

CRISTINA MANUELA AZEVEDO PEREIRA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21: O
IMPACTO DA FORMAÇÃO EM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ATITUDE DOS
DOCENTES**

Orientador: Prf. Dr.º Paulo Sequeira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

CRISTINA MANUELA AZEVEDO PEREIRA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21: O
IMPACTO DA FORMAÇÃO EM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ATITUDE DOS
DOCENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em _____ no
Curso de Mestrado em

conferido pela Escola Superior de educação
Almeida Garrett.

Orientador: Prof.(o) Doutor _____

Co-Orientador: Prof.(o) Doutor _____

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

“A maior descoberta da minha geração é que qualquer ser humano pode mudar de vida, mudando de atitude.”

William James

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que tornaram possível a concretização desta minha dissertação.

Aos meus pais que desde sempre me criaram as melhores condições para que eu pudesse atingir os meus objectivos. Por me terem ensinado valores tão vitais como: honestidade, humildade, perseverança e a certeza de que os obstáculos existem para podermos desafiá-los e vence-los.

A minha irmã pelo apoio e amizade que nos une.

Ao Prof. Dr. Paulo Sequeira, pela orientação, disponibilidade e profissionalismo que sempre demonstrou, assim como ao Prof. Dr. Horácio Saraiva.

Agradeço ao excelentíssimo senhor Director da Escola Superior Almeida Garrett e à instituição a oportunidade que me deram em poder prosseguir com os meus estudos.

Aos meus colegas e amigos, que fizeram comigo este percurso, pelos momentos passados, pela partilha de conhecimentos, pela boa disposição e amizade transmitida.

E a ti, João, pela paciência e auxílio no tratamento de dados em SPSS e acima de tudo uma palavra especial por compreenderes e entenderes as minhas ausências, pelo incentivo e coragem, que muitas vezes fizeram com que esta caminhada se tornasse menos árdua.

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada.

Resumo

O presente estudo procura reflectir sobre as atitudes dos professores com e sem formação em Necessidades Educativas Especiais perante a inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular de três agrupamentos do concelho de Baião. No estudo foram inquiridos 80 professores com e sem formação especializada, (40 em 2008 e os restantes 40 em 2011), os quais foram submetidos a um inquérito por questionário, cujas respostas foram analisadas estatisticamente.

A elaboração deste trabalho constitui um desafio face à inclusão de crianças com Trissomia 21, as quais nem sempre o sistema educativo consegue dar uma resposta adequada.

É necessário fazer emergir novos paradigmas, adequados às necessidades de cada aluno. A inclusão é ainda uma questão complexa, que exige algumas mudanças, nomeadamente de atitudes.

O objectivo final deste estudo é determinar se a formação especializada dos professores influencia na atitude destes perante a inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular, nos diferentes anos. Apesar dos professores sentirem algumas dificuldades ao nível dos recursos humanos e pedagógicos, constatamos que os professores com formação especializada apresentam atitudes positivas face à inclusão destes alunos e que com o passar dos tempos, os professores sem formação desenvolvem atitudes desfavoráveis face à inclusão dos mesmos no ensino regular.

Palavras-chave: Trissomia 21, inclusão, atitudes, formação de professores

.

Abstract

This study aims to gather knowledge regarding the impact of Baião teacher's training on Special Educational Needs on their attitudes towards the inclusion of T21 children in regular classes. 80 teachers with and without specific training answered a questionnaire between 2008 and 2010, and the results were analysed statistically.

This work constitutes a challenge in terms of T21 children with Special Educational Needs inclusion, a process that does not always work out well in terms of the educational resources involved. It is necessary to favour the development of new models of work, suited to each child's needs, being the inclusion a complex matter and challenging in terms of attitudinal changes.

The final purpose of this study is to determine if the specific teacher's training on Special Educational Needs influences their attitude towards the inclusion of T21 children in regular classes over their school years.

Despite some teacher's difficulty in terms of human and pedagogic resources, the results indicate that teachers with specific training present positive attitudes regarding the inclusion, in opposition with teachers without specific training.

Keywords: Trisomy 21, inclusion, attitudes, teacher training

Abreviaturas e Símbolos

N.E.E.	Necessidades Educativas Especiais
D.L.	Decreto Lei
T21	Trissomia 21
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades
AFP	Alfa-fetoproteína
SPSS	Statistical Package for Social Science

Índice geral

Epígrafe	1
Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Abreviaturas e Símbolos	5
Índice geral	6
Índice de gráficos	9
Índice de tabelas	11
Índice de figuras	12
 Introdução	 13

I- Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Crianças com Necessidades Educativas Especiais	17
1.1 - A Educação Especial ao longo dos tempos	18
1.2 - Definição de Necessidades Educativas Especiais	21
1.3 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais	23
Capítulo 2 - Trissomia 21	26
2.1 - Perspectiva histórica da Trissomia 21	27
2.2 - Definição e tipos de Trissomia 21	28
2.3 - Causas possíveis da Trissomia 21	32
2.4 - Diagnóstico pré-natal da Trissomia 21	34
2.5 - Características físicas das crianças com Trissomia 21	35
2.6 - Patologias associadas à Trissomia 21	37
2.7 - Desenvolvimento das crianças com Trissomia 21	39
2.7.1- Nível cognitivo	40
2.7.2- Nível sócio – afectivo	42
2.7.3- Nível psicomotor	43

2.8 – Intervenção educativa	43
Capítulo 3 - Princípios de uma Escola Inclusiva	45
3.1 - Conceito de Escola Inclusiva	46
3.2 – Os desafios da Escola Inclusiva	48
3.3 – Vantagens da Escola Inclusiva	49
3.4 - Agentes no processo de Inclusão	50
3.4.1- A Criança com Necessidades Educativas Especiais	50
3.4.2- A Criança dita normal	51
3.4.3- O Papel do professor	52
3.4.3.1- Importância do professor para o sucesso do aluno com N.E.E	53
3.4.4- A escola	54
3.4.5- A família	56
Capítulo 4 – Formação de Professores	59
4.1 - Formação especializada de professores/ objectivos	60
4.2 - Formação de professores numa perspectiva de escola inclusiva	61
4.3 - Importância da formação especializada na concepção da atitude perante alunos com NEE	62
4.4 - Aquisição de competências como contributo para a melhoria da qualidade de ensino.....	63

II- Enquadramento Empírico

Capítulo 5 – Metodologia	66
5.1 – Metodologia	67
5.2- Formulação do problema	68
5.3- Definição das hipóteses	69
5.4- Definição das variáveis	69
5.5- Instrumentos de análise	70
5.6- Apresentação/ Caracterização da amostra	71
5.7- Apresentação dos resultados	72
5.8- Discussão dos resultados	91

Capítulo 6 – Conclusões	95
6.1 – Conclusões do estudo	96
6.2 – Limites do estudo	97
6.3 – Linhas futuras de investigação	98
Bibliografia	99
Anexos	102
Anexo 1 – Questionário	103
Anexo 2 – Tratamento dos dados estatísticos de 2008 em SPSS	104
Anexo 3 - Tratamento dos dados estatísticos de 2011 em SPSS	105

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos segundo o grupo etário em 2008	74
Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos segundo o grupo etário em 2011	74
Gráfico 3: Distribuição dos inquiridos por género em 2008	75
Gráfico 4: Distribuição dos inquiridos por género em 2011	75
Gráfico 5: Distribuição dos inquiridos de acordo com o grau académico em 2008	76
Gráfico 6: Distribuição dos inquiridos de acordo com o grau académico em 2011	76
Gráfico 7: Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação que possuem em N.E.E. em 2008	77
Gráfico 8: Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação que possuem em N.E.E. em 2011	77
Gráfico 9: Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21 em 2008	79
Gráfico 10: Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21 em 2011	79
Gráfico 11: A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular em 2008	81
Gráfico 12: A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular em 2011	81
Gráfico 13: A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão em 2008	82
Gráfico 14: A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão em 2011	82
Gráfico 15: Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas em 2008	84
Gráfico 16: Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas em 2011	84

Gráfico 17: A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula em 2008	85
Gráfico 18: A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula em 2011	85
Gráfico 19: Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta em 2008	87
Gráfico 20: Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta em 2011	87
Gráfico 21: Vantagens em 2008	88
Gráfico 22: Vantagens em 2011	89
Gráfico 23: Desvantagens em 2008	89
Gráfico 24: Desvantagens em 2011	90

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra em estudo em 2008	72
Tabela 2 : Caracterização da amostra em estudo em 2011	73
Tabela 3: Grau de concordância das afirmações em 2008	78
Tabela 4: Grau de concordância das afirmações em 2011	78
Tabela 5 : Cruzamento de dados: a formação especializada é a resposta adequada para os alunos com Trissomia 21 em 2008	80
Tabela 6 : Cruzamento de dados: a formação especializada é a resposta adequada para os alunos com Trissomia 21 em 2011	80
Tabela 7 : Cruzamento de dados: os professores sem formação e a Trissomia 21 como um obstáculo à inclusão em 2008	83
Tabela 8 : Cruzamento de dados: os professores sem formação e a Trissomia 21 como um obstáculo à inclusão em 2011	83
Tabela 9 : Cruzamento de dados: é benéfica a inclusão dos alunos com Trissomia 21 mesmo alterando as actividades escolares em 2008	86
Tabela 10 : Cruzamento de dados: é benéfica a inclusão dos alunos com Trissomia 21 mesmo alterando as actividades escolares em 2011	86

Índice de figuras

Figura 1: Trissomia livre (ou regular)	29
Figura 2: Cariótipo exemplificativo de Trissomia livre	30
Figura 3: Translocação	31
Figura 4: Mosaicismo	32

Introdução

A educação é uma das componentes fundamentais no processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo sempre em vista a sua plena integração. É pois, um assunto que preocupa a maioria dos cidadãos, embora, a títulos diferentes. Uns, porque a intervêm directamente em termos pessoais, como é o caso dos professores e outros porque têm familiares a frequentar a escola, por exemplo pais, tios, avós, etc.

O tema central do estudo é reflectir sobre as atitudes dos professores com e sem formação em Necessidades Educativas Especiais face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular.

A decisão pela escolha do tema deve-se ao facto, de enquanto professora sentir a necessidade de saber um pouco mais sobre esta temática e investigar se estas crianças estão verdadeiramente incluídas nas escolas do ensino regular.

A escolha do tema Trissomia 21, passou pelo enriquecimento pessoal, profissional e humano, visto que esta deficiência apresenta características muito próprias.

De facto, esta patologia está inserida num prol alargado de Necessidades Educativas Especiais, que requerem um acompanhamento especializado por parte do docente, já que estas crianças apresentam limitações impeditivas de seguir o currículo normal estabelecido.

Muitas posturas foram adoptadas ao longo dos tempos face à educação das crianças diferentes. Desde o isolamento das crianças em instituições especiais à integração indiferenciada, foram muitas as teorias elaboradas acerca da melhor solução para a questão da educação das crianças portadoras de deficiência.

No que se refere à Trissomia 21, também ela não é excepção. Por isso, a questão actual da inclusão destas crianças em escolas do ensino regular é ainda problemática. Sem dúvida que o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular, é visto como um factor puramente decisivo e consequentemente para a melhoria da qualidade de ensino, contribuindo de forma significativa para um sucesso global.

Tendo em conta esta política actual da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, sublinhada no Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro, urge a necessidade de criar condições, que passam pela sensibilização e formação dos professores.

Esta inclusão visa a criação de uma estrutura educativa de suporte social que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, religiosas, linguísticas, que aceite as diferenças e que responda às necessidades individuais.

A inclusão de crianças com Trissomia 21 implica uma reflexão, não apenas sobre o papel da escola, mas também sobre a noção de sucesso. A escola, é mais do que um lugar de aprendizagem de conteúdos escolares: é um local de cidadania, onde se aprende a viver, a participar em actividades conjuntas, a conhecer a comunidade em que se está inserido, a conviver com pessoas diferentes, ou seja, a encontrar um espaço próprio. O sucesso não deve ser definido de forma linear, deve antes atender à diversidades de cada aluno.

Face ao exposto, o trabalho que se segue pretende dar resposta a algumas das questões e dúvidas que envolvem esta temática, fornecendo informações que permitirão adquirir um conhecimento mais vasto, e consequentemente, uma aprendizagem que leva a respostas mais adequadas às necessidades destas crianças. Este estudo torna-se pertinente, na medida em que permite reflectir se a formação especializada dos professores influencia a atitude destes perante a inclusão dos alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular. Mas também, permite estabelecer uma relação de comparação com os dados obtidos em 2008, na realização da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e aquando a implementação do Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro.

O objectivo principal de todo o trabalho é conhecer o impacto da formação especializada na atitude dos professores face à inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular, uma abordagem multifacetada que se inscreve na vasta área da educação especial.

O nosso estudo encontra-se estruturado em seis capítulos.

Na introdução, procedemos a uma apresentação geral da problemática e identificamos a estrutura/organização do estudo.

No capítulo número um, consideramos pertinente uma abordagem ao conceito de crianças com Necessidades Educativas Especiais, numa perspectiva histórica, para que se perceba o quanto tem evoluído, mas também o quanto ainda pode evoluir. Definimos o conceito de Necessidades Educativas Especiais e os diferentes tipos de N.E.E. existentes.

Terminados os pontos deste capítulo, passamos agora apresentar o capítulo dois, que será constituído por uma breve perspectiva histórica sobre a Trissomia 21 e a respectiva definição, as causas possíveis, o diagnóstico, as características, as patologias associadas e o respectivo desenvolvimento da criança com Trissomia 21 ao nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor.

No capítulo três, são abordados os princípios de uma Escola Inclusiva, já que é o princípio base de todo o trabalho e que obriga a uma análise pormenorizada. Neste capítulo, é definido o conceito de Escola Inclusiva, os seus desafios, vantagens e os agentes intervenientes no processo da inclusão.

O quarto e último capítulo, da parte teórica, aborda a temática da formação de professores. Os objectivos de uma formação especializada, a formação numa perspectiva de escola inclusiva, a importância da formação na concepção da atitude perante os alunos com N.E.E. e a aquisição de competências como contributo à melhoria da qualidade de ensino.

Numa segunda fase do trabalho, capítulo cinco, descrevemos a metodologia, é elaborada uma investigação no sentido de responder à hipótese do estudo, o impacto da formação especializada de professores na atitude dos docentes face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. É indicado o problema, definidas as hipóteses e variáveis, caracterizando a amostra, o instrumento de análise (questionário) e os resultados obtidos estatisticamente e colocados em destaque a discussão dos resultados.

Finalmente, no capítulo número seis, são apresentadas as conclusões emergentes ao estudo, salientando algumas limitações e fazendo algumas recomendações para uma possível e futura investigação.

Esperemos que este trabalho de investigação seja útil para que toda a comunidade educativa perceba a realidade destas crianças, de forma a prestar-lhes uma resposta adequada às suas necessidades.

Não nos podemos esquecer que as pessoas com deficiência são seres humanos como todos nós.

“(…) De facto, na escuridão a pessoa que está em desvantagem ou inadaptada não é a cega mas sim a que vê, assim como, em certas circunstâncias, necessitar de usar uma cadeira de rodas tanto pode ser uma inadaptação como o resultado de barreiras arquitectónicas ou de outro tipo de atitudes das outras pessoas.” (Nogueira, 2001, p 35)

PARTE I

- Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

Crianças com Necessidades Educativas Especiais

1.1 – A Educação Especial ao Longo dos Tempos

A existência em todos os tempos, de seres humanos portadores de deficiências físicas, sensoriais ou mentais é-nos testemunhada por inúmeros documentos que nos relatam a sua situação e os comportamentos havidos.

A história comprova medidas extremas na exclusão destes indivíduos. Segundo Barbosa (1994), ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes eram associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria tendo sido vítimas de perseguições, julgamentos e execuções. A escola até ao final do século XVIII não admitia no seu seio todos aqueles que estavam excluídos da ordem social. Por toda a Europa foram raras as tentativas de educação dos deficientes. Entre as primeiras encontra-se a levada a cabo pelo frade Pedro Ponce de León, em meados do século XVI, destinada à educação de crianças surdas.

No ensino como na sociedade, as diferenças genéticas reais e imaginárias entre os homens, continuavam a ser um factor de exclusão social.

“Já no séc. XIX e princípios do séc. XX foi usada a esterilização como método para evitar a reprodução desses "seres imperfeitos" e aconteceu mesmo, em plena época do nazismo hitleriano, a aniquilação pura e simples das pessoas com deficiência que não correspondiam à "pureza" da raça ariana. Paralelamente a estas atitudes extremas de aniquilamento apareciam, aqui e ali, o isolamento destas pessoas em grandes asilos (como foi o caso da Inglaterra) e atitudes dispersas de rejeição, vergonha e medo”. (Barbosa, 1994, p71)

No século seguinte, com a filosofia de Locke e de Rousseau, começa-se a olhar para os deficientes de forma diferente. No início do século XIX há uma tentativa de recuperação (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários. Estes processos de recuperação de imagem assumiam formas benignas, como cantar às crianças para acalmar o monstro que existia dentro delas, ou mesmo formas bizarras, como as práticas exorcistas.

Como diz Benavente "no passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média".(Benavente, 1990, p217)

No início do século XX, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

Segundo Barbosa as crianças eram separadas e isoladas do grupo principal e maioritário da sociedade, começando então, “a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência”. (Barbosa, 1994, p 124)

Ele diz ainda que,

“Quando as escolas públicas começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, prevaleceu uma prática segregacionista que se vai manter durante décadas. Classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas, são marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola. A criança com problemas de comportamento e aprendizagem era colocada na classe regular, não lhe sendo dado qualquer acompanhamento específico. Era classificada de malcomportada e lenta se não apresentava progressos académicos satisfatórios” (Barbosa, 1994, p 125).

As duas guerras mundiais originaram um número assustador de mutilados e perturbados mentais. As sociedades afectadas obrigaram-se a olhar sobre si mesmas, confrontando-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenho na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de esperança. Nos finais dos anos 60, nas escolas portuguesas começam as primeiras experiências de integração de deficientes em estabelecimentos regulares de ensino. As declarações de princípios e a publicação de legislação em muitos países iam no sentido de acabar com o profundo isolamento a que até aí os deficientes estavam sujeitos, mas também criar-lhes condições que lhes permitissem o acesso à vida, separando-os o menos possível da sociedade. Reafirmou-se também o direito das crianças com necessidades educativas especiais, a terem uma educação adaptada e fornecida em escolas regulares. As escolas tinham que se adaptar às crianças e não elas às escolas.

Após a 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade, passando as pessoas com deficiência a serem consideradas como possuidoras dos mesmos

direitos e deveres de todos os outros cidadãos e entre ele o direito à participação na vida social e à sua consequente integração escolar e profissional.

Em Portugal este processo de integração terá sido feito em duas etapas fundamentais.

“Uma primeira fase entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação sobre o assunto, mas em termos de resultados, os passos dados foram modestos. Na segunda fase, entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o ensino integrado, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.” (Marques, 1994, p 180)

Na concepção de Cadima,

“A Educação Especial passa, assim, neste século, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequando às suas necessidades”. (Cadima, 1997, p 107)

O conceito de inclusão, já defendido por alguns autores é finalmente posto em prática em pleno século XX. Este conferia ao deficiente as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural dos seus semelhantes, independentemente das limitações ou dificuldades que manifestava. Estas condições estão contudo já, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, quando aí se afirma o “direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, ao casamento, à propriedade, a igual acesso aos serviços públicos, à segurança social e à efectivação dos direitos económicos, sociais e culturais”. (Organização das Nações Unidas, 1970)

Segundo Santos,

“Temos de criar as condições para atingirmos as metas da total participação e da igualdade de oportunidades para as pessoas deficientes, proporcionando-lhes o seu direito de partilharem a vida social normal da comunidade na qual vivem e de usufruírem as condições de vida semelhantes às de qualquer outro cidadão”. (Santos, 1989, p 203)

Mantendo-se uma perspectiva de inclusão, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, refere a importância de

“Planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” (Diário da República)

Este novo decreto permite agora o ensino especial no pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo. Redefine o público-alvo, limitando o apoio especializado, a crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios. Estes alunos necessitam então de ser introduzidos na CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). Este é, então, o mais presente passo dado na Educação, não sendo certamente o único.

1.2 - Definição de Necessidades Educativas Especiais

Os Sistemas Educativos devem ser implementados tendo em conta que os fins educativos sejam os mesmos para todos os alunos. Todos eles ao longo da sua escolaridade, precisam de ajudas do tipo humano ou material para alcançar as metas educativas. Podemos considerar que todos os alunos têm necessidades educativas. Há, no entanto, aqueles que, para além disto, e de uma forma complementar necessitam de outro tipo de ajudas menos comuns, isto é, têm necessidades de ajudas especiais para alcançar as metas propostas, o mesmo é dizer que têm Necessidades Educativas Especiais. Dizer que o aluno apresenta N.E.E. é o mesmo que dizer que, para atingir as metas propostas, ele precisa de usufruir de ajudas pedagógicas.

Na opinião de Trilho,

“Existe uma Necessidade Educativa Especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o

aluno seja educado adequada e eficazmente”.
(Trilho, 2000, p 145)

Segundo Carvalho, o conceito de N.E.E. procura, “...desvalorizar a perspectiva da categoria de deficiência e valorizar o encontro e a eventual resposta às necessidades educativas que a pessoa apresenta”. (Carvalho, 1995, p 53),

Em Portugal com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro e posteriormente com a publicação d Decreto - Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto, agora substituído pelo Decreto-lei nº.3/2008 de 7 de Janeiro, a Educação Especial acolhe novas concepções sobre a educação destes alunos.

Visto este ser um conceito crucial para a compreensão do desenvolvimento deste trabalho e pelo facto de ser um termo muito abrangente, considera-se importante a alusão a diversos autores, no sentido de uma melhor compreensão desta temática.

De acordo com Sousa (1998), um aluno com N.E.E., significa que este apresenta algum problema de aprendizagem, o decorrer da sua escolarização, o qual exige uma alteração específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os colegas da mesma idade.

Para Marchasi e Martin, citado por Correia, os alunos com N.E.E., são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu processo escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.” (Correia, 1997, p 48)

Também se refere ao conceito de N.E.E. afirmando que “ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos e ambientais.” (Correia, 1997, p 48)

Brennan, citado por Correia refere que,

“...há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (Correia, 1997, p 48)

O mesmo autor acrescenta ainda que “as necessidades educativas podem classificar-se de ligeiras e severas e podem ser permanentes ou manifestando-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” (Correia, 1997, p 48)

Ainda segundo a perspectiva de Correia,

“O termo N.E.E. vem assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado da integração proporcionando igualdades de direitos nomeadamente no que diz respeito à discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança e adolescente em idade escolar.” (Correia, 1997, p 47)

Todas as crianças devem ser educáveis. A educação é um bem à qual todos têm direito. Neste sentido, os fins da educação devem ser os mesmos para todos, atendendo às características individuais de cada um.

Fonseca afirma que a integração da criança com deficiência implica que lhe sejam conferidas “ as mesmas condições, limitações ou dificuldades que ser humano manifeste.” (Fonseca, 1989, p 14)

Considera-se ainda relevante fazer referência à Declaração de Salamanca (1994).

“A Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994, consagrou um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação”. (UNESCO, 1994, p 292). Visto este ser um documento de extrema importância para a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais no quadro do sistema regular da educação. Segundo este documento o termo “Necessidades Educativas Especiais”, “...refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagens. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagens e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. São assim, as escolas que se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outros.

Assim sendo, os sistemas Educativos terão de ter os meios apropriados para que os alunos que necessitem de ajudas especiais possam desenvolver a sua vida escolar com outros alunos num meio o menos restrito possível.

1.3 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Existem inúmeros tipos de processos metodológicos em prol daqueles que necessitam de medidas educativas especiais. Elas divergem no seu conteúdo, programa

curricular e na forma de actuar do professor de educação especial, de acordo com o grupo com que se trabalha.

Com efeito, existem as NEE de carácter intelectual, englobando,

“ Crianças e adolescentes com deficiência mental, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo lhes causa problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica ou social. Engloba-se ainda nesta categoria os indivíduos dotados e sobredotados cujo funcionamento intelectual e potencial de aprendizagem é superior à média e que, caso os programas não estejam em consonância com as suas características, podem também eles experimentar insucesso escolar”. (Bairrão et al, 1998, p 175)

É de destacar as NEE de carácter processológico que caracterizam “os alunos com problemas com a recepção, organização e expressão de informação, sendo estes alunos, vulgarmente, designados por alunos com dificuldades de aprendizagem”. (Bairrão et al, 1998, p 175).

As de carácter emocional enquadram-se,

“Todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental fomenta comportamentos desapropriados. São inseridos nesta tipologia o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam” (Bairrão et al, 1998, p 176)

Também existe o grupo das NEE de carácter motor,

“...englobando todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades ao nível manual e, ou de mobilidade. As categorias mais comuns deste grupo são a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular”. (Bairrão et al, 1998, p 175)

As NEE de carácter sensorial incluindo aqueles cujas capacidades visuais ou auditivas estão afectadas.

Há também uma distinção entre as N.E.E. de carácter temporário e permanente, residindo aí, uma das alterações legislativas do nosso país. Os alunos com N.E.E. de carácter temporário, com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, deixam de usufruir do apoio especializado, no âmbito da Educação Especial e passam a usufruir do apoio sócio-educativo.

Este Decreto-Lei visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente.

As NEE temporárias,

“... são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Pode-se, geralmente, manifestar como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional”. (Bairrão et al, 1998, p 176)

As NEE permanentes,

“... são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu progresso escolar. Neste grupo, encontra-se as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices sócio-culturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo”. (Bairrão et al, 1998, p 177)

Como podemos verificar, ao longo da história a sociedade tomou diferentes atitudes para com as crianças com Necessidades Educativas Especiais. Nem sempre estas tiveram o direito à educação e à sociedade. Foram muitas vezes excluídas através de diversas práticas. Os seus direitos levaram muitos anos até serem reconhecidos.

Nos últimos anos verificaram-se algumas alterações no conceito de educação especial. O aluno deficiente passou a ser dominado aluno com Necessidades Educativas Especiais e o conceito de integração passou a inclusão.

O certo é que todas as crianças são especiais e cada ser humano é um indivíduo, e toda essa diversidade enriquece-nos tanto no aspecto pessoal como profissional.

São muitas e diversas as definições de Educação Especial, mas se considerarmos uma definição em termos muito pragmáticos pode-se dizer que “...a educação especial é o ensino orientado para a criança com necessidades educativas especiais, isto é, um ensino que permita o desenvolvimento de aptidões que possibilitem a maximização do potencial dessa mesma criança” (Correia, 1992, p 56).

CAPÍTULO 2

Trissomia 21

2.1 – Perspectiva Histórica da Trissomia 21

Apesar das conjecturas históricas, até ao século XIX não são conhecidas publicações bem documentadas acerca desta patologia. Até esta altura existiam poucas publicações médicas e o interesse por investigar crianças que sofriam de problemas genéticos, atraso mental ou outras doenças que originavam muitos problemas de ordem genética, era minoritário.

Palha (1998) diz que esta patologia foi descrita pela primeira vez por Jonh Langdon Down, médico Inglês, que ao observar algumas características físicas de crianças que lhe faziam lembrar a raça da Mongólia, começou a descrever as características destas, dizendo tratar-se de um fenómeno de degenerescência racial. Ao reconhecer um certo aspecto oriental e primitivo nas crianças observadas, Down adoptou o termo “mongolismo”.

Segundo Werneck as crianças observadas não eram iguais às demais “... o cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga. Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno.” (Werneck, 1995, p 58)

Em virtude de Jonh Langdon Down ter sido o primeiro cientista a descrever esta Síndrome foi-lhe atribuído o seu nome – Síndrome de Down. Contudo a sua descoberta foi difícil de ser aceite.

Segundo Morato (1995), William Ireland incluiu no seu livro, publicado em 1877, “Idiotia e Imbecilidade” os enfermos com Síndrome de Down como um tipo especial relativamente a outras deficiências. Em 1886, Shultleworth declarou que o aspecto destas crianças era equiparado ao de uma criança na “fase de vida fetal”. Este autor refere que nos finais do século XIX começam a surgir alguns dados sobre doenças associadas a este Síndrome, nomeadamente as cardiopatias congénitas e as características físicas da mão, descritas por Smith em 1896. Foi também somente no final do século XIX que se começam a publicar em maior número informações médicas onde constavam algumas características das crianças com o Síndrome de Down, assim como diversas causas possíveis para esta anomalia.

No entanto, embora se suspeitasse que a origem deste problema estava relacionado com uma anomalia no número de cromossomas ou na sua localização, foi somente em 1959 que Tuplin, Lejeune & Gautier citado por Morato (1995), conseguiram provar que se tratava de uma anomalia cromossómica, resultante da presença de um cromossoma 21 supranumerário (três cromossomas em vez de dois habituais), concluindo assim que o

Síndrome de Down consistia na trissomia do cromossoma 21. A partir de então, o Síndrome de Down passou também a ser reconhecido como Trissomia 21.

Morato (1995) refere que a designação de Trissomia 21 utiliza-se em desfavor das anteriores por duas razões: a primeira é de ordem ética e moral, implicando o abandono de designações estigmatizantes baseadas no empirismo, na especulação e regularmente associadas a práticas de discriminação por valores da aparência ou do talento; a segunda é de ordem científica, por ser a designação mais correcta pelo nível de explicação causal sendo conhecidos os mecanismos etiológicos desencadeadores de fenótipo da pessoa com esta diferenciação ou característica.

2.2 – Definições e Tipos de Trissomia 21

Segundo Morato, a Trissomia 21 é “Uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo, ou por alterações de um dos cromossomas do par 21 por permuta de pares com outro cromossoma de outro par de cromossomas”. (Morato, 1995)

O síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez de 46 que existem na pessoa dita normal. No momento da fecundação, os 46 cromossomas unem-se para formar a nova célula e a criança dita normal recebe 23 pares de cromossomas existindo, em cada par um cromossoma materno e um outro paterno. O óvulo fecundado por esta única célula cresce por divisão celular contendo os 46 cromossomas. No caso da criança com Trissomia 21, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas, três em vez de dois.

Assim podemos dizer que a Trissomia 21 é uma designação genética utilizada para identificar as pessoas que ao nascer apresentam sinais de uma organização cromossómica específica, ainda que diferente, e segundo três tipos:

- **Trissomia Livre (homogénea ou regular)**

Este tipo de Trissomia explica-se pela presença de um cromossoma extra do par 21 em todas as células, devido à ocorrência da não disjunção dos cromossomas durante a divisão celular. Este erro de distribuição dos cromossomas ocorre antes da fertilização, produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ao espermatozóide ou durante a primeira divisão celular.

É o tipo de Trissomia mais frequente, que se encontra em cerca de 90 por cento da população trissômica.

O indivíduo apresenta 47 cromossomas, tendo no par 21 o cromossoma suplementar.

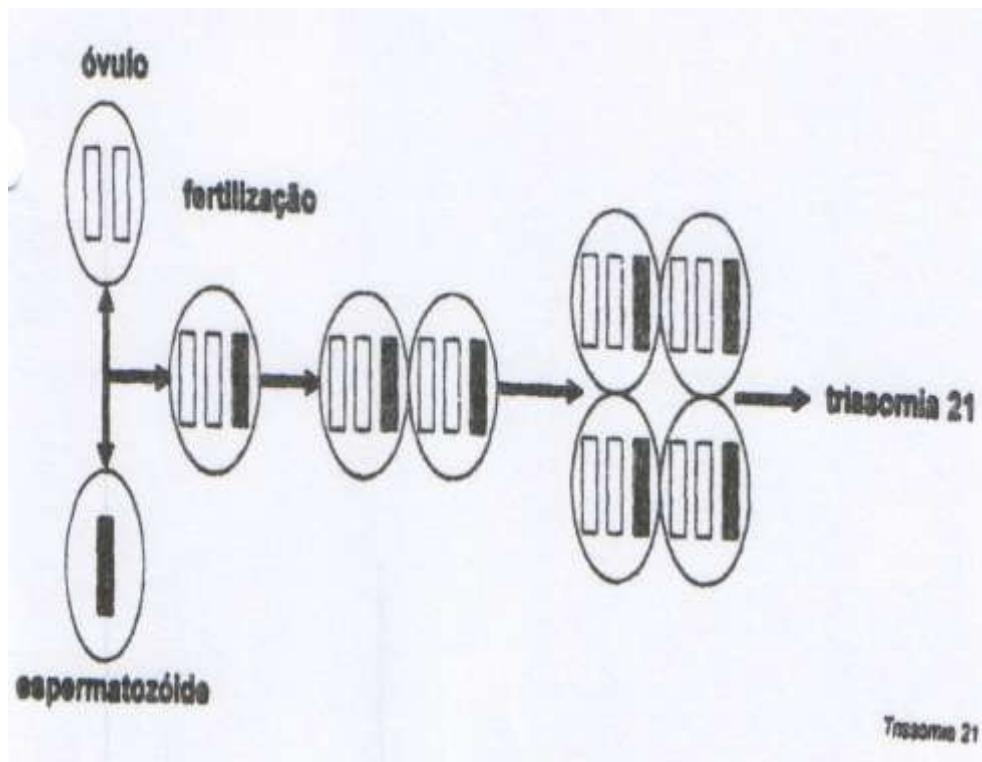


Figura 1 – Trissomia Livre (homogénea ou regular)
Esquema adaptado do Livro “Iguales, pero diferentes”

Neste tipo de Trissomia, são evidentes um conjunto de sinais invariantes, que podem ser mais ou menos acentuados. Fried (1980) citado por Morato, (1995), propôs que se reunissem numa escala clínica, oito sinais indispensáveis para uma identificação imediata ao nascimento.

Sinais invariantes:

1. Abundância de pele no pescoço;
2. Cantos da boca virados para baixo;
3. Hipotonia generalizada;
4. Face achatada;
5. Orelhas displásticas;
6. Epicanto da prega dos olhos;
7. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;
8. Proeminência da língua.

É importante considerar que nenhum destes oito sinais se deve considerar específico da Trissomia 21, mas sim a combinação de seis deles é que permite a identificação clínica imediata ao nascimento.

Na figura seguinte apresenta-se um cariótipo exemplificativo de Trissomia Livre.

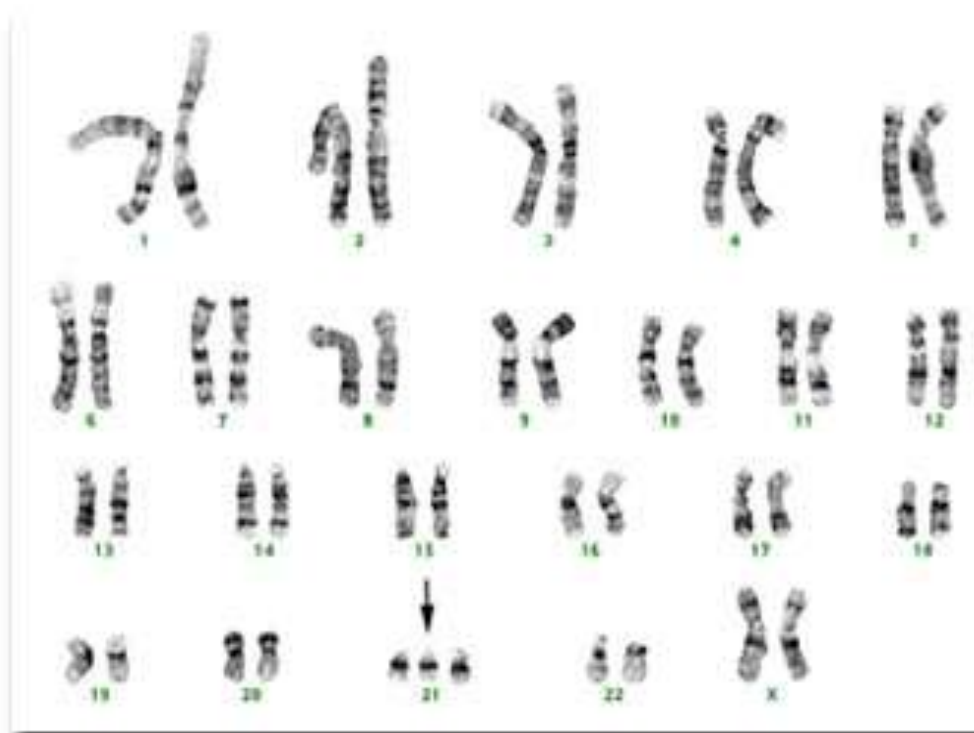


Figura 2 – Cariótipo exemplificativo de Trissomia Livre

- **A Translocação**

Este tipo de Trissomia é explicado pela presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21, trocada com outra parte de outro par de cromossomas, como do par 13, 14, 15 e 22, sendo o 14 o mais frequente.

Deste modo a pessoa afectada pela translocação tem 46 cromossomas em cada célula, mas um dos cromossomas aparece mais largo do que deveria, porque o cromossoma 21 encontra-se ligado a ele.

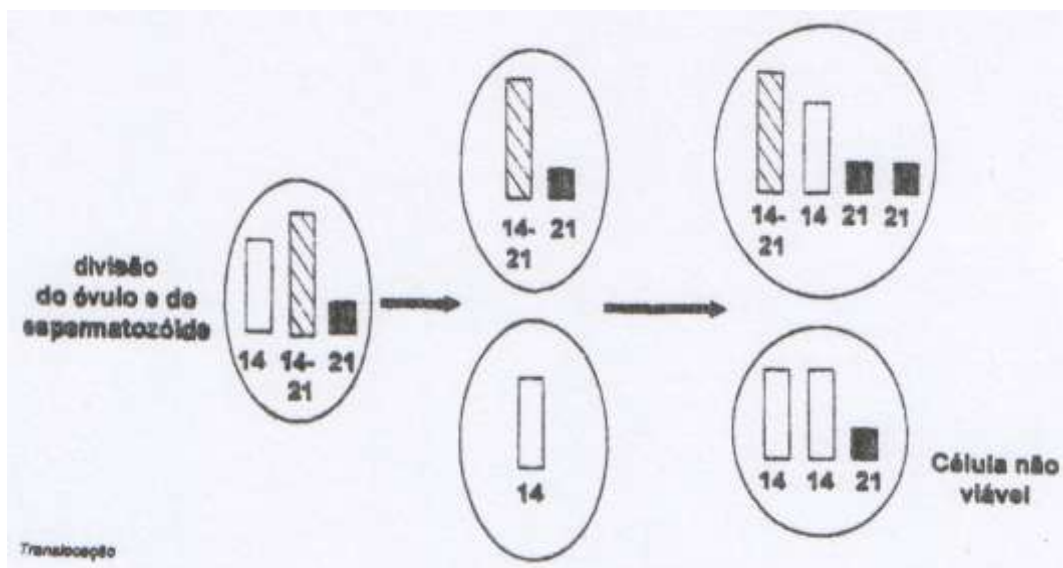


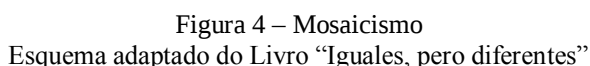
Figura 3 – Translocação
Esquema adaptado do Livro “Iguales, pero diferentes”

Cerca de 5% dos casos de Trissomia 21 são resultado de translocação cromossômica.

A translocação pode verificar-se no momento da formação do espermatozóide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se efectua a divisão celular. A sua identificação só será possível através de uma análise cromossômica - cariótipo – sendo este de especial importância na medida em que em cada três casos de Trissomia por translocação, um dos pais é portador, havendo portanto a possibilidade de ter outro filho afectado. Nestes casos nem o pai nem a mãe apresentam quaisquer problemas, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais.

• O Mosaicismo

O mosaicismo caracteriza-se por um erro na distribuição dos cromossomas que ocorre na 2ª ou 3ª divisão celulares. As consequências subjacentes a este tipo de Trissomia dependerão do momento em que se produzir a divisão anormal, já que quanto mais tardia for, menos células apresentarão três cromossomas. Os indivíduos portadores deste tipo de Trissomia apresentam, simultaneamente, células com 2 e com 3 cromossomas 21, já que a não-disjunção, porque não ocorreu na primeira divisão celular, não afectou todas as células. A incidência deste tipo de Trissomia é de 5 por cento.



A confirmação deste diagnóstico deve ser feito por exame cariótipo. Quando este não é realizado a sinalização é muitas vezes detectada somente após o nascimento de um filho com Trissomia 21.

2.3 – Possíveis Causas da Trissomia 21

Pueschel (1991) refere que, independentemente do tipo de Trissomia, é sempre o cromossoma 21 o responsável pelos traços físicos específicos e função intelectual limitada observados na grande maioria dos indivíduos com Trissomia 21.

Até ao momento não foi possível dar uma resposta precisa e definitiva a esta questão.

É muito difícil determinar os factores responsáveis, existe uma multiplicidade de factores etiológicos.

Sampedro et al. (1997) referem em estudos realizados que 4 por cento dos casos são devidos a factores hereditários, casos de translocação num dos pais e casos em que existe a possibilidade de um deles, com aparência normal, possuir uma estrutura cromossómica em mosaico e casos de famílias com várias crianças afectadas.

Outro factor, bastante conhecido já há algum tempo, é o de a ocorrência da Trissomia 21 estar associada à idade da mãe. Palha (1998) apresenta os seguintes valores: enquanto que, em mães até aos 35 anos a probabilidade de nascimento de um bebé com Trissomia 21 é de 1 em 400 nascimentos, quando a mãe tem já 40 anos, existe a probabilidade de 1 em 110. Este valor aumenta substancialmente a partir dos 45 anos, verificando-se nesses casos a probabilidade de 1 em cada 35 nascimentos. Assim, médicos e genéticos recomendam que as mães, especialmente as que têm mais de 35 anos de idade, façam o diagnóstico pré-natal.

Sampedro et al. (1997) faz referência ainda a um grupo de factores externos que poderão ser considerados causas possíveis da problemática em questão:

- Os processos infecciosos (agentes víricos mais significativos - hepatite e rubéola);
- A exposição a radiações;
- Os agentes químicos que podem provocar mutações genéticas, como o alto teor de flúor na água e poluição da atmosférica;
- As deficiências vitamínicas;
- A má função da paratiróide e da glândula pituitária;
- A relação entre a Trissomia e um índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno.

Sobre a mesma questão Pueschel (1991) acrescentou outros factores:

- A administração de certas drogas;
- Os problemas hormonais ou imunológicos.

Num aspecto, estão os especialistas de acordo: a etiologia é extremamente variada. Espera-se, da investigação científica, um contributo mais esclarecedor sobre os factores que desencadeiam a Trissomia 21.

2.4 – Diagnóstico \ Prevenção

As técnicas de diagnóstico pré-natal têm-se desenvolvido ao longo dos anos. Embora o diagnóstico da Trissomia 21 seja, a maioria das vezes, obvio atendendo às características clínicas das crianças, só uma análise cromossómica pode fornecer o diagnóstico definitivo. Por outro lado, a análise cromossómica é a única forma de distinguir o tipo de organização cromossómica apresentado (trissomia livre, translocação ou mosaicismo).

Actualmente, e com o auxílio dos métodos de diagnóstico pré-natal, um casal tem a possibilidade de saber se o seu feto em gestação é um bebé perfeito, se tem alguma perturbação genética grave ou alguma anomalia congénita. Estes métodos de diagnóstico, apesar dos riscos que acarretam para o feto, revelam-se muito úteis pois permitem a identificação precoce da presença de anomalias cromossómicas, como a Trissomia 21.

Os métodos mais eficazes de diagnóstico são os seguintes:

- **Amniocentese** – é um método de diagnóstico precoce da síndrome (antes do nascimento). Implica a colheita de fluído amniótico da mulher grávida, entre as 12 e as 22 semanas de gestação. Após separadas as células fetais do líquido amniótico, obtém-se o cariótipo do feto, que permite que as características cromossómicas possam ser analisadas. Esta técnica pode provocar a ocorrência do abortamento.
- **Estudo das Vilosidades Coriônicas** - Esta análise consiste em obter uma pequena parte de tecido celular do feto, através da introdução no útero de uma sonda, geralmente entre a oitava e a décima semana de gestação. A vantagem deste exame é que se obtém resultados mais rápidos, mas existem cerca de 80% de probabilidades de aborto.
- **Ecografia** - Este sistema consiste na emissão de ondas ultrasons no abdómen, sendo as imagens do feto transmitidas por um emissor. Esta técnica permite encontrar algumas anomalias do feto, tais como problemas cardíacos. Pode-se identificar fetos com T21 medindo a grossura da pele da região do colo do útero e o comprimento do fémur do feto. Esta técnica é absolutamente segura, quer para a grávida, quer para o feto, mas não permite fazer uma avaliação detalhada das suas características.

- **Marcadores Bioquímicos** - Nos últimos anos verificou-se que o alto valor de alfa-fetoproteína (AFP) no sangue materno está associado a anomalias cromossómicas, particularmente a Trissomia 21, sendo a AFP, uma proteína sintetizada normalmente pelo fígado, a sua identificação precoce permite a detecção de malformações fetais do tubo neural. Os testes de AFP fazem-se com colheita de sangue através do líquido amniótico.

Pueschel (1991) refere que estudos recentes revelam que é possível identificar cerca de 60 por cento a 80 por cento dos casos de ocorrência de Trissomia 21 na criança. Porém, ainda não existe nenhuma terapia intra-uterina para bebés em gestação com esta problemática. Torna-se benéfico fazer o aconselhamento genético para adverter aos pais, tanto no que se refere ao risco que correm na gestação de um feto com desordens cromossómicas como para gravidezes futuras; no entanto, é aos pais que cabe a decisão da interrupção ou não da gravidez.

Neste contexto, sobressai a importância do aconselhamento genético proporcionado aos futuros pais de crianças com Trissomia 21. Este aconselhamento permitirá aos pais uma decisão ponderada. A interrupção voluntária da gravidez é, naturalmente, uma das opções que se lhes coloca. É assim fundamental que os serviços especializados possam desempenhar este importante papel de diagnóstico e aconselhamento.

2.5 – Características Físicas das Crianças com Trissomia 21

A Trissomia 21 provoca problemas em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente físico, psicológico, e também relacionados com a saúde. Sampedro et al. (1997), referem que a maioria das alterações morfológicas acontece durante o desenvolvimento do feto, pelo que a Trissomia 21 pode, pela sua expressão fenotípica, ser diagnosticada ao nascer ou pouco depois, o que é uma vantagem, pois possibilita uma intervenção atempada.

A aparência física destas crianças apresenta características muito particulares e específicas, o que lhes confere, segundo os autores atrás citados, um aspecto semelhante.

Seria uma tarefa muito longa falar com exactidão de todas as peculiaridades e anomalias características de Trissomia 21, pelo que faremos menção dos estigmas mais característicos e com um valor diagnóstico.

Crânio e Cara - A braquicefalia e a atenuação de saliência occipital parecem inerentes na pessoa portadora de Trissomia 21. Também é característico o achatamento da cara que parece recta de perfil (hipotonia acentuada).

Boca - A maioria dos autores insistem que o céu da boca é arqueado, profundo, estreito e os rebordos alveolares diminuídos e achatados. Estas características deixam de ser tão visíveis com o passar do tempo, talvez por mudanças operadas no crescimento.

Língua – Nos primeiros meses a língua cobre-se de grossas papilas (saliências) e por volta dos cinco anos começam a surgir sulcos profundos e irregulares em grande parte da sua extensão. A língua é de tamanho normal, no entanto em consequência da boca pequena associada ao baixo tónus muscular, pode sair ligeiramente da boca.

Lábios – Os lábios, pelo facto da boca se apresentar a maioria das vezes aberta, são excessivamente humedecidos e propensos a ganharem fissuras.

Dentes – Os dentes só aparecem tardiamente e são pequenos, muitas vezes mal formados e mal implantados.

Olhos – Ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A periferia da íris muitas vezes apresenta pequenas manchas brancas (manchas de Brushfield).

Orelhas – As anomalias morfológicas das orelhas são praticamente constantes e muito variadas. Normalmente são pequenas, de forma arredondada e com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso.

Pescoço, Tronco e Abdómen – O pescoço é normalmente curto e largo. O tronco tem tendência para ser recto e o abdómen é frequentemente volumoso devido à flacidez e hipotonia muscular.

Mãos – Normalmente são pequenas, com dedos curtos, apresenta uma única prega palmar, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto que o normal e ter apenas duas falanges.

Pés – Podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo e um pequeno sulcro entre eles na planta do pé.

Pele e Cabelo – A pele tende a ter uma tonalidade marmórea nos primeiros anos de vida, perdendo a elasticidade com o passar do tempo. O cabelo é, habitualmente fino, liso e pouco abundante.

Estatura – Normalmente têm baixa estatura com crescimento lento.

Além destas particularidades, estas crianças têm também tendência para a obesidade, sendo necessária uma alimentação saudável e cuidada.

Sobre esta temática, Pueschel (1991), faz também referência ao tórax, podendo este ter um formato estranho, havendo a possibilidade de a criança apresentar osso peitoral afundado (tórax afunilado) ou o osso peitoral projectado (peito de pomba) e aos órgãos genitais masculinos e femininos, onde refere que não são afectados na maioria das crianças.

A maioria, dos sinais físicos que cada criança apresenta não interfere no seu desenvolvimento e saúde; é fundamental que o médico, quando fala com os pais, não dê demasiado ênfase às características físicas, e sim apresente a criança com Trissomia 21 como um ser que necessita de cuidados e muito carinho.

2.6 – Patologias Associadas à Trissomia 21

Todas as crianças quando nascem necessitam de cuidados médicos preventivos, consultas periódicas, vacinação, etc. A criança com Trissomia 21 não foge à regra destes cuidados para além de uma vigilância específica em relação às complicações de saúde que estes geralmente são portadores, uma vez que coexistindo com a Trissomia 21, terão que ser contempladas no seu processo de recuperação.

São múltiplos os problemas que podem afectar a saúde de um portador de Trissomia 21. Palha, Mendonça e Gouveia (1991) destacam os seguintes:

- **Cardiológicos**, tendo como problemas mais comuns as cardiopatias congénitas, a endocardite bacteriana e a hipertensão pulmonar;
- **Otorrinolaringológicos**, tendo como problemas mais comuns as infecções; (adenoidites, sinusites, rinites, etc...) e a hipoacusia, que pode ser de transmissão, neurosensorial ou mista e que frequentemente tem origem na otite serosa e que se não for tratada precocemente pode influenciar o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente na área da linguagem e comunicação;
- **Estomatológicos**, como microdontia, anomalias morfológicas dentárias, agnesia dentária, cáries dentárias e doenças peridontais;

- **Hematológicos e Imunitários**, apresentando um maior risco de desenvolverem leucemia e estando mais sujeitos a infecções de repetição e neoplasias, dada a fragilidade do seu sistema imunitário;
- **Endocrinológicos / Sexuais e de crescimento**, tendo como problemas mais comuns a obesidade, o hipotireoidismo, as alterações sexuais, morfológicas e fisiopáticas, bem como os atrasos de crescimento;
- **Ortopédicos**, como sub-luxação atlanto-axial e hipoplasia odontóide;
- **Músculo-Esqueléticos**, como a hipotonia muscular e a laxidão ligamentar que facilitam a ocorrência de luxações e sub-luxações. Podem ocorrer alterações degenerativas na coluna cervical;
- **Oncológicos**, assim como anemia, neoplasia, leucemias, oculares e ósseas;
- **Oftalmológicos**, tendo como problemas mais comuns o estrabismo, glaucoma, cataratas, alterações da córnea (opacidades da córnea, córnea cônica), erros de refração (miopia, hipermetropia, astigmatismo), infecções oculares, nistagmo, manchas de Brushfield na íris e neoplasia;
- **Dermatológicos**, referenciando os eczemas, as infecções cutâneas, pele seca, «Acne Vulgaris», dermatite seborreica e alopecia;
- **Gastroenterológicos**, como hérnia de hiato esofágico, refluxo gastroesofágico e obstipação;
- **Neurológicos**, tendo com problemas mais comuns as convulsões e a demência de Alzheimer;
- **Fisiátricos**, como défices de natureza motora e exercício físico inadequado;
- **Nutricionais**, desvios nutricionais, «Diabetes Mellitus».

Dado o número de problemáticas, alguns autores dizem ser necessário a criação de uma consulta médica exclusivamente para os portadores de Trissomia 21, que adote protocolos a estabelecer com especialistas das áreas atrás referidas, assim como funcione numa tripla perspectiva: assistencial, de investigação e ética.

2.7 – Desenvolvimento das Crianças com Trissomia 21

Segundo Morss (1985), citado por Morato (1995), existem duas concepções que têm caracterizado as perspectivas educacionais e de desenvolvimento da criança com Deficiência Mental, em particular, da criança com Trissomia 21: a deficiência compreendida estruturalmente como diferente / específica e a deficiência compreendida estruturalmente como similar mas cujo desenvolvimento é lento e atrasado.

Da revisão de estudos específicos, pela evidência experimental sobre os processos de organização e estruturação do desenvolvimento, a principal conclusão a reter é que o desenvolvimento motor e cognitivo de uma criança com Trissomia 21 deve ser pensado como diferente em importantes aspectos quando comparado com o processo de desenvolvimento de uma criança sem Trissomia 21.

Porém, a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança com Trissomia 21 não é compreende-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem Trissomia 21.

A concepção do desenvolvimento similar mas lento e atrasado, tomada como válida do ponto de vista da intervenção, tem sido apontada como uma perspectiva pouco produtiva pela sugestão à inevitabilidade do pré determinismo do desenvolvimento deficitário, muito influenciada pelo recurso à explicação genética da deficiência, e que se caracteriza pela vulgar expressão “nada há a fazer se não esperar pela criança na recuperação do seu atraso”. Esta concepção em nada tem contribuído para uma mudança de perspectiva na intervenção educativa, muitas vezes feita segundo os padrões normais de desenvolvimento, sem atender à especificidade ou diferença estrutural inerente à criança com Trissomia 21.

As mudanças de atitude e expectativas relativamente às crianças com Trissomia 21, devem-se, principalmente, aos resultados positivos das metodologias de intervenção educativa precoce destas crianças.

Neste sentido, numa abordagem actual e realista, a criança com Trissomia 21 tem vindo a ser compreendida como uma criança com limitações, que se traduzem na necessidade de ajudas específicas de educação. Assim, o objectivo fundamental a desenvolver no âmbito da intervenção é o estabelecimento de estratégias de natureza específica que se adequem às necessidades da criança, e consequentemente as condições segundo as quais essas estratégias podem contribuir de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento.

As crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas de desenvolvimento. De modo geral, os atrasos surgem logo no primeiro ano de vida.

2.7.1. Nível Cognitivo

As principais características das capacidades cognitivas das crianças com Trissomia 21 podem subdividir-se, segundo Sampedro et al. (1997) pelas áreas da percepção, atenção, memória e linguagem.

PERCEPÇÃO

As crianças com Trissomia 21, em comparação com crianças com deficiência mental de outra etiologia, apresentam maiores dificuldades nos seguintes aspectos:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva;
- Reconhecimento tátil e dos objectos a três dimensões;
- Copiar e reproduzir figuras geométricas;
- Rapidez preceptiva (tempo de reacção a um estímulo).

Apesar dos estudos sobre os mecanismos implicados nas actividades preceptivas da criança com Trissomia 21 serem poucos, Miranda & Frantz (1973), citado por Sampedro et al. (1997), concluem que a criança com Trissomia 21 segue os passos normais de desenvolvimento, embora com um certo atraso.

ATENÇÃO

Segundo Zeaman & Horse (1963) e Furby (1974), citados por Sampedro et al. (1997), existe um défice de atenção nas crianças com deficiência mental, em particular, nas crianças portadoras de Trissomia 21.

As suas aprendizagens são medianas, uma vez que estas crianças necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem, assim como demonstram maior dificuldade em a transferir de um estímulo para o outro, o que implica uma grande maleabilidade da atenção, sendo necessário uma forte motivação para manter o interesse.

Sampedro et al. (1997) acrescenta que estas crianças “têm dificuldade em reter ou inibir as respostas mesmo depois de ter examinado em pormenor os aspectos mais importantes e/ou componentes mais abstractos dos estímulos, o que se deve a menor qualidade de respostas e maior frequência de erro.”

MEMÓRIA

No que diz respeito à memorização, há opiniões controversas entre os investigadores. Segundo Sampedro et al. (1997), alguns investigadores referem que as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos a curto prazo nos indivíduos com atraso moderado e severo, do que nos demais. No entanto, Spitz citado por Sampedro et al. (1997), refere que os mecanismos base da aprendizagem e memorização são os mesmos e que a diferença está nos processos empregues para organizar espontaneamente as aprendizagens e memorizações.

Estes mesmos autores citam outros estudos, que referem o facto de que frequentemente a criança com Trissomia 21 não dispõe de mecanismos e estruturas mentais para assimilar determinadas aprendizagens, orientando-se fundamentalmente por imagens e não por conceitos abstractos. O processamento e memória visual das crianças com esta patologia fazem com que as aprendizagens realizadas por imagens sejam muito importantes e efectivas.

Brown citado por Sampedro et al. (1997), afirma que “as crianças com deficiência mental possuem uma boa memória de reconhecimento de tarefas simples, mas a sua eficiência diminui quando é necessário uma intervenção activa e espontânea de organização do material a memorizar”.

Os défices que a criança com Trissomia 21 apresentam relativamente à percepção e atenção condicionam os principais problemas relativos à memória, em particular com as estratégias utilizadas para organizar a actividade mnésica.

LINGUAGEM

As crianças com Trissomia 21 podem apresentar algumas dificuldades de linguagem, que por sua vez poderão originar problemas de comunicação.

Estudos comprovam que o desenvolvimento da linguagem em crianças com Trissomia 21 revela um atraso considerável, relativamente a outras áreas do desenvolvimento, existindo um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo (Sampedro et al., 1997).

Relativamente à compreensão, a sua evolução é paralela às demais crianças, embora atrasada no tempo, devido a défices característicos da sua organização do comportamento. Deste modo, a menor reacção e iniciativa mostrada na interacção durante as primeiras etapas da vida, e a diminuição da capacidade para dirigir o olhar para o parceiro social ou objecto

nomeado, dificultam os mecanismos de associação, conhecimento do objecto e vocabulário, o que implica um atraso de desenvolvimento da compreensão e produção verbal.

Estas crianças manifestam ainda dificuldades na execução de tarefas que requerem operações mentais de abstracção e de síntese, que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estruturação morfosintática.

Existe ainda um conjunto de factores que segundo Sampedro et al. (1997), condicionam a capacidade expressiva destas crianças:

- Dificuldades respiratórias: má organização do processo de respiração e fraca capacidade de manter e prolongar a respiração;
- Perturbações fonatórias: implica alterações ao nível do timbre da voz, que aparece grave e de timbre monótono;
- Perturbações da audição: a capacidade auditiva é inferior à normal, estudos feitos indicam uma incidência de perda auditiva que varia de ligeiro a moderado;
- Perturbações articulatórias: hipotonia da língua e lábios, malformações do palato, inadequada implantação dentária, imaturidade motora, etc.;
- Tempo de lactência da resposta demasiado prolongada.

2.7.2. Nível Sócio-Afectivo

Tal como todas as crianças, as portadoras de Trissomia 21, têm a sua maneira de ser, de pensar,... é portanto imprescindível conhecê-las e respeitá-las. Apesar de não existir uma personalidade única nem estereotipada das crianças com Trissomia 21, estas apresentam alguns traços comuns. Destacam-se, como factores positivos, o gosto pelo jogo, pela competição, a imaginação e desejo de agradar e aprender, as suas grandes capacidades de interacção social e alegria em participar em actividades com pares e adultos, a grande capacidade de utilizar os gestos na comunicação, a sua memória visual, etc. Como barreiras ao seu desenvolvimento e aprendizagem, destaca-se a difícil manipulação de pequenos itens assim como o desenho e escrita, as dificuldades da linguagem e da fala que podem levar à subestimação da sua compreensão, a fatigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção, a teimosia, etc.

Um clima familiar afectivo e adequado, sem superprotecção, ansiedade e rejeição é sem dúvida muito positivo para o desenvolvimento social e afectivo da criança.

2.7.3. NÍVEL PSICOMOTOR

Acerca do desenvolvimento motor em crianças com Trissomia 21, Morato (1995) refere a primeira tentativa de fundamentação, relativamente aprofundada, desta temática realizada por Brousseau e Brainerd (1928), que ao observar o movimento do recém-nascido relativo a estímulos como a temperatura, a luz, o som, concluíram que a resposta da actividade muscular generalizada e difusa era inferior na criança com Trissomia 21.

Em estudos mais recentes sobre o desenvolvimento psicomotor, Block (1991), citado por Morato (1995) refere que a diferença existente relativamente aos estudos anteriores está no objecto de estudo. Enquanto que anteriormente as conclusões se baseavam no grau de atraso da criança, agora o objecto de estudo passaram a ser as características de cada uma das crianças, assim como a organização e a estruturação do seu desenvolvimento.

Alguns autores consideram os factores genéticos como os que mais condicionam o desenvolvimento psicomotor, outros enfatizam a importância dos factores ambientais, tais como a qualidade do meio, o ambiente familiar, o nível social e as habilitações dos pais.

As crianças com T21 manifestam normalmente um atraso na aquisição da preensão, da marcha e do equilíbrio, como refere Sampedro et al. (1997), aos quais estão associados problemas sensoriais e preceptivos.

O impulso de movimento expresso pela criança e a necessidade constante em interagir com o meio ambiente, levam a que esta se aproprie de múltiplas formas de movimento como andar, correr, saltar, rolar, equilibrar,... O desenvolvimento motor da criança está indissociavelmente ligado ao desenvolvimento destas formas de movimento.

2.8 – Intervenção Educativa

A escola actual deve reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, às experiências e à inter-relação da criança com o meio através de estratégias pedagógicas diversificadas e de uma boa organização escolar. Todas estas iniciativas deverão estar envoltas num espírito de colaboração e cooperação entre os vários parceiros educativos, de modo a garantirem um bom nível de educação para todos.

Segundo Fonseca (1984), para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é fundamental fornecer a estas crianças uma intervenção educativa

especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam consoante as necessidades específicas de cada uma.

A educação de uma criança com Trissomia 21 deverá ser encarada como a educação de uma outra qualquer criança em geral, isto é, oferecer-lhe todas as oportunidades e assistência para que possa desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais. Uma adequada intervenção educativa deverá abordar as áreas onde a criança apresente atrasos consideráveis, desde, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, os aspectos psicomotores e sócio-afectivos.

Ao longo deste capítulo percebemos que a Trissomia 21 ou Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre durante a divisão celular do embrião. Há um erro na distribuição cromossómica e as pessoas com Trissomia 21 apresentam 47 cromossomas em cada célula (e não 46, dos quais 23 são de origem paterna e 23 de origem materna). Esse cromossoma extra está ligado ao par 21.

A Trissomia 21 é, essencialmente, um atraso do desenvolvimento, tanto das funções motoras do corpo, como das funções mentais. Esta patologia apresenta também características físicas muito específicas. É conhecida popularmente como mongolismo.

CAPÍTULO 3

Princípios de uma Escola Inclusiva

3.1 – Conceito de Escola Inclusiva

É na Declaração de Salamanca (1994) que se preconiza uma Educação Inclusiva, que defende princípios inclusivos e combate atitudes discriminatórias. Nesta declaração, o conceito de Necessidades Educativas Especiais abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994, p 17), e acrescenta ainda,

“ As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações emigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos”. (UNESCO, 1994, p 17)

A educação é um “ingrediente” fundamental para que uma sociedade se torne inclusiva. Começa-se nas crianças, pois só elas devido à sua inocência e desconhecimento podem aprender a ver as necessidades especiais de algumas pessoas como algo natural, que faz parte da natureza humana e não se deve ignorar mas sim aceitar e assim ver todos como iguais.

Ao abrigo da legislação actual, os alunos com N.E.E. deveriam beneficiar de serviços no meio menos restrito possível, escolas regulares, turmas regulares, sempre que tal seja aplicável.

O direito à educação assumiu-se, há já alguns anos, como um direito de cidadania. Deste modo, a escola para todos, a Escola Inclusiva, é um dos maiores desafios para aqueles que são responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos. Por isso, as exigências de uma escola inclusiva devem ser, segundo Nogueira, “(1) não desistir de ninguém; (2) pedir muito a todos; (3) Adaptar-se a cada um”. (Nogueira, 2001, p 203)

Para Serra, “A ideia de Inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência.” (Serra, 2005, p 33)

O processo de “acolhimento” das crianças com deficiência no sistema do ensino regular, foi moroso e passivo de grandes alterações que ainda hoje se fazem sentir.

O grande impacto no sistema educativo, surge com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, que introduz princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração.

Correia define inclusão como sendo “...a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos, nas escolas regulares” para ele uma escola assumir um conceito de educação inclusiva, é assumir a existência de uma heterogeneidade nas escolas. (Correia, 2008, p 20)

A inclusão é mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades, melhorando assim, a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo.

Esta filosofia da inclusão, acarreta um conjunto de mudanças radicais no sistema de ensino, pois beneficia não só os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também toda a comunidade escolar. Madureira e Leite, reforça a ideia, afirmando que “é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo”. (Madureira e Leite, 2003, p 34)

Segundo a perspectiva de Correia (2003), uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Pois os ambientes inclusivos tornam o trabalho mais estimulante, uma vez que há uma experimentação de várias metodologias e consciencialização das suas práticas. A educação especial ajuda a quebrar o isolamento em que os professores trabalham e a proporcionar aprendizagens similares e interações.

É necessário perceber que a escola pretende inserir todos os alunos no seu seio independentemente das suas características e necessidades, para isso, é imprescindível entender o conceito de inclusão.

Para Nielsen (1999), a inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade, que sejam vistos no seu todo, quanto ao crescimento e ao desenvolvimento. Que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características e que lhes seja facilitada a transição para a vida activa por forma, a que estes desempenhem, de forma autónoma e o mais independente possível, um papel na sociedade.

Inclusão é portanto, uma acção de uma sociedade onde esta envolve parte de si mesma, parte essa anteriormente excluída por inexistência de condições adequadas ao bom funcionamento da mesma. Simplificando, a inclusão visa trazer qualquer pessoa portadora de deficiência para dentro da sociedade da qual já faz parte, mas que devido às suas condições foi colocada à margem.

Com o conceito de educação inclusiva nasce a escola inclusiva baseada no acolhimento de todos os indivíduos. De acordo com Fernandes,

“ Considera-se escola inclusiva, um sistema de educação onde os alunos com N.E.E., incluindo os que apresentam deficiências são educados na escola da área de residência, dentro da sala de aula regular, com colegas da mesma idade que não têm deficiências onde lhes é oferecido apoio e ensino que respeite as suas necessidades individuais”.
(Fernandes, 2002, p 30)

A Escola Inclusiva visa uma abertura aos outros e a aceitação das diferenças onde se caminha no sentido de que as minorias encontrem resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros. Podemos mesmo dizer, como defende Forest (1987), citado por Correia (1997), não é cada vez mais evidente que, ao providenciarem-se serviços adequados e apoios suplementares na classe regular, a crianças com NEE, pode atingir os objectivos que lhes forem traçados, tendo em conta as suas características.

Partindo destes pressupostos, e seguindo esta orientação inclusiva, as escolas regulares constituem, de facto, os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando assim comunidades abertas e solidária, constituindo uma escola inclusiva e atingindo uma educação para todos. Desta forma, as crianças e jovens com NEE terão acesso às escolas regulares, que a elas se deverão adequar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro de todas as suas necessidades.

3.2 – Os Desafios da Escola Inclusiva

Com o passar dos tempos as respostas educativas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais sofreram variadas e significativas evoluções. A implementação do conceito de educação inclusiva, tem vindo a modificar a filosofia subjacente ao processo de educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Este movimento inclusivo tem como objectivo promover o desenvolvimento integral da escola, capaz de responder às necessidades de todos os alunos. Segundo Sapon-Shevin (1992), citado por Correia “a Escola Inclusiva será a que procura gerir e responder adequadamente às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa num contexto comum e flexível”. (Correia, 2010, p 78). A educação inclusiva tem portanto como principal desafio o acolher todos os alunos, sem excepções.

Esta, obriga hoje a estudar os meios e apoios necessários para educar todos os alunos dentro de um determinado sistema, tendo em conta o respeito pela diferença a adaptação e diversificação do currículo normal, o apoio prestado aos alunos dentro da sala de aula, a colaboração entre profissionais da escola e o envolvimento dos pais em todo o processo educativo. (Correia, 2010, p 63)

O mesmo autor acrescenta ainda, que a estruturação e a aplicação correcta de programas de educação inclusiva promove nos “professores do ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem”. (Correia, 2010, p 77)

3.3 – Vantagens da Escola Inclusiva

O objectivo da inclusão, é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais. E para ajudar estes alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo é necessário que exista um trabalho de equipa, entre profissionais (professores do ensino regular com professores do ensino especial), entre a família mais próxima (pais) e por vezes com a sociedade. O processo de inclusão é um trabalho de colaboração, de diálogo, de partilha de ideias e experiências que procurar dar respostas educativas eficazes.

A inclusão possibilita, ao aluno com N.E.E. a permanência em turmas regulares, proporcionando aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Segundo Walther-Thomas (1997b) citado por Correia, “a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiencias de aprendizagem” (Correia, 2010, p 76). O referido autor, acrescenta ainda que “os programas de Educação Inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade, fomentando atitudes de cooperação”. (Correia, 2010, p 76) Estas atitudes desenvolvem-se nomeadamente em trabalhos de grupo quando os educadores/professores facilitam a interação e a comunicação, tornando os alunos mais sensíveis compreensivos e respeitadores perante a diferença.

Para Correia, esta filosofia de inclusão permite ao aluno com necessidades educativas especial perceber que somos todos diferentes e ao mesmo tempo todos iguais, sendo por isso necessário respeitar e aceitar a diferença, “eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros”. (Correia, 2008, p 24)

A inclusão visa a criação de princípios de igualdade de justiça e de respeito mútuo, que permita aos alunos vivências enriquecedoras assentes em atitudes e valores.

3.4 – Agentes no Processo de Inclusão

Cada vez mais, a nossa sociedade toma em atenção a diferença. São muitos os projectos que têm sido desenvolvidos ao longo dos anos com o objectivo da inclusão da criança com deficiência em escolas regulares.

A prática da inclusão de crianças com N.E.E. tem sido gradual. Continua a ser defendida pelos sistemas educacionais das sociedades mais desenvolvidas desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades inclusivas é necessário que estas se apoiem em princípios de justiça, igualdade, dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas para que os alunos possam beneficiar de experiências enriquecedoras, aprender com os outros e adquirir um conjunto de aprendizagens e valores que conduzam à aceitação da diversidade.

Para Duarte (1998), tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil, pois visa uma mudança profunda, não só nas estruturas pedagógicas já concebidas, como também ao nível cultural.

Num projecto de escola inclusiva estão implicados não só as crianças portadoras, ou não, de deficiência, mas também as famílias, os professores (da turma, director de escola,...) e a própria instituição escolar.

Assim cada um destes agentes tem um papel importante no processo de inclusão.

3.4.1 - A Criança com Necessidades Educativas Especiais

É verdade que todas as crianças são especiais, mas as crianças com deficiência são ainda mais especiais. Estas crianças necessitam de uma atenção especial, precisam de ser estimuladas para superar os obstáculos que lhes estão presentes na sua vida. Nielsen, diz que para “o aluno com NEE possa crescer emocionalmente e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais”. (Nielsen, 1999, p 26)

É necessário ajudar estas crianças, contudo, ajudar não é fazer por elas, pois é muito importante que a criança experimente a vitória pessoal, por ter resolvido através do seu próprio esforço uma situação que para ela representava um difícil problema.

A educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tem os mesmos objectivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, necessárias na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos alcancem os objectivos para eles estabelecidos.

Na mesma linha de pensamento, Correia defende que é necessário “levar o aluno NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber os serviços adequados às suas características e necessidades”. (Correia, 2008, p 20) Relativamente ao atendimento destes alunos Madureira e Leite admite “que estes deverão receber os apoios suplementares que precisam de forma a terem uma educação eficaz”. (Madureira e Leite, 2003, p 36)

O treino das competências sociais da criança com N.E.E. constitui um dos objectivos do ensino eficaz no contexto da integração. Muitos destes alunos requerem treino em aptidões sociais que os ajudem a funcionar com sucesso na classe regular. No entanto, a ajuda excessiva, o querer proteger estas crianças das dificuldades que devem enfrentar, irá provocar na criança uma dependência excessiva. As crianças devem ser estimuladas a realizar plenamente o seu potencial, aproveitando todas as oportunidades que aparecem.

Para que a inclusão seja bem sucedida, há que preparar a criança para as exigências académicas e de conduta globais da classe regular.

3.4.2 - A Criança Dita Normal

Os alunos ditos “normais” podem constituir um factor fundamental para o êxito da integração através das interacções positivas que desempenham com os seus colegas, ajudando-se e assumindo o papel de tutores e amigos.

Apesar das preocupações que pode causar a recepção por parte das crianças ao colega diferente, isto não deverá ser um problema à inserção da criança numa turma pois as crianças são, de maneira geral, mais receptíveis às diferenças, mais sinceras e solidárias do que os adultos. O convívio que se gera entre crianças é saudável para todos. A criança dita “normal”, aprenderá desde cedo a conviver com a diferença e a respeitá-la.

É, portanto, necessário preparar as crianças para receber o colega, informando-as desde logo sobre as características da sua deficiência, esclarecendo-lhes todas as dúvidas. Mostrar e deixar manipular os materiais que esta criança vai usar, proporcionar aprendizagens cooperativas, propiciadoras de interações em pequenos grupos/pares, para que desta forma, aprendam a respeitar as diferenças entre os seres humanos. Nielsen, reforça a ideia, afirmando que “estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes, como das limitações de um aluno com uma dada problemática”, (Nielsen, 1999, p 24), acrescenta ainda que “a interação positiva entre os alunos com e sem necessidades educativas especiais depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo”. (Nielsen, 1999, p 24)

3.4.3 - O Papel do Professor

Hoje em dia, podemos afirmar que apesar dos professores terem conhecimento de Educação Inclusiva não sabem aplicá-la na realidade. Por essa razão, muitas crianças por vezes são criadas num mundo à parte, pois não têm contacto com pessoas portadoras de N.E.E.

Segundo Nielsen, “...na maioria dos casos os professores, não estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais que têm nas suas classes”. (Nielsen, 1999, p 12)

É importante para a Educação Inclusiva a preparação do professor. Na sua formação devem estar inseridos curso na área do ensino especial. Um professor que trabalhe neste projecto deve ter todas as informações sobre a criança, desde as suas características até aos seus comportamentos.

De certa forma, o professor é, neste projecto, quem tem um dos papéis mais importantes, pois é na sua turma que vai estar a criança, é ele quem vai ter de resolver os conflitos que possam existir na sua sala. O professor deve assim ser apoiado constantemente, deve ter acesso a todo o tipo de informação que envolva os seus alunos, e principalmente deve ter oportunidades de troca de experiências para que possa melhor planificar as actividades. A criação de um ambiente positivo e cómodo é fundamental para que a intervenção educativa tenha êxito e seja compensadora para todos os alunos. Nielsen (1999) aborda mesmo o tipo de discurso adoptado pelo professor quando faz referência ou se comunica perante alunos NEE,

podendo transmitir-lhes atitudes negativas e consequentemente dificultar o desenvolvimento da sua auto-estima. Devendo portanto, evitar expressões com conotação negativa.

Madureira e Leite, referem que “os professores que pretendem promover a aprendizagem de todos os alunos deverão necessariamente estar disponíveis para realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem de forma a poderem identificar eventuais aspectos que urge mudar ou aperfeiçoar”. (Madureira e Leite (2003, p 35)

O mesmo autor acima citado, Nielsen, acrescenta referindo que “só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e que os educadores se sintam menos apreensivos quando têm que ensinar alunos com N.E.E.”. (Nielsen, 1999, p 11)

3.4.3.1 - Importância do Professor para o Sucesso do Aluno com N.E.E.

É importante salientar a relevância do papel dos educadores e dos professores do 1º Ciclo visto estes deterem

“...uma maior possibilidade de influenciar os alunos, contribuindo para a sua inclusão, porque podem desenvolver uma relação mais próxima (podem gerir mais facilmente a concretização dos programas, têm menos alunos por turma e um contacto diário e personalizado com este) e porque os próprios alunos são mais receptivos à influência do professor nesta fase do seu desenvolvimento”. (Jesus e Martins, 2000, p 8)

Diz ainda que é um professor “...monodisciplinar, tem um papel imprescindível na socialização e integração dos alunos, inclusivamente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais”. (Jesus e Martins, 2000, p 8)

São vários os estudos realizados, que revelam um número considerável de professores do ensino regular que concorda que a integração exerce um efeito positivo para a criança com Necessidades Educativas Especiais.

Nesta linha de pensamento, são grandes as responsabilidades do professor do ensino regular. Para Correia, espera-se do professor “...que utilize estratégias e desenvolva actividades de ensino individualizado junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais mantenha um programa eficaz para o resto grupo e colabore na integração social da classe.” (Correia, 1997)

Ainda de acordo com o autor anteriormente citado “os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento”. (Correia, 1997)

Sendo este um problema primordial no percurso escolar dos alunos com NEE, é importante que assuma uma nova postura em relação à acção educação. A troca e actualização de experiências e conhecimentos com outros professores e educadores, a planificação e flexibilização de programas curriculares, a exploração de vários recursos materiais, bem como a construção e avaliação de programas individualizadas, são algumas das estratégias que poderão ser exploradas pelo professor, no sentido de promover o máximo potencial dos alunos com N.E.E..

O professor, deve ter sempre em consideração que o processo de ensino-aprendizagem deve ser feito de forma a que qualquer criança consiga relacionar o que aprende com as suas vivências – fazendo assim aprendizagens significativas.

Esta citação é ainda mais importante quando se trata de crianças portadoras de deficiência, pois este tipo de crianças necessita de um ensino que esteja baseado em vivências reais. No entanto, este processo exige do professor um comportamento mais activo, inovador e flexível.

A necessidade que se cria, do professor ter tenção às exigências de todas as crianças, deficientes ou não, da sua turma, beneficia todos os alunos, pois todas as crianças serão estimuladas a usar todos os seus sentidos.

Segundo Nielsen, aos professores cabe “...um papel preponderante: o de defender os princípios consignados na Constituição Portuguesa e na Lei de Bases do sistema Educativo, que numa palavra, proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação.” (Nielsen, 1999, p 7)

É portanto da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com N.E.E., não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas.

3.4.4 - A Escola

O conceito escola pode referir-se a uma instituição de ensino ou a uma corrente de pensamento com características padronizadas que formam certas áreas do conhecimento da produção humana.

A escola deve ter um rosto, deve ter identidade, deve servir de referência, no sentido de ser referência de vida, de trabalho, de dedicação. A escola deve ser um espaço de liberdade essencial para a criança.

Uma escola desde que esteja preparada, a nível de regras de segurança e higiene, para receber uma criança dita “normal”, está preparada também para receber uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

No processo de inclusão, o ideal seria que a criança fosse acolhida numa escola próxima da sua área de residência, facilitando o seu acesso e oferecendo maiores oportunidades de contacto com as crianças da sua vizinhança. No entanto, esta condição nem sempre se verifica no nosso país.

Para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, é importante que a escola possua não só áreas de educação mas também de expressão, reconhecendo aí por exemplo a importância da educação do próprio corpo, da audição, do gesto e até da visão, assim como a realização de experiências sensoriais, como a expressão plástica e dramática.

O grande motor, que segundo a escola, fará cada criança deixar crescer em si toda a vida interior é sem dúvida a família e o ambiente envolvente/sociedade.

Deve ser o seu grande objectivo respeitar o crescimento dos seus alunos, procurar a resposta certa na hora certa e criar uma comunidade voltada para a realidade projectada num futuro.

Era bom, que qualquer escola respeitasse e divulgasse os valores humanos, pretendendo com isto, uma sociedade pluralista onde se afirme o respeito pelos direitos dos outros, através da descoberta dos respetos pessoais.

Pretende-se que a escola valorize a diversidade e faça com que os diferentes tenham direito à sua diferença e, simultaneamente, a um lugar na escola e na sociedade. Exige-se também que a Escola encare a diferença como uma mais valia. Contudo, a passagem dos ideais expressos nos documentos de política educativa para as práticas que efectivem a promoção, levantam dúvidas, e obrigam a uma necessária vontade política e individual. Dada que sem a colaboração activa de todos os agentes educativos, não se implementam, praticas inovadoras.

Deste modo e segundo Rodrigues,

“... a escola inclusiva, não alterando completamente a diferença de posições que existe, por exemplo, entre professores e alunos, reequaciona-a, tornando-a menos preponderante, valorizando a escuta dos diversos agentes da

comunidade educativa, promovendo a partilha do poder. Por isso mesmo, tende a promover a inclusão e não a exclusão, pois ao celebrar a diversidade, opõe-se, por definição, à utilização do poder de forma prepotente e autocrático”. (Rodrigues, 2003, p 127)

Assim, é fundamental a humanização da Escola, a individualização do ensino, a adequação do processo de aprendizagem ao ritmo do desenvolvimento de cada aluno, da aplicação de uma pedagogia diferenciada capaz de responder às necessidades educativas dos alunos, promovendo o seu sucesso escolar e educativo.

Madureira e Leite, abordam a escola como:

“... enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos e os professores em particular, que este desafio da educação inclusiva se coloca com particular ênfase: respeitar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, perspectivando-os como potencial activos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos pessoais e profissionais”. (Madureira e Leite, 2003, p 35)

O mesmo autor acrescenta ainda que compete à escola “através de uma pedagogia centrada na criança, educar com sucesso estas crianças e jovens incluindo aqueles que apresentam incapacidades graves”. (Madureira e Leite, 2003, p 35)

A escola deve ser assim, um espaço de diálogo e criação de ideias e saberes, alicerçados na criatividade e responsabilidade.

3.4.5 - A Família

A família é de extrema relevância no processo de inclusão da criança na escola regular. É o agente de socialização primária, e têm a responsabilidade pela saúde física e intelectual dos filhos, são portanto os pais, os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos. É no seio da família que a criança adquire o que há de mais importante, como o amor, o afecto e aprendendo o uso da palavra. Assim, é importante aproximar a escola da família, e incentivar a participação da família no processo educativo e na comunidade escolar. Alunos, pais e professores só terão a ganhar com esta aproximação.

Uma boa relação entre a escola e os pais é muitas vezes, o segredo de êxito escolar da criança, conferindo-lhe assim alegria e segurança.

O primeiro passo para a inclusão da criança numa escola é a aceitação por parte dos pais da condição do seu filho, para poder compreender e auxiliar a sua progressão quer a nível académico quer a nível social. Não é ignorando a criança ou os seus problemas que a família a vai ajudar, é importante que esta se informe da real condição da criança e que passe essa informação para a escola onde ele está incluída e inserida, para que o professor melhor planeie as actividades de forma a melhor aproveitar as capacidades da criança.

É fundamental para que melhor possa ajudar a criança que o seu problema seja descoberto o mais cedo possível, e é claro que esta função pertence acima de tudo aos pais que são quem, em princípio, lida com a criança nos primeiros anos da sua vida.

É fundamental levar os pais à escola, pois é uma oportunidade para tomarem conhecimento de realidades semelhantes às deles proporcionando-se assim a troca de experiências e uma melhor compreensão da sua situação.

Para Correia (2003), é importante que exista uma parceria entre professores e pais. São os pais quem melhor conhece a criança, tornando-se crucial a sua ajuda, no sentido de fornecerem informação que deverão ser tidas em conta na planificação, execução e avaliação dos programas educativos destes alunos.

Esta participação envolve uma mudança na atitude parental, estes devem portanto, ser esclarecidos sobre os seus direitos e deveres.

Muitas vezes estes pais atravessam fases de grande instabilidade emocional mas, é, fundamental prepara-los para se tornarem parte activa no desenvolvimento da criança. Ajudar os pais a assumir a diferença dos seus filhos é delinear um caminho para um comportamento adequado, dentro dos parâmetros normais.

Para Correia (1996), quanto mais participativos forem os pais, mais facilmente a criança adquirirá as aptidões desenvolvimentais, sociais e adaptativas, tão necessárias a uma boa aprendizagem e à formação de uma personagem saudável.

Mas, não só os pais das crianças com deficiência devem participar na vida escolar, é também imprescindível que os pais das outras crianças lá vão, pois esta situação levá-los-á a uma tomada de consciência, contribuindo para que progressivamente coloquem de lado o preconceito, tentando assim aos poucos modificar a sociedade.

Como constatamos ao longo deste capítulo, construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos cidadãos implica uma acção baseada no

princípio da não segregação, ou, por outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam as suas limitações e possibilidades individuais e sociais.

Com efeito, é oportuno destacar que para se viabilizar efectivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais é necessário que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos.

Deste modo, deve-se garantir a infra-estrutura de recursos materiais necessários; envolver os pais e a comunidade no trabalho escolar; identificar e corrigir atitudes de desvalorização e/ou discriminação de alunos por quaisquer razões (raça, cor, classe social, idade, sexo, deficiência, etc.); entender que as escolas, como a sociedade são espaços de choques de interesses e que o avanço do professor especializado no corpo docente da escola, como elemento precedente e essencial à integração do aluno “especial”; desenvolver acções práticas de respeito aos membros da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários, professores, conselho executivo).

O conceito de Inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança ou jovem vistas como um todo e não apenas no desempenho académico do aluno médio.

O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só criança – aluno, e que, por conseguinte, acredite no seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão de qualquer cidadão, com necessidades educativas especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, económicas e culturais da família, da escola e da sociedade. Dependem, pois, da acção de cada um e de todos nós.

CAPÍTULO 4

Formação de Professores

4.1 - Formação Especializada de Professores/ Objectivos

Hoje em dia, quando falamos em formação, pensamos de imediato em currículo, perfil, competências, percursos efectuados... Nos tempos que correm, dadas as rápidas e significativas transformações que atravessamos é fundamental investir e reflectir sobre a nossa experiência.

Um professor tem como função e dever educar. Deverá assegurar uma educação na sua plenitude, proporcionando um desenvolvimento saudável de competências específicas a fim, de alcançar o sucesso em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Cró define o papel do educador como sendo

“... aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador”.
(Cró, 1998, p 32)

Acontece que as mudanças rápidas verificadas em todo o sistema de ensino/aprendizagem e as transformações sociais, levaram os professores a sentirem a necessidade de procurar mais e melhor formação adequada. Qualquer formação tem como consequência uma aprendizagem que gera uma mudança e que posteriormente se reflecte sobre a prática/acção, isto é toda e qualquer formação provoca nos professores o sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas.

Para Cró, a perspectiva da formação “deverá contemplar: a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis, quer sobre os modelos educativos, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às diversas linguagens incluindo a tecnologia”, (Cró, 1998, p 28). A mesma autora acrescenta ainda que a “formação deve conduzir a uma intervenção optimizadora”, para ambos os intervenientes, o formador e o formando. O importante é que o professor consiga encontrar as técnicas adequadas e diversificadas que lhe permita planificar todo o desenvolvimento dos temas a ensinar, de prever os resultados em termos de objectivos comportamentais e de fomentar as mudanças desejadas (Cró, 1998, p.34).

Contudo, o processo ensino/aprendizagem é um processo bastante abrangente e complexo, que implica o conhecimento e o funcionamento de mecanismos e estratégias adequadas, para tal, é fundamental formar adequadamente os professores/educadores. Hunter,

citado por Correia, afirma que é necessário “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades”. (Correia, 2003, p 23)

A formação especializada de docentes deverá ser encarada como uma iniciação activa perante o conhecimento e deverá ser entendida como uma inovação. Tem como objectivo primordial, facilitar ao professor a tomada de consciência perante o seu valor profissional, assim como o de lhe fornecer meios e as ferramentas de acção (Cró, 1998).

4.2 - Formação de Professores numa Perspectiva de Escola Inclusiva

Sendo o processo de inclusão, hoje uma realidade patente nas escolas é compreensível que os professores/educadores necessitem de formação adequada e específica, como afirma Correia,

“...o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração”. (Correia, 1999, p 161)

Neste seguimento o mesmo autor Correia (1999), demonstra que dada a complexidade envolvente a esta temática de integração e de inclusão, a formação proporcionará aos docentes a aquisição de um conjunto de conhecimentos respeitantes a esta área como os fundamentos em que se baseia: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar, as formas de avaliação a recorrer, a compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que o aluno representa, reconhecer e aplicar as estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento, conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade.

Segundo a Declaração de Salamanca:

“A preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na preparação das escolas inclusivas. Apelamos a todos os governantes e incitamo-los a : garantir que, no contexto de um intercâmbio sistémico, os programas de formação de professores, tanto ao nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”. (UNESCO, 1994)

A Educação Especial mais do que outro campo da educação, precisa de especialistas, pois requer nível de competências científicas diferenciadas. É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos auxiliar adequadamente todos os alunos, proporcionando oportunidades de aprendizagem. Porém, no que respeita à implementação de um modelo de escola inclusiva é notório a ausência e/ou aperfeiçoamento de competências, sendo por isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional (Correia, 2008).

4.3 - Importância da Formação Especializada na Concepção da Atitude Perante Alunos com N.E.E.

Grande parte das falsas concepções relativas aos alunos com NEE, nomeadamente relativas às diferentes problemáticas subjacentes, só poderão ser alteradas e corrigidas através do conhecimento dos vários factores com elas relacionadas. Para melhor compreender as necessidades dos alunos com NEE, é de facto imperativo que se detenha um maior conhecimento da problemática.

Professores/educadores sempre recorrem a múltiplas e variadas estratégias de ensino, de forma a dar resposta às necessidades dos seus alunos. Porém, quando se deparam com alunos portadores de necessidades educativas especiais integrados numa turma do ensino regular, deparam-se com um obstáculo, tornando-se necessário estabelecer e implementar estratégias suplementares.

São alunos com características muito diversificadas, daí a necessidades do professor/educador recorrer a formação especializada, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento da sua prática de forma a responder adequadamente às exigências destes alunos, com características muito definidas e exigências muito próprias.

As experiências adquiridas em cursos de formação e a recolha de materiais já existentes podem de certa forma influenciar a atitude positiva face à inclusão destes alunos em turmas do ensino regular.

4.4 - Aquisição de Competências como Contributo para a Melhoria da Qualidade de Ensino

Antes do Estado Novo, as políticas educativas do regime Salazarista, baseavam-se fundamentalmente em preceitos, políticos, em cariz de obediência, hierarquia e prevalência de uma ordem social padronizada aplicada a todos os intervenientes do sistema educativo, onde imperava uma escassa exigência das habilidades e competências dos docentes e uma carência de autonomia das escolas. Como afirma Loff, era “um ensino nitidamente comercial, menos preocupado com a qualidade”. (Loff, 1996, p 14)

Com a Reforma Educativa proclamada por Veiga Simão é expressa a ideologia de que a formação de docentes não deverá terminar no momento em que concluem a sua formação profissional, antes pelo contrário, estes passam a ter um papel muito mais activo em todo o processo “ensino/aprendizagem devendo desenvolver fundamentalmente as competências que lhes permitam responder as necessidades educativas dos alunos”. (Correia, 2008, p 39)

Uma competência é entendida por Cró, como “um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que corresponderiam a desempenhos na prática profissional”. (Cró, 1998, p 19)

Hoje em dia, a palavra competência aparece ligada ao conceito de formação. É nesta concepção que assenta a importância da formação especializada, baseada na formação de competências. É necessário ter conhecimentos para aplicar as formas de educação, mais apropriadas no decorrer da intervenção educativa. Segundo Correia, a formação baseia-se no binómio “saberes – experiência – competência”. (Correia, 2008, p 39). Cró acrescenta afirmando que competência é “um conjunto de saberes – fazer e atitudes que são indispensáveis para definir o professor competente”. (Cró, 1998, p 19)

Como podemos concluir, é evidente que todos os profissionais nomeadamente os de educação se devam preocupar com a sua formação, tendo em conta os seus objectivos traçados. Porém, quando se trará de trabalhar com alunos portadores de necessidades educativas especiais esta formação torna-se praticamente obrigatória.

Toda a comunidade escolar. Professores, educadores, auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica para perceber minimamente as problemáticas subjacentes aos alunos e o tipo de estratégias aplicar a fim, de ficarem aptos a responder às necessidades dos alunos.

A formação permite aos intervenientes educativos desenvolver as suas competências específicas e fomentar atitudes positivas face à inclusão destes alunos, nomeadamente portadores de Trissomia 21 nas salas do ensino regular.

Posto isto, é pois necessário que se repense a formação especializada, tendo por base as prevalências de alunos com necessidades educativas especiais.

PARTE II

- Enquadramento Empírico

CAPÍTULO 5

Metodologia

5.1 – Metodologia

Investigar é tentar clarificar um problema ou resolver uma hipótese de trabalho. O nível de rigor de uma investigação é dado pelo objectivo proposto e depende do grau de complexidade da situação. O processo de investigação implica sempre uma atitude activa do sujeito perante o conhecimento.

Dado isto, existem alguns passos importantes a seguir, para efectuar qualquer tipo de investigação. É fulcral saber claramente qual o tema a desenvolver, compreender o que se vai investigar e depois delinear o trabalho. Sendo assim, esta investigação tem como tema central reflectir sobre as atitudes dos professores com e sem formação em N.E.E. face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino dito regular. Pretende-se com isto, conhecer o impacto da formação especializada na atitude (favorável ou desfavorável) dos professores face à inclusão de alunos com Trissomia 21. É um estudo longitudinal que pretende comparar os dados obtidos em 2008 aquando a realização da Pós - Graduação em Educação Especial e os dados obtidos agora em 2011.

Tornou-se imprescindível procurar informações de cariz pessoal, para que possamos compreender de forma mais clara a atitude que os professores assumem quando se deparam com uma criança portadora de Trissomia 21 na sala de aula.

Procuramos fazer uma análise profunda, de um grupo restrito de população, nomeadamente professores com formação especialização em Educação Especial e professores sem qualquer tipo de formação na área, a exercer funções lectivas em salas de aulas de escolas públicas do ensino regular.

A metodologia escolhida permite recorrer a instrumentos de recolha de dados estruturados, para a análise de informação objectiva e em condições controladas. A utilização da metodologia quantitativa permite apresentar resultados do estudo através de procedimentos estatísticos.

O estudo quantitativo “é um processo sistémico de colheita de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”. (Fortin, 1999, p 22)

Para tal, foi construído um inquérito (ver anexo 1), onde se procurou recolher dados que servissem de resposta/ compreensão à temática em estudo.

O objectivo central na constituição deste questionário é conhecer o impacto da formação especializada na atitude dos professores face à inclusão de alunos com Trissomia 21 nas salas de aula do ensino regular.

No entanto temos consciência que os resultados deste estudo não podem ser generalizáveis, todavia, espera-se contribuir, para uma melhor compreensão da questão em análise.

5.2- Formulação do Problema

A melhor forma de começar um trabalho de investigação consiste em formular um problema inicial, sob a forma de uma pergunta de partida. É nesta pergunta que o investigador vai exprimir o mais exactamente possível o que procura saber e melhor compreender. “A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor de investigação” (Quivy e Compenhoudt, 1992).

Quivy e Compenhoudt, (1992) referem que ao definir um projecto de investigação sob a forma de pergunta de partida só é útil se essa pergunta estiver correctamente formulada, dizem também, que a pergunta de partida deverá apresentar um certo número de qualidades: “qualidades de clareza, qualidades de exequibilidade e qualidade de pertinência.”

A “qualidade de clareza”, tem a ver com a precisão da pergunta, cujo sentido não se preste a confusões, ou seja, é imprescindível definir claramente os termos da pergunta de partida, que não deve ser demasiadamente longa nem desordenada.

A “qualidade de exequibilidade”, está relacionada com o carácter realista ou irrealista do trabalho, isto é, ao formular uma pergunta de partida, o investigador deverá assegurar-se de que os seus conhecimentos e também os seus recursos de tempo, dinheiro e meios logísticos, lhes permitirá obter elementos de resposta válidas.

Por último, a “qualidade e pertinência”, refere-se ao enquadramento da pergunta, uma boa pergunta pretende compreender e abordar o estudo.

Depois de ter em consideração o que foi referido, a pergunta de partida para o problema proposto é: “Será que a formação especializada dos professores influencia a atitude destes perante a inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular?”.

5.3- Definição da Hipótese

A definição das hipóteses representa um papel fundamental em qualquer investigação. Para Quivy e Campenhout (1992, p 111) as hipóteses “apresentam-se sob a forma de proposição de respostas às perguntas postas pelo investigador”, acrescentando ainda que qualquer hipótese “...confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida” (idem, p 120). A hipótese poderá ser entendida, como uma resposta parcial ao problema exposto.

A hipótese definida para este estudo é a seguinte:

H1 - A formação especializada de professores influencia de forma positiva a sua atitude perante o processo de inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular.

Esta hipótese será testada, a partir de uma análise estatística dos dados recolhidos.

5.4 - Definição das Variáveis

Normalmente as hipóteses estabelecem a existência de relações entre variáveis, a variável dependente a variável independente. Segundo Fortin, “... as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objectos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação.”(Fortin, 1999, p 37) Considera-se variável aquilo que assume diferentes valores ou diferentes aspectos.

“A variável independente é a que o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente.” (Fortin, 1999, p 37)

Como variável independente definimos a formação dos professores e como variável dependente a atitude perante o processo de inclusão dos alunos com Trissomia 21 no ensino regular.

Através destas variáveis pretendemos analisar se a atitude dos professores face ao processo de inclusão dos alunos com Trissomia 21 no ensino regular está relacionada com a formação de professores.

5.5- Instrumentos de Análise

O instrumento a utilizar é o inquérito por questionário. Fornece de forma clara e rápida a informação que se pretende obter de um determinado grupo de pessoas. O questionário permite também “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados...” (Quivy e Campenhoudt, 1992). Estes autores referem também o facto de ser possível apreender e analisar melhor os fenómenos sociais “... a partir de informações da população em questão”.

Quando se chega à concepção de um inquérito é necessário já ter executado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, a consulta e a definição exacta da informação necessário a obter. Só neste momento se está em condições de saber se determinado inquérito é o mais adequado ao objectivo proposto e se através dele se obterão dados relevantes.

Na elaboração e estruturação de qualquer inquerido deve-se ter em conta alguns factores, nomeadamente, o tipo de questões, a apresentação do inquérito, a distribuição e a devolução do mesmo e a forma como posteriormente serão analisadas as questões.

Na construção deste inquérito houve o cuidado de formular as questões com neutralidade, de utilizar uma linguagem clara e acessível, e de garantir o anonimato como forma de obter respostas tão verdadeiras quanto possível.

Este inquérito encontra-se dividido em três partes. A primeira parte diz respeito às características pessoais e profissionais dos sujeitos inquiridos, de acordo com a idade, o género, o grau académico e a aquisição de formação especializada. A segunda parte é constituído por seis perguntas fechadas/afirmações, onde o inquirido regista o seu nível de concordância, que varia numa escala de cinco valores entre o concordo totalmente e o discordo totalmente (escala de Lickert) referente à problemática em estudo, onde é pretendido pesquisar o impacto da formação especializada na atitude dos sujeitos inquiridos relativamente à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. Na terceira parte são expostas duas questões abertas que pretendem abordar as vantagens e desvantagens da inclusão dos alunos com Trissomia 21 na sala de aula, com o objectivo de compreender as que mais se evidenciam face à inclusão destas crianças. Estas perguntas podem possibilitar uma maior informação quer em quantidade quer em qualidade.

Foram preenchidos pelo próprio sujeito questionado, porém alguns foram aplicados de forma presencial e outros via on-line.

Este questionário, surgiu da redução e adaptação de questões/variáveis de instrumentos aplicados originalmente a outros objectos de estudo, facto que gerou dúvidas em termos de fiabilidade do instrumento.

Posteriormente os dados recolhidos serão analisados e devidamente tratados, usando o programa em SPSS (versão Statistics 19) para tentar responder ao problema de investigação.

5.6 - Apresentação / Caracterização da Amostra

Ao realizar um estudo é necessário uma determinada população e amostra.

População é entendida como “o conjunto de elementos constituintes de um todo” Quivy e Campnhoudt (1992, p 31). Fortin, afirma que “...uma população é uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.” (Fortin, 1999, p 202)

A população alvo deste estudo, foi recolhida em Portugal Continental e é constituída por 80 professores do ensino público a leccionar quer no ensino regular quer no ensino especial. Destes 80 docentes, 40 são professores que possuem formação em Necessidades Educativas Especiais e os restantes 40 professores não possuem qualquer tipo de formação em Necessidades Educativas Especiais. Também destes 80 professores, 40 (20 professores com formação e 20 professores sem formação) responderam a este inquérito em 2008 e os restantes 40 em 2011.

A amostra, “é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte da mesma população” (Fortin, 1999, p 202). Sendo a amostra deste estudo os professores que leccionaram nos respectivos anos (2008 e 2011) num dos três agrupamentos do concelho de Baião, (Agrupamento de Escolas de Eiriz, Ancede, Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil e Agrupamento de Escolas do Sudeste do Concelho de Baião).

A pouca expressividade da amostra em termos de aplicação de testes estatísticos de índole inferencial resulta da intenção exploratória deste estudo, cujos resultados se pretendem constituir como orientações com vista à realização de estudos mais alargados.

Todavia, o objectivo deste trabalho não é obter resultados específicos, mas tentar perceber um pouco mais esta questão.

5.7- Apresentação dos Resultados

Os resultados obtidos serão apresentados através de tabelas e gráficos para uma melhor interpretação e leitura dos mesmos. Foram tratados de acordo com a sua percentagem frequência.

Parte I - Caracterização da amostra

Constituem a amostra um total de 80 sujeitos, que leccionaram num dos três agrupamentos do concelho de Baião, dos quais 40 possuem formação especializada em Necessidades Educativas Especiais e os restantes não possuem qualquer formação especializada. Destes inquiridos 40 responderam ao questionário em 2008 e os restantes 40 actualmente em 2011.

O perfil da amostra em estudo foi definida de acordo com a idade, o género, o grau académico e se possuem ou não formação em Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente serão apresentadas duas tabelas com os resultados estatísticos referentes à amostra em estudo.

	Idade	Género	Grau Académico	Possui Formação em NEE
N Valid	40	40	40	40
Missing	0	0	0	0
Média	1,7750	1,2750	2,1750	1,5000
Mediana	2,0000	1,0000	2,0000	1,5000
Moda	1,00	1,00	2,00	1,00 ^a
Desvio Padrão	,86194	,45220	,44650	,50637

Tabela 1- Caracterização da amostra de estudo em 2008

Fonte: SPSS

Na tabela podemos verificar os dados referentes à amostra (idade, género, grau académico e formação em N.E.E.) obtidos no ano de 2008 e analisados estatisticamente em SPSS, segundo a média, a moda, a mediana e o desvio padrão.

		Idade	Género	Grau Académico	Possui Formação em NEE
N	Valid	40	40	40	40
	Missing	0	0	0	0
Média		2,0750	1,2750	2,1000	1,5000
Mediana		2,0000	1,0000	2,0000	1,5000
Moda		1,00	1,00	2,00	1,00 ^a
Desvio Padrão		1,04728	,45220	,30382	,50637

Tabela 2 – Caracterização da amostra de estudo em 2011

Fonte: SPSS

Assim, como na tabela anterior, dá-nos a conhecer, os dados obtidos estatisticamente sobre, a média, a mediana, a moda e o desvio padrão, da caracterização da amostra obtida em 2011.

Os resultados tratados estatisticamente serão apresentados em gráficos de percentagens, a fim de obter maior percepção visual e constatação dos valores obtidos. As tabelas com os respectivos dados constantes serão apresentadas em anexo (anexo2 e 3).

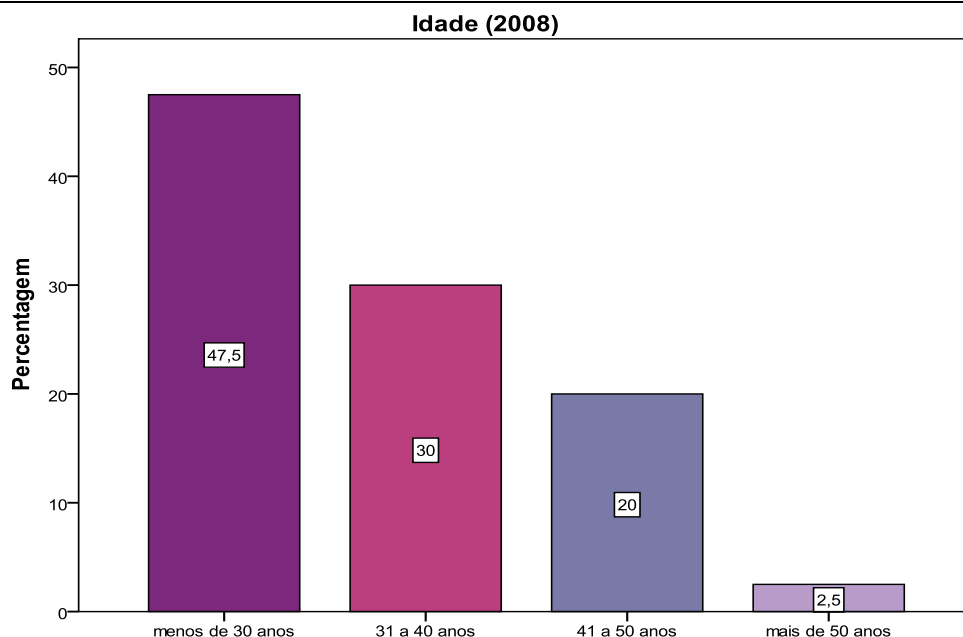


Gráfico 1- Distribuição dos inquiridos segundo o grupo etário em 2008

Fonte: SPSS

O gráfico 1, mostra que a maioria dos inquiridos em 2008, cerca de 47,5%, apresentam idades inferiores a 30 anos. Seguidamente cerca de 30,0%, têm idades compreendidas entre 31 a 40 anos, 20,0% situam-se entre os 40 aos 50 anos e 2,5% mais de 50 anos de idade.

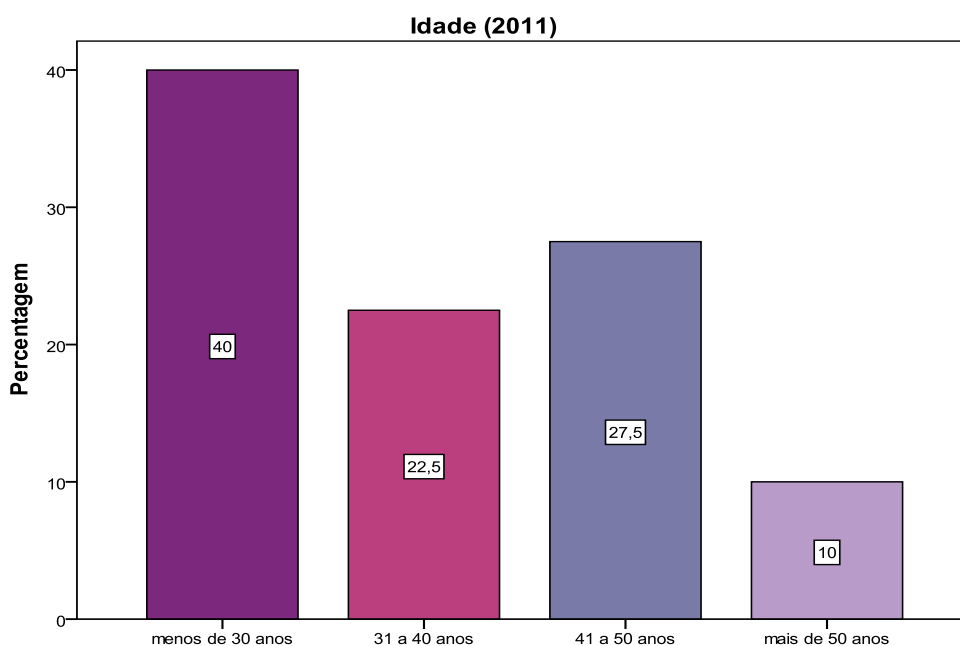


Gráfico 2- Distribuição dos inquiridos segundo o grupo etário em 2011

Fonte: SPSS

No Gráfico 2, assim como no gráfico anterior, verificamos que a grande maioria dos inquiridos em 2011, 40%, apresentam idades inferiores a 30 anos, seguindo-se os inquiridos com idades compreendidas entre 41 a 50 anos, com 27,5%.

Entre 31 a 40 anos verifica-se uma percentagem de 22,5% e 10%, idade superior a 50 anos.

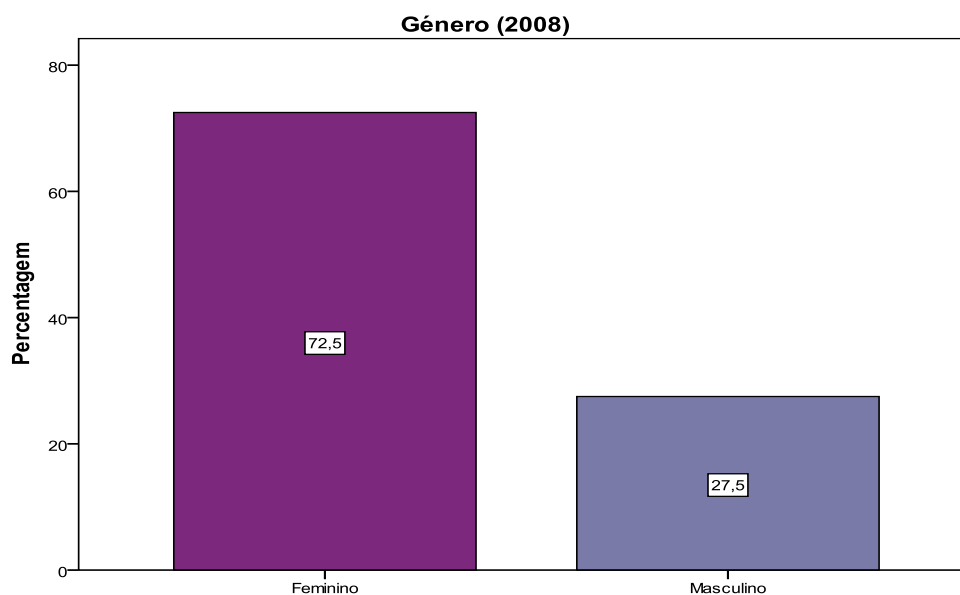


Gráfico 3- Distribuição dos inquiridos pelo género em 2008

Fonte: SPSS

Através dos dados obtidos no gráfico 3 observamos que 72,5% correspondem ao sexo feminino e 27,5% correspondem ao sexo masculino.

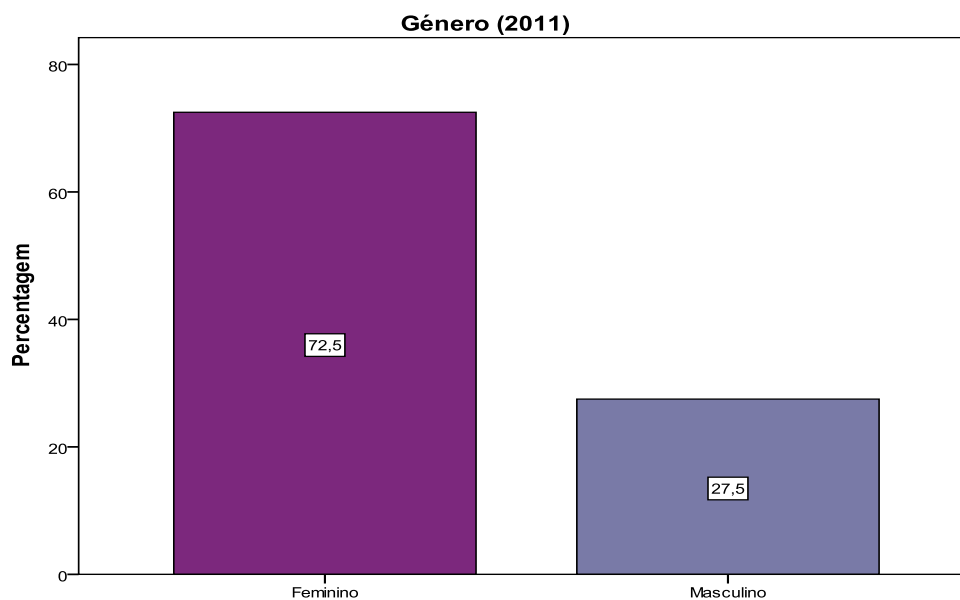


Gráfico 4- Distribuição dos inquiridos pelo género em 2011

Fonte: SPSS

No gráfico 4, é possível observar o equilíbrio entre os resultados obtidos em 2008. Cerca de 72,5% são do sexo feminino e 27,5% do sexo masculino.

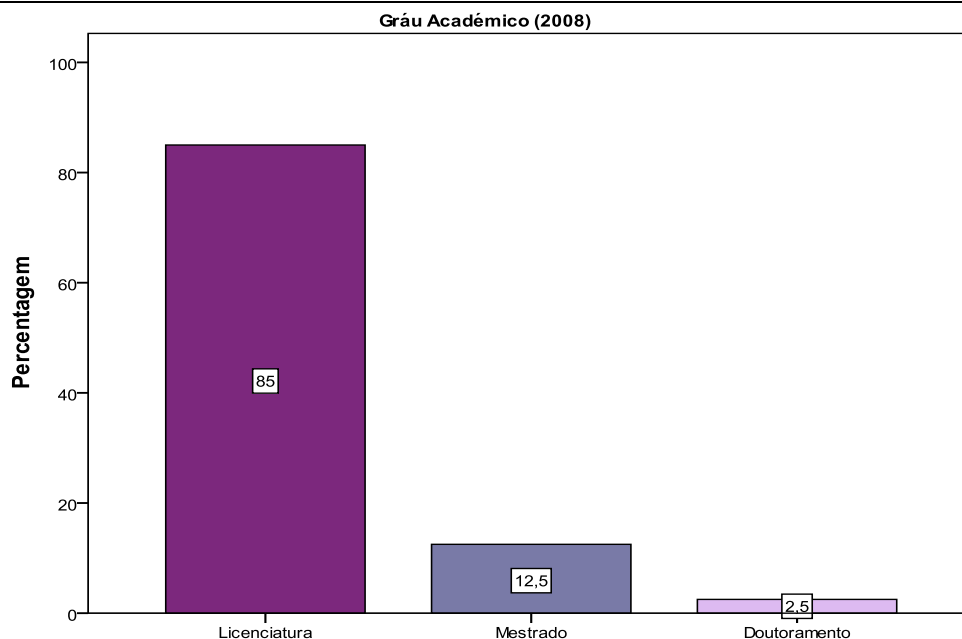


Gráfico 5- Distribuição dos inquiridos de acordo com o grau académico em 2008

Fonte: SPSS

Pela observação do gráfico 5, constatamos a distribuição dos inquiridos de acordo com o grau académico que possuem. Em 2008, verificamos que a maior percentagem incide sobre os respondentes licenciados, 85%. Uma percentagem mínima, 12,5%, possuem mestrado e 2,5% doutoramento.

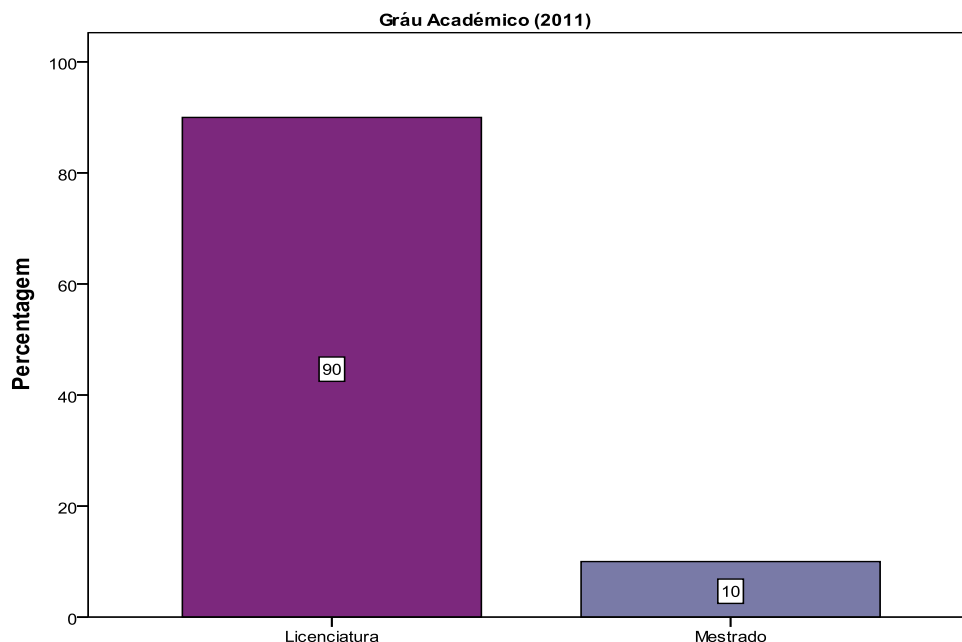


Gráfico 6- Distribuição dos inquiridos de acordo com o grau académico em 2011

Fonte: SPSS

No gráfico 6, relativo à amostra recolhida em 2011, observamos assim como no anterior que a maioria dos inquiridos possui licenciatura, 90% e 10% mestrado.

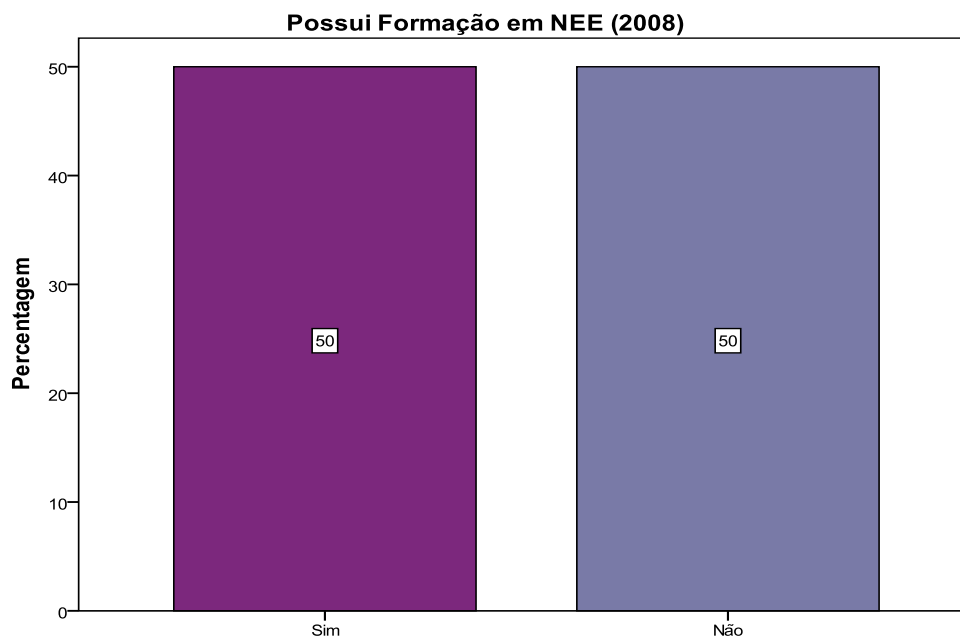


Gráfico 7 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação que possuem em N.E.E. em 2008

Fonte: SPSS

O gráfico 7, revela o equilíbrio na distribuição dos respondentes quanto à formação que possuem em Necessidades Educativas Especiais. Observamos que 50% possuem formação e os restantes 50% não possuem formação.

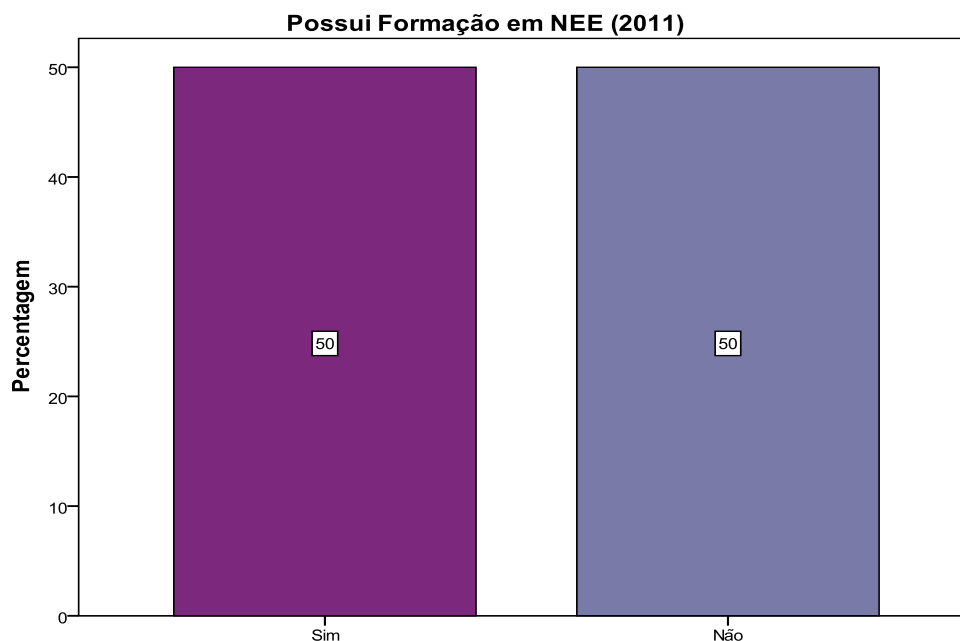


Gráfico 8 – Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação que possuem em N.E.E. em 2011

Fonte: SPSS

Como no gráfico anterior, existe um equilíbrio na distribuição dos respondentes. Na amostra presenciamos 50% dos inquiridos possuem formação e os restantes 50% não possuem formação.

Parte II – Grau de concordância das afirmações

	Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21	A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular	A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão.	Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas.	A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula.	Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta.
N Valid	40	40	40	40	40	40
Missing	0	0	0	0	0	0
Média	3,8500	4,4500	2,4500	3,3000	3,8750	3,7750
Mediana	4,0000	4,5000	2,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Moda	4,00	5,00	1,00	2,00 ^a	4,00	4,00
Desvio Padrão	1,09895	,59700	1,35779	1,28502	,99195	1,12061

Tabela 3 – Grau de concordância das afirmações em 2008

Fonte: SPSS

Na tabela, podemos consultar os resultados obtidos estatisticamente (média, mediana, moda e desvio padrão), do ano de 2008 relativos ao grau de concordância das afirmações expostas.

	Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21	A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular	A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão.	Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas.	A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula.	Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta.
N Valid	40	40	40	40	40	40
Missing	0	0	0	0	0	0
Média	3,3000	4,1500	2,5500	3,3250	3,8000	3,9000
Mediana	4,0000	5,0000	2,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Moda	4,00	5,00	1,00	4,00	4,00	4,00
Desvio Padrão	1,24447	1,18862	1,63221	1,20655	1,18105	,95542

Tabela 4 – Grau de concordância das afirmações em 2011

Fonte: SPSS

Assim como na tabela anterior, verificamos estatisticamente os resultados do ano de 2011 relativos ao grau de concordância das afirmações expostas (média, mediana, moda e desvio padrão).

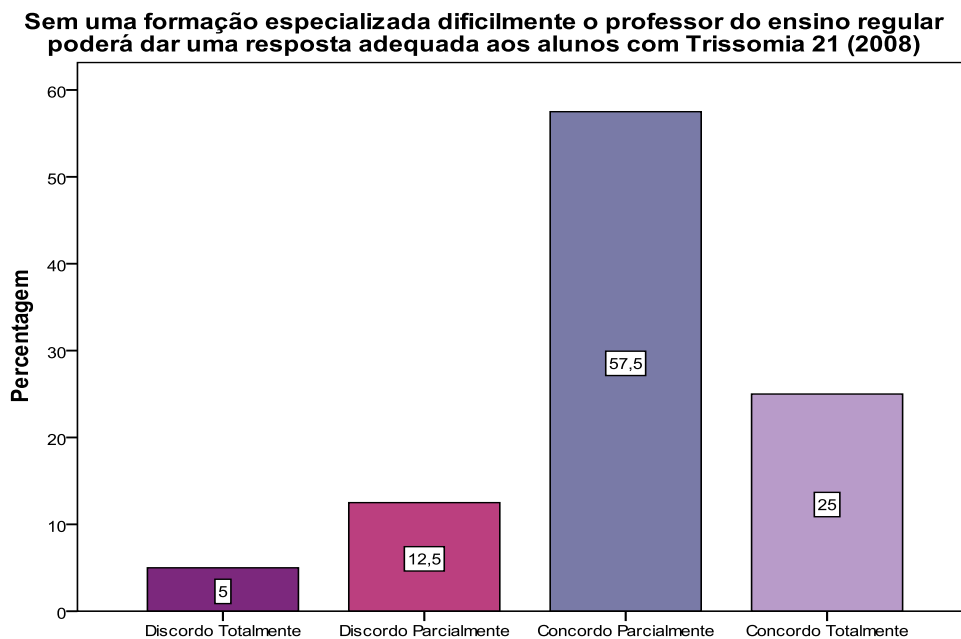


Gráfico 9 – Sem uma formação especializada dificilmente ao professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21 em 2008

Fonte: SPSS

No gráfico 9, observamos que a grande maioria dos inquiridos concorda que sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21; 57,5% concordam parcialmente; 25% concordam totalmente; 12,5% discordam parcialmente; 5% discordam totalmente.

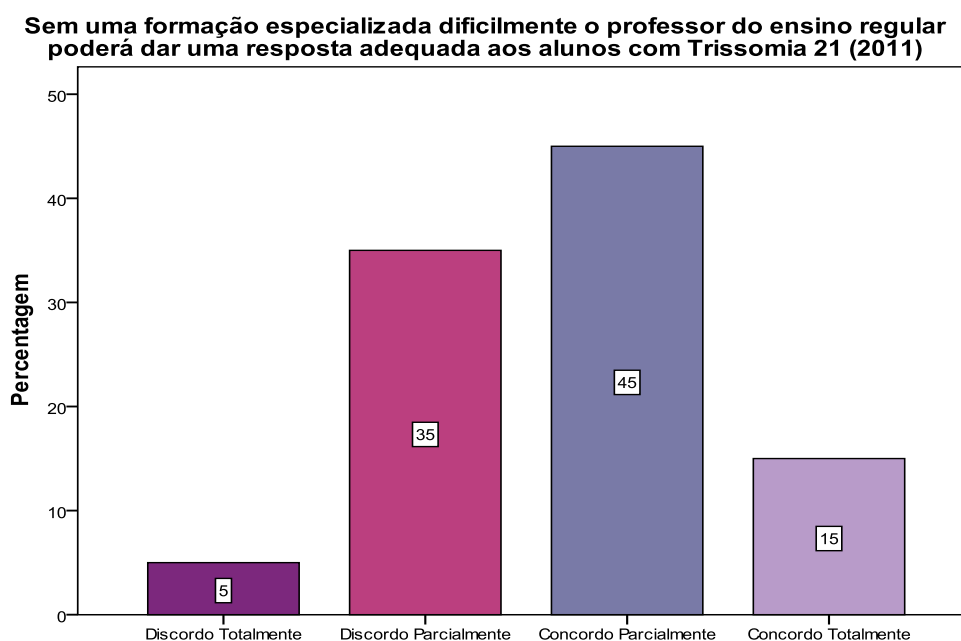


Gráfico 10 – Sem uma formação especializada dificilmente ao professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21 em 2011

Fonte: SPSS

No gráfico 10, prevalece o grau de concordância dos inquiridos, 45% concordam parcialmente e 15% concordam totalmente. Mas, existe alguma discrepância de opiniões comparativamente a 2008, cerca de 35% discordam parcialmente da afirmação e 5% discordam totalmente.

		Frequência	Percentagem	Validade Percentagem	Percentagem acumulada
Valid	Formação é resposta adequada	14	35,0	35,0	35,0
	Formação não é resposta adequada	3	7,5	7,5	42,5
	Não contemplado	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabela 5 – Cruzamento de dados: a formação especializada é a resposta adequada para os alunos com Trissomia 21 em 2008

Fonte: SPSS

Verificamos pela observação do gráfico que a formação especializada dos professores influencia adequadamente na resposta educativa aos alunos com Trissomia 21. No ano de 2008, 35,0% dos inquiridos com formação são da opinião de que a formação é a resposta adequada e apenas 7,5% são da opinião contrária.

		Frequência	Percentagem	Validade Percentagem	Percentagem acumulada
Valid	Formação é resposta adequada	15	37,5	37,5	37,5
	Formação não é resposta adequada	7	17,5	17,5	55,0
	Não contemplado	18	45,0	45,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabela 6 – Cruzamento de dados: a formação especializada é a resposta adequada para os alunos com Trissomia 21 em 2011

Fonte: SPSS

Em 2011, verificamos que 37,5% dos inquiridos com formação concordam que a formação é a resposta adequada. Já 17,5% discorda, afirmando que a formação não é a resposta adequada.

A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular (2008)

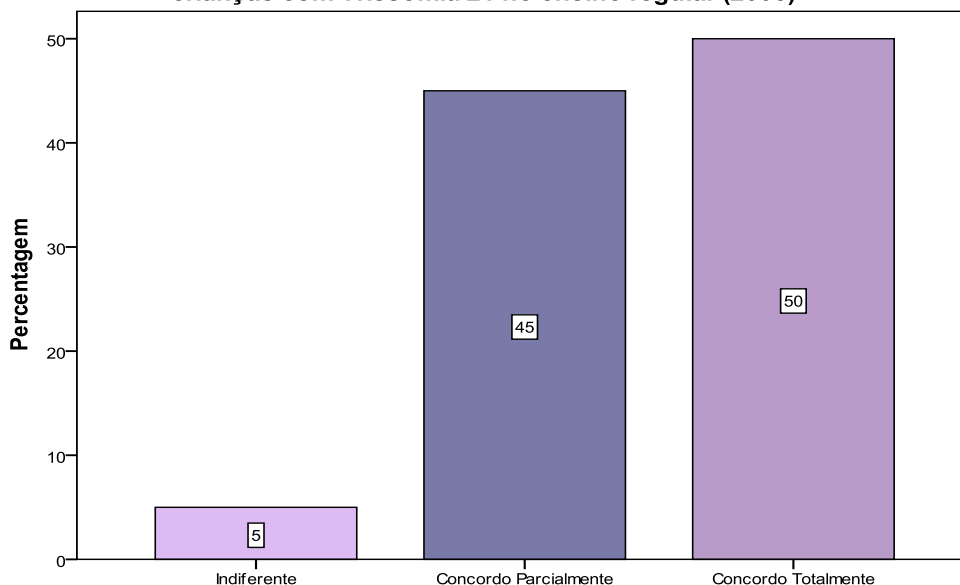


Gráfico 11 – A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular em 2008

Fonte: SPSS

Os professores inquiridos concordam quando se diz que a atitude de colaboração entre eles influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. Sendo o grau de concordância mais evidente; 50% concorda totalmente; 45% concorda parcialmente; 5% indiferente.

A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular (2011)

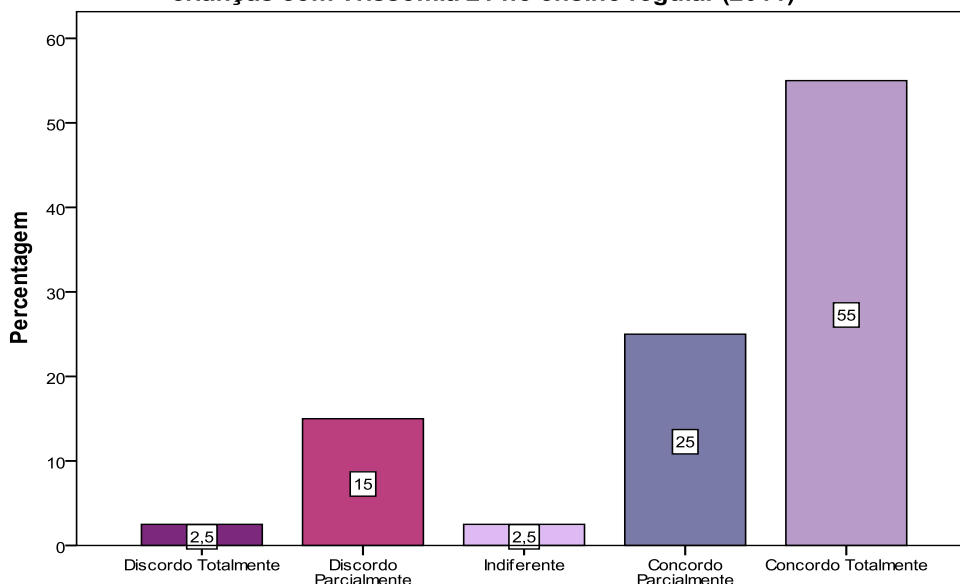


Gráfico 12 – A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular em 2011

Fonte: SPSS

Comparativamente ao gráfico do ano de 2008, observamos o grau de concordância dos inquiridos referente à afirmação. Presenciamos 55% concordam totalmente e 25% concordam

parcialmente com a afirmação. Porém, uma baixa percentagem de inquiridos, 15% discordam parcialmente e 2,5% discordam totalmente. Também 2,5% é indiferente à afirmação.

A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. (2008)

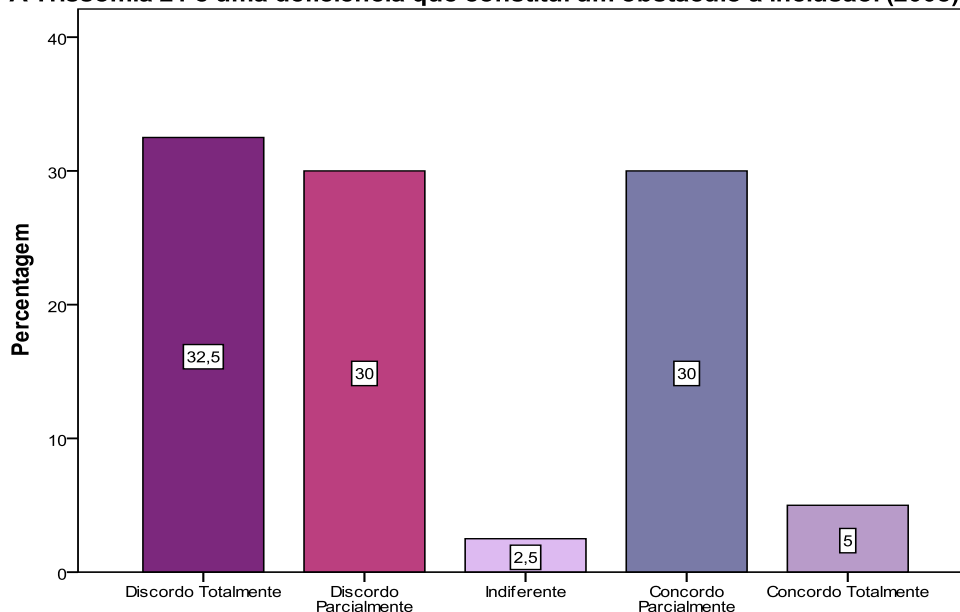


Gráfico 13 – A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão em 2008

Fonte: SPSS

O presente gráfico mostra que os inquiridos discordam quando se afirma que a Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. Em 2008, 32,5% discordam totalmente e 30% discordam parcialmente. Existe uma percentagem significativa de 30% que concorda parcialmente com a afirmação e 5% concorda totalmente.

A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. (2011)

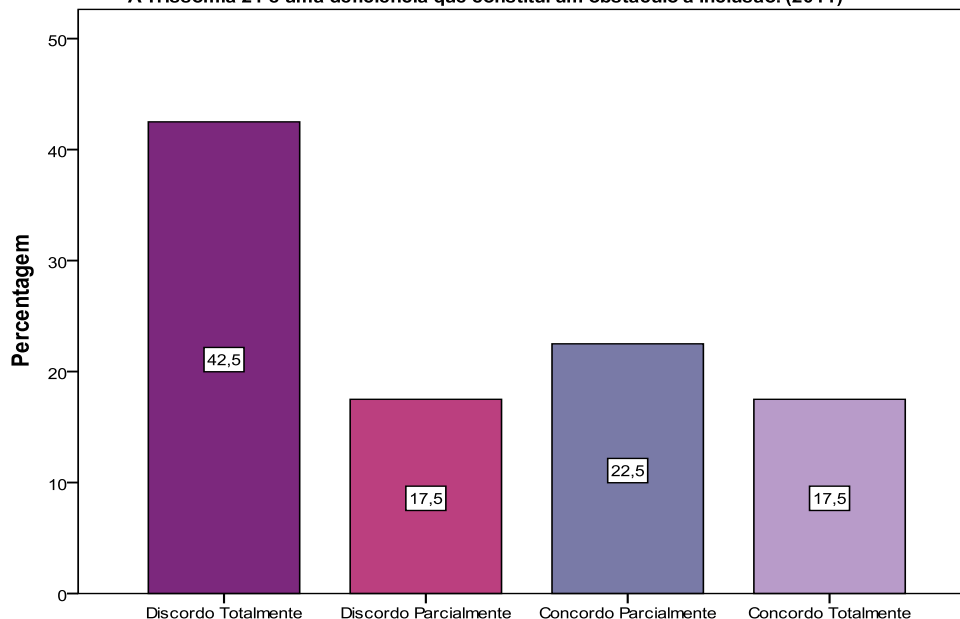


Gráfico 14 – A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão em 2011

Fonte: SPSS

No gráfico relativo a 2011, prevalece o grau de discordância, 42,5% discordam

totalmente e 17,5% discordam parcialmente. Podemos verificar também que 22,5% concordam parcialmente e 17,5 concordam totalmente.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	9	22,5	22,5	22,5
Não	11	27,5	27,5	50,0
Não contemplado	20	50,0	50,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 7 – Cruzamento de dados: os professores sem formação e a Trissomia21 como obstáculo à inclusão em 2008

Fonte: SPSS

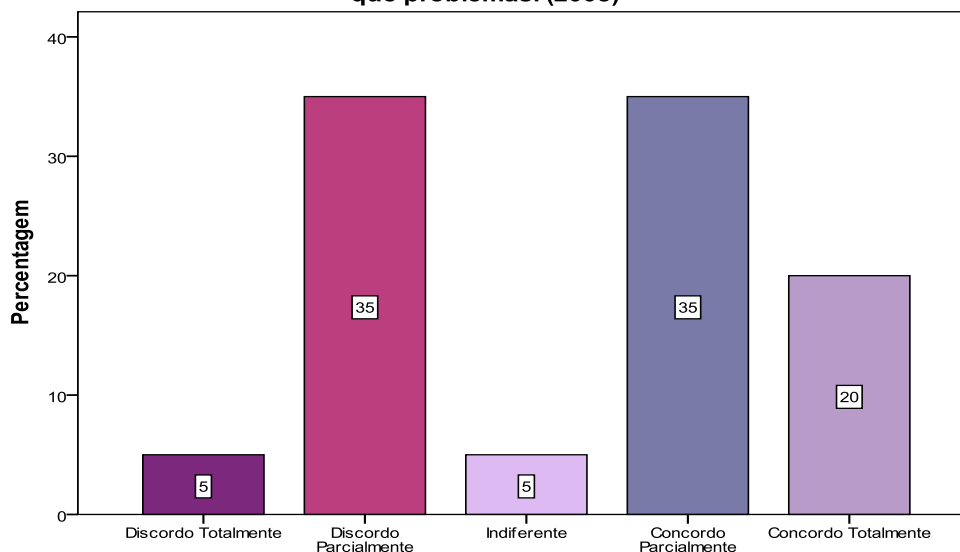
Analisando a tabela, verificamos que no ano de 2008, cerca de 27,5% dos professores sem formação não concordam que a Trissomia 21 seja uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. Cerca de 22,5% concordam que sim é um obstáculo à inclusão.

	Frequência	Percentagem	Validade Percentagem	Percentagem acumulada
Valid Sim	13	32,5	32,5	32,5
Não	5	12,5	12,5	45,0
Não contemplado	22	55,0	55,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Tabela 8 – Cruzamento de dados: os professores sem formação e a Trissomia21 como obstáculo à inclusão em 2011

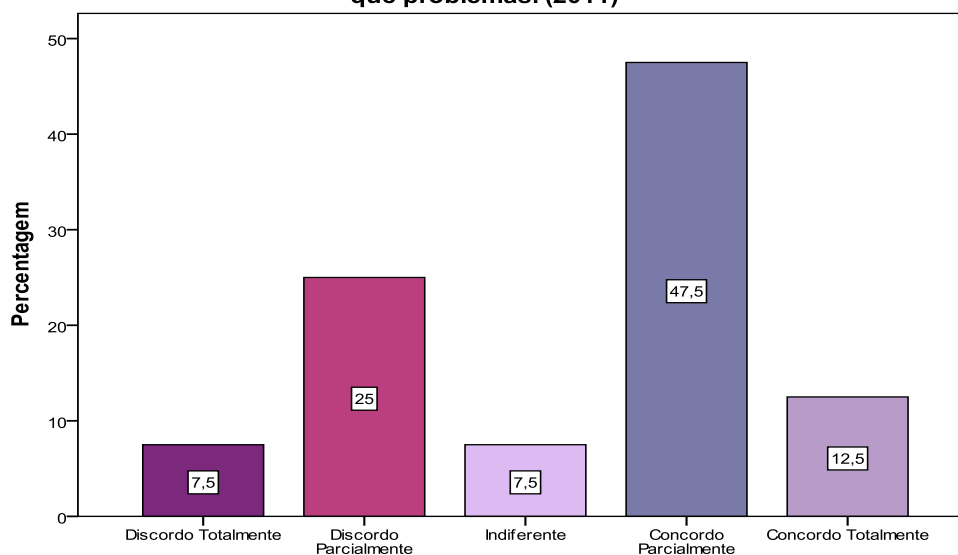
Fonte: SPSS

No que concerne aos resultados obtidos em 2011, os professores sem formação concordam que sim, a Trissomia 21 é um obstáculo à inclusão.

Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas. (2008)**Gráfico 15 – Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas em 2008**

Fonte: SPSS

No gráfico apresentado, constatamos que os professores inquiridos concordam que incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas. Em 2008 o grau de concordância varia entre o parcialmente, 35,0% e o totalmente, 20,0%. Verifica-se também uma percentagem considerável, cerca de 35,0% discordam parcialmente da afirmação e 5% totalmente. Sendo 5% dos inquiridos indiferentes à afirmação.

Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas. (2011)**Gráfico 16 – Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas em 2011**

Fonte: SPSS

Em 2011, grande parte da percentagem concorda que a inclusão destes alunos é benéfica, 47,5% concordam parcialmente e 12,5% concordam totalmente. Sendo que 25%

desta amostra discorda parcialmente e 7,5 discorda totalmente. São indiferentes à afirmação 7,5%.

A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula. (2008)

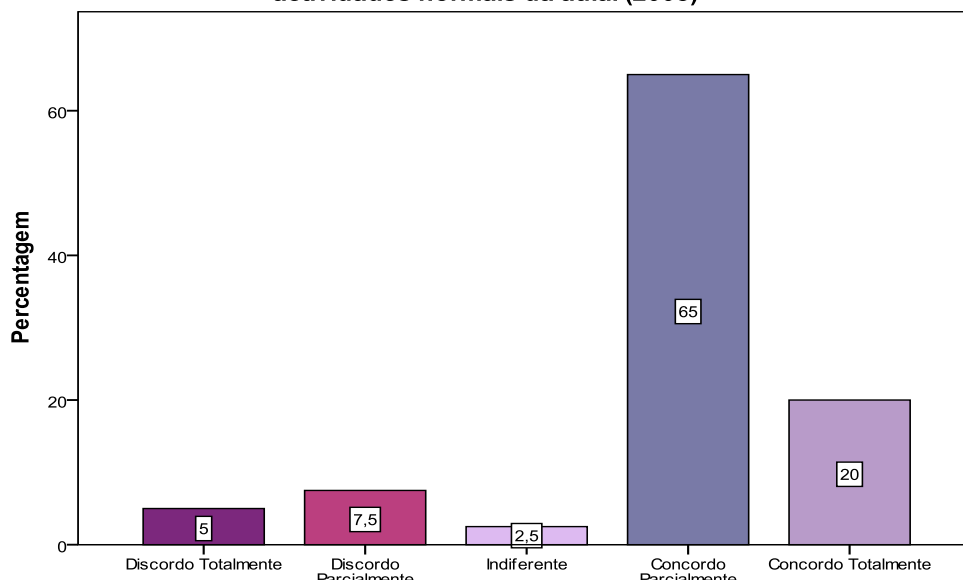


Gráfico 17 – A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula em 2008

Fonte: SPSS

No gráfico apresentado constatamos que as taxas de percentagem de concordância dos inquiridos são muito superiores às taxas de discordância. Em 2008, 65,0% concordam parcialmente e 20% concordam totalmente; 7,5% discordam parcialmente e 5% discordam totalmente.

A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula. (2011)

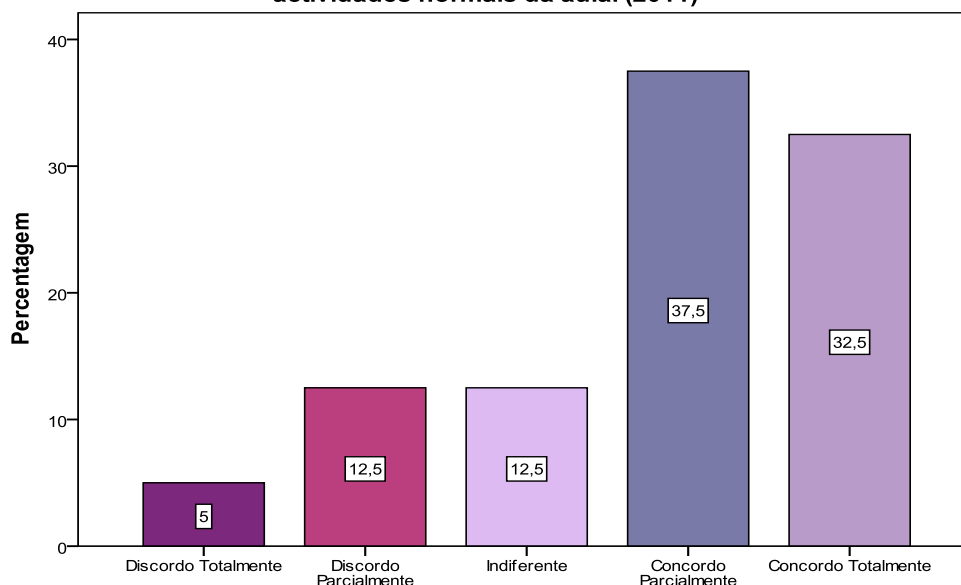


Gráfico 18 – A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula em 2011

Fonte: SPSS

Pela observação do gráfico 18, em 2011, cerca de 37,5% dos inquiridos concordam parcialmente e 32,5% concordam totalmente que a inclusão destes alunos obriga a alterações das aulas; 12,5% assumem indiferença; E 12,5% discordam parcialmente e 5% discordam totalmente.

		Frequência	Percentagem	Validade Percentagem	Percentagem acumulada
Valid	É benéfico a inclusão mesmo alterando as actividades	18	45,0	100,0	100,0
Missing	System	22	55,0		
Total		40	100,0		

Tabela 9 – Cruzamento de dados: é benéfico a inclusão dos alunos com Trissomia 21 mesmo alterando as actividades escolares em 2008

Fonte: SPSS

Ao analisar a tabela, constatamos que no ano de 2008, 45,0% dos professores inquiridos concordam que apesar da inclusão de alunos com Trissomia 21 proporcionar mais benefícios que problemas, esta inclusão implica a alteração das actividades normais da aula.

		Frequência	Percentagem	Validade Percentagem	Percentagem acumulada
Valid	É benéfico a inclusão mesmo alterando as actividades	16	40,0	100,0	100,0
Missing	System	24	60,0		
Total		40	100,0		

Tabela 10 – Cruzamento de dados: é benéfico a inclusão dos alunos com Trissomia 21 mesmo alterando as actividades escolares em 2011

Fonte: SPSS

Comparativamente aos resultados do gráfico anterior, em 2011, a percentagem é ligeiramente menor, 40,0%, dos inquiridos concordam que a inclusão de alunos com Trissomia 21 proporciona benefícios, porém, implica a alteração das actividades normais da aula.

Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta. (2008)

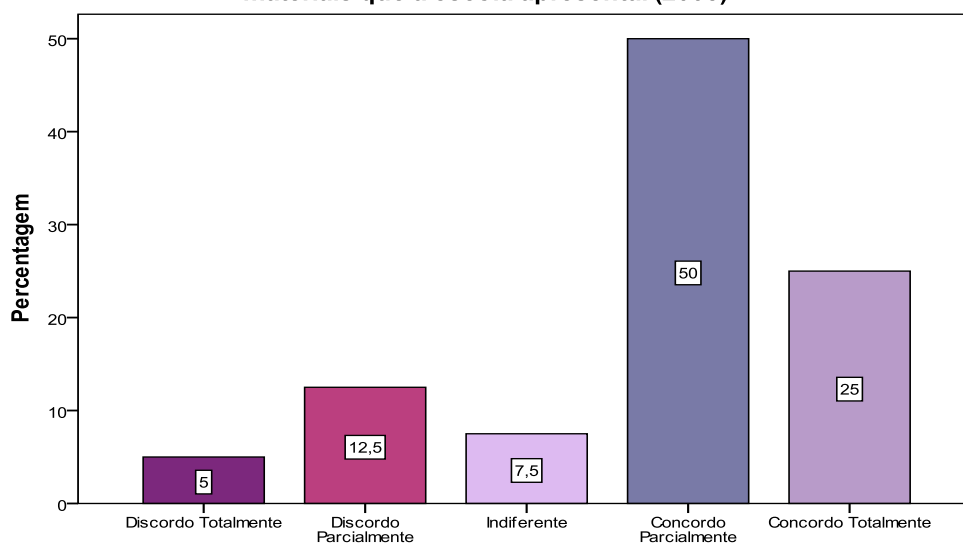


Gráfico 19 – Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta em 2008

Fonte: SPSS

Neste gráfico é de salientar a concordância entre os inquiridos face à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta. Em 2008, 50% professores inquiridos concordam parcialmente e 25% concordam totalmente que apresentam atitudes desfavoráveis perante a inclusão destas crianças devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta; 12,5% discordam parcialmente e 5% discordam totalmente; 7,5% referem que é indiferente.

Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta. (2011)

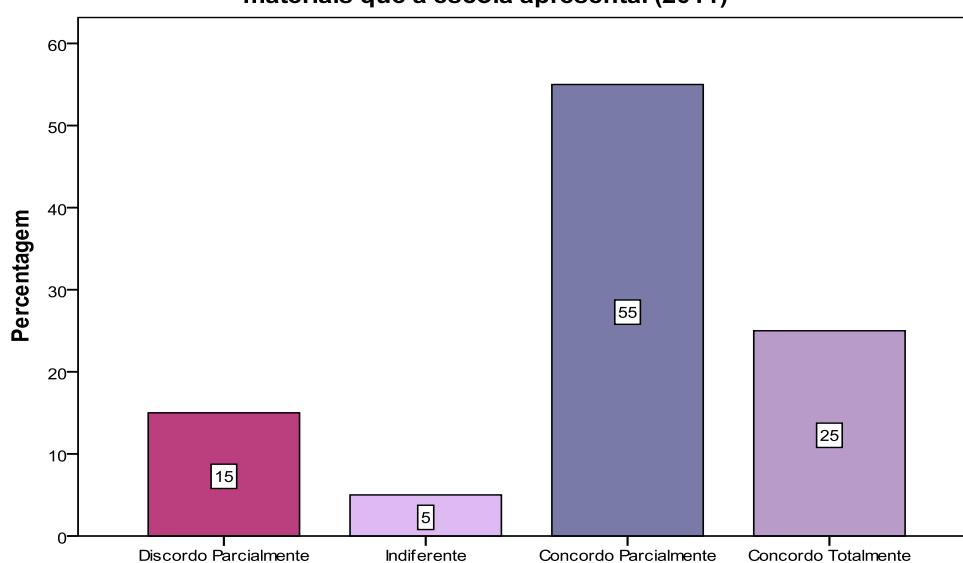


Gráfico 20 – Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta em 2011

Fonte: SPSS

Da análise do gráfico 20, relativo a 2011, apuramos que a amostra em estudo concorda que os professores apresentam atitudes desfavoráveis relativas à inclusão devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta, 55% concorda parcialmente e 25% concorda totalmente. Sendo que 15% discorda Parcialmente.

Parte III – Vantagens e desvantagens

Os gráficos apresentados, mostram os resultados estatísticos relativos às duas perguntas abertas, sobre as vantagens e desvantagens face à inclusão dos alunos com Trissomia 21 no ensino regular. As inúmeras respostas obtidas foram agrupadas em seis grupos distintos.

Vantagens: igualdade, respeito à diferença, socialização, autonomia, aprendizagem e cooperação.

Desvantagens: discriminação, falta de recursos, falta de formação, alteração das actividades escolares, menor rentabilidade/desmotivação da turma e perturbação da aula.

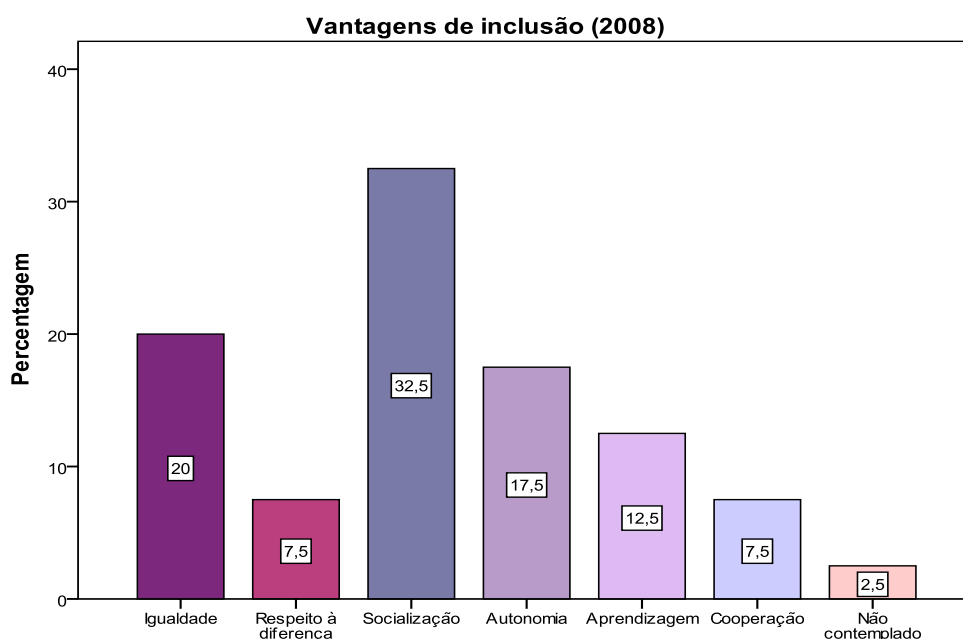


Gráfico 21 - Vantagens em 2008

Fonte: SPSS

O gráfico 21, demonstra que a maioria dos inquiridos, cerca de 32,5% apontam a socialização como a principal vantagem da inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular. Seguidamente,

20,0% referem a igualdade, 17,5% a autonomia e 12,5% a aprendizagem, 7,5% o respeito à diferença e a cooperação e 2,5% não foram contemplados.

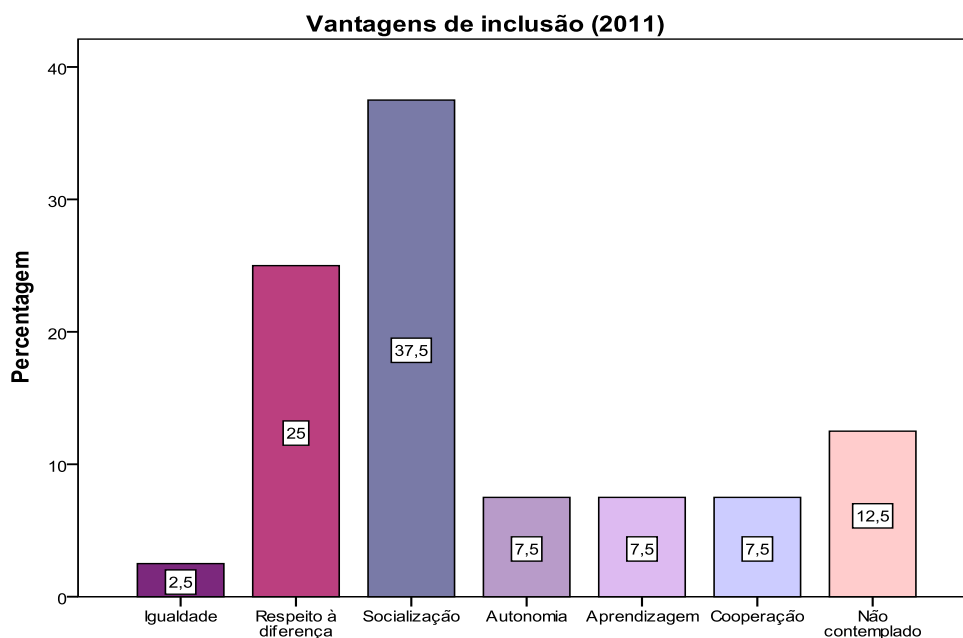


Gráfico 22 - Vantagens em 2011

Fonte. SPSS

No gráfico 22, referente a 2011, os inquiridos também mencionam em maior percentagem a socialização, cerca de 37,5%, seguindo-se o respeito à diferença, com 25,0%, 12,5% não responderam, com 7,5% autonomia, aprendizagem e cooperação e 2,5% igualdade.

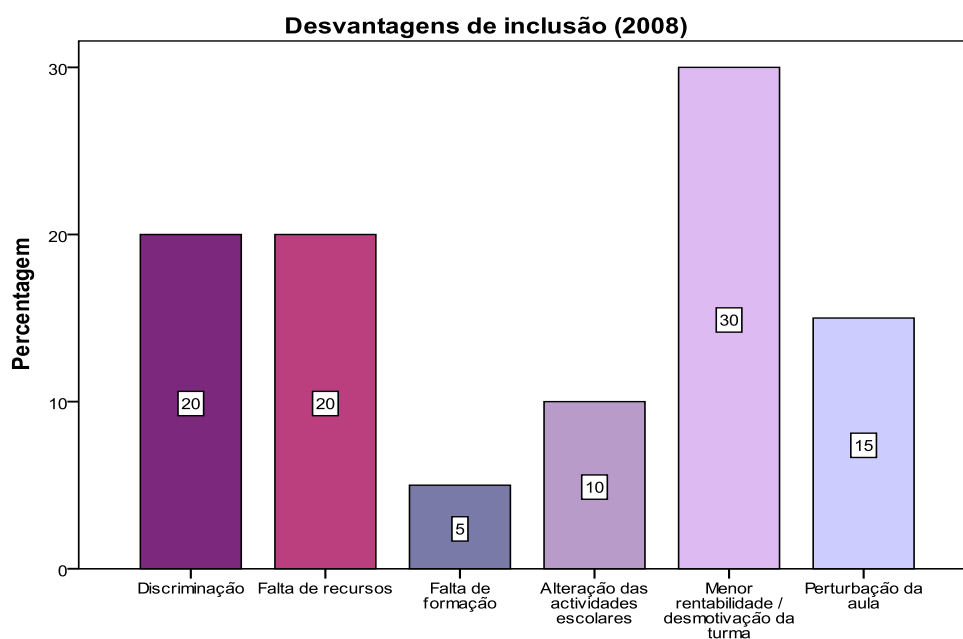


Gráfico 23 - Desvantagens em 2008

Fonte. SPSS

Através do gráfico apresentado verificamos as desvantagens mencionadas pelos inquiridos. Em 2008, os inquiridos mencionam, como desvantagem a menor rentabilidade/desmotivação da turma, com percentagem de 30,0%, seguidamente com igual percentagem de 20,0%, a discriminação desses alunos e a falta de recursos, com 15,5% a perturbação da aula, 10% alteração das actividades escolares e 5% falta de formação.

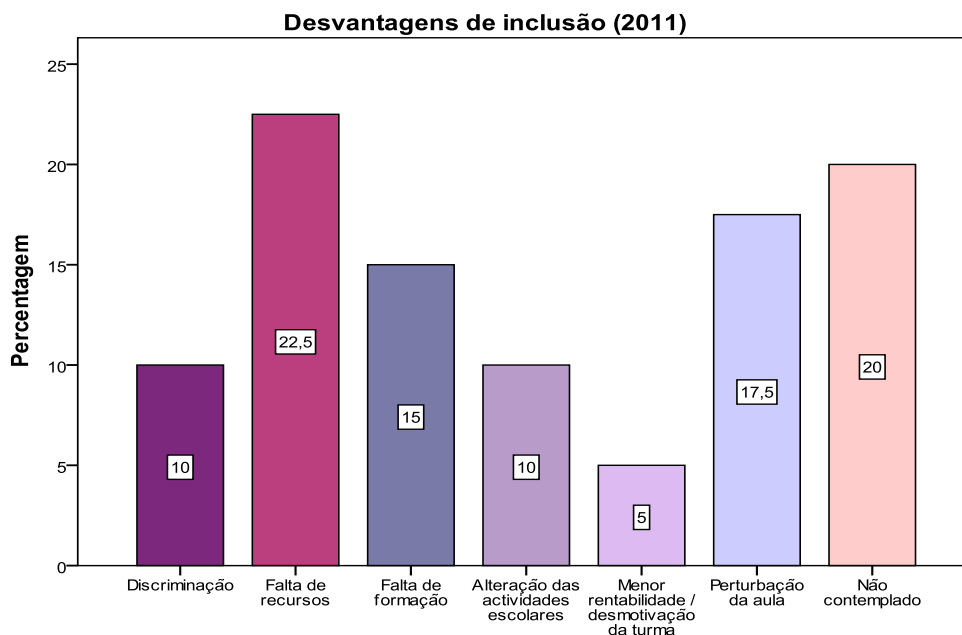


Gráfico 24 - Desvantagens em 2011

Fonte. SPSS

Em 2011, os inquiridos apontam como desvantagem com maior percentagem, 22,5%, a falta de recursos, com 20% não foram contemplados, com 17,5% a perturbação da aula, 15% a falta de formação, 10% a alteração das actividades escolares e a discriminação e 5% a menor rentabilidade/desmotivação da turma.

5.8- Discussão dos Resultados

A análise dos resultados será quantitativa e a interpretação será feita tendo em conta as percentagens obtidas em cada questão. Pretendemos, neste ponto do trabalho, fazer uma síntese dos aspectos mais significativos, obtidos através do questionário feito aos professores que leccionam e/ ou leccionaram num dos três agrupamentos do concelho de Baião.

A amostra em estudo é constituída por 80 professores, dentro dos quais 40 foram inquiridos no ano de 2008, aquando a elaboração do estudo para a Pós-Graduação em Educação Especial e os restantes 40 foram recolhidos no presente ano, 2011. Os resultados serão apresentados e analisados separadamente de forma a ser possível efectuar uma observação e percepção dos dados recolhidos de forma mais detalhada e eficaz.

Constatamos que grande parte dos inquiridos quer no ano de 2008, quer no ano de 2011 apresentam idades inferiores a 30 anos, são do sexo feminino e possuem licenciatura na sua formação académica. Um dado curioso que se verifica, na análise da amostra é que quanto ao género, a percentagem de inquiridos é a mesma nos dois anos em estudo.

Dos 80 inquiridos, em ambos os anos, 40 professores possuem formação em Necessidades Educativas Especiais e os restantes 40 não possuem formação.

No que diz respeito ao grau de concordância dos inquiridos quando se fala numa formação especializada para melhor responder aos alunos com Trissomia 21, as opiniões recolhidas em 2008 e actualmente em 2011 divergem ligeiramente. Maioritariamente ambos concordam que para responder adequadamente aos alunos com Trissomia 21 é necessário obter uma formação especializada, concordam parcialmente em 2008, 57,5% e em 2011 45%. Perante isto, somos confrontados com a ideia de que os inquiridos têm consciência da necessidade de possuir uma formação especializada. A aposta na formação, é uma etapa indispensável e insubstituível na trajectória da vida do homem. Madureira e Leite, reforça a ideia de que “docentes de diferentes níveis de ensino manifestam frequentemente preocupações, dificuldades, e carências em termos de formação para desempenhar eficazmente as competências que actualmente lhe estão atribuídas neste domínio”. (Madureira e Leite, 2003). Nielsen (1999), acrescenta que “...os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais que têm nas suas classes.” (Nielsen, 1999). Porém, ao analisar o gráfico, existe em 2011, uma percentagem de inquiridos (35,0%) que discordam parcialmente da informação.

Também através do cruzamento de dados em análise estatística entre as perguntas número quatro e número cinco do questionário, verificamos que em ambos os anos os inquiridos com formação referem que a formação especializada dos professores influencia na resposta adequada aos alunos com T21.

Os gráficos número 11 e número 12, revelam-nos claramente que os inquiridos concordam, quando se afirma que a colaboração entre os professores influencia o processo de inclusão de crianças com T21 no ensino regular. Os inquiridos concordam totalmente, no ano de 2008 cerca de 50,0% e no ano de 2011 cerca de 55,5%. O aluno só tem a ganhar quando existe troca de experiências e saberes entre os professores. “As interações entre professores do ensino especial e professores do ensino regular são decisivos para o êxito da inclusão.” (Correia, 1999). Madureira e Leite referem que é necessário a existência de “... uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseados na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos...” (Madureira e Leite, 2003, p 9)

Relativamente aos gráficos número 13 e número 14, verificamos que os inquiridos nos diferentes anos, discordam quando se afirma que a T21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. No entanto, existe uma percentagem significativa de concordância. No ano de 2008, concordam com a afirmação cerca de 30,3% dos inquiridos e no ano 2011, cerca de 25,5%.

Analisando a tabela referente ao cruzamento entre as questões número quatro e número sete do trabalho, constatamos que no ano de 2008, cerca de 27,5% dos professores sem formação não concordam que a T21 seja encarada como uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. Porém, esta margem de percentagem não é muito significativa, uma vez que 22,5% dos professores sem formação concordam com a afirmação.

No actual ano, 2011, a percentagem é maior. Cerca de 32,5% de professores sem formação concordam que a T21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão. Com estes resultados obtidos partimos do pressuposto que os professores sem formação especializada, estão menos susceptíveis face à inclusão destas crianças no ensino regular. Como afirma Correia,

“ O sucesso de integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração.” (Correia, 1999, p 61)

Através da análise dos gráficos número 15 e número 16, constatamos que os inquiridos em ambos os anos concordam quando se afirma que incluir na turma regular alunos com T21 proporciona mais benefícios que problemas. Sendo a percentagem em 2011 ligeiramente mais elevada que em 2008, demonstrando que ao longo dos tempos se evolui, existindo uma maior consciencialização face à aceitação das diferenças.

Nos gráficos seguintes confirmamos que os inquiridos concordam que a inclusão dos alunos com T21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula. De facto, é uma realidade, e cabe aos professores desenvolver os métodos e as estratégias adequadas para a sua actividade lectiva. Segundo Correia, espera-se que o professor “...utilize e desenvolva actividades de ensino individualizado junto de crianças com N.E.E. e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe.” (Correia, 1997). Contudo, isto exige pela parte do professor conhecimento sobre a educação de um aluno com T21. Madureira e Leite, referem que a “A inclusão pode conduzir ainda a um aumento de trabalho e de dificuldades na prática pedagógica, nomeadamente na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que respeita à planificação para os grupos heterogéneos, à selecção de actividades e recursos diferenciados...” (Madureira e Leite, 2003, p 10)

Com o cruzamento de dados estatísticos obtidos entre a pergunta número oito e a pergunta número nove, verificamos que os professores inquiridos reconhecem o benefício da inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular, mesmo que isso obrigue a alterações das actividades normais da aula.

Nos gráficos seguintes, número 19 e número 20 os professores inquiridos admitem que a falta de apoio de recursos humanos e materiais são factores que proporcionam dificuldades na operacionalização do processo de inclusão.

Nas duas questões abertas do inquérito, relativas às vantagens e desvantagens dos alunos, muitas foram as afirmações recebidas. Contudo, para obter maior percepção da informação foi necessário agruparmos toda a informação em seis grupos distintos.

As vantagens foram agrupadas nos seguintes grupos: igualdade, respeito à diferença, socialização, autonomia, aprendizagem e cooperação. No ano de 2008, os grupos com maiores percentagens variaram entre socialização, igualdade, autonomia e aprendizagem. Actualmente, em 2011, as opiniões não variam muito, como vantagens apresentam também em primeiro lugar a socialização, depois o respeito à diferença, a autonomia, aprendizagem e cooperação.

Quanto às desvantagens da inclusão dos alunos com T21 no ensino regular, estas foram agrupadas também em seis grupos distintos: discriminação, falta de recursos, falta de formação, alteração das actividades escolares, menor rentabilidade/desmotivação da turma e perturbação da aula. No ano de 2008, as maiores percentagens obtidas foram: menor rentabilidade/ desmotivação da turma, discriminação dos alunos, falta de recursos na sala de aula e perturbação da aula. Actualmente, em 2011, apresentam como primeiro motivo de desvantagens a falta de recursos, seguindo-se a perturbação da aula, a falta de formação dos docentes, a discriminação e a alteração das actividades escolares.

Numa perspectiva global, é através do conhecimento e da formação, que se verifica a mudança de atitudes. Verificamos que os professores com formação sentem-se menos apreensivos quando em suas salas se deparam com alunos portadores de T21 adoptando atitudes favoráveis/ positivas face à inclusão destes alunos no ensino regular.

CAPÍTULO 6

Conclusões

6.1 – Conclusões do Estudo

O percurso que acabámos de efectuar, conduz-nos não ao final de um caminho, mas ao de uma etapa que pretendemos continuar. Temos consciência que a problemática em foco se insere numa dinâmica de mudança de perspectivas e essencialmente de atitudes.

O percurso realizado até este ponto, teve como intenção a reflexão sobre o impacto da formação especializada na atitude dos professores face à filosofia inclusiva de alunos com Trissomia 21 no ensino regular.

Foi com base neste princípio que seleccionamos a hipótese e delineamos as variáveis do estudo.

Após a análise estatística dos resultados obtidos, constatamos que a amostra de professores com formação especializada apresentam atitudes positivas face à inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular e que actualmente, em 2011, ao contrário do ano de 2008, a amostra de professores sem formação desenvolvem atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular.

A questão da inclusão destes alunos no ensino regular, é uma questão complexa. Parece-nos que esta filosofia inclusiva está bem presente na maioria dos docentes, contudo, ainda não consolidada. É necessário um maior esforço dos professores, é necessário uma maior aposta na formação, a qual gera conhecimento que implica posteriormente mudança de atitudes. O sucesso de uma escola inclusiva é o êxito das crianças com necessidades educativas especiais.

Ao aderir à prática educativa da Inclusão, a escola terá que passar por uma mudança de atitudes. Defendida na Declaração de Salamanca a Escola Inclusiva é o meio mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias, criando com isso comunidades abertas e solidárias para com o outro e o diferente. (UNESCO, 1994)

A diferença não deve ser encarada de modo segregacionista, mas sim como uma experiência única, nomeadamente para os professores.

A Escola Inclusiva e o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares não são uma utopia, mas sim um desafio para os professores, nomeadamente para os do ensino regular. É no entanto, relevante salientar que para que tal seja possível, é necessária a formação de professores.

Como diz Sanchez, a formação deveria ser encarada “... como um estágio inicial de conhecimento que permite, ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma maior eficiência.” (Sanchez, 1995, p 27) A necessidade de investimento na formação é fundamental para os professores, para que consoante as diferentes necessidades individuais do aluno, ele de forma segura seja capaz de seleccionar as estratégias mais eficazes.

É também e fundamental que a criança participe em todas as actividades escolares, com a ajuda de metodologias e estratégias diversificadas e recursos humanos e pedagógicos adequados à sua condição, para que se consigam anular ou minimizar as suas dificuldades. Porém, a implementação destes recursos humanos e pedagógicos na escola está aquém das necessidades efectivas, como ficou bem patente nos resultados estatísticos obtidos.

A cooperação entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial é também neste processo de inclusão uma atitude positiva e crucial.

Indubitavelmente, que avaliar opiniões e atitudes não é um processo fácil e de clara constatação. No entanto, verificamos, que apesar das dificuldades, a escola inclusiva é uma realidade na concepção dos professores.

Educar uma criança é um desafio. Educar uma criança com Trissomia 21 poderá ser simplesmente um desafio maior ou um desafio diferente. Todos são capazes de aprender, e é importante que todos acreditem, colaborem e invistam cada vez mais.

Ainda há muitos caminhos a percorrer, mas cabe-nos a nós, professores, defender, acreditar e lutar para que a Escola Inclusiva seja cada vez mais uma realidade presente e que as crianças com Necessidade Educativas Especiais possam ter nelas êxito, sucesso bem como uma vida digna e feliz como aquela a que qualquer criança tem direito.

6.2 Limites do Estudo

No decorrer deste trabalho, algumas limitações surgiram nomeadamente na recolha de bibliografia actualizada. Esforçamo-nos, sincera e modestamente, mas nem sempre foi possível encontrar parte da bibliografia já consultada para prosseguir a investigação. Pois, estamos a tratar de um estudo iniciado em 2008 e que agora retomamos.

Debatemo-nos também com alguma falta de tempo, que este estudo necessitava e nem sempre lhe foi dedicado devido a vários factores de ordem pessoal e profissional.

Ao longo da realização desta investigação, podem também ter ficado em aberto algumas questões, pois para além deste estudo, há que ter em conta outros problemas inerentes ao tema.

É necessário referir também algumas das limitações na aplicação do questionário. Como por exemplo, a possibilidade de ser preenchido de forma desadequada e a garantia da sua devolução. Temos consciência de que poderíamos aprofundar e melhorar algumas questões, proceder à respectiva validação do questionário e aumentar a amostra, no entanto, e uma vez que se pretendemos comparar os resultados com os obtidos em 2008, isto não foi possível. A amostra não é muito significativa e os resultados não dão a reconhecer com rigor a realidade efectiva desta problemática, devendo a amostra ser alargada a uma zona geográfica mais vasta.

Nas perguntas números onze e doze do questionário, foi solicitado aos inquiridos a nomeação de quatro vantagens e quatro desvantagens. As respostas que não contemplaram os quatro itens não foram validadas para o estudo. O mesmo aconteceu com a quantidade de questionários recebidos. Como se pretendia fazer um estudo comparativo, sentimos a obrigatoriedade de contemplar (até aos) 40 inquéritos para seguir o mesmo critério de estudo.

6.3 - Linhas Futuras de Investigação

Se por um lado, ao chegar ao final deste estudo obtivemos algumas respostas, por outro lado, surgiram-nos algumas questões.

Para um melhoramento deste trabalho e como trabalho futuro, propomos um estudo complementar a este, em que se faça um inquérito a algumas crianças com Trissomia 21, de forma a perceber se realmente se sentem incluídas nas turmas do ensino regular.

Por outro lado, também seria pertinente perceber quais as percepções dos pais face a esta temática em estudo.

Bibliografia

Bairrão, j., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Conselho Nacional de educação.

Barbosa, J. (1994). Sísifo também vai à escola. Porto: relógio d'Água.

Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas. Lisboa: Departamento Faculdade de Ciências.

Cadima, A. (1997). Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, A. (1995). Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., (1992) Dificuldades de aprendizagem: Uma perspectiva histórica. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Correia, L. M. (1996). Intervenção Precoce: do Entendimento Directo ao Envolvimento Parental. Revista Saber Educar, n.º1, 42.

Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Martins, A. L. (1999). Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como entendê-las?. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores professores. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores professores. Porto: Porto Editora. (2ª Ed.).

Correia, L. M. (2010). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito. Porto: Porto Editora. (2ª Ed.).

Cró, M. (1998). Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora.

DECRETO-LEI n.º 3/2008 “D.R. I Série”. 4 (2008-01-07) 154-164.

Duarte, A. (1998). A tomada de decisões na escola. Texto Editora: Lisboa.

Fernandes, H. (2002). Educação Especial: Integração das crianças e adaptações das estruturas de educação. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Fonseca, V. (1984). Uma Introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1989). Educação Especial - Programa de Estimulação Precoce. Lisboa: Editorial Notícias.

Fortin, M., F. (1999). O Processo de Investigação – Da concepção à realidade. Loures: Lusociência.

Jesus, S. N. e Martins, H. (2000). Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Porto: Asa Editores.

LEI n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. “D.R. I Série” 237 (1986 -10- 16).

Loff, M. (1996). As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal, educação Básica – Reflexos e Propostas. Porto: Sociedade Portuguesa da Ciência e da Educação.

Madureira, I., Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, R. (1994). Colaboração Família – Escola em Escolas Portuguesas: um estudo de caso. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morato, P. (1995). Deficiência Mental e Aprendizagem. Lisboa: Secretariado Nacional da República.

Nielsen, L. B. (1999). Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Porto: Porto Editora.

Nogueira, L., Silva, I. (2001) Cidadania e Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo. Porto: Edições Asa.

Palha, M. (1998). Mongolismo: O valor da diferença. Revista Viver com Saúde, n.º 3, p. 28-35.

Palha, M., Mendonça, E., Gouveia, R. (1991). Intervenção médica na Trissomia 21. IV Encontro Nacional de Educação Especial: comunicações. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.

Pueschel, S. (1991). Panorama Histórico. In S. Pueschel (ed.). Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores. São Paulo: Salvai Editores.

Quivy, Q., Campenhoudt, V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Sampedro, M., Blasco, G., Hernandez, A. (1997). *A criança com Síndrome de Down*. In R. Beautista (ed.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós – Moderna*. Porto: Afrontamento.

Serra, H. (2005). *Avaliação Diagnóstica em Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa. (1ªed).

Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Werneck, C.(1995) *Muito prazer eu existo – um livros sobre as pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito aos Professores

Anexo 2 – Tratamento dos dados estatísticos de 2008 em SPSS

Anexo 3 – Tratamento dos dados estatísticos de 2011 em SPSS

Anexo 1

Inquérito aos Professores

Este questionário destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett/ Universidade Lusófona.

Pretende-se com este estudo determinar se o impacto da formação especializada de professores influencia a atitude destes perante a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular.

Solicito a sua colaboração com o preenchimento do seguinte inquérito.

É anónimo e confidencial.

Inquérito aos Professores

PARTE I

As questões que se seguem destinam-se à caracterização da amostra.

Agradeço que responda a todas as questões.

Obrigada.

1 – Idade

☐ - de 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ + de 50

2 – Género

☐ Feminino ☐ Masculino

3 - Grau Académico

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

4 – Possui alguma formação em Necessidades Educativas Especiais

☐ Sim ☐ Não

PARTE II

As questões que se seguem têm cinco alternativas de resposta sendo que a mesma varia entre o discordo totalmente e o concordo totalmente.

1 – Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

2 – A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

3 – A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

4 – Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

5 – A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

6 – Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta.

☐	☐	☐	☐	☐
Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

PARTE III

Outras questões.

7 – Indique 4 vantagens da inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular:

- _____
- _____
- _____
- _____

8 – Indique 4 desvantagens da inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular:

- _____
- _____
- _____
- _____

Anexo 2

Tratamento dos dados estatísticos de 2008 em SPSS

Frequency Table

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	menos de 30 anos	19	47,5	47,5	47,5
	31 a 40 anos	12	30,0	30,0	77,5
	41 a 50 anos	8	20,0	20,0	97,5
	mais de 50 anos	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

		Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	29	72,5	72,5	72,5
	Masculino	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

		Gráu Académico			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	34	85,0	85,0	85,0
	Mestrado	5	12,5	12,5	97,5
	Doutoramento	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

		Possui Formação em NEE			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	50,0	50,0	50,0
	Não	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	5	12,5	12,5	17,5
	Concordo Parcialmente	23	57,5	57,5	75,0
	Concordo Totalmente	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	2	5,0	5,0	5,0
	Concordo Parcialmente	18	45,0	45,0	50,0
	Concordo Totalmente	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	13	32,5	32,5	32,5
	Discordo Parcialmente	12	30,0	30,0	62,5
	Indiferente	1	2,5	2,5	65,0
	Concordo Parcialmente	12	30,0	30,0	95,0
	Concordo Totalmente	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	14	35,0	35,0	40,0
	Indiferente	2	5,0	5,0	45,0
	Concordo Parcialmente	14	35,0	35,0	80,0
	Concordo Totalmente	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	3	7,5	7,5	12,5
	Indiferente	1	2,5	2,5	15,0
	Concordo Parcialmente	26	65,0	65,0	80,0
	Concordo Totalmente	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	5	12,5	12,5	17,5
	Indiferente	3	7,5	7,5	25,0
	Concordo Parcialmente	20	50,0	50,0	75,0
	Concordo Totalmente	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Vantagens de inclusão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Igualdade	8	20,0	20,0	20,0
	Respeito à diferença	3	7,5	7,5	27,5
	Socialização	13	32,5	32,5	60,0
	Autonomia	7	17,5	17,5	77,5
	Aprendizagem	5	12,5	12,5	90,0
	Cooperação	3	7,5	7,5	97,5
	Não contemplado	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Desvantagens de inclusão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discriminação	8	20,0	20,0	20,0
	Falta de recursos	8	20,0	20,0	40,0
	Falta de formação	2	5,0	5,0	45,0
	Alteração das actividades escolares	4	10,0	10,0	55,0
	Menor rentabilidade / desmotivação da turma	12	30,0	30,0	85,0
	Perturbação da aula	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Anexo 3

Tratamento dos dados estatísticos de 2011 em SPSS

Frequency Table

Idade		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	menos de 30 anos	16	40,0	40,0	40,0
	31 a 40 anos	9	22,5	22,5	62,5
	41 a 50 anos	11	27,5	27,5	90,0
	mais de 50 anos	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Género		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	29	72,5	72,5	72,5
	Masculino	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Gráu Académico		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	36	90,0	90,0	90,0
	Mestrado	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Possui Formação em NEE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	50,0	50,0	50,0
	Não	20	50,0	50,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Sem uma formação especializada dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com Trissomia 21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	14	35,0	35,0	40,0
	Concordo Parcialmente	18	45,0	45,0	85,0
	Concordo Totalmente	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A atitude de colaboração entre professores influencia o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	1	2,5	2,5	2,5
	Discordo Parcialmente	6	15,0	15,0	17,5
	Indiferente	1	2,5	2,5	20,0
	Concordo Parcialmente	10	25,0	25,0	45,0
	Concordo Totalmente	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A Trissomia 21 é uma deficiência que constitui um obstáculo à inclusão.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	17	42,5	42,5	42,5
	Discordo Parcialmente	7	17,5	17,5	60,0
	Concordo Parcialmente	9	22,5	22,5	82,5
	Concordo Totalmente	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Incluir na turma regular alunos com Trissomia 21 proporciona mais benefícios que problemas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	7,5	7,5	7,5
	Discordo Parcialmente	10	25,0	25,0	32,5
	Indiferente	3	7,5	7,5	40,0
	Concordo Parcialmente	19	47,5	47,5	87,5
	Concordo Totalmente	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

A inclusão de alunos com Trissomia 21 no ensino regular obriga a alterações das actividades normais da aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	5,0	5,0	5,0
	Discordo Parcialmente	5	12,5	12,5	17,5
	Indiferente	5	12,5	12,5	30,0
	Concordo Parcialmente	15	37,5	37,5	67,5
	Concordo Totalmente	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Os professores do ensino regular apresentam atitudes desfavoráveis face à inclusão de alunos com Trissomia 21, devido à falta de recursos humanos e materiais que a escola apresenta.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Parcialmente	6	15,0	15,0	15,0
	Indiferente	2	5,0	5,0	20,0
	Concordo Parcialmente	22	55,0	55,0	75,0
	Concordo Totalmente	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Vantagens de inclusão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Igualdade	1	2,5	2,5	2,5
	Respeito à diferença	10	25,0	25,0	27,5
	Socialização	15	37,5	37,5	65,0
	Autonomia	3	7,5	7,5	72,5
	Aprendizagem	3	7,5	7,5	80,0
	Cooperação	3	7,5	7,5	87,5
	Não contemplado	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Desvantagens de inclusão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discriminação	4	10,0	10,0	10,0
	Falta de recursos	9	22,5	22,5	32,5
	Falta de formação	6	15,0	15,0	47,5
	Alteração das actividades escolares	4	10,0	10,0	57,5
	Menor rentabilidade / desmotivação da turma	2	5,0	5,0	62,5
	Perturbação da aula	7	17,5	17,5	80,0
	Não contemplado	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

