendo funcionalidade como as funções do corpo, suas atividades e participação e incapacidade suas deficiência, limitações e restrição em atividades e na participação”. A CIF relaciona ainda estes aspetos com os fatores ambientais e contextuais com os quais o indivíduo interage, com por exemplo: suporte familiar, recursos próprios e da comunidade, acesso a atenção à saúde, entre outros. Assim sendo, esta ferramenta fornece um auxílio importante na definição de um plano de acompanhamento para a pessoa com SD. (Pasche, Mendes, & Campos, 2012, p. 13).

Os indivíduos com SD “têm perturbações mentais, isto é, aprendem mais lentamente e têm dificuldades com o raciocínio complexo e o juízo crítico”. Estas crianças compreendem cerca de 5% a 6% de todos os casos de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Kozma, 2006, p. 31).

Os estudos sobre o conjunto de características das pessoas com SD começaram no século XIX, com o cientista inglês John Langdon Hydon Down, daí a denominação SD, adotada para esta patologia em 1866 atribuída aos indivíduos que apresentavam um conjunto de sintomas característicos. Este cientista é ainda responsável pela sua denominação de “mongolismo” dada a aparência oriental dos olhos das pessoas com SD. No século XX os avanços nas pesquisas genéticas levaram a começar a compreender a causa da SD e na década de 1930 começaram a suspeitar de alteração cromossômica. Em 1959 Jérôme Lejeune, geneticista francês, descobriu que as células de indivíduos com SD tinham um cromossoma extra. Mais tarde descobriu-se que o cromossoma extra se tratava do cromossoma 21 (Kozma, 2006, p. 37).

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do cromossoma 21 é a alteração cromossômica mais comum e a primeira a ser detetada entre os humanos, por Lejeune, Gautier e Turpin.

É a única anomalia congênita, que geralmente permite o desenvolvimento do embrião e surge em todas as raças, grupos étnicos, classes socioeconômicas e nacionalidade (aKozma, 2006, pp. 15,16). A SD, ou T21, deriva de uma anomalia cromossômica, que ocorre devido a um erro na divisão celular, resultante de um cromossoma extra, o cromossoma 21°. Esta síndrome é uma das principais causas do retardo mental, responsável por cerca de 40% dos casos. A sua prevalência é de 1 em cada 700 bebês nascidos vivos. (Papalia & Feldman, 2013, pp. 96-97).

Este distúrbio pode ser diagnosticado durante a gravidez através de exames específicos ou no nascimento através de sinais exclusivos da doença ou do diagnóstico laboratorial que é realizado através do cariotipo. Não existe cura para a SD mas, o acompanhamento quer terapêutico quer educacional é fundamental para que a pessoa com SD possa obter maior autonomia e qualidade de vida no futuro (Pasche, Mendes, & Campos, 2012, p. 25).

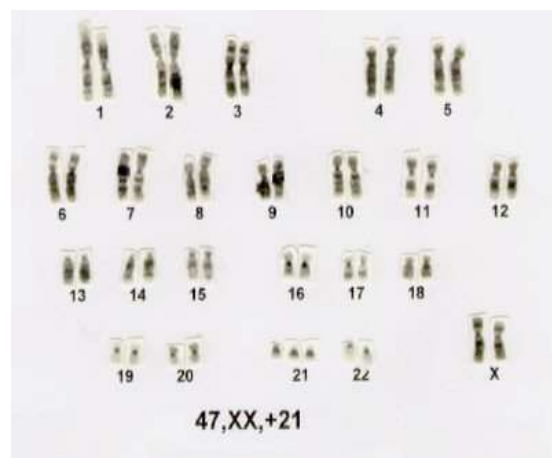
TIPOS DE TRISSOMIA 21

Segundo Pueschel, (2007) (Cit. In Silva & Barreto, 2012, p. 152) a origem da trissomia pode acontecer no espermatozoide, no óvulo ou durante a primeira divisão celular, após a fertilização. Estima-se que a primeira situação ocorra em 20 a 30% dos casos, a segunda em 70% a 80% dos casos e a última num número reduzido de casos.

Os cientistas descobriram várias formas de SD como refere Kozma (2006, pp. 22-24):

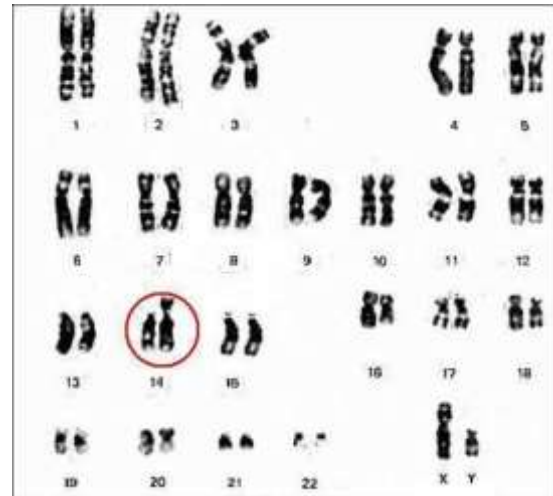
- Trissomia 21 por não-disjunção ou trissomia simples (fig. 2), que resulta de falha na disjunção dos cromossomas do par 21 ou na divisão adequada no óvulo ou no espermatozoide, ocorre em 95 % dos casos;

Figura 2 - Síndrome de Down do Sexo Feminino com Trissomia Simples 47, XX + 21 (Pasche, Mendes, & Campos, 2012, p. 20)



- Trissomia do 21 por translocação (fig. 3), há três cópias do cromossoma 21 e o cromossoma extra está ligado a outro cromossoma 21 ou ao 14, ocorre em 3 a 4% dos casos.

Figura 3 - Síndrome de Down do Sexo Masculino com Trissomia por Translocação Robertsoniana 46,XY t (14,21) (14q;21q) (Pasche, Mendes, & Campos, 2012, p. 19)



- Trissomia do 21 por mosaïcismo ocorre uma divisão celular imperfeita, numa das primeiras divisões celulares após a fertilização. Apenas algumas células do embrião em desenvolvimento contêm o cromossoma extra e o indivíduo pode ter menos características físicas características da SD e maior capacidade intelectual ocorrendo em cerca de 1% dos casos.

Analisando as ocorrências, considera-se que existe uma maior probabilidade de este erro na divisão celular partir da mãe. Os cientistas investigaram as causas desta anomalia mas, até ao momento ainda não foi descoberta a causa exata podendo apenas afirmar-se que o único fator comprovadamente relacionado à probabilidade de ter um bebé com SD foi a idade materna (Kozma, 2006, p. 26).

Collins (2003, p. 317) refere que existe um maior risco de nascer um bebé com SD em mulheres com mais de 37 anos, sendo que um terço destes nascimentos ocorre no seio deste grupo etário, devido ao envelhecimento dos ovários, que acompanham o envelhecimento da mulher. Com o passar do tempo existem, assim, mais probabilidades de ocorrerem alterações genéticas, embora se evidencie que “a maioria das crianças com T21 são filhos de mães com idade inferior a 30 anos porque nesse período existe um número maior de gravidezes do que entre as mulheres de idade mais elevada” (Silva & Barreto, 2012, p. 152) e (Collins, 2003, p. 317). Existe uma maior possibilidade destas

perturbações ocorrerem em mães que já tenham tido filhos com esta síndrome (Collins, 2003, p. 317).

A incidência de casos de T21 está, de acordo com Hassold & Sherman, associada a fatores extrínsecos como a acumulação de efeitos tóxicos ambientais, tabagismo, consumo de álcool, exposição a radiações e uso de contraceptivos orais e espermicidas e a fatores intrínsecos, referidos por Sherman et al. (2007), como degradação da maquinaria meiótica e alterações por mudanças hormonais (Quelhas & Mesquita, 2011, p. 100).

CARACTERÍSTICAS DA SÍNDROME DE DOWN OU TRISSOMIA 21

A alteração na divisão celular altera o desenvolvimento do indivíduo com SD, nomeadamente o Sistema Nervoso Central (SNC), que, segundo Startton (2003), é responsável pela coordenação e regulação das principais funções do organismo, causando um comprometimento intelectual. Assim, a profusão de material genético existente no terceiro cromossoma leva a limitações nas funções do cérebro causando perturbação mental (Stray-Gundersen, 1986, Cit. In Kozma, 2006, p. 26).

Os recém-nascidos com SD têm diferenças na face, pescoço, mãos e pés, bem como hipotonia muscular porém, nem todos os indivíduos possuem os mesmos aspetos característicos e "não se evidenciou conexão alguma entre o número de características da SD" apresentadas e a sua capacidade cognitiva (Kozma, 2006, p. 28).

Kozma (2006, pp. 28, 29) refere que a hipotonia muscular destes indivíduos pode ser melhorada por meio de fisioterapia. As diferenças na face consistem em:

- Narizes menores e por conseguinte vias nasais menores que se tornam congestionadas mais rapidamente;
- Olhos que podem parecer inclinados para cima e com pequenas dobras de pele sendo os problemas de visão mais comuns nestas crianças do que em outras;
- Boca pequena e com céu pouco profundo e dentes pequenos de formas incomuns o que em conjunto com o tónus muscular baixo pode levar à projeção da língua;

- Orelhas pequenas, com pontas dobradas, localizadas em zona levemente inferior da cabeça, as vias auditivas tendem a ser menores podendo tornar-se bloqueadas e causando perda auditiva.

Os indivíduos com SD apresentam, de acordo com Silva & Barreto (2012), características muito específicas (fig. 4): baixa estatura; nariz hipoplásico; língua em prostrusão; anomalia na forma do palato; mãos pequenas, com uma só prega palmar e dedos curtos; pés com espaço entre o primeiro e segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé; olhos ligeiramente rasgados, com prega Epicântica; manchas de Brushfield na parte exterior da íris, entre outras. De salientar que, de acordo com o autor, estas características podem não ocorrer em todos os casos.

Figura 4 - Características dos indivíduos com SD



ANEXO III – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E COLABORAÇÃO AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RAUL PROENÇA.

Lucinda Maria Ferreira Antunes
lucinda-antunes@sapo.pt
Telefone: 965258953

Agrupamento de Escolas Raul Proença
R.D. João II
2500- 852Caldas da Rainha
Tel. 262840560

Exmo. Senhor Diretor

do Agrupamento de Escolas Raul Proença

O meu nome é Lucinda Antunes, sou professora do grupo 110 - 1.º ciclo a exercer funções na EB1 Bairro da Ponte. Neste ano letivo encontro-me frequentar do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial - Dominio Cognitivo - Motor, a decorrer no Instituto Politécnico de Leiria.

No âmbito do referido Mestrado proponho-me desenvolver um estudo de investigação sob orientação do Professor Doutor Filipe Alexandre Silva Santos. Este projeto tem como objetivo conhecer a perceção dos Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, também chamada, Síndrome de Down (SD), nas classes regulares.

Pelo exposto, venho solicitar a autorização de V. Excelência para aplicar, aos professores do agrupamento, o questionário que servirá de suporte ao referido estudo.

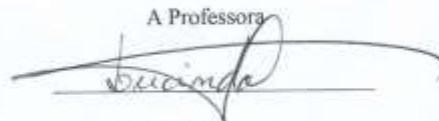
Agradeço, desde já, a atenção e colaboração da Direção solicitando a divulgação do mesmo pelos docentes do agrupamento que gentilmente se disponibilizarem a colaborar preenchendo e entregando o questionário até 25 de junho.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-me por telefone ou por correio eletrónico.

Com os melhores cumprimentos.

Caldas da Rainha, 27 de maio de 201

A Professora



(Lucinda Antunes)

ANEXO IV – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E COLABORAÇÃO AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. JOÃO II.

Lucinda Maria Ferreira Antunes
lucinda-antunes@sapo.pt
Telefone: 965258953

Agrupamento de Escolas D. João II
Rua Dr. Artur Figueiroa Rego
2504-917 Caldas da Rainha
Tel. 262 870 700
Email: director@djoao.net

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas D. João II

O meu nome é Lucinda Antunes, sou professora do grupo 110 - 1.º ciclo a exercer funções na EB1 Bairro da Ponte do Agrupamento de Escolas Raul Proença.

Neste ano letivo encontro-me frequentar do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo - Motor, a decorrer no Instituto Politécnico de Leiria.

No âmbito deste mestrado proponho-me desenvolver um estudo de investigação sob orientação do Professor Doutor Filipe Alexandre Silva Santos. Este projeto tem como objetivo conhecer a perceção dos Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, também chamada, Síndrome de Down (SD), nas classes regulares.

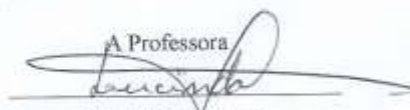
Pelo exposto, venho solicitar a autorização de V. Excelência para aplicar, aos professores do agrupamento, o questionário que servirá de suporte ao referido estudo.

Agradeço, desde já, a atenção e colaboração da Direção solicitando a divulgação do mesmo pelos docentes do agrupamento que gentilmente se disponibilizarem a colaborar preenchendo e entregando o questionário até 25 de junho.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-me por telefone ou por correio eletrónico.

Com os melhores cumprimentos.

Caldas da Rainha, 27 de maio de 2015

A Professora

(Lucinda Antunes)

ANEXO V – QUESTIONÁRIO ORIGINAL DO QUAL FOI ADAPTADO O INSTRUMENTO USADO NO ESTUDO

Questionário retirado de Brás (2013, p. 113) obtido em 10 de abril de 2015, de RCAAP: <http://hdl.handle.net/11328/187pdf>

Questionário

O questionário que a seguir apresentamos, dirigido a professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, destina-se a uma recolha de dados no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. O presente questionário enquadra-se num estudo sobre: A perceção dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos) face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas, nas classes regulares.

Os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados na presente investigação, garantindo-se o total anonimato e a confidencialidade dos mesmos, pedindo-se a máxima sinceridade nas respostas e lembrando que não existem respostas certas nem erradas.

1. Dados Pessoais e Profissionais.

1 Sexo: Feminino Masculino

2 Idade: < 30 anos 30 e 40 anos 41 a 50 anos >50 anos

3 Formação académica:

Bacharelato Licenciatura Pós – graduação / Especialização¹
 Mestrado² Doutoramento³ Outro Indique qual: _____

4 Grupo profissional em que leciona:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

5 Tempo de serviço:

0 – 5 anos 6 – 10 anos 11 – 15 anos 16 – 20 anos
 21 – 25 anos 26 – 30 anos 30 – 35 anos > de 35 anos

2. Formação dos Professores

1. Qual foi a formação recebida no âmbito das NEES? (assinale com X)

- Formação Inicial (no contexto do bacharelato ou da Licenciatura)
- Formação Contínua (com ou sem créditos)
- Formação Especializada em Educação Especial
- Outra. Qual. _____

2. Como classifica a sua formação informal para trabalhar com alunos com NEES?

(assina com X uma alternativa em cada linha)

	Plenamente apto (a)	Bastante apto (a)	Razoavelmente apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto (a)
1- Dificuldades de Aprendizagem					
2- Problemas de Comunicação					
3- Deficiência mental/Problemas Intelectuais					
4- Perturbações emocionais ou de comportamento					
5- Multideficiência					
6- Deficiência auditiva / surdez					
7- Problemas motores					
8- Autismo					
9- Deficiência visual					
10- Síndrome de Asperger					
11- Surdo-Cegueira					
12- Sobredotação					

3. Dificuldades e Constrangimentos dos Professores do Ensino Regular face à Inclusão de Alunos com NEES.

1. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEES?
(assinale com X)

Sim Não

2. Sente dificuldades na implementação da Inclusão devido a:

(assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

<input type="checkbox"/>	Barreiras arquitetónicas
<input type="checkbox"/>	Falta de equipamento pedagógico / didático adequado
<input type="checkbox"/>	Turmas com elevado número de alunos e, conseqüentemente, falta de tempo para dar aos alunos com NEE Significativas a atenção extra que necessitam.
<input type="checkbox"/>	Ausência de articulação com profissionais de educação especial (psicólogos, terapeutas...)
<input type="checkbox"/>	Inexistência de partilha de estratégias entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.
<input type="checkbox"/>	Dificuldade de implementar o trabalho cooperativo entre os alunos com e sem NEE Significativas.

4. Perceção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes regulares.

1. Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem Opinião

Questões	1	2	3	4	5
1. Na sua opinião a escola está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.					
2. Os alunos com NEE Significativas não devem frequentar as classes regulares mas sim serem apolados fora da sala de aula por professores especializados.					
3. Os alunos com NEE Significativas desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular.					
4. A inclusão de alunos com NEE Significativas na turma do ensino regular dificulta o trabalho do professor.					
5. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE Significativas na sala de aula, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.					
6. O professor do ensino regular não consegue dar resposta a todas as necessidades dos alunos com NEE Significativas sem o apoio do professor da Educação Especial.					
7. A inclusão de alunos com NEE Significativas nas classes regulares traz mais vantagens do que desvantagens.					
8. A inclusão de alunos com NEE Significativas nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais.					
9. A presença de alunos com NEE Significativas, na sala de aula, promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença.					
10. A formação de professores é uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva.					
11. Os alunos com NEE Significativas quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progredem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades.					

5. Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com NEES nas classes do regular.

1. Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião.

1	2	3	4	5
Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca

Questões	1	2	3	4	5
1. Na planificação das atividades letivas das turmas com NEE Significativas tenho em atenção a informação que me é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...).					
2. Na planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com NEE Significativas faço uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação.					
3. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE Significativas utilizo materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos.					
4. Nas turmas onde há alunos com NEE Significativas, planifico as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos.					
5. Nas reuniões dos Conselhos de Turma colaboro na elaboração das adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE Significativas.					
6. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE Significativas.					
7. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE Significativas.					
8. Nas turmas onde há alunos com NEE Significativas tento proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com NEE Significativas, de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.					
9. Colaboro com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com e sem NEE Significativas.					
10. Promovo o trabalho em parceria entre alunos com e sem NEE Significativas para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos.					
11. Na lecionação das turmas com alunos com NEE Significativas intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.					

Gratos pela sua disponibilidade!

ANEXO VI – PEDIDO COLABORAÇÃO DIRIGIDO AOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RAUL PROENÇA.

Lucinda Maria Ferreira Antunes
lucinda-antunes@sapo.pt
Telefone: 965258953

Agrupamento de Escolas Raul Proença
R.D. João II
2500- 852 Caldas da Rainha
Tel. 262840560

Caros colegas,

O meu nome é Lucinda Antunes, sou professora do grupo 110 - 1.º ciclo a exercer funções na EB1 Bairro da Ponte. Neste ano letivo encontro-me frequentar do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial - Dominio Cognitivo - Motor, a decorrer no Instituto Politécnico de Leiria.

No âmbito do referido Mestrado proponho-me desenvolver um estudo de investigação sob orientação do Professor Doutor Filipe Alexandre Silva Santos. Este projeto tem como objetivo conhecer a perceção dos Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, também chamada, Síndrome de Down (SD), nas classes regulares.

Pelo exposto, venho solicitar a colaboração de V. Excelências com o preenchimento do questionário que servirá de suporte ao referido estudo.

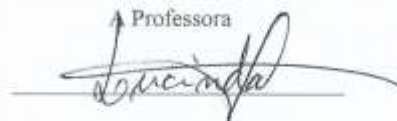
Agradeço, desde já, a vossa atenção e gentil disponibilidade para colaborar, preenchendo e entregando o questionário até 25 de junho, viabilizando assim a consecução desta investigação.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-me por telefone ou por correio eletrónico.

Com os melhores cumprimentos.

Caldas da Rainha, 27 de maio de 2015

Professora



(Lucinda Antunes)

ANEXO VII – PEDIDO COLABORAÇÃO DIRIGIDO AOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. JOÃO II.

Lucinda Maria Ferreira Antunes
lucinda-antunes@sapo.pt
Telefone: 965258953

Agrupamento de Escolas D. João II
Rua Dr. Artur Figueiroa Rego
2504-917 Caldas da Rainha
Tel. 262 870 700
Email: director@djoao.net

Caros colegas,

O meu nome é Lucinda Antunes, sou professora do grupo 110 - 1.º ciclo a exercer funções na EB1 Bairro da Ponte. Neste ano letivo encontro-me frequentar do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo - Motor, a decorrer no Instituto Politécnico de Leiria.

No âmbito do referido Mestrado proponho-me desenvolver um estudo de investigação sob orientação do Professor Doutor Filipe Alexandre Silva Santos. Este projeto tem como objetivo conhecer a perceção dos Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, também chamada, Síndrome de Down (SD), nas classes regulares.

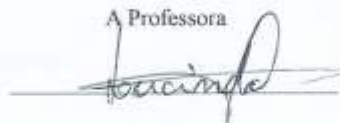
Pelo exposto, venho solicitar a colaboração de V. Excelências com o preenchimento do questionário que servirá de suporte ao referido estudo.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e gentil disponibilidade para colaborar, preenchendo e entregando o questionário até 25 de junho, viabilizando assim a consecução desta investigação.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-me por telefone ou por correio eletrónico.

Com os melhores cumprimentos.

Caldas da Rainha, 27 de maio de 2015

A Professora

(Lucinda Antunes)

ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Este questionário, dirigido a professores do Ensino Básico, faz parte do trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial no domínio cognitivo e motor que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Tem como objetivo exclusivo conhecer a perceção dos Professores do Ensino Básico do concelho de Caldas da Rainha face à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21, também chamada, Síndrome de Down (SD), nas classes regulares.

Os dados aqui recolhidos serão tratados estatisticamente, sendo por isso estritamente anónimos e confidenciais. A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho. O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

O questionário demorará aproximadamente 15 minutos a preencher.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilidade.

I-Dados Pessoais: (assinale com X)

- 1- Género: feminino masculino
- 2- Idade: menos de 30 de 30 a 39 de 40 a 49 50 ou mais

II-Habilitações literárias/ profissionais:

1- **Grau** (assinale com X)

- Bacharelato Licenciatura Pós-graduação/ Especialização
- Mestrado Doutoramento Outra Qual? _____

2- **Curso:** _____

3- **Escola de Formação:** _____

4- **Funções/ Nível de Ensino e Grupo disciplinar:**

4.1- (assinale com X)

- 1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo

4.2-**Grupo Disciplinar:** _____ - _____

4.3. **Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica:** (assinale com X)

- Sim Não

5 - **Agrupamento/ Escola onde exerce funções:** _____

6- Experiência Profissional: (assinale com X)

- 0 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 20 anos
 21 a 30 anos mais de 30 anos

7 - Situação na docência: (assinale com X)

- Professor Contratado
 Professor do Quadro de zona Pedagógica
 Professor do Quadro de Agrupamento

III - Formação dos Professores

1- Qual foi a formação recebida no âmbito das NEE? (assinale com X)

- Formação Inicial (no contexto do bacharelato ou da Licenciatura)
 Formação Contínua (com ou sem créditos)
 Formação Especializada em Educação Especial
 Outra. Qual. _____

2- Como classifica a sua formação informal para trabalhar com alunos com NEE?

(assinale com X uma alternativa em cada linha)

	Plenamente apto(a)	Bastante apto(a)	Razoavelmente apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto(a)
1- Dificuldades de Aprendizagem					
2- Problemas de Comunicação					
3- Perturbação mental/Problemas Intelectuais					
4- Perturbações emocionais ou de comportamento					
5- Multideficiência					
6- Deficiência auditiva / surdez					
7- Problemas motores					
8- Autismo					
9- Deficiência visual					
10- Síndrome de Asperger					
11- Surdo-Cegueira					
12- Sobredotação					

IV- Dificuldades e Constrangimentos dos Professores do Ensino Regular face à Inclusão de Alunos com SD.

1- Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com SD?

(assinale com X)

Sim Não

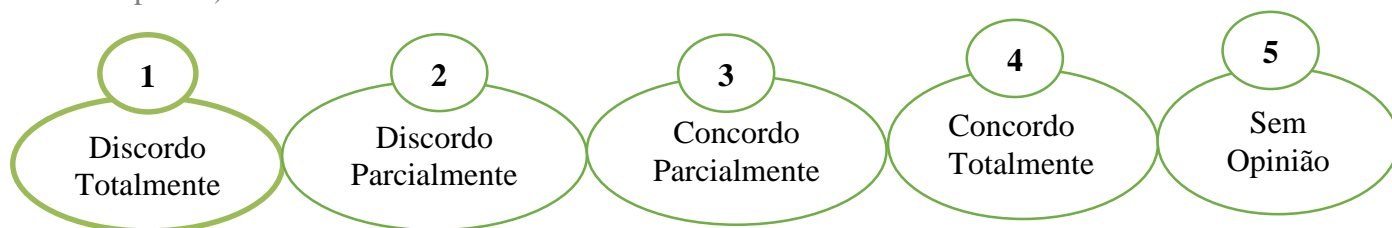
2- Sente dificuldades na implementação da inclusão devido a:

(assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

	Falta de equipamento pedagógico / didático adequado
	Turmas com elevado número de alunos e, conseqüentemente, falta de tempo para dar aos alunos com SD a atenção extra que necessitam.
	Ausência de articulação com profissionais de educação especial (psicólogos, terapeutas...)
	Inexistência de partilha de estratégias entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial.
	Dificuldade de implementar o trabalho cooperativo entre os alunos com e sem NEE

V- Percepção dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com SD nas classes regulares.

(Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião).



Questões	1	2	3	4	5
1. Na sua opinião a escola está preparada com equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.					
2. Os alunos com SD não devem frequentar as classes regulares mas sim serem apoiados fora da sala de aula por professores especializados.					
3. Os alunos com SD desenvolvem as suas capacidades mais rapidamente numa classe especial do que numa classe regular.					
4. A inclusão de alunos com SD na turma do ensino regular dificulta o trabalho do professor.					
5. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com SD, na sala de aula, prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.					
6. O professor do ensino regular não consegue dar resposta a todas as necessidades dos alunos com SD sem o apoio do professor da Educação Especial.					
7. A inclusão de alunos com SD nas classes regulares traz mais vantagens do que desvantagens.					
8. A inclusão de alunos com SD nas classes regulares ajuda a combater os problemas comportamentais.					
9. A presença de alunos com SD, na sala de aula, promove o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença.					
10. A formação de professores é uma condição fundamental para a implementação da educação inclusiva.					
11. Os alunos com SD quando trabalham em colaboração com os alunos sem NEE progredem mais e aprendem a superar melhor as suas dificuldades.					

VI - Atitudes dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com SD nas classes do regular.

(Em cada questão, deve indicar a sua resposta com uma cruz, de acordo com a sua opinião).

1	2	3	4	5
Sempre	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Raramente	Nunca

	1	2	3	4	5
1. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com SD tenho em atenção a informação que me é transmitida pelo professor de Educação Especial e outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas...).					
2. Na planificação das atividades letivas das turmas onde há alunos com SD faço uma reflexão mais pormenorizada sobre os critérios de avaliação.					
3. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com SD utilizo materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de ensino / aprendizagem de todos os alunos.					
4. Nas turmas onde há alunos com SD, planifico as atividades da aula, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos.					
5. Nas reuniões dos Conselhos de Turma colaboro na elaboração das adaptações curriculares necessárias para cada aluno com SD.					
6. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com SD.					
7. Nas reuniões do Grupo Disciplinar troco ideias sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com SD.					
8. Nas turmas onde há alunos com SD tento proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a interação entre alunos sem NEE e com SD de modo a fomentar entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença.					
9. Colaboro com o professor da Educação Especial na implementação e realização de tarefas a fim de fomentar o trabalho em parceria entre os alunos com SD e sem NEE.					
10. Promovo o trabalho em parceria entre alunos com SD e sem NEE para fomentar comportamentos de interação social entre todos os alunos.					
11. Na lecionação das turmas com alunos com SD intensifico o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.					

Obrigada pela sua colaboração!