

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial
Especialização no domínio Cognitivo e Motor

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Dora Cristina Fialho Bandejas

Portalegre, 2023

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Professora Doutora Maria Elisabete Mendes

Coorientação: Professora Doutora Adelaide Proença

Estudante: Dora Cristina Fialho Bandejas

Portalegre, 2023

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Joaquim Luís Rodrigues Bonixe

Arguente: Professor Doutor Joaquim João Casimiro Gronita

Orientadora: Professora Doutora Maria Elisabete da Silva
Tomé Mendes

“[...] aos que partem com menos tenho de dar mais.”

Maria Céu Roldão (2017)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese de mestrado aos meus filhos, Mariana e João Miguel, que todos os dias me fazem acreditar que com esforço e dedicação os nossos sonhos se podem tornar realidade.

AGRADECIMENTOS

Concluída esta caminhada é o momento de recordar com ternura as pessoas, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço a todos aqueles que com o seu incentivo, muitas vezes através de uma simples palavra, me ajudaram a continuar.

Obrigada ao meu marido e aos meus pais por me ajudarem tanto, e aos meus filhos pelo tempo em família de que foram privados.

Um agradecimento muito especial para a minha irmã Helena e para a minha cunhada Juliana, que tanto me incentivaram a continuar o meu percurso académico. Foram um forte pilar. Helena, como tu própria dizes, merecias pelo menos uma página de agradecimentos, mas sabes que não sou de muitas palavras.

Às minhas colegas e amigas Dora, Marta, Paula e Vera pela partilha de saberes e pela transmissão de energia.

Às direcções dos agrupamentos, onde foram aplicados os questionários por me terem permitido a realização da presente investigação.

Aos participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

A todos os professores que lecionaram as unidades curriculares do Mestrado em Educação Especial, pela admirável base teórica e científica proporcionada.

Um agradecimento muito especial para a minha orientadora Professora Doutora Elisabete Mendes e para a minha coorientadora Professora Doutora Adelaide Proença, pela ajuda e apoio prestado no desenvolvimento desta dissertação.

RESUMO

O atual regime jurídico da educação inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, pressupõe a inclusão de todas as crianças no ensino regular, facto que veio trazer novos desafios às escolas e a todos os profissionais envolvidos (docentes, psicólogos e terapeutas).

Incluir não se resume a colocar todos os alunos numa sala de aula, especialmente quando têm necessidades específicas. A escola tem de estar preparada e ter todas as condições necessárias para receber bem todos os alunos. Não é suficiente a boa vontade dos intervenientes, é necessária e imperativa uma participação ativa. Os alunos devem ser vistos como seres únicos e com as suas particularidades. Cabe aos professores observar, analisar e refletir sobre as dificuldades específicas de cada um e procurar métodos e estratégias de ensino que possam permitir uma intervenção que seja adequada, assertiva e permita auxiliar todos os alunos no processo de aprendizagem.

Uma vez que os professores são um dos pontos-chave para que a inclusão realmente aconteça, faz sentido auscultá-los. Assim, com este estudo temos como objetivo conhecer as perceções dos professores face à inclusão de alunos com trissomia 21.

A partir de uma metodologia qualitativa, realizou-se um inquérito por questionário a que responderam 73 docentes de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário a desempenhar funções em Agrupamentos de Escolas de um concelho localizado na região do Alto Alentejo.

Esta investigação permitiu conhecer aspetos relacionados com o ambiente escolar, no que se refere a uma cultura inclusiva, assim como atitudes, sentimentos e possíveis preocupações dos professores perante a inclusão de crianças com Trissomia 21.

De uma forma geral, os resultados mostram que os inquiridos estão preocupados e empenhados em minimizar todas as formas de discriminação. As suas preocupações estão sobretudo relacionadas com a falta de formação especializada e de apoios em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Trissomia 21; Sentimentos; Atitudes; Desafios

ABSTRACT

The current legal regime of inclusive education, Decree-Law n.º 54/2018 of July 6th, assumes the inclusion of all children in regular education, a fact that has brought new challenges to schools and to all professionals involved (teachers, psychologists and therapists).

Inclusion is not just about joining all students in a classroom, especially when they have specific needs. Schools must be prepared and have all the necessary conditions to welcome all students. The goodwill of those involved is not enough, active participation is necessary and imperative. Students should be seen as unique beings and with their particularities. It is up to teachers to observe, analyse and reflect on the specific difficulties of each one and to look for methods and teaching strategies that can allow an intervention that is adequate, assertive and allows helping all students in the learning process.

Since teachers are one of the key points for inclusion to really happen, it makes sense to listen to them. Thus, with this study, we aim to know the perceptions of teachers regarding the inclusion of students with trisomy 21.

73 Pre-School Education and Basic and Secondary Education teachers, working in School Groups in a municipality located in the Alto Alentejo region, responded to a questionnaire survey carried out through a qualitative methodology.

This investigation allowed us to understand aspects related to the school environment, upon an inclusive culture, as well as teachers' attitudes, feelings and possible concerns regarding the inclusion of children with Trisomy 21.

In general, the results show that those who participated in the survey are concerned and committed to minimize all forms of discrimination. Their concerns are mainly related to the lack of specialized training and support in the classroom context.

Keywords: Inclusive Education; Trisomy 21; Feelings; Attitudes; Challenges

ABREVIATURAS

COOMP – Centro de Observação Médico-Pedagógico

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IAACF – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

RTP – Relatório técnico-pedagógico

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

T21 – Trissomia 21

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

Introdução	17
1. Revisão da literatura	20
1.1. Perturbação do desenvolvimento intelectual	20
1.1.1. Trissomia 21	23
1.1.1.1. Características da criança com trissomia 21	25
1.1.1.2. Problemas de saúde associados	27
1.1.1.3. Desenvolvimento cognitivo e motor	28
1.1.1.4. Processo educativo da criança com trissomia 21	30
1.2. Perspetiva histórica da educação especial	32
1.2.1. Políticas educativas	35
1.3. Orientações para a promoção de práticas inclusivas	38
1.4. Perceções dos professores sobre a inclusão	41
2. Questões de investigação	43
3. Método	45
3.1. Fundamentação	45
3.2. Participantes	46
3.3. Instrumentos	48
3.4. Procedimentos	50
4. Apresentação e análise dos resultados	52
4.1. Perfil dos educadores/professores	52
4.2. Indicadores de Inclusão	54
4.2.1. Cruzamento de variáveis	60
4.2.1.1. Todos se sentem bem-vindos	61
4.2.1.2. Os alunos entreeajudam-se	62
4.2.1.3. Os professores colaboram entre si	63
4.2.1.4. Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente	64
4.2.1.5. Os professores e os pais trabalham em parceria	66
4.2.1.6. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto	67
4.2.1.7. A comunidade está envolvida na escola	68

4.2.1.8. Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos -	69
4.2.1.9. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão -----	70
4.2.1.10. Todos os alunos são igualmente valorizados -----	71
4.2.1.11. A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos -----	73
4.2.1.12. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação -----	74
4.3. Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21 --	79
4.3.1. Cruzamento de variáveis-----	80
4.3.1.1. Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma -----	81
4.3.1.2. Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral -----	82
4.3.1.3. Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva -----	83
4.3.1.4. Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular -----	84
4.3.1.5. Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21 -----	85
4.3.1.6. Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula -----	87
4.3.1.7. Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21 -----	88
4.3.1.8. Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21 -----	90
4.3.1.9. Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular -----	91
5. Discussão dos resultados -----	101
Conclusão -----	106
Referências bibliográficas -----	110
Anexos -----	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos educadores/professores segundo o género -----	52
Figura 2 – Distribuição dos educadores/professores segundo a idade -----	53
Figura 3 – Principais obstáculos à inclusão (ni e %; n=73) -----	57
Figura 4 – Principais fatores facilitadores da inclusão (ni e %; n=73) -----	58
Figura 5 – Inclusão de alunos com Trissomia 21 (n=70) -----	58
Figura 6 – Avaliação relativa à inclusão de alunos com Trissomia 21 (ni e %; n=70) ---	59
Figura 7 – Áreas mais valorizadas pelos educadores/professores (ni e %; n=73) -----	60
Figura 8 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Todos se sentem bem-vindos” (n=73) -----	61
Figura 9 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Todos se sentem bem-vindos” (n=73) -----	62
Figura 10 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os alunos entreadjudam-se” (n=73) -----	62
Figura 11 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os alunos entreadjudam-se” (n=73) -----	63
Figura 12 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores colaboram entre si” (n=73) -----	64
Figura 13 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores colaboram entre si” (n=73) -----	64
Figura 14 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” (n=73) -----	65
Figura 15 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” (n=73)-	65
Figura 16 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (n=73) -----	66
Figura 17 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (n=73) -----	66
Figura 18 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” (n=73) -----	67

Figura 19 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” (n=73) -----	67
Figura 20 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A comunidade está envolvida na escola” (n=73) -----	68
Figura 21 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A comunidade está envolvida na escola” (n=73) -----	68
Figura 22 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” (n=73) -----	69
Figura 23 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” (n=73) -----	70
Figura 24 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” (n=73) -----	70
Figura 25 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” (n=73) -----	71
Figura 26 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” (n=73) -----	72
Figura 27 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” (n=73) -----	72
Figura 28 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” (n=73) -----	73
Figura 29 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” (n=73) -----	74
Figura 30 - Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” (n=73) -----	75

Figura 31 - Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” (n=73) -----	75
Figura 32 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceitos pelos colegas da turma” (n=73) -----	81
Figura 33 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceitos pelos colegas da turma” (n=73) -----	82
Figura 34 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” (n=73) -----	82
Figura 35 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” (n=73) -----	83
Figura 36 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva” (n=73) -----	84
Figura 37 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva” (n=73) -----	84
Figura 38 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73) -----	85
Figura 39 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73) -----	85
Figura 40 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21” (n=73) -----	86
Figura 41 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21” (n=73) -----	87

Figura 42 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula” (n=73) -----	87
Figura 43 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula” (n=73) -----	88
Figura 44 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21” (n=73) -----	89
Figura 45 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21” (n=73) -----	89
Figura 46 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21” (n=73) -----	90
Figura 47 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia” (n=73) -----	91
Figura 48 – Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73) -----	92
Figura 49 – Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73) -----	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese dos níveis de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual -----	21
Tabela 2 – Grau de concordância dos educadores/professores (%) referente a aspetos relacionados com o Ambiente escolar (Culturas Inclusivas) -----	54
Tabela 3 – Grau de concordância dos educadores/professores (%) referente a aspetos relacionados com o Ambiente escolar (Culturas Inclusivas) - junção das categorias -----	56
Tabela 4 – Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis) ^{a,b} -----	76
Tabela 5 – Estatísticas de teste (Mann-Whitney) ^a -----	77
Tabela 6 – Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” segundo a experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento-----	78
Tabela 7 – Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21.	79
Tabela 8 – Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis) ^{a,b} -----	93
Tabela 9 – Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” segundo os intervalos de tempo de serviço -----	94
Tabela 10 – Estatísticas de teste (Mann-Whitney) ^a -----	95
Tabela 11 – Ordens médias do grau de concordância dos professores com as afirmações segundo a experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento -----	96
Tabela 12 – Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” segundo os intervalos de idade -----	98
Tabela 13 – Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis) ^{a,b} -----	98
Tabela 14 – Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” segundo a frequência de ações de formação na área da Trissomia 21 -----	99
Tabela 15 – Estatísticas de teste (Mann-Whitney) ^a -----	99

INTRODUÇÃO

Ser professor nos dias que decorrem requer muito mais do que ensinar. É uma tarefa complexa e exigente e muitas vezes os professores referem que parece que nunca se está suficientemente preparado para a desempenhar. O mundo escolar é exigente e é de extrema importância a receptividade face às constantes mudanças e às tão necessárias adaptações.

Simultaneamente ao apoio dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens, os professores assumem e acumulam várias tarefas, tais como: acompanhar o crescimento das crianças, inculcar-lhe valores, ser solidário com os seus problemas pessoais e sociais, desempenham um papel complementar aos pais, psicólogos, amigos, entre outros. Podemos assim dizer que mantêm sempre um papel ativo na vida dos seus alunos.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma mudança de paradigma da forma em que a sociedade encara a escola, mudança essa decorrente das políticas do Ministério da Educação, passando esta de Integradora para Inclusiva, assumindo um papel de extrema importância na vida de cada criança/jovem, assim como na das suas famílias. É nas escolas dos dias de hoje que se preparam os jovens adultos de amanhã.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças que apresentem” (p.11). O atual enquadramento legal, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, estendendo-se à participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Visa, assim, responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, pois identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, como também os recursos específicos a mobilizar para dar resposta às necessidades educativas de todos os estudantes ao longo de seu trajeto escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Desta forma, tal como é referido por Passarudo et al. (2015), o processo educativo “deve ser pautado pelos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos têm direito” (p.130), independentemente da sua condição física e/ou psicológica, raça, sexo, etnia, nacionalidade, idioma, religião ou qualquer outra.

Por outras palavras, devem assegurar que todos os jovens estão aptos a desenvolver os seus talentos e a alcançar o seu pleno potencial.

Incluir nem sempre é fácil, pois cada caso é um caso, cada aluno é um aluno. Na maior parte das situações é um desafio constante conseguir adequar a escola para a inclusão de crianças que podem apresentar diferentes características e que necessitam de diferentes tipos de apoio.

Desde há alguns anos que crianças e jovens com perturbação do desenvolvimento intelectual, como é exemplo a Trissomia 21, também conhecida por Síndrome de Down, estão inseridas nas turmas do ensino regular das nossas escolas. Cabe às escolas apoiá-los não apenas em termos académicos, mas também em outras áreas de desenvolvimento, tais como: comportamento adaptativo, autonomia pessoal e social.

Em Portugal e no mundo são variadíssimos os exemplos de pessoas com Trissomia 21 cujas conquistas em diversas áreas nos suscitam interesse. Desde a moda ao cinema, passando pelo jornalismo, música, desporto ou até mesmo pelo desempenho de funções executivas em municípios, entre outras; verificando-se casos de sucesso destes jovens.

Ao escolher o tema para esta investigação, refletiu-se sobre como o mundo escolar é cada vez mais exigente e é de extrema importância a receptividade, por parte dos professores, face às constantes mudanças do que é exigido à escola. Os professores têm um papel determinante na definição e implementação de respostas educativas inclusivas. Para que este processo decorra o mais naturalmente possível, é importante terem conhecimentos sobre o assunto e determinação na sua implementação. Desta forma, importa conhecer os sentimentos, as atitudes e preocupações dos professores; neste caso específico as perceções dos professores face à inclusão de alunos com trissomia 21. Além disso, também se teve em conta o facto de a escola desempenhar um papel imprescindível na vida de cada criança/jovem, assim como das suas famílias.

É nas escolas dos dias de hoje que se preparam TODOS os jovens adultos de amanhã, afastando-se dos ideais de uma escola Integradora e tentando pôr em prática os ideais de uma escola Inclusiva, o que é um enorme desafio. Desafio esse que pressupõe que os professores encontrem respostas e soluções. Assim, cabe aos professores a tarefa complexa e exigente de ensinar TUDO a TODOS, respeitando as necessidades de cada um, ou seja, devem apoiar os seus alunos não apenas em termos académicos (o que por si só já é uma tarefa complexa).

Assim, com este estudo, pretende-se aferir sentimentos, preocupações e desafios com os quais os professores do Ensino Básico se confrontam ao promover a inclusão de alunos com Trissomia 21 num concelho do Alto Alentejo.

O presente trabalho é constituído por uma componente teórica, que engloba uma pesquisa bibliográfica sobre a problemática a estudar, que servirá de orientação para posterior análise e interpretação dos dados. Esta componente incorpora quatro capítulos gerais relativos à revisão da literatura sobre as temáticas centrais: perturbação do desenvolvimento intelectual, nomeadamente aspetos relacionados com a Trissomia 21; perspetiva histórica da educação especial, normativos legais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018; orientações para a promoção de práticas inclusivas e perceções dos professores sobre a Inclusão.

Por outro lado, também é composto por uma componente empírica, que abrange as questões de investigação; o método, que integra quatro subcapítulos: fundamentação da metodologia adotada, participantes, instrumentos de recolha de dados e os procedimentos implementados; a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. São ainda apresentadas as principais conclusões do estudo, as suas limitações e sugestões para investigação futura.

A escolha do tema resulta da preocupação e sentido de comprometimento de ensinar todos os alunos, pois enquanto docente do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Matemática) tive um aluno com Trissomia 21 e senti que era necessário, para além de o compreender e adaptar-me às suas necessidades, aprender mais de forma a conseguir potencializar o seu desenvolvimento. Por outro lado, tomei consciência de que as minhas dificuldades e preocupações também eram idênticas às de outros colegas. Assim, senti que seria pertinente dar um pequeno contributo para a melhoria da qualidade das práticas.

1. Revisão da literatura

A escola deve construir currículos em que se promova o respeito e se valorizem as diferentes áreas dos saberes. Cabe à escola e aos professores estar atentos, respeitar e valorizar todos independentemente das diferenças e promover uma educação de qualidade para a inclusão e a diversidade.

Além disso, é importante que a escola crie um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam bem-vindos e respeitados. Isso inclui a promoção de valores como a diversidade, a tolerância e o respeito às diferenças.

A inclusão escolar de crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual, como a Trissomia 21, é um desafio, mas também uma oportunidade de oferecer educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades para todos. Quando a escola se compromete com a inclusão todos ganham, pois enriquecem com as suas diferenças e habilidades únicas.

1.1. Perturbação do desenvolvimento intelectual

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) é uma perturbação que segundo Palha (s.d.) teve ao longo dos tempos diferentes terminologias, tais como: Atraso Mental, Retardo Mental ou Deficiência Mental.

As causas da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual são principalmente orgânicas (p. ex. doenças genéticas) ou psicossociais (p. ex. uma grave carência de estímulos sociais ou linguísticos) ou, em alguns casos, devidas à combinação de ambas.

Morato e Santos (2007) referem que em termos históricos podemos considerar três períodos de grande importância para os estudos desta perturbação, apesar das diferentes terminologias utilizadas. O primeiro período, no século XIX, com o aparecimento das teorias iluministas de Condillac e Rousseau, que deixaram uma marca bastante negativa e com um grande impacto social. Num segundo período são postas de lado as concepções médicas-orgânicas, e surgem outras assentes numa concepção psicológica, com carácter psicométrico, nas quais se recorria aos testes de inteligência e atribuíam um Quociente de Inteligência (QI) aos indivíduos. No terceiro período, já nos anos 90 do século XX, passou-se a uma concepção multidimensional centrada na funcionalidade do indivíduo, face ao ambiente em que estava inserido.

De acordo com a American Psychiatric Association (2013), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual é uma perturbação do neurodesenvolvimento que afeta o Sistema Nervoso Central, inicia-se no desenvolvimento da criança, do nascimento até aos 18

anos, e inclui défices funcionais, tanto no que concerne à parte cognitiva, como adaptativa, nos domínios conceitual, social e prático.

Segundo a DSM V (American Psychiatric Association, 2014), existem três critérios que têm de ser cumpridos para se verificar em que nível se encontra um indivíduo com perturbação do desenvolvimento intelectual, a saber:

– Os indivíduos têm de realizar testes individuais e padronizados, assim como serem submetidos a uma avaliação clínica, de forma a obter com mais precisão o défice de funções intelectuais como o raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, análise, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência;

– O défice de funcionamento adaptativo resulta no insucesso em atingir os padrões de desenvolvimento socioculturais no que respeita a independência pessoal e responsabilidade social. Os défices de adaptação se não tiverem um apoio contínuo limitam o funcionamento das atividades diárias, ou seja, não comunicam de forma clara, têm dificuldade na socialização e na sua vida independente, nos mais variados ambientes sejam eles em casa, na escola, no trabalho ou na comunidade;

– O início dos défices intelectuais e adaptativos ocorrem no período de desenvolvimento.

Os vários níveis de gravidade são definidos tendo em conta o funcionamento da criança nos domínios conceptual, social e prático, sendo considerados os seguintes: leve, moderado, grave e profundo (é possível ver de forma mais exaustiva no anexo I).

Seguidamente, é apresentada uma tabela que sintetiza a informação relativa aos diferentes níveis de gravidade, adaptada da DSM V (2014, 75-77).

Tabela 1

Síntese dos níveis de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual

	Domínio conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
Nível Leve	- Idade pré-escolar: podem não se verificar diferenças. - Idade escolar e vida adulta: dificuldades na aprendizagem (leitura, escrita, matemática, no tempo ou dinheiro).	- Imaturidade ao nível da interação social. - Comunicação, conversação e linguagem imaturas. - Dificuldades na regulação das emoções e do comportamento - Cuidadores auxiliam nas decisões.	O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária.

Nível Moderado	• Verificam-se distanciamentos nas capacidades conceptuais. • Idade pré-escolar - desenvolvimento mais lento das competências linguísticas. • Idade escolar - progresso ocorre lentamente ao longo dos anos e é visivelmente limitado.	• Diferenças marcadas no comportamento social e na comunicação. • A linguagem falada é um recurso primário para a comunicação. • A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos. • Pode não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados.	• O indivíduo consegue tratar das necessidades pessoais, após um período prolongado de ensino.
Nível Grave	• Alcance limitado de habilidades conceituais. • Pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. • Cuidadores são grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.	• A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas. • A linguagem é usada para comunicação social. • Indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples.	• O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades quotidianas. • Precisa de supervisão. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto ao seu bem-estar e dos demais.
Nível Profundo	• Habilidades como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. • A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais pode impedir o uso funcional dos objetos.	• O indivíduo pode entender algumas instruções ou gestos simples. • Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. • Aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família.	• O indivíduo depende de outros para todos os aspetos do cuidado físico diário, saúde e segurança. • Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado.

Fonte: Elaboração própria

É importante salientar que o perfil de funcionalidade da criança ou jovem com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual exige estratégias diferenciadas conforme os domínios em que se apresentam mais ou menos funcionais. Cabe à escola promover medidas educativas que privilegiem o desenvolvimento de competências que lhes permitam ser o mais funcional possível, assim como promovam a sua socialização.

Assim, a intervenção junto de crianças e jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deverá ser versátil e flexível, contemplando diferentes aspetos que permitam o desenvolvimento global dos indivíduos, bem como centrada em variáveis relacionadas com o próprio indivíduo, a família e com a comunidade.

A Trissomia 21 é a causa genética mais comum para a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, contudo ter Trissomia 21 não é sinónimo de ter perturbação do desenvolvimento intelectual, apenas implica uma probabilidade mais elevada de a desenvolver.

1.1.1. Trissomia 21

São bastante antigos os registos encontrados sobre a Síndrome de Down ou Trissomia 21.

De acordo com Silva e Dessen (2002) pintores clássicos como Andrea Mantegna e Jacobs Jordaens retrataram crianças com características físicas semelhantes às apresentadas por pessoas com Trissomia 21. Também existem registos em que a Síndrome de Down é denominada “idiotia do tipo mongolóide”, pois em determinado momento da história esta síndrome foi considerada como “Mongolismo”, pelo facto de as pessoas apresentarem traços faciais semelhantes aos das pessoas oriundas da Mongólia. Segundo as autoras supracitadas “o reconhecimento da síndrome de Down como uma manifestação clínica só ocorreu com o trabalho de Langdon Down, em 1866, que foi influenciado pelos conceitos evolucionistas da época” (p.166-167).

Após o trabalho inicial de Langdon Down, surgiram outros trabalhos que vieram contribuir para aprofundar os conhecimentos sobre esta Síndrome, contudo só em 1932, Waardenburg, oftalmologista holandês, sugeriu que a ocorrência da Trissomia 21 fosse causada por uma alteração cromossómica (Silva & Dessen, 2002).

Em 1959, Jerome Lejeune, um geneticista francês, e Patricia Jacobs juntamente com os seus colaboradores descobriram a alteração genética da síndrome, como refere Nielsen (1999), “em todos os indivíduos com Síndrome de Down está presente uma cópia extra de um cromossoma” (p.121). Assim, em vez de 23 pares de cromossomas (46 cromossomas),

estes indivíduos têm 47 cromossomas, pois têm um cromossoma 21 extra, o que lhes provoca alterações no desenvolvimento físico e psicológico.

Segundo Kozma (2007), esta alteração cromossômica pode ser originada por três situações distintas, dando lugar a três tipos de Trissomia 21, a saber:

- Trissomia por não-disjunção – é a mais frequente, pois ocorre em cerca de 95% dos casos e na opinião do mesmo autor é provocada pela “divisão cromossômica errônea durante a meiose resulta em um zigoto que tem três cromossomos 21, em vez de dois” (p.22). Assim que “o embrião recém-iniciado começa a crescer, por divisão e duplicação, o cromossomo extra também é copiado e transmitido a cada nova célula” (p.22). Desta forma todas as células vão conter um cromossoma 21 extra.

- Trissomia por translocação – pensa-se que ocorre em cerca de 3 a 4% dos casos. Acontece quando um pedaço de um cromossoma ou um cromossoma inteiro se separa durante a meiose e depois se junta a outro cromossoma, regra geral ao cromossoma 14 ou a outro 21.

- Trissomia por mosaicismo – Esta situação é a menos frequente. Caracteriza-se por ocorrer uma divisão celular incompleta, nas primeiras divisões celulares após a fertilização. Esse tipo distingue-se dos outros tipos de Síndrome de Down, pois o erro na divisão celular acontece antes ou no momento da fertilização. Na maior parte dos casos nem todas as células apresentam esse cromossoma e o bebé pode apresentar menos características físicas frequentes da síndrome de Down, assim como uma maior capacidade intelectual.

Palha et al. (2017) referem que a trissomia 21 “é a principal causa genética de perturbação do desenvolvimento intelectual, que é quase constante, embora de gravidade variável” (p.5).

Para Morato (2005) a Trissomia 21 é uma “alteração da organização genética e cromossômica 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” (p.20). Outros autores, tal como Kozma (2015), definem Trissomia 21 como um “conjunto de sinais e sintomas que tendem a ocorrer em conjunto e que reflectem a presença de um problema” (p. 30).

A Trissomia 21 para Silva e Kleinhans (2006) “provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células” (p.124) devido ao facto de apresentar um cromossoma extra no par 21.

Apesar dos esforços desenvolvidos pelos cientistas, deparamo-nos ainda com muitas teorias que tentam explicar e encontrar causas para a Trissomia 21, mas que ainda não se encontram confirmadas. Silva e Dessen (2002) citam Schwartzman (1999) e consideram que os fatores de risco podem ser endógenos e exógenos, sendo que o principal fator de risco é

a idade da mãe (fator endógeno). Kozma (2015), refere que a probabilidade de ter filhos com Síndrome de Down aumenta extraordinariamente à medida que as mulheres envelhecem, pois os óvulos ao estarem mais envelhecidos, tornam-se mais suscetíveis a alterações.

Existem outros fatores de risco, segundo Bautista (1997), tais como: as radiações; os vírus; os agentes químicos (o teor de flúor na água e a poluição atmosférica); as anomalias hormonais (problemas de tireoide); processos infecciosos (a hepatite e a rubéola); deficiências vitamínicas e uma predisposição genética que podem originar uma divisão celular irregular. Na opinião deste autor, a Trissomia 21, “não é uma doença curável, embora através do estudo das possíveis causas e do conhecimento actual sobre o assunto se possam extrair três aspectos fundamentais para uma prevenção eficaz: a idade da mãe; o aconselhamento genético e a amniocentese.” (p.229).

Graças ao avanço da ciência e da medicina, é possível atualmente realizar exames pré-natais para detetar a trissomia 21 durante a gestação, tais como: um exame do soro sanguíneo denominado tri-teste, juntamente com outros exames complementares (ultrassonográficos) que permitem realizar algumas medições específicas às estruturas fetais, assim como verificar a ausência da falange média do quinto dedo dos membros superiores, translucência da nuca, medida da pelve renal fetal, relação do comprimento do fémur com o comprimento do pé e comprimento dos ossos do nariz.

1.1.1.1. Características da criança com trissomia 21

Segundo Macho et al. (2008), as crianças com Trissomia 21 caracterizam-se por clinicamente apresentarem défice cognitivo, hipotonia generalizada, dismorfia craniofacial, braquicefalia, malformação dos pavilhões auriculares, fendas palpebrais oblíquas, epicanto, base nasal achatada, macroglossia relativa, cardiopatia congénita e membros curtos com prega palmar transversal.

Skallerup (2015) refere ainda que as crianças com trissomia 21 apresentam as seguintes características:

- Cabeça – apresentam a cabeça mais pequena do que o normal, ou seja o seu perímetro cefálico encontra-se nos 3% inferiores dos gráficos de crescimento-padrão. A parte de trás da cabeça regra geral é mais achatada e curta (braquicefalia). O pescoço pode parecer mais curto, largo e grosso. Nos recém-nascidos as moleiras, também conhecidas por fontanelas são regra geral maiores, pelo que demoram mais tempo a fechar.

- Faciais – O rosto pode ter contornos achatados, os ossos faciais são pouco desenvolvidos e o nariz pequeno, com base mais achatada. Os olhos poderão parecer ligeiramente enviesados para cima com epicantos proeminentes. A parte exterior da íris

apresenta, muitas vezes, pequenas manchas (manchas de Brushfield). A boca pode ser pequena e é frequentemente virada para baixo nos cantos, a língua pode parecer grande em relação à boca. Por vezes, um ou mais dentes ficam ausentes, e alguns podem ter uma forma um pouco diferente. As orelhas são pequenas e a borda superior apresenta-se muitas vezes dobrada.

- Mãos e pés – Os dedos dos pés são curtos. Podem ter pés rasos, devido à frouxidão dos tendões. Há também um afastamento típico entre o 1.º e o 2.º dedo dos pés.

- Estatura – Baixa, nos rapazes a altura média é de aproximadamente 1,56 m, enquanto nas raparigas é de aproximadamente 1,44 m.

Autores como Moreira et al. (2000) afirmam que as crianças com Trissomia 21 não têm de apresentar obrigatoriamente todas as características referenciadas anteriormente. O mesmo acontece em relação ao desenvolvimento intelectual, o qual é muito variável e difere de criança para criança, mas de um modo geral é enquadrado no nível de gravidade leve ou moderado. Pode, no entanto, aparecer uma criança que apresente um défice cognitivo grave, assim como não ter défice cognitivo.

Regra geral, as crianças com Trissomia 21 apresentam dificuldades em competências como: andar, segurar objetos, estar atento, ficar sentado, falar e aprender. Contudo, todas acabam por desenvolver estas competências, embora possam demorar um pouco mais de tempo do que as crianças com um desenvolvimento típico. Assim, Silva e Dessen (2002) acrescentam que os “dados comprovam que essas pessoas podem tornar-se independentes ao longo da vida, apesar de apresentarem um desenvolvimento mais lento e de haver diferenças de criança para criança” (p.168).

Abellán e Vicente (2002) referem que para os indivíduos com Trissomia 21 o coeficiente de inteligência (QI) se situa entre os 40-45, atingindo um máximo no intervalo 65-79, contudo tende a regredir com a idade. Estabilizando na fase entre a adolescência e a idade adulta.

Na opinião de Moreira et al. (2000) os “tratamentos e terapias, em especial a estimulação precoce com fisioterapia e fonoterapia, mostram uma inequívoca contribuição para melhor desenvolvimento e desempenho social do portador da síndrome de Down” (p.97). Pelo que se torna importante a necessidade de antecipação na estimulação do desenvolvimento da criança no seu todo. Os mesmos autores consideram que “as habilidades intelectuais do Down têm sido historicamente subestimadas” (p.97). Referindo que estudos mais recentes atribuem uma melhor capacidade cognitiva “ao mosaicismo cromossômico, além de outros fatores como o conjunto genético do indivíduo e a influência de fatores epigenéticos e ambientais” (p.97).

Estas crianças, por norma, apresentam maiores défices nas competências verbais e linguísticas do que nas competências visuo-espaciais. A linguagem é muito importante para

o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento das aprendizagens. É a partir da fala que se promove a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da linguagem influencia o modo como a criança aprende a pensar e conseqüentemente todo o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os pensamentos complexos envolvem palavras.

O desenvolvimento da linguagem para além de depender do funcionamento neurobiológico e das estruturas cerebrais, é também dependente da interação social, necessitando de muitos estímulos. Com o desenvolvimento da linguagem, a criança aperfeiçoa a sua comunicação, a interação e socialização com os outros. As dificuldades na aquisição da linguagem trazem conseqüências e provocam como que uma diminuição no ritmo do desenvolvimento intelectual. Desta forma, as aprendizagens e o desenvolvimento da memória ficam condicionadas.

As competências sensoriomotoras e cognitivas, como compreender que os objetos continuam a existir mesmo quando estão fora do campo visual, ou seja, o conceito de permanência do objeto, são outro aspeto em que as crianças com Trissomia 21 revelam algumas dificuldades. Na opinião de Flórez (2011) as dificuldades nestes padrões e a alteração na memória verbal são conseqüência das limitações no que diz respeito à capacidade de memória.

Em suma, as dificuldades inerentes a esta perturbação do desenvolvimento podem afetar de diferentes modos a aquisição de competências nos domínios conceptual, social e prático da vida das crianças e jovens com trissomia 21.

1.1.1.2. Problemas de saúde associados

Para Nielsen (1999), os problemas de saúde associados à Trissomia 21 são vários, destacando-se os problemas cardíacos, gastrointestinais, problemas de visão e infeções do ouvido. Acrescenta ainda que, devido às dimensões da língua, podem surgir problemas ao nível da fala. Para Moreira et al. (2000) alguns dos problemas de saúde que podem vir a ocorrer são: cardiopatia congênita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%), de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tiroide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce.

A melhoria dos cuidados médicos dos indivíduos com Trissomia 21 nas últimas décadas levou a um aumento considerável na expectativa de vida (para mais de 60 anos). Juntamente com este alargamento de idades, tem havido também um incremento de condições concomitantes relacionadas com a idade, incluindo a doença de Alzheimer. Cerca de 80% dos indivíduos com Trissomia 21 desenvolvem doença de Alzheimer por volta dos 40 anos.

A trissomia do cromossoma 21 é uma mutação ocasionada por um cromossoma extra no par 21. Desta forma, o gene precursor amiloide que se localiza no cromossoma 21 faz com que pessoas com esta mutação produzam 1,5 vezes mais a proteína precursora amiloide comparativamente a indivíduos não portadores.

Esta proteína origina segmentos menores de proteína β -amiloide que se agrupam e depositam no exterior dos neurónios em formações densas, conhecidas como placas senis. Ao se acumularem, as placas senis degradam o córtex cerebral, danificando os neurónios e as suas conexões.

É bastante difícil diagnosticar a doença de Alzheimer num indivíduo com Trissomia 21, porém o diagnóstico pode ser feito por meio da exclusão de outras patologias com sintomas semelhantes.

Em relação ao desenvolvimento geral do organismo, Macho, Seabra, Pinto, Soares e Andrade (2008) consideram importante ter em atenção o facto de existir maior tendência para problemas alérgicos. Referem também que existe uma alta incidência de epilepsia, diabetes, leucemia e hipotireoidismo. Também é frequente a apneia do sono, sendo que a saturação de oxigénio é mais baixa do que na população em geral. Esta situação está relacionada com as suas características físicas.

Desta forma, importa acrescentar que as pessoas com Trissomia 21 ao serem mais suscetíveis a determinados problemas de saúde, e de forma a proporcionar o seu bem-estar físico, é fundamental a correta vigilância dos problemas de saúde e um acompanhamento médico especializado.

1.1.1.3. Desenvolvimento cognitivo e motor

Comecemos por referir que Bautista (1997), no final do século XX, argumentava que as crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas do desenvolvimento.

Na opinião de Silva e Kleinhans (2006) a Trissomia 21 é uma síndrome genética que limita a capacidade de a pessoa desenvolver aprendizagens, desta forma influencia o atraso no desenvolvimento cognitivo, intelectual e que em certos casos também limita o desenvolvimento social.

Ruiz e Flórez (2009) referem que só nas últimas décadas do séc. XX é que se começou a estudar mais aprofundadamente o desenvolvimento cognitivo e motor, a vida socio-afetiva e os processos de desenvolvimento característicos dos indivíduos com Trissomia 21. Graças ao aumento da esperança média de vida destas pessoas que atualmente se aproximam praticamente da população em geral, quase que foi imposto à

sociedade dedicar-lhes mais atenção, logo desenvolver mais estudos para aprofundar conhecimentos e assim programar intervenções.

No parecer de Flórez (2011) o órgão que é mais constantemente alterado por esta síndrome é o cérebro, pois o seu desenvolvimento vai ser afetado desde as primeiras fases da vida e persistir ao longo dos tempos condicionando toda a sua evolução, pelo que as suas funções são alteradas. Assim, vai comprometer e trazer consequências, que podem ocorrer em maior ou menor grau e que perturbam as áreas sensorial, motora, cognitiva e comportamental.

Cerro e Troncoso (2004), no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, consideram que parece existir nos indivíduos com Trissomia 21 alguns problemas nos processos de desenvolvimento, tais como: mecanismos de atenção, estado de alerta, atitudes de iniciativa, na socialização, nos processos de memória de curto e médio prazo, nos mecanismos de correlação, de análise e de cálculo, no pensamento abstrato e na linguagem expressiva. Importa ainda fazer referência que alguns destes indivíduos também têm problemas de visão e/ou audição o que implica dificuldades acrescidas não só nos processos de entrada de informação, como também, posteriormente, no processamento cognitivo. Assim, capacidades mentais como a fala, o pensamento, o raciocínio e a memória ficam condicionadas, preocupando de forma muito particular os pais, professores e os terapeutas, pois estas influenciam e podem condicionar e comprometer a aquisição e o ritmo de aprendizagem, assim como das competências da vida diária.

Segundo Silva e Kleinhans (2006) o desenvolvimento motor destes indivíduos é condicionado pela “hipotonia muscular, a dificuldade para dirigir o olhar por estímulos, a pouca resposta motora, a falta de iniciativa de busca são fatores que possivelmente derivam da menor participação dos sistemas neuronais associados ao mesencéfalo” (pág.126). Por isso, revelam problemas ao nível da motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade e movimentos) e da motricidade fina, em que estes, por sua vez vão afetar o desenvolvimento cognitivo e a linguagem, quer seja de uma forma mais ou menos direta, dado que criam oportunidades de exploração e socialização que contribuem para a motivação dos indivíduos.

Em suma, não obstante, à informação encontrada na literatura, o ritmo de desenvolvimento depende de vários fatores uns intrínsecos ao indivíduo (genética, personalidade, ...) como de fatores extrínsecos (estímulos recebidos, quantidade e qualidade da intervenção).

1.1.1.4. Processo educativo da criança com trissomia 21

As crianças com trissomia 21 têm características muito particulares, pelo que, desta forma os professores/educadores devem adaptar os seus métodos de ensino a cada aluno de forma singular. Apesar desta necessidade, existem áreas comuns onde são notórias maiores dificuldades e onde o foco deve ser maior, a saber: atenção, linguagem, memória, percepção e psicomotricidade.

À área relacionada com os aspetos de atenção e concentração é importante, desde muito cedo, dar particular destaque, pois as outras áreas do desenvolvimento acabam por estar dependentes da evolução desta.

Para Capone (2004) deve ter-se em conta as seguintes estratégias básicas para a promoção da atenção/concentração:

- Local de trabalho simples com ausência de estímulos propiciadores de distração;
- As instruções verbais devem ser simples e concisas;
- Diversificar as tarefas, começando por umas mais simples e progressivamente evoluir para mais complexas, adequando o tempo de realização às suas necessidades;
- Recompensar os esforços/sucessos da criança.

De acordo com Troncoso e Cerro (2004), estas crianças ao estarem pouco tempo atentas acabam por dar respostas motoras de forma precipitada, ou seja, antes de processarem bem a informação e refletirem sobre o assunto. Uma estratégia a que o professor pode recorrer, de forma a consiste em “segurar as mãos da criança enquanto lhe dá uma ordem, ao mesmo tempo a criança recebe a informação, processa-a e elabora a resposta” (p. 21).

No que diz respeito à linguagem, a capacidade linguística destas crianças/jovens é fraca devido às suas características físicas, como a pequena cavidade bucal. Assim, tendo em atenção o facto de assumir um papel de enorme importância, é necessário criar estratégias que fomentem e sensibilizem o seu desenvolvimento, pois permite ao indivíduo expressar os seus sentimentos e emoções, exprimir-se e organizar pensamentos.

Para Troncoso e Cerro (2004) a educação linguística destas crianças deverá ser realizada tanto ao nível semântico como sintático. A nível semântico, as noções de objetos e ações deverão ser trabalhadas através da manipulação e verbalização do material à frente da criança. Desta forma, devem ser realizados exercícios de discriminação e manipulação através de atividades de mímica, desenho e jogo, tendo sempre em atenção que “a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização, evitando as atividades em que intervier a capacidade de análise” (p.246). No que diz respeito ao nível sintático, na opinião de Sampedro (1997), deve-

se trabalhar a linguagem combinada, através de duas etapas: na primeira, a criança deve ser ajudada a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente; na segunda, trabalhar a expressão, construindo inicialmente construções simples para que consiga explicar as relações semânticas que observou. Assim, a estimulação precoce ao nível da terapia da fala é uma mais-valia, outro aspeto importante e facilitador da comunicação é o recurso ao gesto como complemento da linguagem oral.

Sobre a memória, Troncoso e Cerro (1997), referem que é esta a capacidade que permite o reconhecimento de objetos, situações ou factos e resulta do discernimento e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, táteis e motores. O desenvolvimento da memória, segundo Sampedro et al. (1997), deve ser trabalhado de forma a que ocorra primeiramente o reconhecimento e só depois o recordar; obter um nível considerado suficiente de memória imediata antes de fortalecer a memória sequencial, trabalhar por meio de repetição para conseguir a assimilação de conhecimentos, através de atos conscientes e não mecânicos; transmitir a informação a memorizar através de vias sensitivas e trabalhar a memória visual e auditiva.

A percepção é um processo que consiste na recolha de informação (através dos sentidos) e posterior interpretação. Logo, para que ocorra, é necessária atenção (para captar a informação) e memória (para a interpretação do facto ou acontecimento). Correia (2003) ressalva que qualquer aprendizagem perceptiva deve realizar-se através do maior número possível de estímulos sensitivos, assim, a intervenção na área perceptiva deve conduzir a criança a seleccionar, reconhecer e utilizar com rigor os estímulos pertinentes do momento.

O desenvolvimento motor fica comprometido em diferentes níveis devido às características físicas que as crianças apresentam, como são exemplo: a fraca tonicidade e a anatomia da mão (larga e com dedos curtos). Sobre este assunto, Troncoso e Cerro (2004) referem, “a criança com Trissomia 21 revela dificuldades nas atividades que exijam uma manipulação fina, originários de vários problemas, nomeadamente a anatomia da mão” (p.163). O desenvolvimento psicomotor é mais lento do que o das outras crianças, sendo de grande importância, a sua estimulação precoce. Na visão de Sampedro et al. (1997) para o desenvolvimento psicomotor “não podemos ter em conta somente os aspetos motores musculares, mas também os processos de simbolização, que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual” (p. 240). Na opinião destes autores, a intervenção no desenvolvimento psicomotor, deve estimular várias áreas: a consciência corporal; o domínio da expressão corporal (que permite a comunicação do corpo através do movimento); o domínio da motricidade; a aquisição da motricidade fina e a aquisição de comportamentos sociais (facilitadores de uma melhor integração na sociedade).

Em suma, seja qual for a área a desenvolver, é de grande importância estimular precocemente estas crianças, sendo muito importantes os momentos académicos, bem como os momentos das rotinas do quotidiano e lúdicos.

1.2. Perspetiva histórica da educação especial

Ao longo dos tempos as atitudes relativamente às pessoas com deficiência têm sido muito distintas. Um facto é que, desde a Antiguidade Clássica até aos dias de hoje, o comportamento do ser humano em relação à pessoa com deficiência muito se tem alterado. Mas será que estas pessoas já são verdadeiramente incluídas na sociedade?

Só nos finais do século XVIII a história regista um sinal de mudança, ainda que de uma forma muito retraída e particular, com o objetivo de dar resposta às dificuldades que as pessoas com deficiência apresentavam, ou seja, para ir ao encontro das suas necessidades básicas, não com carácter educativo, mas sim como um processo complementar em que a institucionalização era a solução para os problemas destas pessoas e das suas famílias. França (2014) sustenta que “a forma incipiente do tratamento médico da deficiência consistia essencialmente na reclusão social e experimentação, iniciando o chamado Paradigma da Institucionalização da Deficiência no que diz respeito à relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade” (p.6).

Em Portugal, a educação das crianças com deficiência tem tido um caminho complicado e remonta ao séc. XIX, no reinado de D. João VI. Como referem Boné e Bonito (2013) surgiu como “resposta a adultos e jovens que apresentavam características diferentes do que se associa à norma desperta interesse e impulsiona a tomada de decisões e investimentos, numa tentativa de resposta às situações detetadas” (p.5452). Assim, em 1824 inicia funções o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, recebendo alunos (oito raparigas e quatro rapazes) da Casa Pia, com idades entre os seis e os catorze anos. Após 1863, são fundados asilos em Castelo de Vide (destinado inicialmente a cegos idosos, recebendo mais tarde também crianças e adolescentes), Lisboa e Porto (destinados a crianças cegas e surdas).

Em consequência do trabalho de alguns reformadores europeus das áreas sociais, de clérigos e também de médicos, assim como com a contribuição de associações profissionais, surge a preocupação com a educação destas crianças. Segundo Serra (2008) reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação, isolando-os em escolas especiais, na expectativa de lhes oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos, mas também para libertar a sociedade da sua presença.

Boné e Bonito (2013) referem que é durante a implantação da República que o sistema educativo começa a sofrer alterações. É estabelecida a escolaridade obrigatória para crianças com idades entre os 7 e os 14 anos, contudo rapidamente se procede à exclusão daqueles que apresentavam um ritmo lento de aprendizagens. Aos poucos começa a surgir a necessidade de encontrar uma forma mais assertiva de resolver esta situação.

Os mesmos autores acrescentam que, no ano de 1913, surge na Casa Pia o primeiro curso de especialização para professores. Em 1916, com o objetivo de observar e acompanhar os próprios alunos (com deficiência intelectual), assim como os que eram acompanhados nas consultas externas (também estes por apresentarem deficiência intelectual ou perturbações na fala) a Casa Pia funda o Instituto Médico-Pedagógico, António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Posteriormente, também funciona como centro de preparação de pessoal docente e auxiliar, com o objetivo de orientar, coordenar serviços e selecionar “crianças física e mentalmente anormais” (Boné & Bonito, 2013, p. 5456).

Conforme é referido por Aranha (1995), em pleno século XX houve uma multiplicação das visões a respeito da pessoa com deficiência, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o socio construtivista ou modelo bio-psico-social.

Em 1946, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 35/801, de 13 de agosto ocorreu um impulso na educação de “deficientes intelectuais” e “deficientes motores”. Este Decreto tinha como princípio a criação de classes especiais. Posteriormente começam a surgir inúmeras instituições, como é o caso da Liga Portuguesa de Deficientes Motores, em 1956, e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, em 1960, fundada por um grupo de pais, apoiados por técnicos, que sentiram dificuldades de resposta para as crianças e jovens com paralisia cerebral.

As mentalidades sociais e políticas começam, a pouco e pouco, a alterar com a 2.^a Guerra Mundial (1939-1945), com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Proclamação Universal dos Direitos da Criança (1959) e com a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, pois começam-se a valorizar os direitos humanos, a igualdade de oportunidades, o direito à diferença e a justiça social.

Na Dinamarca surge, em 1959, um movimento contra as escolas especiais que acaba por dar um grande contributo para o surgimento da escola inclusiva.

Após a década de 1960, as respostas dadas às crianças e jovens com deficiência começam a ser diferentes em alguns países da Europa, quer ao nível de conceitos quer ao nível das práticas que se foram introduzindo, pois põe fim às escolas de ensino especial e enviam-se todas as crianças e jovens para a escola regular.

Como descrito por Boné e Bonito (2013), em Portugal, a Direção-Geral de Assistência, através do Instituto de Assistência a Menores, entre 1964 e 1970, cria: serviços de educação

destinados a deficientes mentais, auditivos e visuais; o Centro de Preparação de Pessoal, o Centro de Observação Médico-Pedagógico (COOMP); a Comissão Permanente de Braille (extinta posteriormente) e o Serviço de Orientação Domiciliária.

Em 1962, é fundada, em Lisboa, por Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21 e pela pedopsiquiatra Alice Mello, a Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (cuja alteração da denominação para Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental ocorreu em 1988).

No nosso país a primeira experiência de integração escolar foi realizada com crianças cegas e amblíopes em 1965.

Os anos 70 do Séc. XX foram muito importantes para a reforma educativa, pois o Ministério da Educação começa a defender que todos os cidadãos têm os mesmos direitos: o direito à educação e ao ensino, e que este se deve adaptar às suas necessidades. Assim são criadas: a Associação Portuguesa para a Proteção de Crianças Autistas (1971); Divisões de Ensino Especial, na Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (1973); Movimentos que tinham como objetivo integrar crianças e jovens com deficiência em classes regulares, de forma a alterar as classes especiais para salas de estudo (1973) (Boné & Bonito, 2013).

O período após a Revolução de 25 de abril de 1974 é decisivo na área. Em 1975, o movimento impulsionado pelos pais de crianças com deficiência intelectual e apoiado pela Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico, cria as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), que recebem as crianças que o ensino regular recusa. Ainda em 1975, são criadas as primeiras Equipas Itinerantes para a integração de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares.

Em 1979, Portugal adere de forma parcial à integração, apesar de manter em funcionamento as escolas especiais, e começa a integrar a maioria dos alunos na escola regular. Ainda nesse ano foi promulgada a Lei n.º 66/79 sobre Educação Especial que definia os princípios orientadores da educação especial, a qual se revelou ineficaz, pois remetia a concretização dos princípios e da organização da educação especial para regulamentações subsequentes que não chegaram a ser publicadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagra como modelo a integração da educação especial no sistema regular de ensino, definindo a educação especial como uma modalidade especial integrada no sistema geral da educação, ou seja, um sistema dentro de outro sistema.

De facto, a resposta educativa que a escola anunciava não correspondia às expectativas criadas durante a desinstitucionalização, surge, então, um novo documento orientador, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, onde se expande a visão e o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Contudo, apesar dos esforços era indispensável a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos

com estas especificidades, de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

A conferência Mundial da UNESCO que decorreu em Salamanca, em 1994, veio reforçar a necessidade de mudança do sistema educativo, salientando a importância da prática da inclusão nas escolas regulares como o melhor meio de promoção da eficiência e da otimização de recursos. Por influência da Declaração de Salamanca, em 1997, começa a ser usado na legislação o termo “inclusão”.

Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que determina os apoios especializados em todos os setores do ensino (privados, públicos e cooperativos), no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida. Para Correia (2008) este Decreto-Lei tem várias falhas, tal como o uso generalizado da Classificação Internacional de Funcionalidade quando a investigação existente, neste campo, desaconselha o seu uso em educação e não levou em linha de conta a opinião de especialistas na matéria. Recentemente surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, atualmente em vigor, que traz consigo algumas ideias mais inovadoras, as quais serão abordadas no tópico seguinte.

O caminho tem sido longo e sinuoso, pois não é fácil mudar mentalidades, mas a pouco e pouco vamos proporcionando uma educação cada vez mais inclusiva, não apenas no papel, mas nas práticas do quotidiano.

1.2.1. Políticas educativas

Começamos por salientar que os acontecimentos internacionais têm vindo a desempenhar um papel de grande importância nas políticas educativas portuguesas. Documentos como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001) tiveram e continuam a ter bastante importância na forma como entendemos a diversidade e a inclusão, e, por conseguinte, na própria legislação.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a primeira grande alteração que surge é que esta legislação não se destina apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, como acontecia com o Decreto-Lei n.º 3/2008, mas sim a TODOS, mesmo as de carácter não permanente, pois estabelece um continuum de respostas para todos os alunos. Permite assim, que qualquer aluno em qualquer momento do seu percurso escolar possa vir a beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem.

A educação inclusiva, como é referido por Pereira e Crespo (2022), envolve três dimensões: a ética, a implementação de medidas de política educativa e as práticas educativas, que muitas vezes não progridem ao mesmo ritmo. As autoras consideram que o Decreto-Lei n.º 54/2018 tem a particularidade de adotar as três dimensões.

Como é referido por Pereira (2018, p.12), as principais mudanças em relação a anteriores diplomas legais são:

- Deixar “os sistemas de categorização de alunos” que tinham como principal instrumento a CIF, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- “Abandonar o modelo de legislação especial para alunos especiais” (as necessidades podem ser transitórias);
- Colocar “o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos” (privilegiando uma abordagem multinível, em que o acesso ao currículo deve ser ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de medidas universais, que constituem respostas educativas para mobilizar todos os alunos; medidas seletivas, que visam suprimir as necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam suprimir dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão);
- Perspetivar “a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social”.

Importa referir que as abordagens multinível não se centram na avaliação da aprendizagem, mas na avaliação para a aprendizagem. Como destaca Pereira (2018, p.21) “a avaliação formativa assume um carácter central nesta abordagem, na medida em que constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem”. Os resultados da avaliação formativa são encarados como evidências importantes sobre as ações e estratégias pedagógicas, permitem a monitorização dos progressos dos alunos, assim como dos processos educativos adotados pela escola. Após a análise aprofundada de todos os elementos, são tomadas decisões e definidas as intervenções ou medidas de suporte. A decisão quanto à necessidade de MSAI é da competência da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva¹ (EMAEI). Logo, os processos de monitorização dos progressos são

¹ Estas equipas são compostas por elementos permanentes (um dos docentes que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo) e por elementos variáveis (pode ser o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso,

essenciais. Assim, os progressos devem ser monitorizados com alguma frequência, recorrendo-se a medidas simples e de fácil aplicação ou recorrendo aos dados da avaliação formativa.

Para além do anteriormente referido, o Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo Pereira e Crespo (2022), é inovador, pois as suas linhas de atuação “vinculam toda a escola a um processo contínuo de mudança cultural, organizacional e operacional e remetem para transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização, e no desenvolvimento contínuo das escolas” (p. 255). Também é destacado pelas mesmas autoras o reforço que esta legislação transfere ao papel dos pais, assim como a pertinência da escola promover o envolvimento das famílias em todo o processo educativo.

Tal como referem Nunes e Madureira (2015) para além da implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos onde todos possam aprender, importa sobretudo pensar, analisar, e tomar decisões sobre os processos pedagógicos que possibilitem uma efetiva participação nos diferentes contextos, bem como a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Com o atual diploma (Decreto-Lei n.º 54/2018) cabe à escola reconhecer os obstáculos à aprendizagem com que os alunos se deparam. A escola encontra-se agora com um imenso desafio: encontrar respostas para a diversidade dos alunos, enquanto “aprende” a lidar com as diferenças, pois encontra condições individuais, limites e potencialidades bem distintos. Torna-se aqui notório o lugar de destaque das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, cuja importância do trabalho colaborativo deve ser evidenciado, onde os saberes individuais devem ser articulados e geridos em prol do saber coletivo, na mobilização de meios, na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular, para que todos aprendam e participem.

Na opinião de Rivero (2009), o trabalho das equipas multidisciplinares é uma aposta vitoriosa pela visão global e pela diversificação de metodologias de intervenção. Isto porque assim integram os conhecimentos técnicos de cada um dos elementos e em consequência o trabalho daí resultante é mais produtivo do que o desenvolvido apenas por um indivíduo.

Pereira (2018) salienta que o Coordenador da Equipa Multidisciplinar, enquanto representante da equipa, tem um papel de grande destaque não só na comunicação das tomadas de decisão, mas também é essencial no aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentais para auxiliar a inclusão destes alunos, diante de condições que nem sempre são as mais adequadas. Deverá possuir competências de comunicação eficazes e proporcionar um ambiente harmonioso onde a

outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno).

presença da diversidade seja respeitada, considerando as diferenças como aspeto positivo e enriquecedor no processo formativo de cada um.

Para que a educação seja realmente inclusiva necessita que todos (professores, diretores de turma, coordenadores, diretores, psicólogos, terapeutas, etc.) se sintam parte dessa mudança, assim como com capacidades para atuar, com uma formação inicial e contínua mobilizadoras desta nova abordagem proativa e preventiva; motivados e comprometidos. Só desta forma se conseguem promover práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos.

1.3. Orientações para a promoção de práticas inclusivas

A educação inclusiva propõe equidade no acesso às aprendizagens, tendo como objetivo que todos, independentemente das suas diferenças, tenham direito à educação no mesmo ambiente. Para que tal aconteça é necessário que os professores pensem e repensem as suas práticas de forma a conseguirem chegar aos diferentes alunos, optando por atividades que incluam realmente todos.

Os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, vieram permitir um abrir de horizontes, pois as escolas começaram a percorrer caminhos desconhecidos sendo que, como referem Lagarto e Alaíz (2019), também os professores “foram desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas e os pais não ficaram de fora deste movimento” (p. 43).

No atual diploma legal, Decreto-Lei n.º 54/2018, são enunciadas algumas opções metodológicas, como a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA).

A abordagem multinível é um modelo “compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Pereira, p.18), isto é, um modelo de ação de todos e para todos. É, por isso, um modelo curricular flexível, que permite o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem para que a escola possa responder às necessidades dos alunos. A abordagem multinível contempla o facto de qualquer aluno poder necessitar de medidas de suporte à aprendizagem ao longo do percurso escolar.

A organização das medidas de suporte à aprendizagem é realizada por níveis de intervenção, daí resultar a designação multinível. Os níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função das respostas às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos às mesmas.

O nível 1, medidas universais, visam promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais), não dependem, por isso, da identificação de necessidades específicas de intervenção. As avaliações, diagnóstica e formativa, estão associadas a este nível, tendo como objetivo apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção. Destas medidas fazem parte a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

O nível 2, medidas seletivas, visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais, destinam-se a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que necessitam de suporte complementar às intervenções de nível 1. Destas medidas fazem parte os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. A mobilização de medidas seletivas implica que a equipa multidisciplinar elabore um relatório técnico-pedagógico (RTP), de forma a mobilizar e avaliar a eficácia da implementação das medidas.

O nível 3, medidas adicionais, visa colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, implica intervenções mais frequentes, intensivas e mais prolongadas, quer de forma individual ou em pequenos grupos. Destas medidas fazem parte a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A avaliação das aprendizagens não é o foco principal da abordagem multinível, mas a avaliação para a aprendizagem. Assim, a avaliação formativa é privilegiada nesta abordagem, pois constitui uma modalidade de avaliação centrada na aprendizagem, em que os seus dados constituem importantes evidências sobre as estratégias pedagógicas, dos progressos dos alunos e dos processos educativos da escola. As intervenções ou medidas de suporte resultam da análise dos diferentes dados.

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que é atribuída a David Rose, Anne Mayer e a outros colegas do Center for Applied Special Technology (CAST). Esta abordagem, tal como é referido por Pereira et al. (2018) “assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” (p. 22). Segundo este modelo o modo como cada aluno aprende é singular, as práticas pedagógicas assentam num planeamento intencional, proativo e flexível tendo em atenção a diversidade de alunos em sala de aula. Desta forma, são dadas oportunidades e alternativas a todos os alunos em termos de métodos, materiais,

ferramentas, suporte e formas de avaliação, mantendo o nível de desafio e as expectativas de aprendizagem. Através destas práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas, no modo como a informação é apresentada e na forma como ocorre a avaliação, os alunos ficam mais envolvidos e motivados para as aprendizagens.

O desenho universal para a aprendizagem assenta em três princípios base, a saber: (I) proporcionar múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem); (II) proporcionar múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem) e (III) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (“o como” da aprendizagem).

Com base no princípio I, os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem de diferentes formas para envolver e motivar os alunos, isto é para lhes proporcionar opções para incentivar o interesse, o suporte ao esforço e persistência, assim como opções para a autorregulação.

Para desenvolver o princípio II, forma de tornar a informação acessível, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação. Assim, deverá planificar atividades de forma a proporcionar várias opções percetivas, compreensivas, linguagem, expressões matemáticas e símbolos.

O princípio III pressupõe que esteja garantida a possibilidade de utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem e a manifestação das competências aprendidas. O processo de avaliação dos alunos deve ser de acordo com o que a aprendizagem envolveu. Assim, devem ser proporcionadas opções para a atividade física, para a expressão e comunicação e para as funções executivas.

Na opinião de Nóvoa (2019), a escola está num período de transformação, de metamorfose, valoriza a diversidade e começa a basear-se em paradigmas de que todos os alunos têm direito, simultaneamente, ao sucesso educativo e pessoal. Assim, esta abertura de mentalidades implica que na escola haja “a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento)”, pressupõe de igual forma uma mudança na formação de professores. Esta situação implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente que responda às necessidades dos seus profissionais, ultrapassando barreiras e obstáculos que sejam desencadeados por práticas inclusivas. Deve fomentar ambientes harmoniosos e benéficos, onde o enfoque é colocado no trabalho em equipa.

Sucintamente, as práticas inclusivas devem promover uma educação colaborativa e de qualidade para todos. Para tal, é fundamental uma gestão do currículo de forma mais dinâmica, permitindo assim uma reorganização ao nível do planeamento escolar. Deve-se

também apostar em concepções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Por fim, mas não menos importante, é também urgente apostar na formação e na capacitação docente.

1.4. Percepções dos professores sobre a inclusão

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, as intervenções devem ser adequadas às especificidades de cada um, preparando todos para o futuro, cabendo à comunidade educativa encontrar estratégias para lidar com a diferença e reconhecer a mais-valia da diversidade, assim, tal como refere Costa (2018) citado por Abreu e Grande (2021), a escola é o “local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (p. 5).

Nesse sentido, têm surgido alguns estudos realizados a diferentes elementos da comunidade escolar em relação à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento, dos quais destaco: famílias, professores e diretores. Os professores, de modo muito particular, têm participado frequentemente em estudos acerca das suas atitudes e processos pedagógicos, assim como sobre as percepções em relação à inclusão.

A educação inclusiva, segundo Ferreira, Prada e Cadavieco (2017) é muitas vezes condicionada pelas baixas expectativas e as representações negativistas em relação aos alunos. Os professores devem, impreterivelmente, utilizar a sua criatividade para tornar as aprendizagens interessantes e estimulantes, com diferentes graus de dificuldade e de complexidade, que confrontem os próprios professores assim como os alunos.

Abreu e Grande (2021) mencionam no seu estudo, relativamente aos desafios e dificuldades identificadas pelos profissionais dos contextos educativos, que a falta de formação, nomeadamente na aplicação da flexibilização curricular e nas técnicas de dinamização de estudo e das aulas, é a condicionante mais referenciada pelos inquiridos. Por outro lado, as mesmas autoras acrescentam que a possibilidade de formação também é caracterizada como um desafio, pois os professores consideram que “as formações e sensibilizações extra e voluntárias como mais horas de trabalho e, dada a sua condição profissional, tal é um entrave à sua adesão” (p. 11).

Estudos referidos por Santos e César (2010), reforçam algumas ideias anteriores como a relação entre as atitudes e sentimentos dos professores face à inclusão e a formação dos professores em educação especial. Os autores acrescentam que a experiência profissional, o grau de confiança e o contacto a ensinar crianças e jovens com diferentes características e potencialidades, assim como o conhecimento da legislação são outras variáveis importantes a ter em consideração.

Santos e César (2010), destacam que existe um aumento do sentimento de conforto, revelando que quanto mais elevada é a formação dos professores em educação especial, maior é o conforto sentido. Por outro lado, os mesmos autores salientam que existem também estudos que indicam que os professores consideram que as práticas de sala de aula influenciam o desempenho dos alunos. Assim como outros estudos sugerem que as atitudes positivas face à educação inclusiva estão bastante relacionadas com sentimentos favoráveis à inclusão.

Pinto e Morgado (2012), referem que alguns dos estudos publicados revelam que a maioria dos professores demonstra atitudes positivas face à inclusão. Contudo, quando questionados sobre a inclusão, mencionam que o tipo de perturbação do desenvolvimento do aluno pode ser por si só limitador da inclusão, como é o caso de algumas perturbações em que são conhecidos graves problemas comportamentais e emocionais, o que pode condicionar práticas inclusivas. Também é referido por estes autores “a necessidade da existência de mais e melhores condições, nomeadamente ao nível dos recursos existentes nas escolas para poderem receber todos os alunos” (p.473), ou seja, tanto ao nível dos recursos humanos como materiais.

Face à evolução do que se pretende e exige de uma escola inclusiva nos dias de hoje, é possível, de uma forma muito resumida, afirmar que a escola deve ser o local onde todas as crianças e jovens aprendem juntos, independentemente das diferenças ou dificuldades que possam apresentar.

2. Questões de investigação

Uma escola inclusiva, de acordo com o Decreto-lei n.º 54/2018 é um lugar onde TODOS aprendem juntos, independentemente da sua condição física e/ou psicológica.

Durante décadas foram inúmeros os obstáculos com os quais famílias e alunos com perturbações do desenvolvimento intelectual se depararam, não lhes sendo permitido, pela forma como todo o percurso escolar estava encadeado, pensar num futuro, num projeto de vida. Assim, em pleno século XXI, época em que a inclusão faz cada vez mais sentido, não apenas no papel, pois a legislação já assim o prevê, mas sim em termos práticos, torna-se importante conhecer as perceções dos professores sobre a inclusão, de forma a ser possível encontrar estratégias para colmatar e ultrapassar possíveis dificuldades que ainda possam existir.

Neste contexto, pretende-se com este estudo que os professores reflitam e tenham a oportunidade de manifestar as suas opiniões sobre um tema tão sensível como é a inclusão. Pensamos que só é possível crescermos e sermos inclusivos, no sentido literal da palavra, se nos forem proporcionadas oportunidades de reflexão/análise sobre o assunto.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida as ideias referidas anteriormente, consideramos pertinente orientar a pesquisa de acordo com a seguinte questão de partida: Quais as perceções dos professores face à inclusão de alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual?

Partindo desta questão, o presente estudo tem como principais objetivos:

- Analisar as ideias dos educadores e professores relativamente às respostas educativas implementadas para alunos com Trissomia 21;
- Determinar quais os fatores que os educadores e professores consideram como facilitadores ou obstáculos à inclusão;
- Aferir sentimentos, preocupações e desafios dos educadores e professores perante a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular;
- Verificar se a opinião de educadores e professores sobre aspetos relacionados com o ambiente escolar, os seus sentimentos e desafios, é influenciada pelo tempo de serviço, bem como pelo de facto de terem experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento;
- Verificar se a perceção de educadores e professores sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada por fatores como o tempo de serviço e a frequência de ações de formação relacionadas com a síndrome.

De um modo global, espera-se, com esta investigação, conhecer as perceções dos educadores e professores de um concelho do Alto Alentejo face à Inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento intelectual, ambicionando que os seus resultados possam

dar um pequeno contributo para a melhoria da qualidade das práticas e uma escola mais inclusiva.

3. MÉTODO

3.1. Fundamentação

A investigação é um método que envolve processos de observação e exploração tendo em vista encontrar hipóteses e tirar conclusões, obtendo conhecimento para tentar encontrar respostas sobre determinados acontecimentos, assim investigar é elaborar conhecimento sobre determinadas situações da realidade na procura de soluções para as questões expostas.

Considerando a questão de partida e os objetivos do estudo, optou-se por uma metodologia de investigação mista, quantitativa e qualitativa, uma vez que esta permite a recolha de dados no ambiente natural e como é referido por Merriam (1988) os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo.

Se reduzirmos as pessoas a dados estatísticos, existem determinadas características do comportamento humano que acabam por não ser tidas em consideração. Merriam (1988) acrescenta ainda que, para conhecermos melhor o pensamento das pessoas devemos usar dados descritivos, provenientes dos registos pessoais do investigador, desta forma os dados qualitativos são obtidos num contexto natural.

Nos últimos anos a utilização de abordagens de natureza qualitativa na educação tem vindo a ganhar cada vez mais apoiantes. Bell (2010) destaca que “os investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de analisar estatísticas” (p. 20).

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem cinco características:

- (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados;
- (2) os dados recolhidos pelo investigador são principalmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (5) o investigador pretende compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Numa investigação qualitativa, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (p.50).

Na visão de Stake (1999) são três as diferenças entre a perspetiva qualitativa e a quantitativa da investigação, nomeadamente:

- a distinção entre explicação e compreensão;
- a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador;
- a distinção entre conhecimento descoberto e construído.

No que à primeira diz respeito, a distinção estabelece-se no tipo de conhecimento que se pretende, isto é, do ponto de vista da investigação quantitativa destaca-se a explicação e o controlo, enquanto do ponto de vista da investigação qualitativa procura-se a compreensão das complexas inter-relações que advêm da vida real. Assim, a diferença está relacionada com o facto de os dados quantitativos apresentarem "os números" que comprovam os objetivos gerais da pesquisa, enquanto os dados qualitativos permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas.

Relativamente à segunda diferença, para o autor, nos modelos quantitativos o investigador deve fazer um esforço para limitar ao máximo a sua interpretação pessoal. Por outro lado, nos modelos qualitativos, o investigador deve fazer trabalho de campo, observar, emitir juízos de valor e analisar os dados.

A terceira diferença, relaciona-se com a problemática das realidades múltiplas, ou seja, em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento. Logo, na perspetiva de Stake (1999), a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta, enquanto a investigação qualitativa procura a construção do conhecimento.

Todavia, alguns autores, como é o caso de Lessard-Hébert (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), não concordam com a dicotomia entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, uma vez que defendem um continuum entre os dois tipos de investigação. Outros autores, como é o caso de Yin (2005) evidenciam a importância da utilização simultânea de dados quantitativos e qualitativos de forma complementar, tendo em vista melhorar a investigação.

Ao longo do estudo recorreremos tanto a perspetivas qualitativas como quantitativas, nas diferentes fases do seu desenvolvimento (recolha, análise de dados e apresentação dos resultados).

3.2. Participantes

Os participantes do presente estudo são docentes de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário de um concelho localizado na região do Alto Alentejo.

- **Caracterização do contexto**

Segundo o Censos 2021, o concelho tem 20 730 habitantes. As crianças e jovens com menos de 25 anos correspondem a 25% da população total. Ao nível da educação, as respostas educativas existentes no concelho para a escolaridade obrigatória são três agrupamentos de escolas públicas.

O Agrupamento de Escolas n.º 1 é constituído por quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com Jardim de Infância, e uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (escola-sede). No início do ano letivo (2022-2023), o Agrupamento tinha 661 alunos, dos quais 129 com medidas de apoio ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, e 91 professores. A grande maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa (97%). De acordo com o relatório de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2021-2022), 76% das famílias dos alunos do Agrupamento beneficiam da Ação Social Escolar, sendo a sua a maioria de escalão A. Em relação às habilitações literárias, a maior parte dos encarregados de educação tem um nível de escolarização até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação à profissão, o número de pais desempregados tem aumentado, subsistindo com o Rendimento Social de Inserção, com atividades sazonais ou não declaradas.

O Agrupamento de Escolas n.º 2 é constituído por quatro jardins de infância, duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (escola-sede). No início do ano letivo, o Agrupamento tinha 956 alunos, dos quais 150 com medidas de apoio ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, e 102 professores. De acordo com o relatório de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2013-2014)², a grande maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa (92%) e aproximadamente metade das famílias dos alunos do Agrupamento beneficiam da Ação Social Escolar. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação é de salientar que 17% têm formação superior e 25% têm o ensino secundário.

O Agrupamento de Escolas n.º 3 é constituído por um Jardim de Infância, três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância, uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e por uma escola Secundária (escola-sede). No início do ano letivo, o Agrupamento tinha 1326 alunos, dos quais 145 com medidas de apoio ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, e 130 professores. De acordo com o relatório de avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2013-2014)³ a grande maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa (95%) e em relação à ação social escolar, 41% beneficiam de auxílios económicos. No que concerne às habilitações literárias dos encarregados de

² O Agrupamento de Escolas não teve outra avaliação externa, mais recente.

³ O Agrupamento de Escolas não teve outra avaliação externa, mais recente.

educação é de salientar que a maior parte dos encarregados de educação tem um nível de escolarização superior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados são fundamentais em qualquer investigação, visto que o sucesso da mesma está dependente das informações obtidas. Desta forma, a escolha do(s) instrumento(s) deve ser feita de forma criteriosa, assim como a sua elaboração, pois devem ser tidos em conta os objetivos e o contexto do estudo, de modo a ser possível obter a informação o mais completa e rigorosa possível.

Para a recolha de dados sobre a temática em estudo, decidiu-se aplicar um inquérito por questionário. Segundo Sousa (2005), a metodologia de inquérito “consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos, entrevistas, questionários ou textos” (p. 153). Desta forma, o inquérito por questionário consiste numa pesquisa metódica baseada em questões colocadas aos inquiridos por via escrita, não existindo interação entre o investigador e os inquiridos, ou seja, como refere Quivy e Campenhoudt (2008) o questionário é dirigido ao inquirido, sendo que é o próprio que o lê e preenche, possibilitando “a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa” (Faleiros et al., 2016, p. 2).

O inquérito por questionário facilita assim a recolha da informação, dado que várias pessoas podem responder ao mesmo tempo, assim como escolher o momento que lhes é mais oportuno para darem as suas respostas. Simplifica também a respetiva análise, pois os resultados obtidos poderão ser mais facilmente sistematizados. Outro aspeto importante a ter em consideração é o facto de não se estabelecer contato entre o inquirido e o investigador, pelo que o investigador não tem noção se o preenchimento foi feito de forma ponderada.

Na opinião de Sousa (2005), o inquérito por questionário é “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais” (p. 204). A este respeito, Amado (2017) acrescenta que “a partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (p. 273).

Importa explicitar que, tal como surge no anexo 1 do Manual de Apoio à Prática, disponibilizado pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), adaptado e traduzido do *Index para a Inclusão* da autoria de Mel Ainscow & Tony Booth (2002) existem diversos indicadores que podem ser utilizados para avaliar o ambiente escolar em relação à promoção de culturas inclusivas. São exemplos de indicadores: a diversidade de alunos, a

acessibilidade, as políticas e práticas inclusivas, a participação dos pais, a formação de professores, as atividades extracurriculares inclusivas e o envolvimento da comunidade. Estes indicadores não são exaustivos e podem variar de acordo com o contexto e as necessidades específicas.

O inquérito por questionário aplicado é constituído por um conjunto de questões relacionadas com a questão de partida, bem como, com os objetivos da investigação. Pensou-se em aplicar um inquérito por questionário do tipo misto, isto é, que apresente questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, estas últimas podem ser utilizadas como um complemento às anteriores. Assim, nas questões de resposta fechada o educador/professor deverá apenas selecionar opções das que lhe são apresentadas, enquanto nas questões de resposta aberta o educador/professor deverá elaborar uma frase ou um pequeno texto, onde escreve, dando a sua opinião ou explicitando o seu ponto de vista.

Tendo implícito os pressupostos acima referidos, estruturámos um questionário contruído de raiz subdivido em três secções (vide anexo II).

A primeira secção, *Perfil do entrevistado*, permite caracterizar os participantes ao nível pessoal e profissional. Nesse sentido, são recolhidos, entre outros, dados como a idade, tempo de serviço, situação profissional e formação realizada. Esta secção é constituída por doze questões de resposta fechada.

A segunda secção, *Indicadores de inclusão*, procura conhecer a cultura inclusiva existente, sinalizar principais obstáculos e fatores facilitadores percecionados pelos docentes relativamente à inclusão dos alunos com trissomia 21. É composta por 6 questões. A primeira questão integra 12 afirmações, redigidas com base num conjunto de Indicadores para a Inclusão e organizadas de forma a dar-nos a conhecer a dimensão cultural das escolas do concelho no que se refere à definição de prioridades de mudança para promover a inclusão. Para cada uma das afirmações devia ser dada resposta numa escala tipo Likert: *DT* - Discordo totalmente; *D* - Discordo; *C* - Concordo; *CT* - Concordo totalmente. A segunda questão tem por objetivo caracterizar os principais obstáculos à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento. A terceira questão tem por objetivo identificar os principais fatores facilitadores da inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento. Na quarta questão procura-se saber a opinião dos docentes sobre a forma como está a decorrer a inclusão de alunos com Trissomia 21. E, na quinta questão pretende-se conhecer os motivos que influenciaram a resposta anterior. A sexta questão tem por objetivo elencar as áreas de intervenção mais valorizadas pelos professores quando têm alunos com Trissomia 21.

Na terceira secção, *Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21*, foram estudadas as principais preocupações e sentimentos dos educadores/professores face à inclusão de alunos com Trissomia 21 e dela fazem parte duas

questões. A primeira é uma adaptação da escala SACIE de Loreman, Earle, Sharma & Forlin (2006). Os educadores/professores foram confrontados com 9 afirmações tendo em vista aferir os seus sentimentos, assim como as preocupações manifestadas perante a inclusão de alunos com Trissomia 21. Tal como na primeira questão da secção anterior, deveriam responder numa escala tipo Likert: *DT* - Discordo totalmente; *D* - Discordo; *C* - Concordo; *CT* - Concordo totalmente. As afirmações podem subdividir-se em dois grupos distintos, por um lado o grupo das afirmações relacionadas com as preocupações (A1, A2, A3, A5 e A8) e, por outro, as afirmações relacionadas com os sentimentos e/ou atitudes dos educadores/professores (A4, A6, A7 e A9). Foi ainda colocada uma questão de resposta aberta com o intuito de indagar qual a perceção dos docentes sobre os maiores desafios para promover a inclusão nas turmas de ensino regular. Dado o seu carácter qualitativo, o tratamento da informação recolhida nesta questão foi codificada manualmente para se poderem organizar os dados e proceder à categorização das respostas, tendo em vista a realização da análise de conteúdo.

3.4. Procedimentos

Inicialmente foi feita a revisão da literatura, o que permitiu definir o tema do trabalho, assim como elaborar a questão de partida e definir os objetivos do estudo. Com os conhecimentos adquiridos, estruturou-se o inquérito por questionário a aplicar aos participantes deste estudo.

Num primeiro momento, foram estabelecidos os contatos telefónicos e via e-mail com as direções dos agrupamentos de escolas, de forma a solicitar autorização para a realização da recolha de dados. Posteriormente foram efetuados novos contatos com as direções dos agrupamentos e enviado um e-mail para ser reencaminhado a todos os docentes com vínculo aos agrupamentos, seguindo o método de amostragem não probabilística e intencional. Este e-mail incluía um breve texto, onde se informaram os participantes do carácter anónimo das respostas, da confidencialidade dos dados e onde se procurava motivar os educadores/professores para o preenchimento do questionário, assim como a Declaração de Consentimento Informado que o educador/professor teve obrigatoriamente de aceitar para poder responder ao inquérito (vide anexo III). Após o preenchimento do questionário, foi ainda enviado um outro e-mail a agradecer a disponibilidade e colaboração no estudo, em que se informava também a data em que o questionário iria ser encerrado (vide anexo IV).

A recolha de dados foi realizada entre abril e maio de 2023, através do questionário construído e disponibilizado para preenchimento *on line* na aplicação *Google Forms*. Após a

recolha de informação, todas as respostas foram analisadas categorizando-se as respostas obtidas na última questão do questionário.

Para a análise dos dados recolhidos, as respostas aos questionários foram convertidas numa base de dados, para que pudesse ser feito o tratamento estatístico através do *software* SPSS. A base produzida permitiu proceder à análise a nível de estatística descritiva das frequências das respostas dadas pelos educadores/professores, assim como estudar a relação das variáveis, recorrendo a técnicas de estatística inferencial.

De forma a realizar-se uma análise mais aprofundada dos dados decidiu-se realizar testes estatísticos. Estes testes são usados para avaliar a validade de uma hipótese e perceber associações entre os dados (verificar se os resultados não resultam do acaso), assim permitem obter informação e significados de conjuntos de dados variáveis.

As hipóteses que pretendemos verificar são as seguintes:

- As preocupações e sentimentos dos educadores/professores são influenciados pelo tempo de serviço?
- As preocupações e sentimentos dos educadores/professores são influenciados pelo facto de ter ou não experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento?
- A perceção sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada pela idade dos educadores/professores?
- A perceção sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada pela frequência ou não dos educadores/professores em ações de formação relacionadas com a síndrome?

Os testes aplicados foram os seguintes: *Kruskal-Wallis* e de *Mann-Whitney*. O Teste de *Kruskal-Wallis* permite comparar três ou mais grupos em amostras independentes, enquanto o teste de *Mann-Whitney* compara duas amostras independentes. Ambos os testes são considerados não paramétricos.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com base na análise descritiva das respostas dadas pelos educadores/professores ao questionário.

Os resultados da primeira secção do questionário, *Perfil do entrevistado*, permitiram analisar o perfil dos educadores/professores através da obtenção de informação sobre características pessoais e profissionais. Os dados obtidos na segunda secção, *Indicadores de inclusão*, possibilitaram a sinalização dos principais obstáculos e fatores facilitadores percebidos pelos docentes relativamente à inclusão dos alunos com trissomia 21. Estes dados foram cruzados com o perfil dos educadores/professores obtido na primeira secção. Por fim, na última secção, *Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21*, foram estudadas as principais preocupações e sentimentos dos educadores/professores face à inclusão destes alunos.

A análise dos dados foi efetuada com recurso à estatística descritiva, através da frequência absoluta e relativa (%) em função da natureza de cada variável.

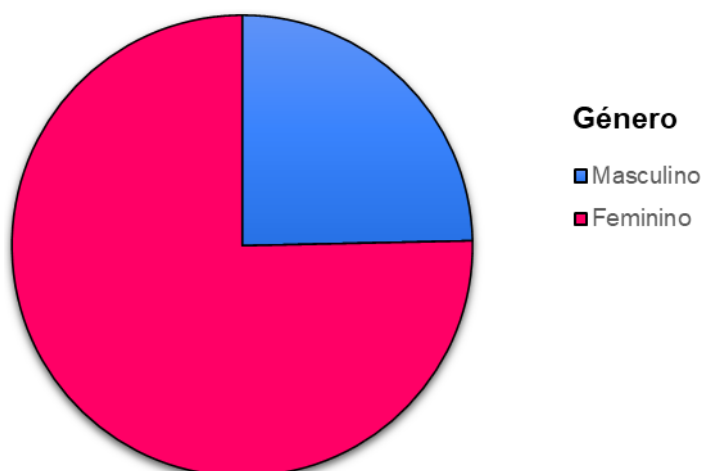
Com a apresentação de resultados pretende-se garantir o rigor científico, baseado na análise e discussão dos mesmos, tendo como finalidade avançar na construção, compreensão e interpretação dos dados que nos permitam produzir conhecimento.

4.1. Perfil dos educadores/professores

A amostra é constituída por 73 participantes, maioritariamente composta por elementos do sexo feminino ($n=55$; 75,3%), como observado na figura 1.

Figura 1

Distribuição dos educadores/professores segundo o género.

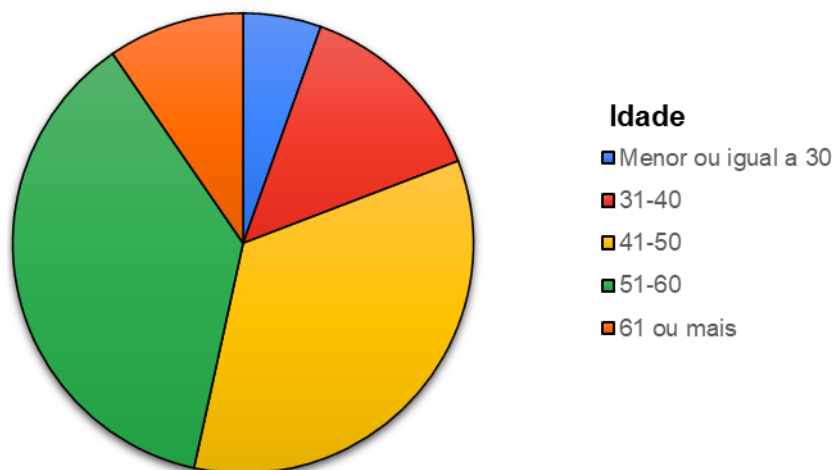


Fonte: Elaboração própria

Em relação à idade (ver figura 2) apenas quatro participantes (5,5%) têm menos de 30 anos, 10 (13,7%) entre os 30 e os 40 anos, 25 (34,2%) entre os 41 e os 50 anos, 27 (37%) entre os 51 e os 60 anos e sete (9,6%) 61 ou mais anos. Verifica-se, assim, que a maioria dos participantes (71,2%) têm idade entre os 41 e os 60 anos.

Figura 2

Distribuição dos educadores/professores segundo a idade.



Fonte: Elaboração própria

No que ao tempo de serviço diz respeito sete participantes (9,6%) têm menos de cinco anos de trabalho, cinco (6,8%) entre os 5-10 anos, oito (11%) entre os 11-15 anos, sete (9,6%) entre os 16-20 anos, 12 (16,4%) entre os 21-25 anos, 17 (23,3%) entre os 26-30 anos e 17 (23,3%) mais de 31 ou mais anos. Verifica-se que cerca de 46% dos participantes têm 26 ou mais anos de serviço.

Relativamente à situação profissional, mais de metade ($n_i=43$; 58,9%) são docentes do quadro de agrupamento/quadro de escola, 12 (16,4%) são do quadro de zona pedagógica e 18 (24,7%) são contratados.

Em relação ao agrupamento de escolas a que pertencem os educadores/professores 13 (17,8%) fazem parte do Agrupamento de Escolas N.º 1, 17 (23,3%) do Agrupamento de Escolas N.º 2 e 43 (58,9%) pertencem ao Agrupamento de Escolas N.º 3.

A maior parte dos participantes são docentes que lecionam no ensino secundário ($n_i=32$; 43,8%), 18 (24,7%) no 3.º ciclo, 11 (15,1%) no 2.º ciclo, 10 (13,7%) no 1.º ciclo e dois (2,7%) exercem funções profissionais na educação pré-escolar.

Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos participantes tem licenciatura ($n_i=44$; 60,3%), 14 (19,2%) tem uma pós-graduação, 12 (16,4%) têm mestrado, dois (2,7%) têm bacharelato e apenas um (1,4%) doutoramento.

Apenas 10 dos participantes (13,7%) realizaram formação especializada em Educação Especial. No que respeita à frequência de ações de formação relacionadas com a Educação Especial ou sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 a maioria ($n_i=53$; 72,6%) respondem negativamente, apenas 20 (27,4%) responderam afirmativamente. O número de respostas afirmativas ($n_i=5$, 6,8%) diminui quando a questão colocada se relaciona com a frequência em ações de formação na área da Trissomia 21.

Em relação à experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento, 41 (56,2%) refere que sim, enquanto 32 (43,8%) menciona o contrário. São 23 (31,5%) os educadores/professores que dizem ter experiência no ensino de crianças com Trissomia 21 em contexto de sala de aula.

4.2. Indicadores de Inclusão

Nesta dimensão do questionário, os educadores/professores foram confrontados com afirmações sobre o ambiente escolar de forma a compreendermos melhor as culturas inclusivas aí presentes.

A tabela 2 apresenta as percentagens obtidas nas respostas, considerando o ambiente escolar no agrupamento de escolas ao qual pertencem os inquiridos, relativamente à classificação atribuída a cada um dos itens, espelhando a sua opinião sobre atitudes e ações na inclusão de todas as crianças. Para cada uma das afirmações, como explicitado no capítulo anterior, foi indicada uma resposta, numa escala tipo Likert: *DT* - Discordo totalmente; *D* - Discordo; *C* – Concordo e *CT* – Concordo totalmente.

Tabela 2

Grau de concordância dos educadores/professores (%) referente a aspetos relacionados com o Ambiente escolar (Culturas Inclusivas).

	DT	D	C	CT
Todos se sentem bem-vindos.	1,4%	5,5%	58,9%	34,2%
Os alunos entreeajudam-se.	0%	6,8%	83,6%	9,6%
Os professores colaboram entre si.	0%	0%	79,5%	20,5%
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	0%	8,2%	80,8%	11,0%
Os professores e os pais trabalham em parceria.	1,4%	28,8%	63,0%	6,8%
Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	0%	2,7%	52,1%	45,2%

A comunidade está envolvida na escola.	0%	16,4%	71,2%	12,3%
Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	2,7%	31,5%	49,3%	16,4%
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	0%	15,1%	63,0%	21,9%
Todos os alunos são igualmente valorizados.	0%	20,5%	52,1%	27,4%
A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.	0%	4,1%	60,3%	35,6%
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	0%	1,4%	52,1%	46,6%

Fonte: Elaboração própria

As doze afirmações têm maior percentagem na categoria “concordo”. A afirmação com menor percentagem nessa categoria é *“Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”*, enquanto a afirmação com maior percentagem nesta categoria é *“Os alunos entreadjudam-se”*.

Em relação à categoria “concordo totalmente” a afirmação *“A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação”* foi a mais selecionada, enquanto a afirmação *“Os professores e os pais trabalham em parceria”* foi a menos escolhida.

Na categoria “discordo totalmente” a afirmação com percentagem mais elevada é *“Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”* e importa salientar que as afirmações *“Todos se sentem bem-vindos”* e *“Os professores e os pais trabalham em parceria”* foram as afirmações que, para além da anteriormente referida, também foram selecionadas.

A afirmação *“Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos”* foi a mais selecionada na categoria “discordo”, já a afirmação com menor percentagem nessa categoria é *“A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação”*.

Também é possível verificar que a única afirmação que nenhum dos educadores/professores selecionou nas categorias “discordo totalmente” e “discordo” foi *“Os professores colaboram entre si”*.

Decidiu-se juntar os valores das frequências relativas das categorias “discordo” com “discordo totalmente” e das categorias “concordo” com “concordo totalmente” no sentido de simplificar e facilitar a leitura e análise dos dados (vide tabela 3). Podemos, assim, começar por referir que da junção das categorias “concordo” com “concordo totalmente” a afirmação *“Os professores colaboram entre si”* resulta na totalidade das respostas (100%).

Tabela 3

Grau de concordância dos educadores/professores (%) referente a aspetos relacionados com o Ambiente escolar (Culturas Inclusivas) - junção das categorias.

	DT/D	C/CT
Todos se sentem bem-vindos.	6,9%	93,1%
Os alunos entreeajudam-se.	6,8%	93,2%
Os professores colaboram entre si.	0%	100,0%
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	8,2%	91,8%
Os professores e os pais trabalham em parceria.	30,2%	69,8%
Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	2,7%	97,3%
A comunidade está envolvida na escola.	16,4%	83,5%
Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	34,2%	65,7%
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	15,1%	84,9%
Todos os alunos são igualmente valorizados.	20,5%	79,5%
A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.	4,1%	95,9%
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	1,4%	98,7%

Fonte: Elaboração própria

A grande maioria dos educadores/professores considera que “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto”.

As afirmações “Os professores e os pais trabalham em parceria” e “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” são as que reúnem maior percentagem na junção das categorias “discordo” com “discordo totalmente”.

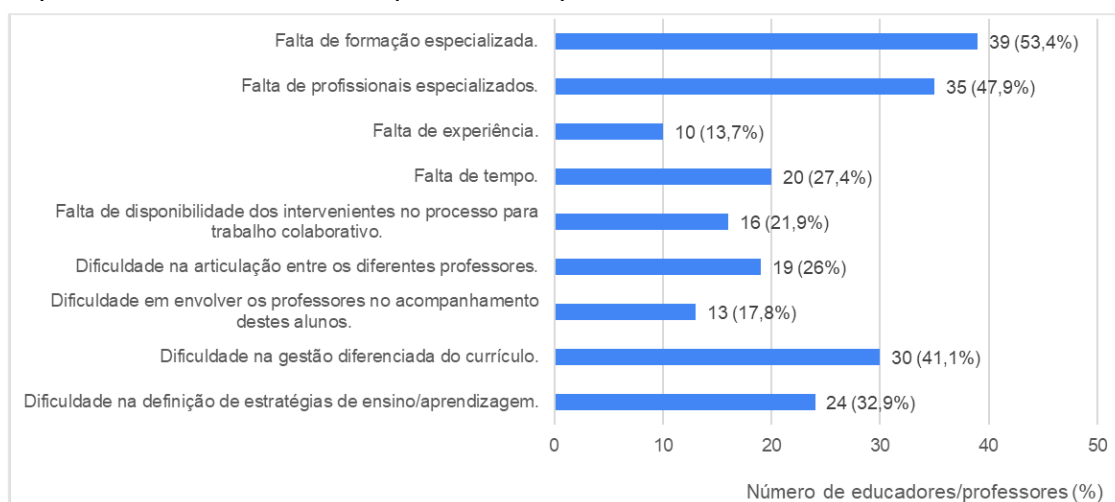
Em relação a “Todos os alunos são igualmente valorizados”, a maioria dos educadores/professores concorda/concorda totalmente com a afirmação.

Em relação às afirmações “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” e “A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” constata-se que a maioria dos educadores/professores concorda/concorda totalmente com as afirmações.

Na figura 3 apresentam-se os resultados relativos aos principais obstáculos referidos pelos educadores/professores no que se refere à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento.

Figura 3

Principais obstáculos à inclusão (n_i e %; $n=73$).



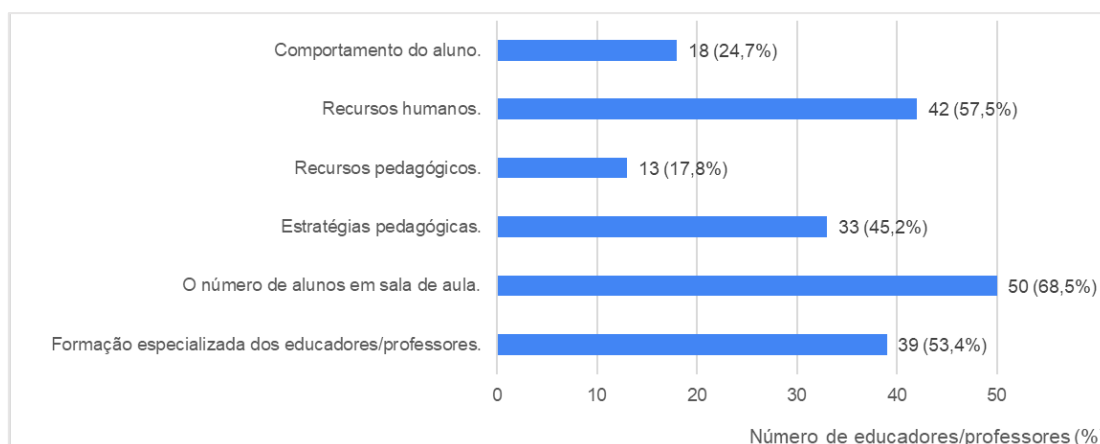
Fonte: Elaboração própria

Da leitura dos resultados, constatamos que, do total de fatores, os educadores/professores consideram que o principal obstáculo à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento é a “*Falta de formação especializada*”. Segue-se a “*Falta de profissionais especializados*”, a “*Dificuldade na gestão diferenciada do currículo*”, a “*Falta de disponibilidade dos intervenientes no processo para trabalho colaborativo*” e as “*Dificuldade em envolver os professores no acompanhamento destes alunos*”. Por fim, o fator menos escolhido foi a “*Falta de experiência*”.

A figura 4 foi elaborada tendo em vista analisar quais os fatores que os inquiridos consideram serem facilitadores do processo de inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento, assim os educadores/professores selecionavam aqueles que consideravam ser mais pertinentes (até três).

Figura 4

Principais fatores facilitadores da inclusão (n_i e %; $n=73$).



Fonte: Elaboração própria

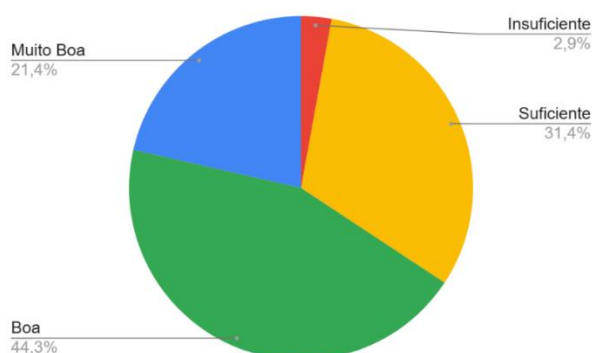
Da leitura dos resultados, verificou-se que os educadores/professores consideram que o principal fator facilitador da inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento é “O número de alunos em sala de aula”.

Por outro lado, “Os recursos pedagógicos” e o “Comportamento do aluno” foram os fatores menos selecionados.

Foi elaborada a figura 5 de forma a ilustrar as respostas dos inquiridos à questão: “No agrupamento de escolas ao qual pertence, como considera a inclusão de alunos com Trissomia 21?”, na qual consta a percentagem obtida em cada uma das opções relativas à apreciação sobre a inclusão de alunos com esta perturbação do desenvolvimento no respetivo agrupamento.

Figura 5

Inclusão de alunos com Trissomia 21 ($n=70$).



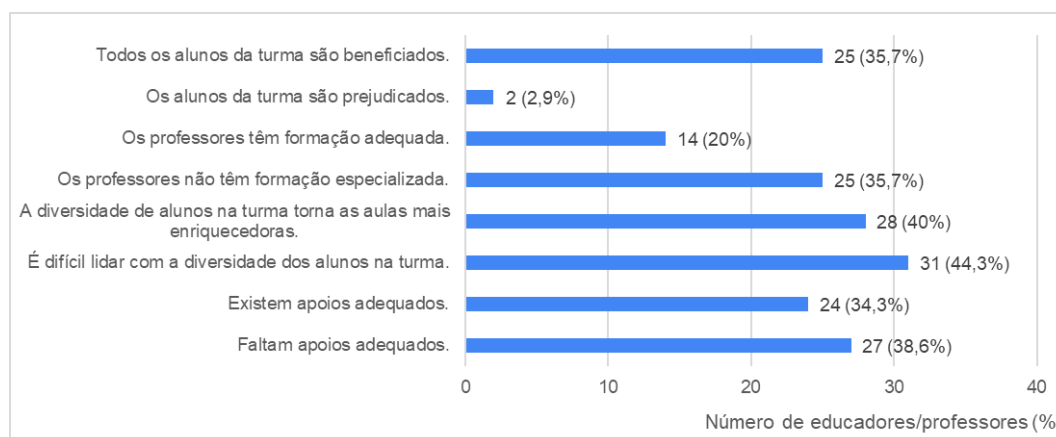
Fonte: Elaboração própria

Para uma percentagem substancial dos educadores/professores a inclusão escolar de alunos com Trissomia 21 é “Boa” e apenas uma minoria refere ser “Insuficiente”. O somatório das categorias “Boa” e “Muito Boa” perfaz um total de 65,7% das respostas dos educadores/professores.

Os educadores/professores selecionaram três motivos para justificar a apreciação anterior, relativa à inclusão de alunos com Trissomia 21. A esta questão responderam 70 educadores/professores. A figura 6 apresenta os resultados obtidos para cada uma das opções.

Figura 6

Avaliação relativa à inclusão de alunos com Trissomia 21 (n_i e %; $n=70$).



Fonte: Elaboração própria

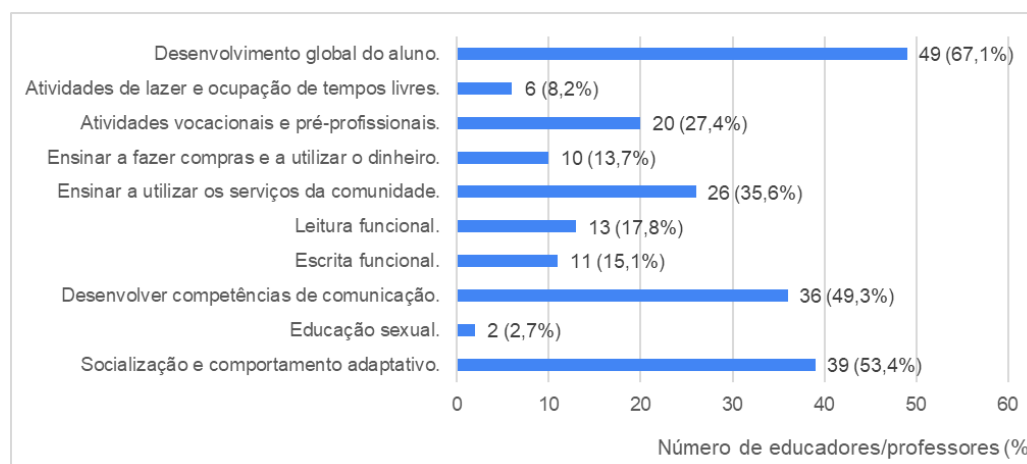
Da leitura e análise das percentagens de resposta, verificou-se que, dos oito motivos apresentados, apenas dois têm percentagem igual ou inferior a 20%, a saber: “Os alunos da turma são prejudicados” e “Os professores têm formação adequada”. A afirmação mais selecionada pelos educadores/professores como motivo foi: “É difícil lidar com a diversidade dos alunos da turma”, seguindo-se: “A diversidade de alunos na turma torna as aulas enriquecedoras” e “Faltam apoios adequados”.

Importa referir que, para a elaboração das figuras 3, 4 e 6, foram tidas em conta todas as respostas dos educadores/professores, sendo que, respetivamente 5 professores (figura 3), 2 professores (figura 4) e 5 professores (figura 6) selecionaram mais do que os três fatores solicitados. Apesar desta situação decidiu-se incluir na análise dos dados estas respostas por se considerar que contêm informação pertinente e relevante.

Na figura 7 apresentam-se os resultados relativos às “áreas mais valorizadas pelos professores quando têm alunos com Trissomia 21”, em que os inquiridos selecionavam as áreas (até três) que mais valorizavam no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Trissomia 21.

Figura 7

Áreas mais valorizadas pelos educadores/professores (n_i e %; $n=73$).



Fonte: Elaboração própria

Da análise dos dados, observou-se que a maioria dos educadores/professores valorizam o “Desenvolvimento global do aluno” e cerca de metade valorizam a “Socialização e comportamento adaptativo”, enquanto apenas uma minoria valoriza a “Educação sexual”.

4.2.1. Cruzamento de variáveis

De forma a verificar se existem diferenças entre variáveis relevantes para o estudo, são apresentados os resultados dos diferentes cruzamentos realizados. A informação referente ao cruzamento de duas variáveis será apresentada inicialmente sob a forma de tabelas ou de gráficos e, posteriormente, apresentar-se-ão os resultados de testes estatísticos, cuja escolha depende da natureza das variáveis envolvidas (quantitativas, qualitativas nominais e qualitativas ordinais).

Cruzaram-se variáveis da primeira secção do questionário, *Perfil do entrevistado (idade por faixas etárias e o tempo de serviço)*, com os níveis de concordância manifestados pelos participantes em diferentes aspetos relacionados com o ambiente escolar (questão 1 da secção B do questionário).

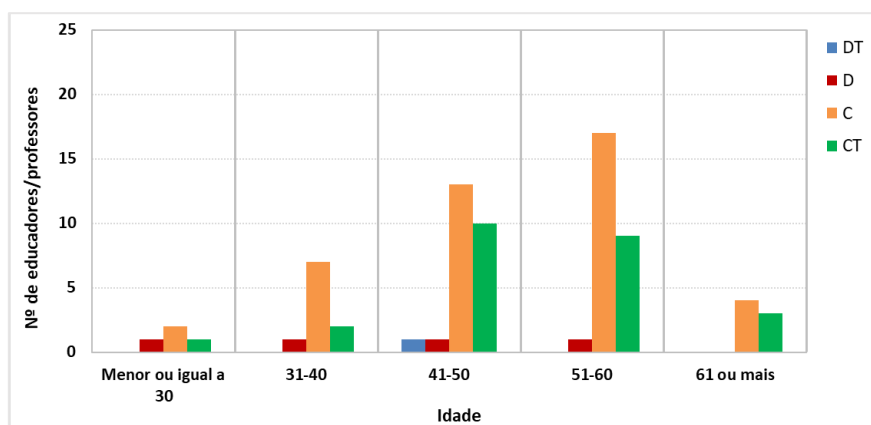
4.2.1.1. Todos se sentem bem-vindos

A primeira afirmação diz respeito ao facto de todos os alunos se sentirem bem-vindos no agrupamento de escolas que frequentam. As figuras 8 e 9 cruzam, respetivamente, os níveis de concordância relativamente a este aspeto com a *idade* e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores.

Da análise dos resultados ilustrados na figura 8, constatou-se que todos os educadores/professores com 61 ou mais anos *concordam* ou *concordam totalmente* com a afirmação. Importa referir que o educador/professor que *discorda totalmente* da afirmação se situa na faixa etária entre os 41-50 anos.

Figura 8

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Todos se sentem bem-vindos” (n=73).

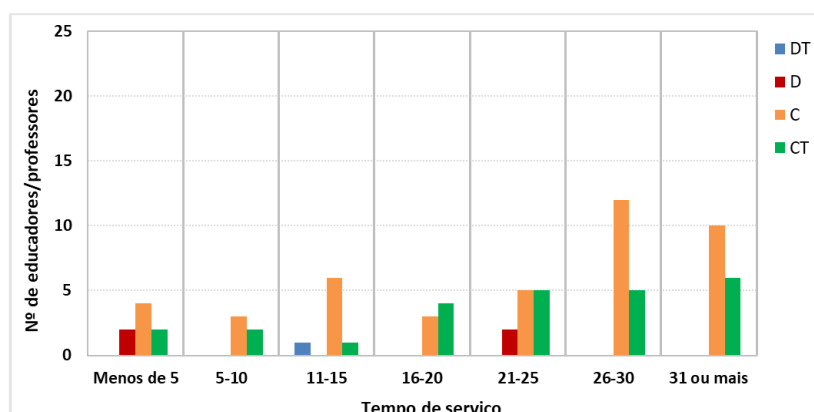


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 9 conclui-se que os educadores/professores que *concordam/concordam totalmente* com a afirmação apresentam tempo de serviço nos seguintes intervalos: 5-10, 16-20, 26-30 e 31 ou mais anos. Verifica-se que em todos os intervalos do tempo de serviço o nível mais selecionado foi *concordo*. Os educadores/professores que *discordam* da afirmação apresentam menos de 5 anos de tempo de serviço ou situam-se entre os 21-25 anos de tempo de serviço. Há a acrescentar que no intervalo 11-15 anos de serviço surge o nível discordo totalmente.

Figura 9

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Todos se sentem bem-vindos” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

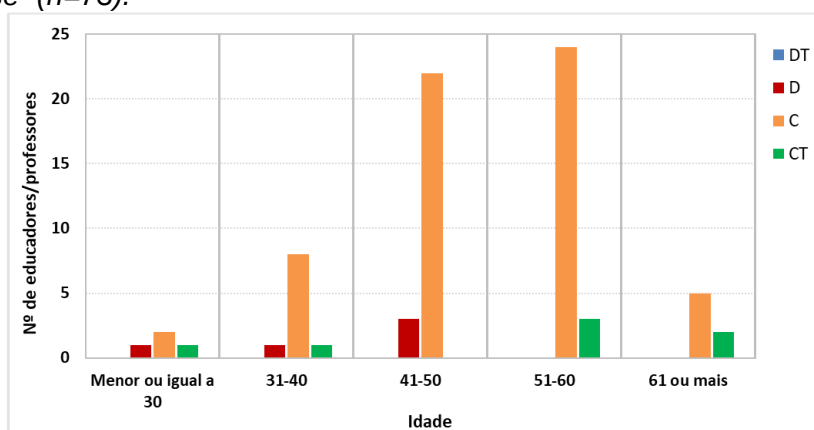
4.2.1.2. Os alunos entreajudam-se

A segunda afirmação relaciona-se com a entreajuda dos alunos. As figuras 10 e 11 cruzam, respetivamente, os níveis de concordância relativamente a este aspeto com a *idade* e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores.

Da análise dos resultados ilustrados na figura 10 observou-se que os educadores/professores com 51 ou mais anos são os que apresentam maiores níveis de concordância com a afirmação, destacando-se o facto de nenhum educador/professor discordar/discordar totalmente.

Figura 10

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os alunos entreajudam-se” (n=73).

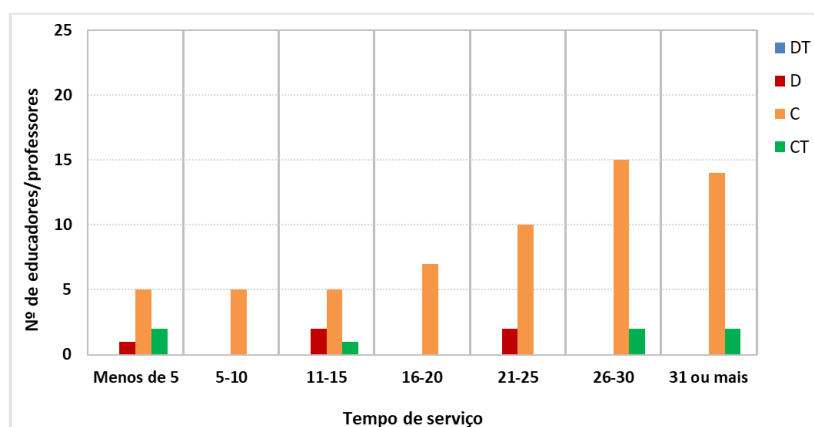


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 11 observou-se que os educadores/professores com 26 ou mais anos de tempo de serviço são os que apresentam maiores níveis de concordância com a afirmação. É possível verificar que nos intervalos de tempo de serviço inferior a 5 anos, 11-15 e 21-25, alguns educadores/professores selecionam a opção *discordo*.

Figura 11

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os alunos entreadjudam-se” (n=73).



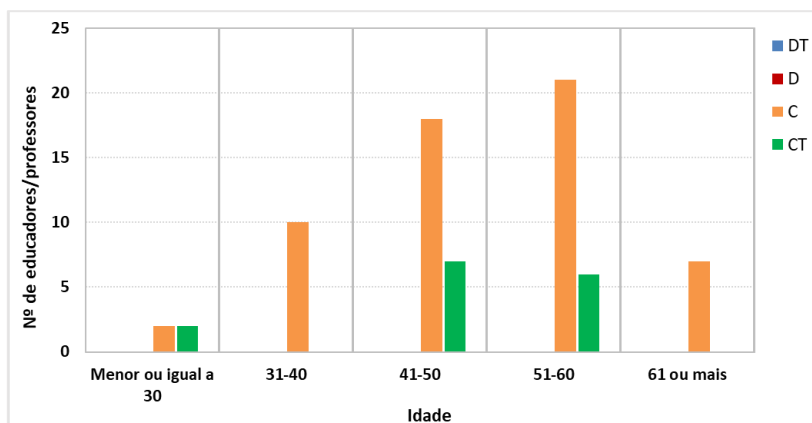
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.3. Os professores colaboram entre si

Quando se cruza a afirmação “Os professores colaboram entre si” com a *idade* (vide figura 12) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 13) verifica-se que, em todas as faixas etárias *concordam/concordam totalmente* com a afirmação, com a exceção das faixas etárias 31-40 e 61 ou mais anos em que as respostas são unicamente *concordo*.

Figura 12

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores colaboram entre si” (n=73).

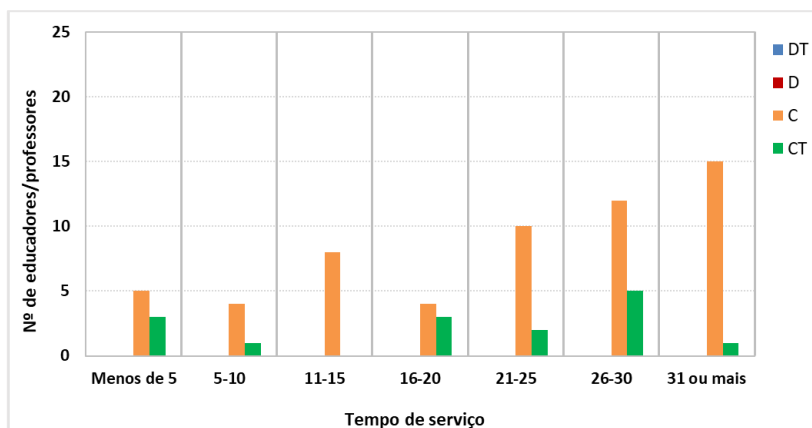


Fonte: Elaboração própria

Da análise comparativa entre os dois gráficos (vide figura 12 e 13) percebe-se que o tempo de serviço dos educadores/professores que selecionaram exclusivamente o nível *concordo* se situa entre os 11-15 anos de serviço.

Figura 13

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores colaboram entre si” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

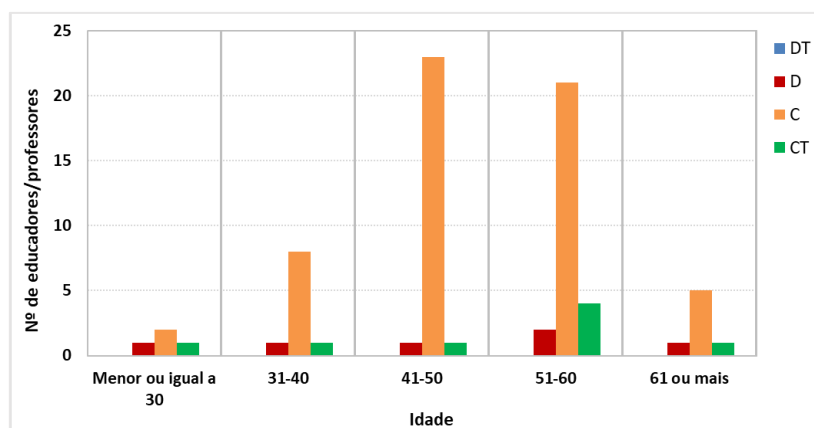
4.2.1.4. Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente

Ao cruzar os níveis de concordância relativos à afirmação “Os professores e os alunos *respeitam-se mutuamente*” com a *idade* (vide figura 14) e com o *tempo de serviço* (vide figura

15) dos educadores/professores, verifica-se que o nível mais selecionado em cada uma das faixas etárias foi *concordo*, contudo também é possível verificar que os níveis *discordo* e *concordo totalmente* estão presentes em todas as faixas etárias.

Figura 14

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” (n=73).

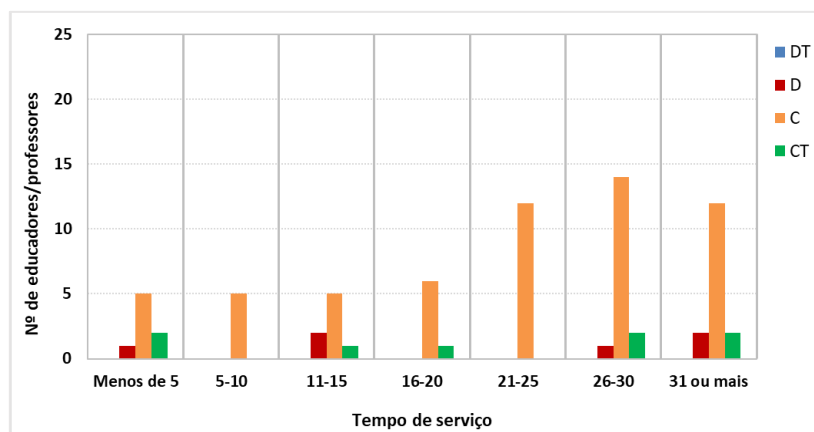


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 15 observou-se que os educadores/professores com 5-10 e 21-25 anos de serviço selecionaram unicamente o nível *concordo*. Importa salientar que para o tempo de serviço entre 16-20 anos foram selecionados unicamente os níveis *concordo* ou *concordo totalmente*.

Figura 15

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente” (n=73).



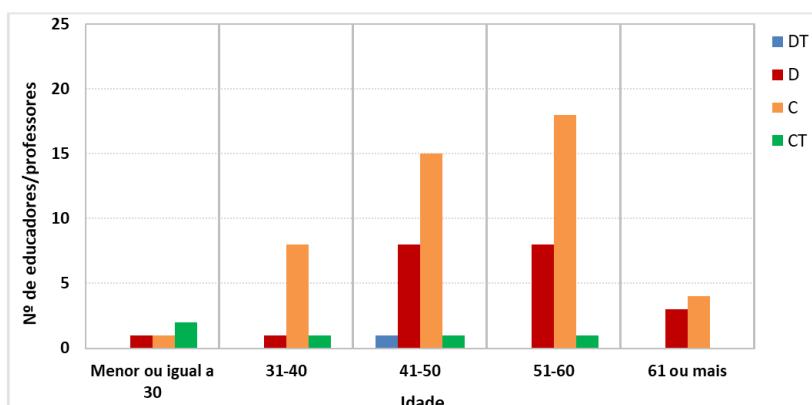
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.5. Os professores e os pais trabalham em parceria

Ao cruzar os níveis de concordância referentes à afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” com a *idade* (vide figura 16) e com o *tempo de serviço* (vide figura 17) dos educadores/professores, verifica-se que na única faixa etária em que estão presentes os quatro níveis é a de 41-50 anos. O nível *concordo totalmente* não está presente apenas na faixa etária 61 ou mais anos. Em todas as faixas etárias, com a exceção da idade menor ou igual a 30 anos o nível mais elevado é o *concordo*.

Figura 16

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (n=73).

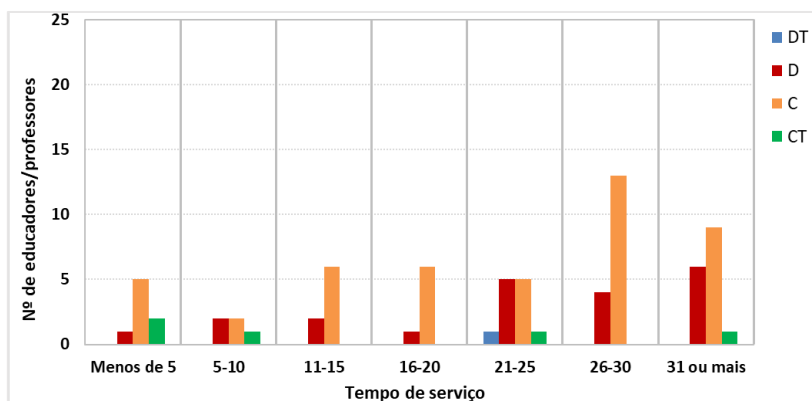


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 17 pode-se afirmar que o educador/professor que discorda totalmente da afirmação tem entre 21-25 anos de tempo de serviço.

Figura 17

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (n=73).



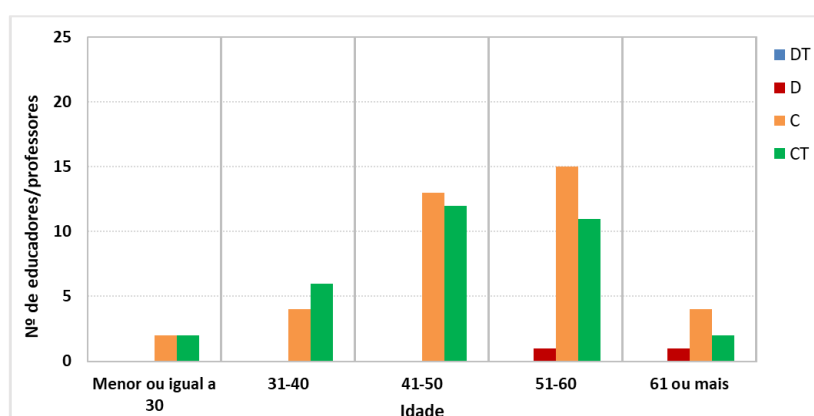
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.6. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto

Quando se cruza os níveis de concordância referentes à afirmação “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” com a *idade* (vide figura 18) e com o *tempo de serviço* (vide figura 19) dos educadores/professores, é possível verificar que só se encontram níveis de *discordância* para idades acima dos 51 anos. Nas restantes faixas etárias os educadores/professores *concordam* ou *concordam totalmente* com a afirmação.

Figura 18

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” (n=73).

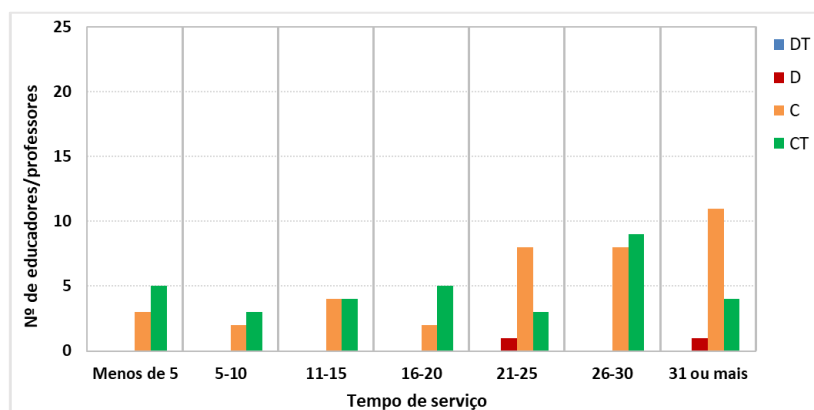


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 19 pode-se afirmar que os educadores/professores que *discordam* da afirmação têm entre 21-25 e 31 ou mais anos de tempo de serviço.

Figura 19

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto” (n=73).



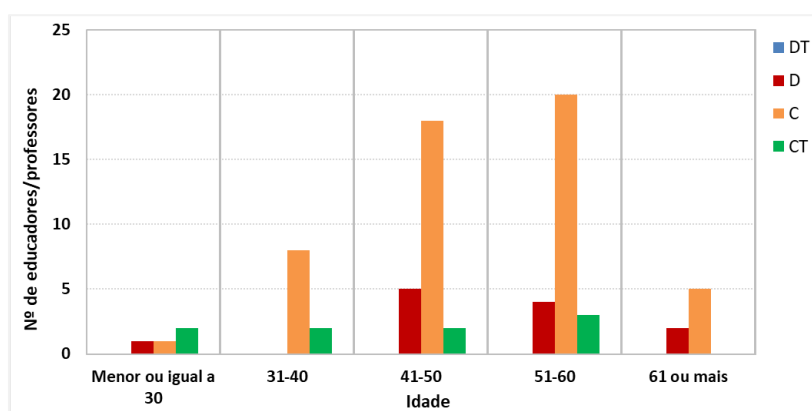
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.7. A comunidade está envolvida na escola

Quando se cruza os níveis de concordância da afirmação “A comunidade está envolvida na escola” com a *idade* (vide figura 20) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 21) verifica-se que apenas na faixa etária entre os 31-40 anos os educadores/professores *concordam* ou *concordam totalmente* com a afirmação. A única faixa etária que não possui nível *concordo totalmente* é a faixa etária 61 ou mais anos.

Figura 20

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A comunidade está envolvida na escola” (n=73).

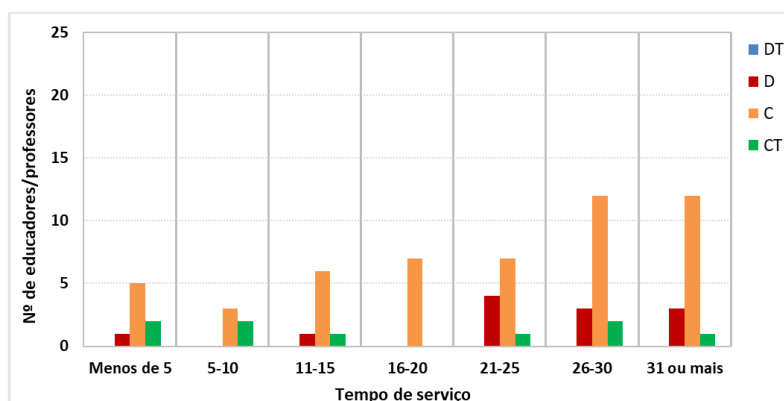


Fonte: Elaboração própria

Já no que diz respeito à análise dos resultados ilustrados na figura 21 é possível verificar que a faixa etária 16-20 anos de tempo de serviço é a única em que todos os educadores/professores respondem que *concordam* com a afirmação.

Figura 21

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A comunidade está envolvida na escola” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

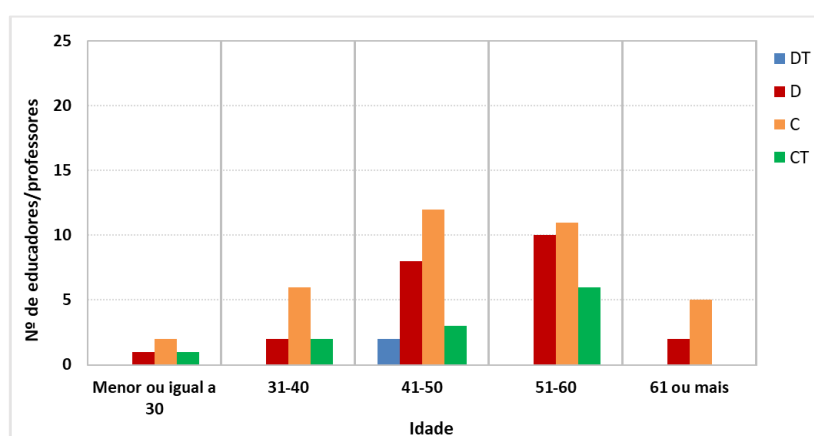
4.2.1.8. Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos

Ainda em relação à pergunta “Considerando o ambiente escolar no agrupamento de escolas ao qual pertence”, selecionou-se a afirmação “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” e foram cruzados os níveis de concordância com a *idade* (vide figura 22) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 23).

Da observação da figura 22 salienta-se o facto de a faixa etária 41-50 ter os quatro níveis, já a faixa etária de educadores/professores com 61 ou mais anos apenas dois dos níveis, *discordo* e *concordo* são referenciados. Em todas as faixas etárias o nível *concordo* é o mais assinalado.

Figura 22

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” (n=73).

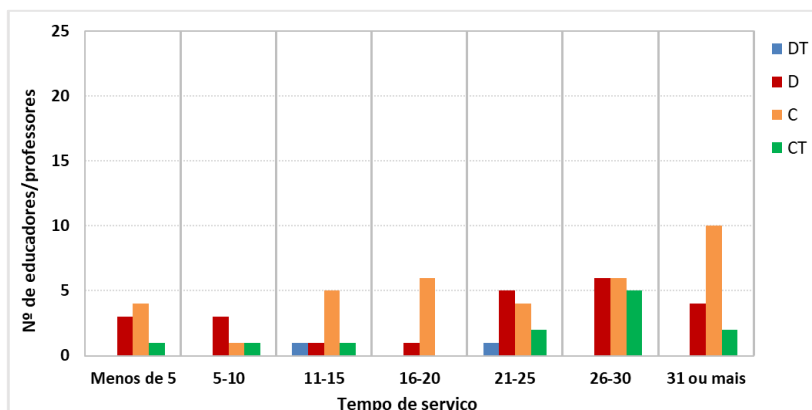


Fonte: Elaboração própria

Da observação dos resultados ilustrados na figura 23 salienta-se o facto de nenhum dos educadores/professores pertencentes à faixa etária 16-20 anos ter selecionado os níveis *discordo totalmente* e *concordo totalmente*. O nível *discordo totalmente* encontra-se apenas nos intervalos referentes a 11-15 e a 21-25 anos de serviço.

Figura 23

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

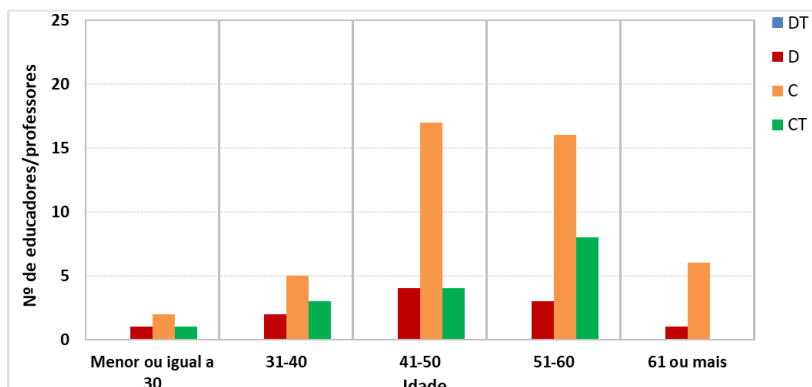
4.2.1.9. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão

Ao cruzar os níveis de concordância referentes à afirmação “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” com a idade (vide figura 24) e com o tempo de serviço (vide figura 25) dos educadores/professores, salienta-se o facto de nenhum dos educadores/professores ter seleccionado o nível *discordo totalmente*.

Verificou-se ainda que os educadores/professores com 61 ou mais anos seleccionam maioritariamente o nível *concordo*, sendo que nenhum seleccionou o nível *concordo totalmente*. Também os educadores/professores entre 41-50 e 51-60 anos seleccionaram mais o nível *concordo*.

Figura 24

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” (n=73).

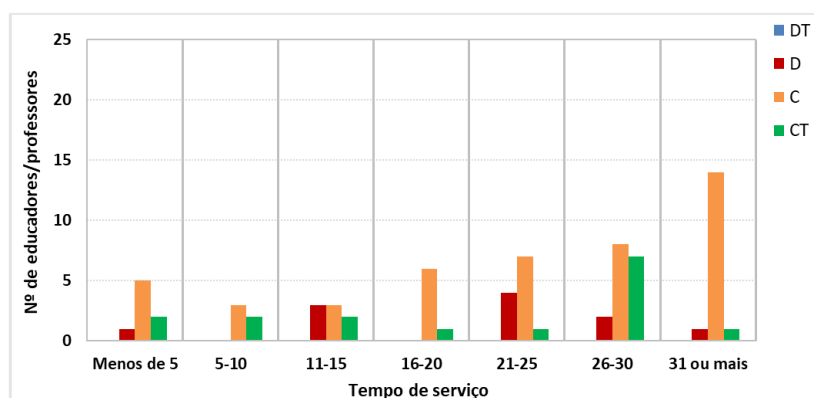


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 25 relativamente ao nível *discordo* é de salientar não estar presente nos intervalos correspondentes aos 5-10 e 16-20 anos de serviço. De um modo geral, independente do tempo de serviço, os educadores/professores seleccionaram mais o nível *concordo*, com destaque para os educadores/professores com 31 ou mais anos de serviço.

Figura 25

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” (n=73).



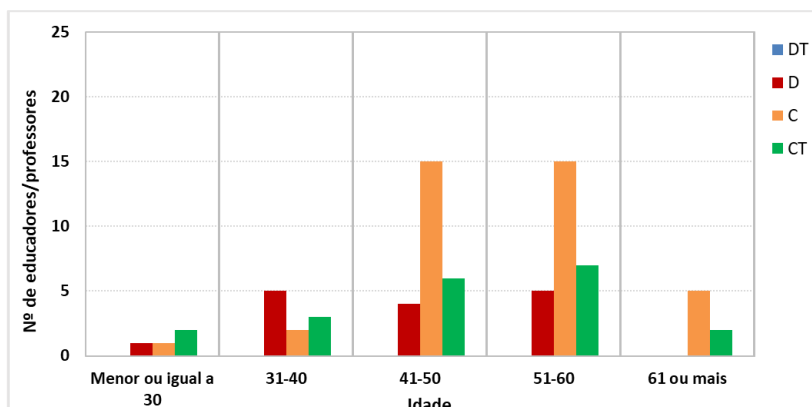
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.10. Todos os alunos são igualmente valorizados

Ao cruzar os níveis de concordância referentes à afirmação “*Todos os alunos são igualmente valorizados*” com a *idade* (vide figura 26) e com o *tempo de serviço* (vide figura 27) dos educadores/professores, verifica-se que o nível *discordo totalmente* não está presente em nenhuma das faixas etárias. A única faixa etária em que estão presentes apenas dois níveis, *concordo* e *concordo totalmente*, é na faixa etária 61 ou mais anos. Nas faixas etárias acima dos 41 anos o nível mais seleccionado é o *concordo*, já na faixa etária 31-40 o nível mais seleccionado é o *discordo* e na faixa etária menor ou igual a 30 anos o nível mais seleccionado é o *concordo totalmente*.

Figura 26

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” (n=73).

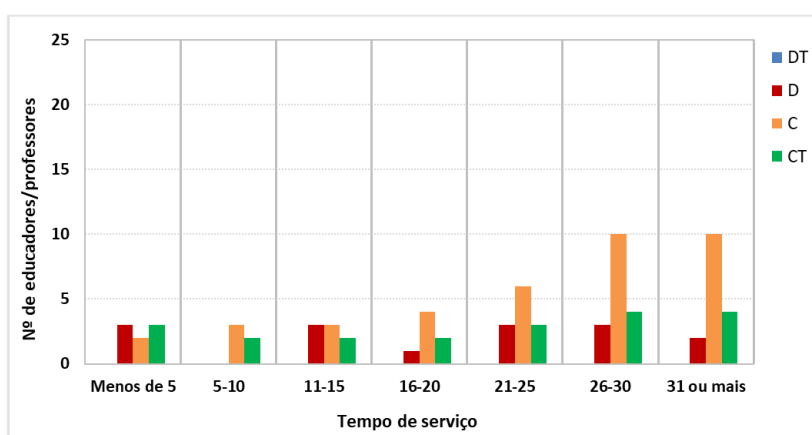


Fonte: Elaboração própria

Após análise dos resultados ilustrados na figura 27 destaca-se o facto de não ter sido selecionado o nível *discordo totalmente*. Em relação ao intervalo 5-10 anos de tempo de serviço os níveis selecionados foram *concordo* e *concordo totalmente*. Com a exceção do intervalo menos 5 anos e 11-15 anos de tempo de serviço, em todos os restantes intervalos o nível mais selecionado foi *concordo*.

Figura 27

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” (n=73).



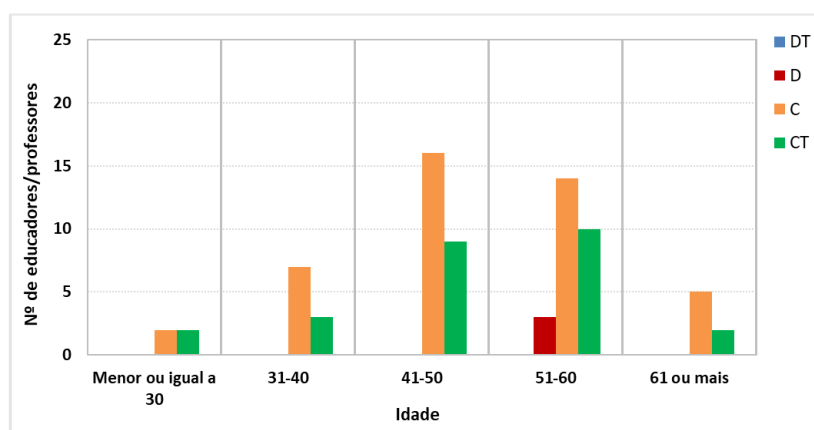
Fonte: Elaboração própria

4.2.1.11. A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos

Ao cruzar os níveis de concordância com a afirmação “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” com a *idade* (vide figura 28) e com o *tempo de serviço* (vide figura 29) dos educadores/professores, após a análise dos resultados ilustrados na figura 28 é de sublinhar o facto de nenhum educador/professor *discordar totalmente* da afirmação. A única faixa etária em que foi selecionado o nível *discordo* corresponde aos 51-60 anos. Verificou-se ainda que, à exceção da faixa etária menor ou igual a 30 anos o nível mais selecionado foi *concordo*.

Figura 28

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” (n=73).

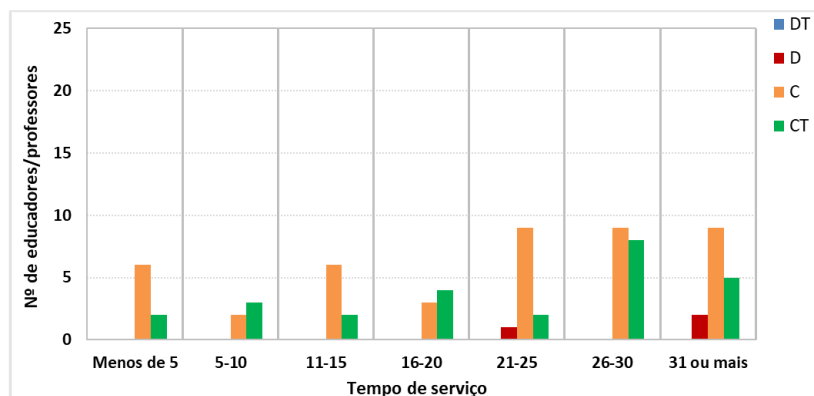


Fonte: Elaboração própria

Da observação dos resultados ilustrados na figura 29 é possível referir que os educadores/professores que discordam da afirmação têm entre 21-25 e 31 ou mais anos de serviço. O nível *concordo totalmente* é superior ao nível *concordo* nos intervalos referentes 5-10 e 16-20 anos de serviço, nos restantes intervalos o nível mais selecionado corresponde ao *concordo*.

Figura 29

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

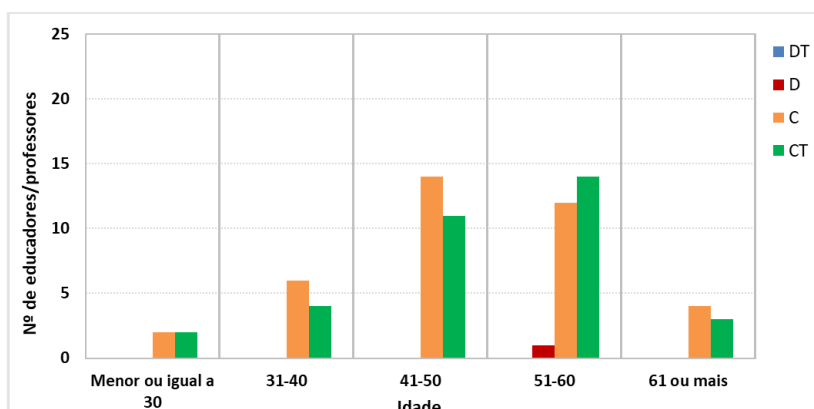
4.2.1.12. A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação

Por fim, foram cruzados os níveis de concordância da última afirmação desta secção “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” com a idade (vide figura 30) e com o tempo de serviço (vide figura 31) dos educadores/professores.

Após a análise dos resultados ilustrados na figura 30 é possível frisar o facto de nenhum educador/professor *discordar totalmente* da afirmação. A única faixa etária em que foi selecionado o nível *discordo* corresponde aos 51-60 anos. Verificou-se ainda que na faixa etária 51-60 o nível mais selecionado foi *concordo totalmente*.

Figura 30

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” (n=73).

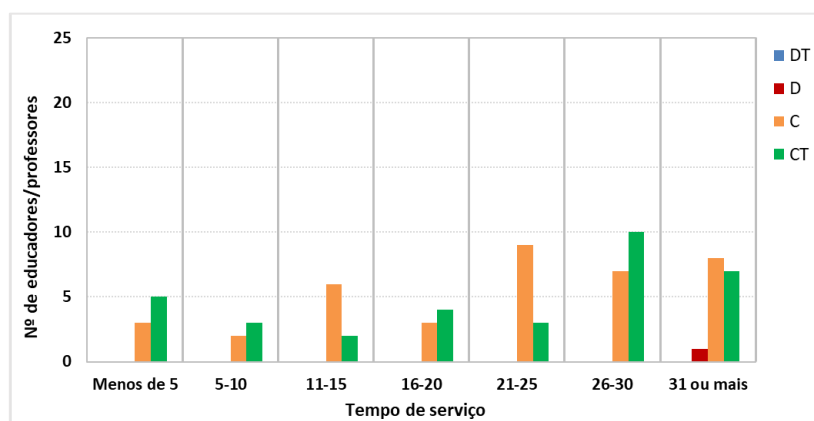


Fonte: Elaboração própria

Da observação dos resultados ilustrados na figura 31 constata-se que o educador/professor que discorda da afirmação tem 31 ou mais anos de tempo de serviço.

Figura 31

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

Refletindo sobre os objetivos do estudo, considerou-se interessante verificar se aspetos relacionados com o ambiente escolar são influenciados pelo tempo de serviço e pelo facto de ter experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento.

De seguida, verificar-se-á se a opinião dos educadores/professores sobre o ambiente escolar é influenciada pelo tempo de serviço. Neste caso, como a variável dependente definida são as afirmações e os dados são medidos numa escala ordinal (1-Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo e 4-Concordo Totalmente), esta variável é de escala ordinal. Já a variável independente definida pelo tempo de serviço é constituída por sete grupos independentes (menos de 5; 5-10; 11-15; 16-20; 21-25; 26-30 e 31 ou mais anos). Assim, o teste adequado é o teste de *Kruskal-Wallis* que permitirá averiguar se existem diferenças significativas na opinião dos educadores/professores em função do seu tempo de serviço.

A tabela 4 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 4*Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis)^{a,b}*

Afirmção	n	Qui-quadrado	g.l.	Significância assintótica
Todos se sentem bem-vindos.	73	5,563	6	0,474
Os alunos entreadjudam-se.	73	6,054	6	0,417
Os professores colaboram entre si.	73	8,427	6	0,208
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	73	2,033	6	0,917
Os professores e os pais trabalham em parceria.	73	5,233	6	0,514
Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	73	9,412	6	0,152
A comunidade está envolvida na escola.	73	6,386	6	0,381
Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	73	2,210	6	0,899
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	73	8,269	6	0,219
Todos os alunos são igualmente valorizados.	73	2,019	6	0,918
A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os	73	7,219	6	0,301
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	73	6,133	6	0,408

a. Teste Kruskal-Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo de serviço (anos)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas na opinião dos educadores/professores em função do seu tempo de serviço, pois $p > 0,05$ para todas as afirmações.

Para averiguar se a opinião dos educadores/professores sobre o ambiente escolar é influenciada pelo facto de os educadores/professores terem ou não experiência com crianças

que apresentam perturbações do desenvolvimento recorrer-se-á ao teste de *Mann-Whitney*, que permite verificar se as ordens médias de dois grupos independentes (o 'Sim' e o 'Não' da variável 'experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento') ao nível de uma variável dependente ordinal (afirmações) diferem.

Este teste permitirá verificar se as diferenças observadas relativamente à opinião dos educadores/professores sobre o ambiente escolar diferem entre os educadores/professores que têm experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento e os educadores/professores que não têm essa experiência.

A tabela 5 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 5

Estatísticas de teste (Mann-Whitney)^a

Afirmção	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância assintótica
Todos se sentem bem-vindos.	617,5	1478,5	-0,492	0,622
Os alunos entreadjudam-se.	651	1512	-0,086	0,931
Os professores colaboram entre si.	604	1465	-0,826	0,409
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.	595,5	1123,5	-0,981	0,327
Os professores e os pais trabalham em parceria.	652	1180	-0,052	0,958
Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.	584	1445	-0,914	0,361
A comunidade está envolvida na escola.	570	1098	-1,202	0,229
Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.	599	1127	-0,690	0,490
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	633	1494	-0,298	0,766
Todos os alunos são igualmente valorizados.	496,5	1357,5	-1,947	0,052

A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os	639	1500	-0,220	0,826
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	536	1397	-1,532	0,125

a. Variável de Agrupamento: Experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento

Fonte: Elaboração própria

Os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas, pois $p > 0,05$ para todas as afirmações. De realçar que a opinião de educadores/professores na afirmação “*Todos os alunos são igualmente valorizados*” possui $p = 0,052$; ou seja, representando um resultado marginalmente significativo por estar muito próximo do ponto de corte (0,05). A Tabela 6 apresenta o grau de concordância, em termos médios, que os professores atribuem à afirmação identificada na diferença marginalmente significativa de acordo com o facto de ter ou não experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

Tabela 6

Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Todos os alunos são igualmente valorizados” segundo a experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

Afirmação	Experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento	n	Ordem média
Todos os alunos são igualmente valorizados	Não	32	41,98
	Sim	41	33,11

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que os professores que apresentam maior grau médio de concordância são os que não têm experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento (vide tabela 6).

4.3. Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21

Na última secção do questionário, os inquiridos foram confrontados com afirmações sobre os sentimentos e as preocupações manifestadas perante a inclusão de alunos com Trissomia 21. De forma a procurar caracterizar as percepções dos professores face à inclusão destes alunos analisaremos os resultados obtidos, assim como relacionaremos variáveis.

A tabela 7 apresenta as percentagens obtidas em cada uma das afirmações tendo em vista analisar as principais preocupações e sentimentos dos educadores/professores relativamente à inclusão de alunos com Trissomia 21.

Tabela 7

Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21.

	DT	D	C	CT
Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma.	5,5%	11%	42,5%	41,1%
Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral.	9,6%	28,8%	43,8%	17,8%
Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	1,4%	6,8%	49,3%	42,5%
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular.	4,1%	26,0%	53,4%	16,4%
Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21.	15,1%	34,2%	38,4%	12,3%
Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula.	69,9%	24,7%	2,7%	2,7%
Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21.	46,6%	34,2%	17,8%	1,4%
Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21.	9,6%	11,0%	58,9%	20,5%
Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular.	2,7%	28,8%	60,3%	8,2%

Fonte: Elaboração própria

Sete afirmações têm maior percentagem na categoria “concordo”. A afirmação com menor percentagem nessa categoria é “*Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula*”, enquanto a afirmação com maior percentagem na categoria é “*Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular*”.

Em relação à categoria “concordo totalmente”, a afirmação “*Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva*” foi a

mais selecionada, enquanto a afirmação *“Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”* foi a menos escolhida.

Na categoria “discordo totalmente”, a afirmação com percentagem mais elevada é *“Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula”*, importa salientar que a afirmação *“Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”* foi a afirmação que para além da anteriormente referida também foi muito selecionada.

As afirmações *“Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21”* e *“Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”* foram as mais selecionadas na categoria “discordo”, já a afirmação com menor percentagem nessa categoria é *“Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva”*.

Da análise da tabela 7 é possível concluir que a maior preocupação dos educadores/professores é terem “Dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva”, seguindo-se a preocupação de que “os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma” e a preocupação de não terem os “Conhecimentos e competências necessárias para ensinar alunos com Trissomia 21”.

Da análise dos sentimentos podemos observar que a grande maioria dos educadores/professores discorda totalmente do facto de se sentirem *“Muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula”*, enquanto menos de metade discorda totalmente do facto de ter *“Dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”*.

Em relação às atitudes, mais de 50% dos educadores/professores concorda que os *“Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular”*, assim como os *“Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular”*.

4.3.1. Cruzamento de variáveis

De forma a verificar se existem diferenças entre variáveis relevantes para o estudo, são apresentados os resultados dos diferentes cruzamentos realizados.

Decidiu-se cruzar variáveis da primeira secção do questionário, *Perfil do entrevistado (idade por faixas etárias e o tempo de serviço)*, com os níveis de concordância manifestados pelos participantes em diferentes aspetos relacionados com os *sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21* (questão 1 da secção C do questionário).

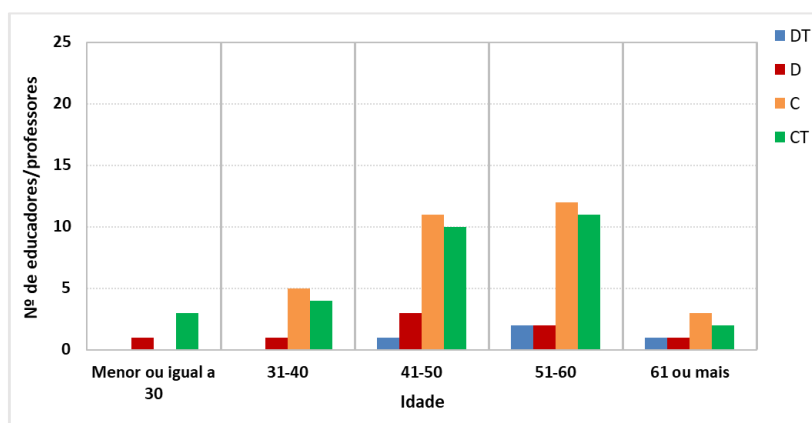
4.3.1.1. Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma

A primeira afirmação diz respeito à preocupação que os educadores/professores possam ter perante aceitação ou não de alunos com Trissomia 21 por parte dos colegas da turma. As figuras 32 e 33 cruzam, respetivamente, os níveis de concordância relativamente a este aspeto com a *idade* e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores.

Da análise dos resultados ilustrados na figura 32 constatou-se que resposta *discordo totalmente* apenas surge nas faixas etárias acima dos 41 anos de idade. Os educadores/professores com idade menor ou igual a 30 anos selecionam apenas níveis *discordo* ou *concordo totalmente*.

Figura 32

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma” (n=73).

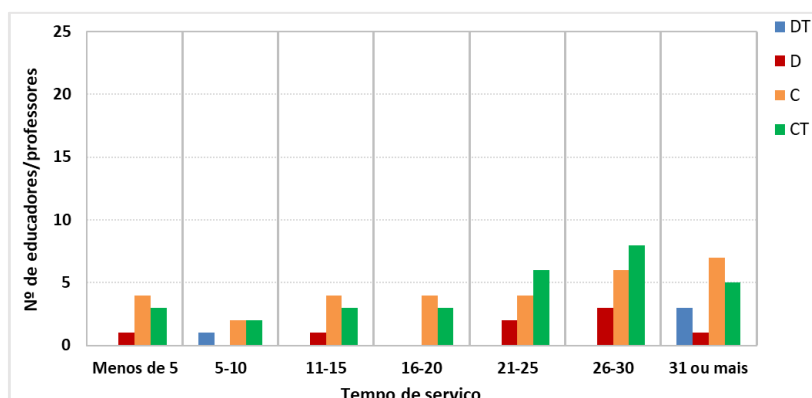


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 33 destaca-se o facto do nível *discordo totalmente* surgir nos intervalos de tempo de serviço 5-10 e 31 ou mais anos de tempo de serviço. Nos intervalos de 21-25 e 26-30 anos de tempo de serviço o nível mais selecionado foi *concordo totalmente*, o que não se verifica nos outros intervalos de tempo, em que o nível mais selecionado é *concordo* à exceção do intervalo 5-10 anos em que existem igual número de respostas *concordo* e *concordo totalmente*.

Figura 33

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

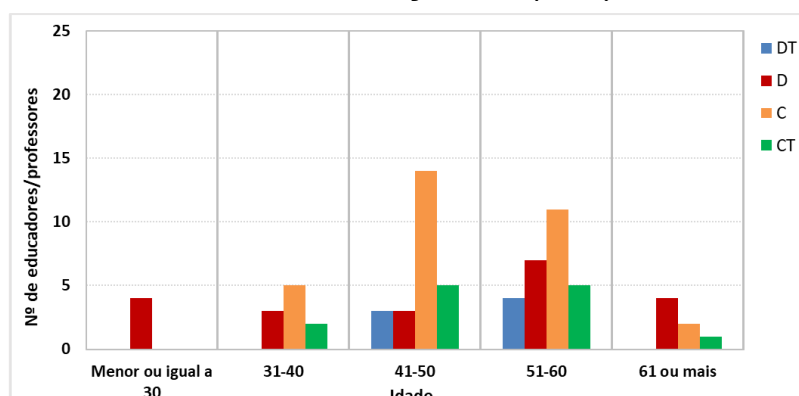
4.3.1.2. Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral

A segunda afirmação relaciona-se com a preocupação em interagir com alunos com dificuldades de comunicação oral. As figuras 34 e 35 cruzam, respetivamente, os níveis de concordância relativamente a este aspeto com a *idade* e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores.

Da análise dos resultados ilustrados na figura 34 observou-se que os educadores/professores com idade menor ou igual a 30 anos seleccionaram apenas o nível *discordo* da afirmação. O nível *discordo totalmente* surge apenas nas faixas etárias 41-50 e 51-60. O nível mais seleccionado nas faixas etárias 31-40, 41-50 e 51-60 anos foi *concordo*.

Figura 34

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” (n=73).

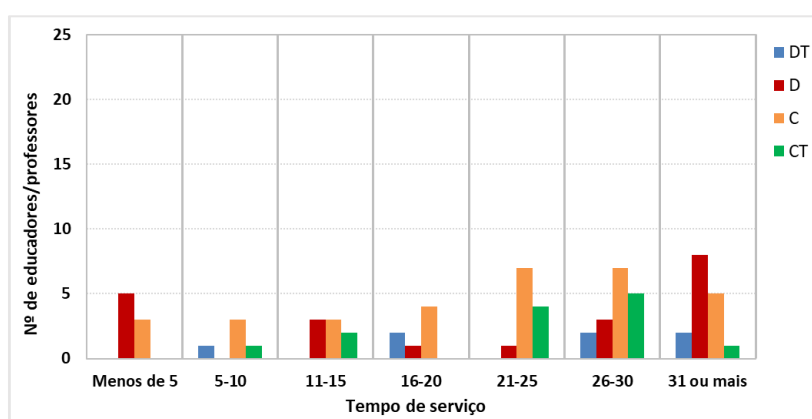


Fonte: Elaboração própria

Após análise dos resultados ilustrados na figura 35 constatou-se que os educadores/professores com menos de 5 anos de tempo de serviço selecionam exclusivamente os níveis discordo e concordo. No intervalo 21- 25 anos o nível *discordo totalmente* também não foi selecionado. O nível mais selecionado pelos educadores/professores com menos de 5 anos de tempo de serviço e com 31 ou mais anos de tempo de serviço foi o nível *discordo*, enquanto nos intervalos 5-10, 16-20 e 21-25 anos de tempo de serviço mais selecionado o nível *concordo*.

Figura 35

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

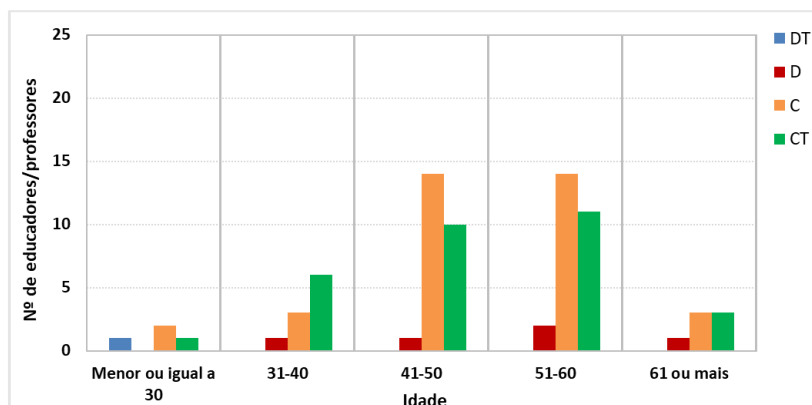
4.3.1.3. Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva

Na pergunta “Selecione a resposta que se aplique melhor a si” foi selecionada a afirmação “Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva” e cruzou-se os níveis de concordância com a *idade* (vide figura 36) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 37).

Através da análise dos resultados ilustrados na figura 36 verificou-se que apenas existe um educador/professor com idade menor ou igual a 30 anos que seleciona o nível *discorda totalmente*, sendo que nenhum educador/professor desta faixa etária seleciona o nível *discordo*. Dentro das faixas etárias 41-50 e 51-60 o mesmo número de educadores/professores seleciona o nível *concordo*. Por fim, apurou-se que a faixa etária 31-40 seleciona maioritariamente o parâmetro *concordo totalmente*.

Figura 36

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva” (n=73).

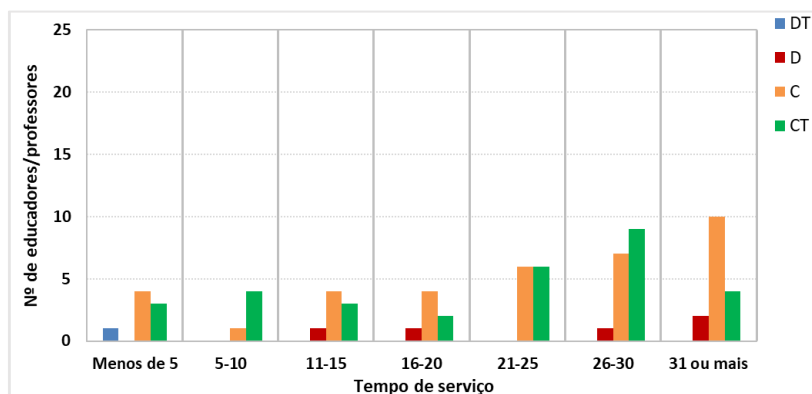


Fonte: Elaboração própria

Após análise dos resultados ilustrados na figura 37 conclui-se que o educador/professor que seleciona *discordo totalmente* tem menos de 30 anos (ver figura 36) e tempo de serviço inferior a cinco anos. Em relação ao nível *concordo* foi verificada uma distribuição homogênea com os tempos de serviço menos 5, 11-15 e 16-20 anos.

Figura 37

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

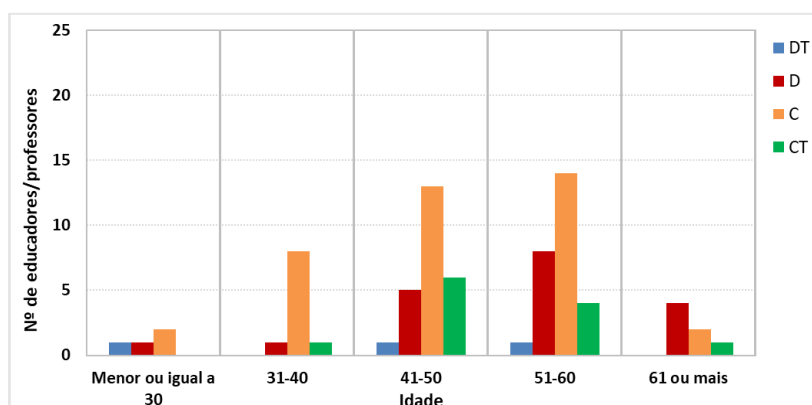
4.3.1.4. Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular

Foram cruzados os níveis de concordância referentes à afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” com a *idade* (vide figura 38) e com o *tempo de serviço* (vide figura 39) dos educadores/professores.

Após a análise dos resultados ilustrados na figura 38 é possível destacar que as faixas etárias 41-50 e 51-60 anos possuem os quatro níveis de concordância. O nível *discordo totalmente* está presente nas faixas etárias menor ou igual a 30, 41-50 e 51-60 anos. O nível mais selecionado é *concordo* em todas as faixas etárias, excetuando-se a faixa 61 ou mais anos em que o nível mais selecionado é *discordo*.

Figura 38

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73).

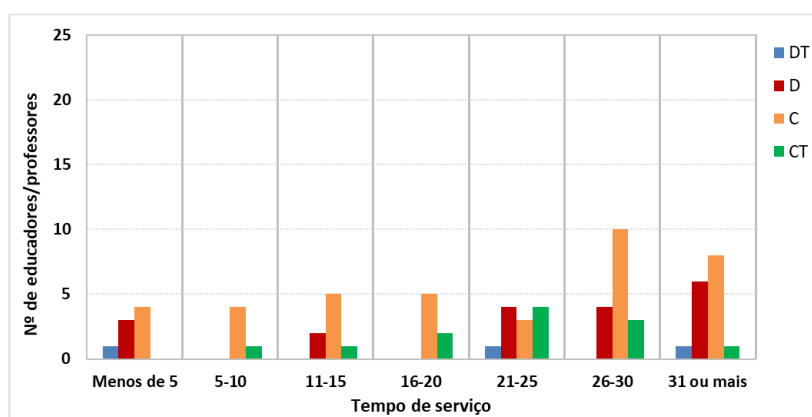


Fonte: Elaboração própria

Após análise dos resultados ilustrados na figura 39 conclui-se que os intervalos de tempo de serviço que *concordam* ou *concordam totalmente* com a afirmação são 5-10 e 16-20 anos. O nível mais selecionado em todos os intervalos de tempo é *concordo*, com a exceção do intervalo 21-25 em que existe igual número de respostas *discordo* e *concordo*.

Figura 39

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

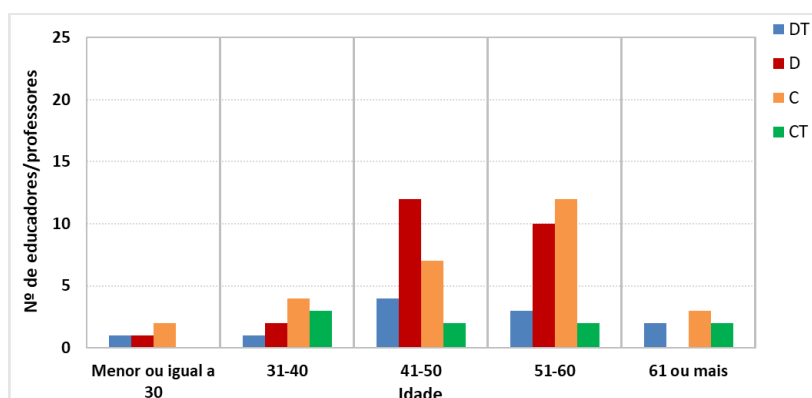
4.3.1.5. Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21

Na pergunta “*Selecione a resposta que se aplique melhor a si*” foi selecionada a afirmação “*Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21*” e cruzou-se os níveis de concordância com a *idade* (vide figura 40) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 41).

Da análise dos resultados ilustrados na figura 40 verificou-se que a maioria dos educadores/professores na faixa etária entre 41-50 anos não estão preocupados que a sua carga de trabalho aumente se tiverem alunos com Trissomia 21 nas suas turmas, uma vez que estes educadores/professores selecionaram mais os níveis *discordo* e *discordo totalmente* da afirmação. Os educadores/professores na faixa etária 31-40 e com mais idade (51-60 e 61 ou mais anos) selecionaram mais os níveis *concordo* e *concordo totalmente*, mostrando uma maior preocupação no aumento da carga de trabalho com a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas suas turmas.

Figura 40

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21” (n=73).

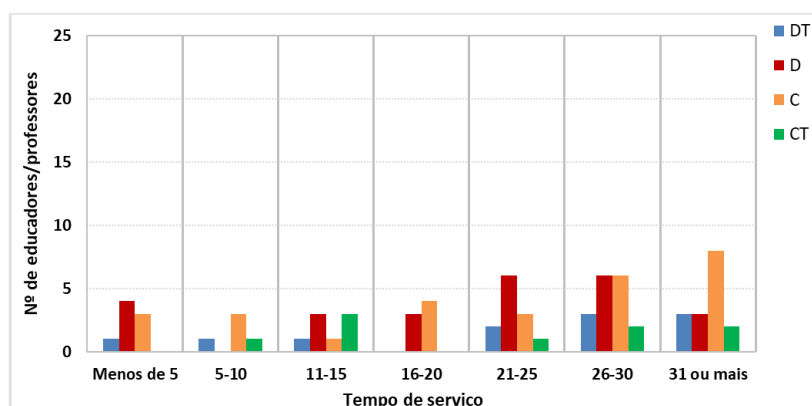


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 41 constata-se que os educadores/professores com mais tempo de serviço são os que estão mais preocupados com o aumento da carga de trabalho, uma vez que selecionaram mais o nível *concordo*. Em relação aos educadores/professores com 26-30 anos de serviço verificou-se que se distribuem igualmente pelo nível *discordo* e *concordo* com a afirmação. Os educadores/professores com tempo de serviço entre os 5-10 *concordam* e *concordam totalmente* com a afirmação, sendo que apenas um educador/professor com este tempo de serviço discorda totalmente da afirmação.

Figura 41

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21” (n=73).



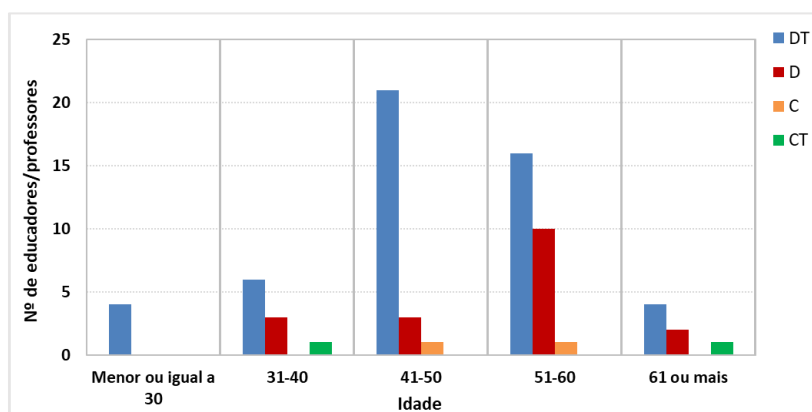
Fonte: Elaboração própria

4.3.1.6. Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula

Ao cruzar os níveis de concordância da afirmação “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula” com a idade (vide figura 42) e com o tempo de serviço (vide figura 43) dos educadores/professores, verifica-se após a análise dos resultados ilustrados na figura 42 que todos os educadores/professores na faixa etária menor ou igual a 30 anos *discordam totalmente* da afirmação. O nível *discordo totalmente* foi o mais selecionado em todas as faixas etárias.

Figura 42

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula” (n=73).

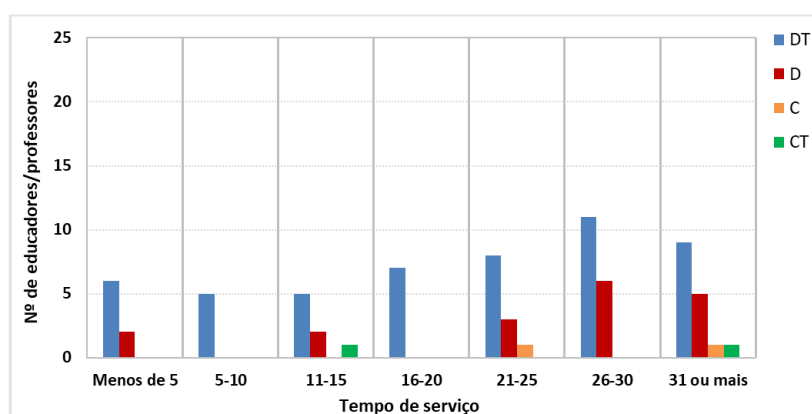


Fonte: Elaboração própria

Ao analisar dos resultados ilustrados na figura 43 é possível verificar que os intervalos de tempo de serviço em que os educadores/professores exclusivamente discordam da afirmação são 5-10 e 16-20 anos. Em todos os intervalos de tempo de serviço o nível mais selecionado foi discordo totalmente. Outro aspecto interessante que se verifica é que o único intervalo em que estão presentes os quatro níveis de concordância, corresponde aos educadores/professores com 31 ou mais anos de tempo de serviço.

Figura 43

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

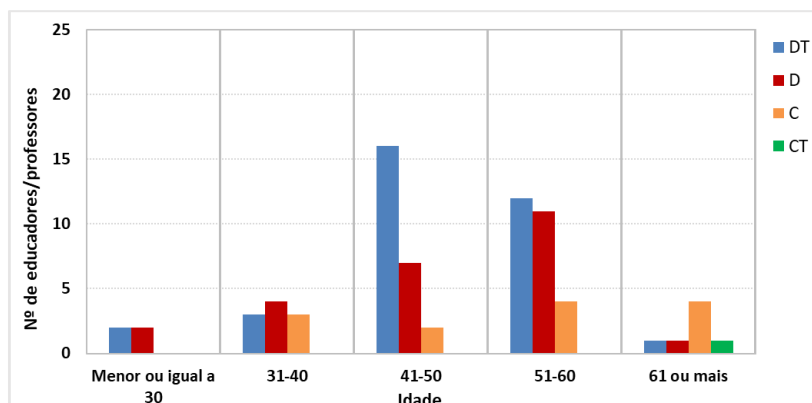
4.3.1.7. Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21

Na pergunta “Selecione a resposta que se aplique melhor a si” foi selecionada a afirmação “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia” em que se cruzou os níveis de discordância com a idade (vide figura 44) e com o tempo de serviço dos educadores/professores (vide figura 45).

Pela análise dos resultados ilustrados na figura 44 é possível verificar que em todas as faixas etárias foi selecionado o nível *discordo* e *discordo totalmente* da afirmação, mostrando que esses educadores/professores não têm dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21. Por outro lado, os educadores/professores com 61 ou mais anos são os únicos onde existem participantes que *concordam totalmente* com a afirmação. Verificou-se ainda que o nível *concordo* é mais selecionado pelos educadores/professores com mais idade (51-60 e 61 ou mais anos).

Figura 44

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21” (n=73).

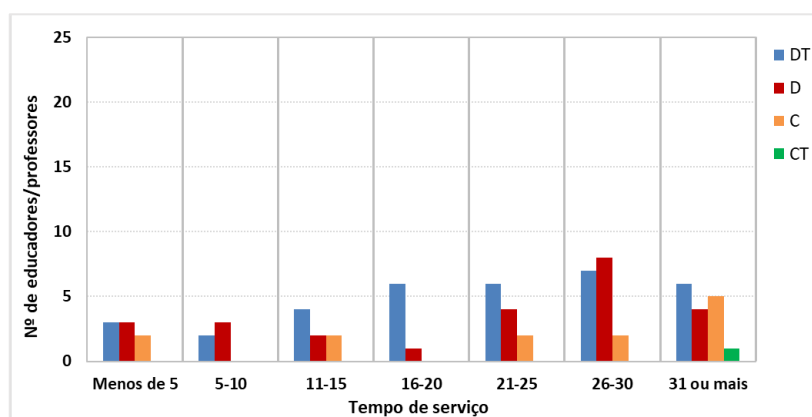


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 45 foi possível concluir que, similarmente ao que acontece com a variável idade, também estão todos os tempos de serviços representados nos níveis *discordo* e *discordo totalmente*. No nível *concordo* observa-se uma distribuição homogênea entre os tempos de serviço menos de 5, 11-15, 21-25 e 26-30 enquanto os educadores/professores com 31 ou mais anos de serviço são os que manifestam maior dificuldade em interagir com os alunos com Trissomia 21. Foi possível verificar ainda que neste nível não estão representados os tempos de serviço 5-10 e 16-20 anos.

Figura 45

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

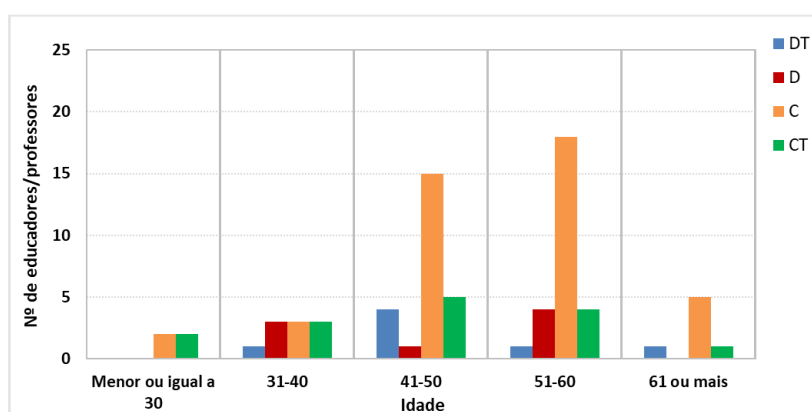
4.3.1.8. Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21

Em relação à pergunta “*Selecione a resposta que se aplique melhor a si*” foi selecionada a afirmação “*Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21*” em que se cruzou os níveis de discordância com a *idade* (vide figura 46) e com o *tempo de serviço* dos educadores/professores (vide figura 47).

Pela análise dos resultados ilustrados na figura 46 pode-se aferir que os educadores/professores com idade menor ou igual a 30 anos não selecionaram os níveis *discordo* e *discordo totalmente*, mostrando que estão preocupados com o facto de não possuírem os conhecimentos e competências necessárias para ensinar os alunos com Trissomia 21. Os educadores/professores com 41 ou mais anos selecionaram maioritariamente os níveis *concordo* e *concordo totalmente*, mostrando preocupação com a falta de conhecimentos e competências.

Figura 46

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21” (n=73).



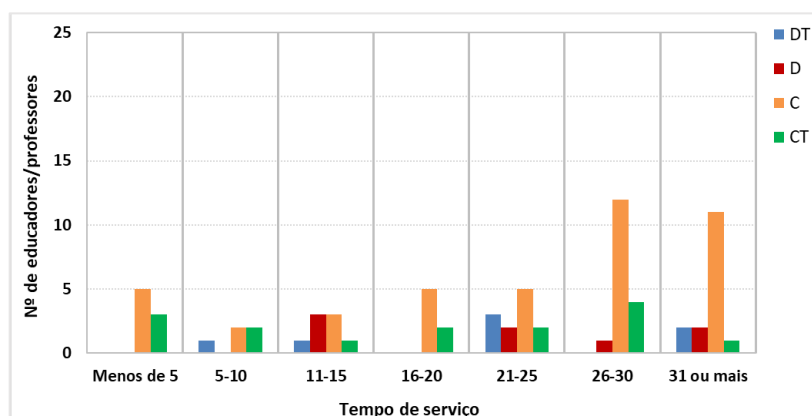
Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 47 é possível observar que os educadores/professores com mais tempo de serviço (26-30 e 31 ou mais anos) selecionam mais o nível *concordo*, assim como os educadores/professores com menos de 5 anos de serviço. Os educadores/professores que têm entre 16-20 anos de tempo de serviço mostram preocupação com o facto de não possuírem os conhecimentos e competências necessários

para ensinar alunos com Trissomia 21, uma vez que nenhum destes selecionou os níveis discordo ou discordo totalmente.

Figura 47

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

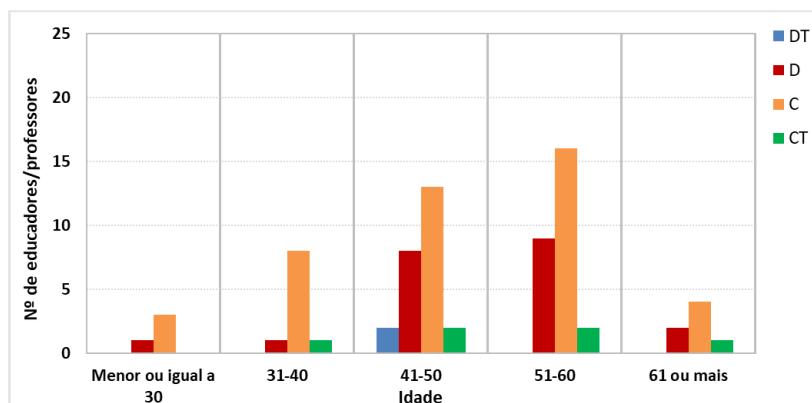
4.3.1.9. Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular

Por fim, foram cruzados os níveis de concordância da última afirmação desta secção “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular” com a *idade* (vide figura 48) e com o *tempo de serviço* (vide figura 49) dos educadores/professores.

Após a análise dos resultados ilustrados na figura 48 é possível verificar que apenas na faixa etária 41-50 anos foram selecionados os 4 níveis de concordância. Os educadores/professores pertencentes à faixa etária menor ou igual a 30 selecionaram o nível *discordo* ou *concordo*. Verificou-se ainda que em todas as faixas etárias o nível mais selecionado foi *concordo*.

Figura 48

Cruzamento entre a idade dos educadores/professores e a afirmação “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73).

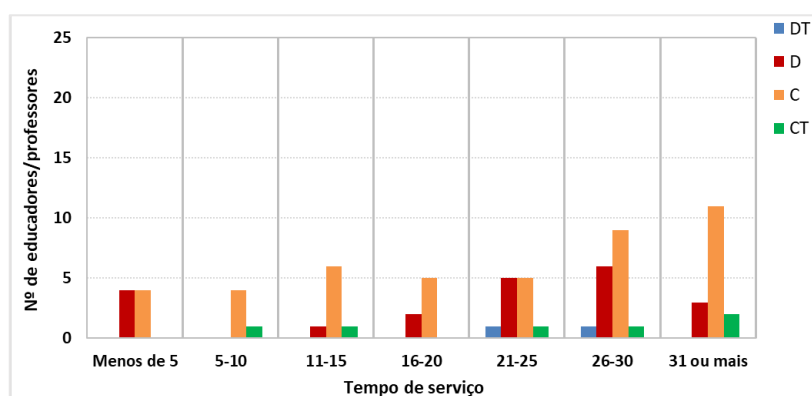


Fonte: Elaboração própria

Da análise dos resultados ilustrados na figura 49 verifica-se que os educadores/professores pertencentes aos intervalos menos de 5 e 16-20 anos de tempo de serviço selecionam os níveis *concordo* e *discordo*. Os quatro níveis de concordância estão presentes nos intervalos 21-25 e 26-30 anos de tempo de serviço. O nível mais selecionado em todos os intervalos de tempo de serviço é *concordo*, com a exceção do tempo de serviço menor que 5 anos e 21-25 anos, pois são selecionados exatamente o mesmo número de níveis *concordo* e *discordo*.

Figura 49

Cruzamento entre o tempo de serviço dos educadores/professores e a afirmação “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular” (n=73).



Fonte: Elaboração própria

De forma a indagar se aspetos relacionados com as preocupações e sentimentos são influenciados pelo tempo de serviço e pelo facto de ter experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento, recorrer-se-á à aplicação de testes não

paramétricos para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas (teste *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney*).

De seguida, verificar-se-á se a opinião dos educadores/professores sobre as preocupações e sentimentos é influenciada pelo tempo de serviço. Neste caso, como a variável dependente definida são as afirmações e os dados são medidos numa escala ordinal (1-Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo e 4-Concordo Totalmente), esta variável é ordinal. Já a variável independente definida pelo tempo de serviço é constituída por sete grupos independentes (menos de 5; 5-10; 11-15; 16-20; 21-25; 26-30 e 31 ou mais). Assim, o teste adequado é o teste de *Kruskal-Wallis* que permitirá averiguar se existem diferenças significativas na opinião dos educadores/professores em função do seu tempo de serviço.

A tabela 8 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 8

Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis)^{a,b}

Afirmação	n	Qui-quadrado	g.l.	Significância assintótica
Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma.	73	2,039	6	0,916
Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral.	73	12,535	6	0,051
Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	73	7,154	6	0,307
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular.	73	9,096	6	0,168
Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21.	73	3,257	6	0,776
Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula.	73	7,294	6	0,294

Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21.	73	6,422	6	0,378
Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21.	73	11,414	6	0,076
Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular.	73	9,258	6	0,160

a. Teste *Kruskal-Wallis*

b. Variável de Agrupamento: Tempo de serviço (anos)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas, pois $p > 0,05$ para todas as afirmações. Contudo, importa realçar que a afirmação “*Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral*” possui $p = 0,051$; ou seja, o mais próximo do ponto de corte. A Tabela 9 apresenta o grau de concordância, em termos médios, que os professores atribuem à afirmação identificada na diferença estatisticamente significativa de acordo com os diferentes intervalos de tempo de serviço dos professores.

Tabela 9

Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral” segundo os intervalos de tempo de serviço.

Afirmação	Tempo de serviço (anos)	n	Ordem média
Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral	Menos de 5	8	27,94
	5-10	5	40,90
	11-15	8	40,19
	16-20	7	29,14
	21-25	12	49,79
	26-30	17	41,68
	31 ou mais	16	27,59

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que os professores que apresentam maior grau médio de concordância são os que têm mais tempo de serviço (21-25 anos) e os que têm entre 5 a 15 anos de serviço.

Para averiguar se a opinião dos educadores/professores sobre as preocupações e sentimentos é influenciada pelo facto de os mesmos terem ou não experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento, recorrer-se-á ao teste de *Mann-Whitney*, que permite verificar se as ordens médias de dois grupos independentes (o 'Sim' e o 'Não' da variável "*experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento*") ao nível de uma variável dependente ordinal (afirmações) diferem.

Este teste permitirá, assim, verificar se as diferenças observadas relativamente à opinião dos educadores/professores sobre as preocupações e sentimentos diferem entre os que têm experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento e os educadores/professores que não têm essa experiência.

A tabela 10 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 10

Estatísticas de teste (Mann-Whitney)^a

Afirmção	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância assintótica
Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma.	607	1468	-0,590	0,555
Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral.	530,5	1391,5	-1,483	0,138
Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	638,5	1499,5	-0,217	0,828
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular.	479	1007	-2,166	0,030
Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21.	538	1399	-1,384	0,166
Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula.	527,5	1388,5	-1,780	0,075
Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21.	489,5	1350,5	-2,004	0,045

Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com	391,5	1252,5	-3,319	0,001
Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular.	458	986	-2,530	0,011

a. Variável de Agrupamento: Experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento

Fonte: Elaboração própria

Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em algumas das afirmações ($p < 0,05$), considerando o facto de os educadores/professores terem ou não experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento. As afirmações em que as diferenças são estatisticamente significativas são as seguintes: *“Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular”*, *“Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”*, *“Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21”* e *“Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular”*. A Tabela 11 apresenta o grau de concordância, em termos médios, que os professores atribuem às afirmações identificadas nas diferenças estatisticamente significativa de acordo com o facto de terem ou não experiência com crianças que apresentam perturbações do desenvolvimento.

Tabela 11

Ordens médias do grau de concordância dos professores com as afirmações segundo a experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

Afirmação	Experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento	n	Ordem média
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular.	Não	32	31,47
	Sim	41	41,32
Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21.	Não	32	42,20
	Sim	41	32,94
Preocupa-me não ter os conhecimentos e	Não	32	45,27

competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21.	Sim	41	30,55
Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular.	Não	32	30,81
	Sim	41	41,83

Fonte: Elaboração própria

Quando se consideram as afirmações “*Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular*” e “*Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular*”, verifica-se que os professores que apresentam maior grau médio de concordância são os que têm experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

No que concerne às afirmações “*Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21*” e “*Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21*”, verifica-se que os professores que apresentam maior grau médio de concordância são, por outro lado, os que não têm experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

De forma a averiguar se a percepção de educadores e professores sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada por fatores como a idade e a frequência de ações de formação relacionadas com a síndrome, recorrer-se-á à aplicação de testes não paramétricos para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas (teste *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney*).

De seguida, verificar-se-á se a percepção dos educadores/professores sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada pela idade. Neste caso, como a variável dependente definida são as afirmações e os dados são medidos numa escala ordinal (1-Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3-Concordo e 4-Concordo Totalmente), esta variável é ordinal. Já a variável independente definida pela idade é constituída por cinco grupos independentes (menos de 30; 31-40; 41-50; 51-60 e 61 ou mais). Assim, o teste adequado é o teste de *Kruskal-Wallis*, que permitirá averiguar se existem diferenças significativas na opinião dos educadores/professores em função da sua idade.

A tabela 12 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 12

Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” segundo os intervalos de idade.

Afirmação	Idade (anos)	n	Ordem média
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular	30 ou menos	4	24,75
	31-40	10	41,65
	41-50	25	40,72
	51-60	27	35,70
	61 ou mais	7	29,07
	Total	73	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 13

Estatísticas de teste (Kruskal-Wallis)^{a,b}

Qui-quadrado	4,434
gl	4
Significância Assint.	0,350

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade (anos)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas, pois $p > 0,05$. Embora as diferenças observadas não sejam estatisticamente significativas, verifica-se que os professores que apresentam maior grau médio de concordância são os que têm idade entre os 31-40 e 41-50 anos.

Para averiguar se a percepção de educadores/professores sobre a inclusão de alunos com T21 é influenciada pela frequência de ações de formação relacionadas com a síndrome, recorrer-se-á ao teste de *Mann-Whitney*, que permite verificar se as ordens médias de dois grupos independentes (o ‘Sim’ e o ‘Não’ da variável “*experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento*”) ao nível de uma variável dependente ordinal (afirmação) diferem.

Este teste permitirá assim verificar se as diferenças observadas relativamente à percepção dos educadores/professores sobre a inclusão de alunos com T21 diferem entre os que frequentaram ações de formação relacionadas com a síndrome e os que não frequentaram esse tipo de ações de formação.

A tabela 14 apresenta os resultados que decorrem da aplicação do referido teste não paramétrico.

Tabela 14

Ordens médias do grau de concordância dos professores com a afirmação “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular” segundo a frequência de ações de formação na área da Trissomia 21

Afirmação	Frequentou ações de formação na área da Trissomia 21	n	Ordem média
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular	Não	68	36,47
	Sim	5	44,20
	Total	73	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 15

Estatísticas de teste (Mann-Whitney)^a

U de Mann-Whitney	134
Wilcoxon W	2480
Z	-0,865
Significância assintótica	0,387

a. Variável de Agrupamento: Frequentou ações de formação na área da Trissomia 21.

Fonte: Elaboração própria

Conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, pois $p > 0,05$. Verifica-se, contudo, em termos médios, que os educadores/professores que apresentam maior grau médio de concordância são os que frequentaram ações de formação na área da Trissomia 21.

Em relação à pergunta final, de resposta aberta, pretendia-se saber “Quais os maiores desafios colocados aos professores para promover a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular”. As respostas foram categorizadas, após realização da análise de conteúdo, nos seguintes domínios: falta de formação especializada, dimensão das turmas, gestão do tempo, falta de apoios e comportamento dos outros alunos.

A falta de *formação especializada* foi o desafio mais apontado pelos educadores/professores, destacando-se as seguintes afirmações: “Encontrar as melhores estratégias e metodologias de trabalho, não tendo formação nesta área em específico”, “Ter conhecimentos para integrar e transmitir conhecimentos”, “Criar estratégias de aprendizagens” e “Saber adequar o ensino/ aprendizagem ao aluno com trissomia 21”.

O segundo desafio mais referido pelos educadores/professores foi o *número de alunos por turma*, seguido da *gestão do tempo*. Estes dois desafios estão interligados, tendo alguns dos educadores/professores referido ambos os desafios, como surge nas respostas: “Conseguir trabalhar e fazer evoluir estes alunos sem prejudicar os outros”, “A falta de tempo para uma inclusão e ensino adaptado, devido à carga de trabalho”, “Necessidade de cumprir um programa com os restantes alunos” e “Não lhe disponibilizar a atenção necessária para desenvolver as suas capacidades”.

Associada à dimensão das turmas surge a *falta de apoios*, tal como descrito nas seguintes afirmações: “Dificuldade em prestar um apoio diferenciado em turmas com muitos alunos”, “Falta de materiais e de apoio especializado” e “O apoio pedagógico, em contexto de sala de aula, devido à maior multiplicidade de alunos”.

Por fim, é também apontado pelos educadores/professores o desafio do *comportamento dos outros alunos*, nomeadamente “comportamento disruptivo e discriminatório de alguns alunos” e “o comportamento e a reação dos alunos “regulares” perante situações que envolvem estarem na mesma sala de aula que os alunos com Trissomia 21”.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No âmbito do desenvolvimento do presente estudo, considerou-se importante conhecer os sentimentos, atitudes, preocupações e desafios percebidos pelos professores no que se refere à inclusão nas classes regulares de alunos com perturbações do desenvolvimento; neste caso específico, as percepções dos professores face à inclusão de alunos com trissomia 21.

As últimas décadas têm sido bastante ricas tanto no que diz respeito a estudos realizados como em termos de normativos legais. Em Portugal, o novo regime jurídico da Educação Inclusiva foi aprovado em julho de 2018 e veio possibilitar novos caminhos a todas as crianças e jovens.

Tendo por base os resultados apresentados, assim como a análise realizada, seguidamente proceder-se-á à sua discussão e serão aduzidas algumas interpretações, bem como implicações para a prática pedagógica.

No que diz respeito ao *Perfil do entrevistado*, os participantes do estudo são maioritariamente do género feminino, situação que não é novidade, pois a atividade docente tem sido uma profissão preferida por mulheres. Relativamente à idade e ao tempo de serviço, estes são diretamente proporcionais: maior idade, maior tempo de serviço e vice-versa; sendo evidente o envelhecimento da classe docente. Assim, é de destacar o facto de apenas 4 educadores/professores terem menos de 30 anos. Esta situação pode ser interpretada de duas formas distintas, por um lado são profissionais mais experientes, mas por outro, podem ser menos recetivos à mudança, pois já têm os seus métodos e rotinas fortemente estabelecidos. Como consequência do anteriormente referido, na situação profissional prevalecem os docentes de quadro de agrupamento/quadro de escola.

A maioria dos participantes que colaboraram no nosso estudo são docentes que lecionam no ensino secundário. Esta situação pode dever-se ao facto de este grupo de professores estar a vivenciar mais recentemente a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, como consequência do alargamento da idade da escolaridade obrigatória e das mudanças que daí resultaram (chegada de novos alunos com características muito particulares, tais como síndromes e perturbações específicas da aprendizagem que, até então, não frequentavam o ensino secundário, logo não faziam parte do seu núcleo de alunos).

Quanto às habilitações académicas, a maioria dos participantes possui um nível de qualificação igual ou superior à licenciatura, no entanto, existe um pequeno grupo de educadores/professores que realizaram formação especializada em Educação Especial ou na área da Trissomia 21, todavia o número aumenta significativamente no que respeita à

frequência de ações de formação relacionadas com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (novo regime jurídico da Educação Inclusiva). Ainda assim, tal como referido no enquadramento teórico, os valores estão aquém do desejável e aceitável. A formação de professores é um fator decisivo para o sucesso dos alunos, tornando-se necessário e urgente preparar os docentes para conseguirem trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades, permitindo assim que o potencial e habilidades de todos e cada um seja uma meta a superar com mérito e distinção.

Aproximadamente metade dos educadores/professores refere ter experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento, contudo o número reduz substancialmente quando a questão colocada se relaciona com a experiência no ensino de crianças com T21 em contexto de sala de aula. Esta situação pode estar relacionada com o facto da incidência destes casos não ter acompanhado o aumento da prevalência de T21 (consequência do aumento da idade materna e consequentemente do número de rastreamentos realizados) devido à possibilidade de interrupção voluntária da gravidez.

No que concerne aos Indicadores de Inclusão, nomeadamente no estudo de aspetos relacionados com o Ambiente escolar (Culturas Inclusivas), é possível constatar que existe trabalho colaborativo entre os professores e que existe uma grande preocupação e empenho por parte da instituição escola por minimizar todas as formas de discriminação, tal facto pode dever-se ao trabalho conjunto dos professores e das direções dos agrupamentos.

Ainda neste ponto, importa salientar que as afirmações em que os educadores/professores mais discordam relacionam-se com as elevadas expectativas para todos os alunos e com o trabalho em parceria entre professores e pais. Mais uma vez estas situações podem estar relacionadas com a falta de formação, havendo assim uma desvalorização das capacidades de alguns alunos, como também a desvalorização das competências da família para o sucesso educacional dos alunos. A parceria entre professores e família deve ser sustentada numa comunicação frequente e na partilha de responsabilidades, tanto nas questões relacionadas com comportamento como também no desempenho escolar.

O estudo permitiu-nos constatar que os educadores/professores consideram a falta de formação especializada como o principal obstáculo à inclusão. Referem, também, que faltam profissionais especializados. A falta de formação associada à falta de profissionais especializados compromete as adequações metodológicas do ensino, assim como a definição de estratégias pedagógicas específicas e as adaptações curriculares (caso seja necessário).

A falta de disponibilidade dos intervenientes no processo para se efetivar um trabalho colaborativo, a dificuldade em envolver os professores no acompanhamento dos alunos e a

sua falta de experiência, apesar de serem obstáculos significativos, surgem com menor expressividade.

As respostas relativas aos principais fatores facilitadores da inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento vão ao encontro das referidas anteriormente a nível dos obstáculos, ou seja, são referidos o número reduzido de alunos em sala de aula e a existência de recursos humanos como fatores facilitadores. Por outro lado, os recursos pedagógicos e o comportamento dos alunos foram os fatores menos selecionados. Em suma, a inclusão faz-se de pessoas para pessoas, os materiais didáticos e os recursos pedagógicos são ferramentas facilitadoras do trabalho do professor e aliados para promover a inclusão, mas se não existirem recursos humanos que os possam explorar muito pouco contribuem para tal.

A maioria dos professores considera boa ou muito boa a inclusão dos alunos com T21 no agrupamento de escolas ao qual pertence, em concordância com outros estudos realizados (Santos & César, 2010; Pinto & Morgado, 2012). Quando questionados sobre os motivos das suas respostas, e apesar de parecer um pouco contraditório, a maioria afirmou que é difícil lidar com a diversidade dos alunos da turma, a qual apesar de tornar as aulas mais enriquecedoras, é difícil de gerir devido à falta de apoios adequados. Estes resultados evidenciam que, apesar da dificuldade em lidar com a diversidade, os professores têm perceção de que a presença de alunos com diferentes condições e habilidades podem tornar as aulas mais ricas e interessantes, pois os alunos podem aprender uns com os outros. A diversidade na sala de aula ajuda assim a preparar os alunos para um futuro mais inclusivo.

Em relação às áreas mais valorizadas pelos professores quando têm alunos com T21, a maioria dos educadores/professores privilegia o desenvolvimento global do aluno e cerca de metade valorizam a socialização e o comportamento adaptativo, enquanto apenas uma minoria refere a Educação Sexual. Como, regra geral, as crianças com T21 apresentam um desenvolvimento abaixo para a sua faixa etária em todas as áreas do seu desenvolvimento (cognição, motricidade, comunicação e linguagem), estes resultados estão de acordo com o que nos é indicado pela literatura (Silva & Kleinhans, 2006; Santos & César, 2010), isto é, estimular o desenvolvimento global destes alunos, pois verificou-se “uma alta competência das crianças em resolver problemas cotidianos quando o ambiente familiar e escolar se mostrava acolhedor e promovia estimulação adequada das funções cognitivas” (Niccols et al., 2003, citado por Silva & Kleinhans, 2006). Sabe-se que as dificuldades de comunicação afetam a socialização, logo é indispensável trabalhar estas áreas em conjunto de forma a minimizar barreiras. É com alguma preocupação que percebemos que a educação sexual é uma área que os professores consideram menos importante. A sexualidade dos alunos com T21 é semelhante à dos restantes alunos da mesma idade, daí ser igualmente importante esclarecer estes jovens, tendo em vista contribuir para a tomada consciente de decisões na

área da educação para a saúde, assim como na prevenção da gravidez precoce e infeções sexualmente transmissíveis.

No que respeita aos sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21 e de acordo com os dados recolhidos, surge como principal preocupação dos educadores/professores não terem conhecimentos e competências necessárias para ensinar estes alunos. Esta preocupação surge de forma mais ou menos direta ao longo desta investigação e torna-se claro que os professores não se sentem confortáveis ao trabalhar com alunos com T21, manifestando assim a falta de formação na área, tal como é mencionado noutros estudos internacionais e nacionais (Santos & César, 2010; Abreu & Grande, 2021).

A dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva é outra das preocupações que surge. Esta preocupação revela que ainda há um longo caminho a percorrer para que a sala de aula seja um espaço de educação onde os alunos com e sem dificuldades aprendam em conjunto, embora alguns precisem de mais tempo e/ou o percurso possa ser distinto.

Outra preocupação prende-se com a interação com alunos que têm dificuldades comunicativas. A interação entre professores e alunos com dificuldades de comunicação oral é um tema de grande importância e complexidade, sendo imprescindível nestes casos a implementação de recursos alternativos para favorecer a inclusão. O apoio individualizado com um terapeuta da fala é muito útil, pois é um grande contributo para o desenvolvimento das capacidades de comunicação. Para estes casos existem algumas formas de comunicação alternativa, tais como a língua gestual, a comunicação por pictogramas e/ou dispositivos eletrónicos.

Em relação às atitudes, mais de metade dos educadores/professores concorda que os alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular, assim como os alunos que precisam de um currículo individualizado. Esta atitude demonstra que a maioria dos professores acreditam que é possível ensinar estes alunos, incluindo-os nas turmas do ensino regular e consequentemente nas atividades/tarefas aí desenvolvidas. É importante ter noção que todo este processo é exigente; a vontade de incluir é um grande passo que tem de se dar para a sua concretização ser uma realidade, pois é necessária uma reestruturação na organização escolar, na escolha das metodologias, no envolvimento e participação dos pais na escola e no currículo, de modo a encontrar soluções que satisfaçam as necessidades de todos os alunos.

Outro aspeto que importa salientar, embora com expressividade menos significativa, está relacionado com a preocupação com o aumento da carga de trabalho que possa surgir com a inclusão de alunos com Trissomia 21, sobretudo nos docentes nas faixas etárias acima dos 51 anos.

É importante que se tenha consciência das necessidades que as escolas, professores e técnicos enfrentam diariamente de modo a garantir e fomentar a implementação da educação inclusiva. Os currículos e as cargas horárias devem ser repensados. A organização da escola de ser prática e acessível, onde TODOS devem assumir as suas responsabilidades. A formação e o trabalho colaborativo devem não só ser uma prioridade como fazer parte do cotidiano.

CONCLUSÃO

Em pleno século XXI, a escola, graças à democratização do ensino, é encarada pela sociedade como a escola de todos e para todos, onde existe (ou deve existir) igualdade de oportunidades. Esta política de educação para todos muito tem contribuído para o aumento da diversidade de alunos no sistema educativo, o que tem provocado um turbilhão de opiniões, estudos, práticas e alterações nas legislações dos diversos países, nos quais se inclui Portugal.

Atualmente está em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018 que “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (p.2918) sugerindo que na escola devem ser encontradas “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p.2918).

A legislação já pressupõe a inclusão, desta forma, torna-se importante conhecer as perceções dos professores sobre a mesma, de modo a ser possível desenvolver formas e meios para superar possíveis dificuldades que ainda possam existir.

Se por um lado é fundamental respeitar os direitos de quem aprende, por outro não podemos esquecer os de quem educa. Assim, os professores são fundamentais no processo de inclusão, mas para isso é necessário que estejam em sintonia com os valores e princípios da educação inclusiva, assim como com o que o atual regime jurídico para a educação inclusiva preconiza. É necessário que se desenvolvam práticas que vão ao encontro de todos, concomitantemente, sendo de grande importância proporcionar-lhes oportunidades de crescimento profissional onde a formação, a par dos meios (humanos e materiais) que possibilitem práticas inclusivas.

Os resultados apresentados neste trabalho dão-nos um conjunto de informações sobre as perceções dos professores face à inclusão de alunos com Trissomia 21. De facto, chega-se à conclusão que ainda se assiste a atitudes e sentimentos que revelam algum mal-estar quando se confrontam os educadores/professores com situações de incapacidade e de inclusão. Se, maioritariamente, os professores consideram que os alunos com Trissomia 21 devem estar nas salas de aula regulares, também manifestam, com expressividade bastante significativa, a sua preocupação com possíveis dificuldades em prestar atenção a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. Quando questionados sobre os maiores desafios, são referidas, entre outras, as seguintes inquietações: a gestão do tempo, o elevado número de alunos por turma, a avaliação e a diversificação de estratégias. A gestão do elevado número de alunos por turma implica mais tempo tanto para planificar como desenvolver as tarefas. Por outro lado, a gestão do tempo também é um fator crucial para garantir que as crianças

consigam aprender, ou seja, cada um tem o seu ritmo e as suas necessidades e é importante que se perceba e se tenha noção que tem de ser dado ao aluno o tempo suficiente para se desenvolver. As escolas devem, assim, assegurar e garantir um equilíbrio na constituição das turmas, de forma a promover e favorecer a inclusão.

A avaliação é outro ponto delicado, pois os professores ainda têm dificuldade em se afastar dos modelos tradicionais de avaliação (testes). É urgente que se privilegie a avaliação de carácter formativo e contínuo, adaptada às necessidades individuais das crianças e/ou jovens. Por fim, a diversificação das estratégias pedagógicas é essencial para responder às necessidades individuais das crianças com T21, mas para tal são necessários conhecimentos aprofundados sobre o assunto. Esta necessidade de diversificar o processo de ensino-aprendizagem conduz à inquietação a que, de uma forma geral, a maioria dos educadores/professores dá maior destaque, revelando que muitas das suas preocupações e inseguranças estão relacionadas com a falta de conhecimentos e competências (falta de formação especializada) e de apoios em contexto de sala de aula, assim como a aceitação dos alunos com desenvolvimento atípico pelos colegas da turma.

Considerando as questões de investigação e objetivos delineados, constatou-se que:

- A maioria dos professores considera “boa” ou “muito boa” a inclusão dos alunos com T21 no agrupamento de escolas ao qual pertence (perfazendo um total de 65,7% das respostas), apenas uma minoria refere ser “Insuficiente”.
- Em relação às respostas educativas implementadas os educadores/professores consideram que a diversidade de alunos na turma torna as aulas mais enriquecedoras; referem que é difícil lidar com a diversidade dos alunos na turma e que faltam apoios adequados.
- Os educadores e professores consideram a “falta de formação especializada” o principal obstáculo à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento. Segue-se a “Falta de profissionais especializados” e a “Dificuldade na gestão diferenciada do currículo”. Por outro lado, consideram que o principal fator facilitador da inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento é “O número de alunos em sala de aula”. Os “Recursos humanos” e a “Formação especializada dos educadores/professores” também foram fatores bastante selecionados.
- Em relação aos sentimentos, preocupações e atitudes os participantes apontam a falta de formação na área da educação especial (falta de conhecimentos/competências); a dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos; a preocupação no que respeita à interação com alunos que têm dificuldades comunicativas e a preocupação com o aumento da carga de trabalho (nos docentes nas faixas etárias acima dos 51 anos). É notória a vontade de incluir.

– No que diz respeito aos desafios consideram a falta de formação especializada (o mais destacado); número de alunos por turma (em segundo lugar); associada à dimensão das turmas surge a falta de apoios; dificuldade na gestão do tempo; comportamento dos outros alunos.

– As diferenças de opinião dos participantes não são estatisticamente significativas quando se considera o tempo de serviço, ou seja, não são influenciadas por este fator. Contudo existem diferenças estatisticamente significativas nas afirmações:

- ✓ “Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular”;
- ✓ “Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular”.

A aplicação de testes estatísticos permitiu perceber que o maior grau médio de concordância se verifica nos professores que têm experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

De igual modo, existem diferenças estatisticamente significativas também nas afirmações:

- ✓ “Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21”
- ✓ “Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21”

Nestas duas últimas, o maior grau médio de concordância verifica-se nos professores que não têm experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento.

– As diferenças de opinião dos participantes não são estatisticamente significativas para nenhuma das situações, ou seja, não são influenciadas pelo tempo de serviço dos educadores/professores nem pelo facto de terem frequência ou não em ações de formação relacionadas com a síndrome.

Acreditamos que este trabalho de investigação ajudou a conhecer um pouco melhor o que pensam, sentem e como agem os educadores e professores, perante a inclusão de alunos com Trissomia 21. Consideramos uma limitação ao presente estudo o facto de não ter sido aplicada uma escala de desejabilidade social (este instrumento permitiria avaliar comportamentos e atitudes considerados socialmente desejáveis), triando a negação de características negativas e a atribuição de qualidades positivas pelos participantes no nosso estudo.

Futuramente, este tema pode e deve ser objeto de novas investigações e poderia ser complementado através da realização de observação participante, permitindo assim verificar *in loco* a efetiva implementação de uma cultura inclusiva nas escolas.

Em suma, é inquestionável o desejo de inclusão. A educação inclusiva é das maiores responsabilidades das escolas e, portanto, dos professores. E, felizmente, a inclusão está a acontecer, contudo ainda há um longo caminho a percorrer se quisermos construir ambientes

educativos que atentem às necessidades particulares de cada um. As escolas têm de se reorganizar e fortalecer, quer em recursos físicos e/ou humanos. Importa também desconstruir atitudes conformistas, reduzir a ansiedade face às preocupações e valorizar mais os sentimentos positivos que a inclusão proporciona.

Referências bibliográficas

- Abellán, R. & Vicente, R. (2002). Deficiencia mental asociada a síndrome de Down, desarrollo psicomotor, educación física y deportes. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, 77-106.
- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34, e20/1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Amado, J. (2017). (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aranha, M. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 1-15. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva Publicações. <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. https://www.academia.edu/download/54301276/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao_3.pdf
- Boné, M. & Bonito, J. (2013). Conceitos e práticas na educação da criança diferente: uma perspetiva evolutiva. *Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/8747/1/Bone_Bonito.pdf
- Correia, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto Editora.
- Decreto n.º 35/801 do Ministério da Educação Nacional. (1946). *Diário do Governo*: I Série, n.º 181.

Decreto-Lei 319/91 do Ministério da Educação. (1991). *Diário da República*, I Série A, n.º 193.

Decreto-Lei 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). *Diário da República*, I Série, n.º 4.

Decreto-Lei 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República*, I Série, n.º 129.

Decreto-Lei 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018) *Diário da República*, I Série, n.º 129.

Faleiros, F., Kappler, C., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. da C., Goes, F. dos S. N. de G., & Cucick, C. D. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enfermagem*, 25(4), 1-6.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>

Ferreira, M., Prado, S. A., Cadavieco, J. F. (2017). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 8-10.

Flórez, J. (2011). Causas de la disfunción cognitiva en el Síndrome de Down XXI. *Curso Básico sobre Síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria Santander.
<http://www.downcantabria.com/cursobasico/materialcurso/010200.pdf>

França, T. (2014). A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 6 (11), 105-123.

Kozma, C. (2007). O que é a síndrome de Down? In: Stray-Gundersen K. *Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores*, 15-42.
https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_64_.pdf?msclkid=5847f409cee311ecbe96fe48c7ddbe09

Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 19, 41-66.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>

Lei n.º 66/79 da Assembleia da República. (1979). *Diário da República*: I Série, n.º 230.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Diário da República*: I Série, n.º 337.

Macho, V., Seabra, M., Pinto, A., Soares, D. & Andrade, C. (2008). Alterações craniofaciais e particularidades orais na trissomia 21, *Acta Pediátrica Portuguesa*. Sociedade Portuguesa de Pediatria.

https://www.paediatricdentistry.com/docs/Alteracoes_craniofaciais_e_particularidades_orais_na_Trissomia_21.pdf

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2, 49-65.

Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 51-55.

https://www.researchgate.net/publication/260552144_Dificuldades_Intelectuais_e_Desenvolvimentais_a_Mudanca_de_Paradigma_na_Concepcao_da_Deficiencia_Mental

Morato, P.; Matias, A; Proença, A. & Matias, V. (2005). A amizade na Trissomia 21. *Revista de educação especial e reabilitação*, 12 (1 e 2), 19-35.

Moreira, L.; El-Hanib, C. & Gusmão, F. (2000). A Síndrome de Down e sua patogénese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira Psiquiatria*, 22 (2), 96-99. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/3308/1/a11v22n2.pdf>

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia Para Professores*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

Palha, M. (2017) (coord). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com trissomia 21*. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. <https://appt21.org.pt/wp-content/uploads/2020/11/Programa-integrado-deintervencao-na-t21.pdf>.

Palha, M. (s.d.). *Perturbação do desenvolvimento intelectual*. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças.

https://diferencas.net/wpdif/docs/perturbacao_desenvolvimento_intelectual.pdf

Passarudo, J., Carvalho, L., Panaças, M. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender*, 36, 130-145.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17272>

Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação (DGE).

Pereira, F. & Crespo, A. (2022). Educação e Inclusão: da Creche ao Ensino Superior In C. Louro. & J. Gronita (Coord). *Intervenção Social e Deficiência* (pp. 249-270). Universidade Aberta.

Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores Perante a Inclusão. *Actas 12.º Colóquio de Psicologia da Educação – Educação Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 471-491.

<https://core.ac.uk/download/pdf/70650382.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editora Gradiva.

Rivero, C. (2009). *Trabalho em Equipas Multidisciplinares - Uma Visão Apreciativa*. Rede Europeia Anti Pobreza, Portugal.

Ruiz, E. & Flórez, J. (2009). Características psicológicas y evolutivas de las personas adultas con Síndrome de Down. *Síndrome de Down – Vida Adulta*, 02, 36-45.
<https://www.sindromedownvidaadulta.org/wp-content/uploads/pdf/SDVA-num-2.pdf>

Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5966/1/C%c3%a9sar%20%26%20Santos%20Intera%c3%a7%c3%b5es.pdf>

Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). *Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas*. *Indagatio Didactica*, 12(5), 99-118. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/23445/17112>

Serra, H. (coord.) (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Gailivro.

Silva, M.; Kleinhans (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, 12 (1), 123-138.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100009>.

Silva, N. & Dessen, M. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caraterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), 167-176.
https://www.researchgate.net/publication/274170927_Sindrome_de_Down_etiologia_caracterizacao_e_impacto_na_familia

Skallerup, S. (2015). *Bebés com Trissomia 21*. Texto Editores

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
https://ia800700.us.archive.org/18/items/STAKE_201812/STAKE.pdf

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Horizonte.

Troncoso, M. & Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita – um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.

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

Anexos

Anexo I

Níveis de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual

Nível leve:

Domínio conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
Em idade pré-escolar podem não se verificar diferenças conceptuais evidentes. Em idade escolar e durante a vida adulta, podem verificar-se dificuldades na aprendizagem de competências académicas envolvendo a leitura, a escrita, a matemática, o tempo ou dinheiro, podendo necessitar de apoios numa ou mais áreas de modo a acompanhar as expectativas para a sua idade.	Quando comparados com os pares, os sujeitos revelam-se imaturos ao nível da interação social. A comunicação, conversação e linguagem revelam-se mais concretas ou imaturas relativamente ao esperado para a idade. Podem verificar-se dificuldades na regulação das emoções e do comportamento em situações sociais. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; a análise social revela-se imatura para a idade.	O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares.

Tabela I - Nível *leve* de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual - Adaptado de DSM V (2014, 75).

Nível moderado:

Domínio conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
Durante o desenvolvimento verificam-se progressivos distanciamentos nas capacidades conceptuais, em comparação com os pares. Em idade pré-escolar, desenvolvimento mais lento das competências linguísticas e pré-académicas. Em idade	O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos	O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais como alimentação, fisiológicas, vestir-se e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de um período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas,

escolar, o progresso na leitura, escrita, matemática, e compreensão de tempo e dinheiro ocorre lentamente ao longo dos anos escolares, e é visivelmente limitada em comparação com os seus pares.	companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas. Pode, entretanto, não perceber ou interpretar com exatidão as pistas sociais. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo de auxiliar a pessoa nas decisões.	talvez haja a necessidade de utilização de lembretes.
---	---	---

Tabela II - Nível *moderado* de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual - Adaptado de DSM V (2014, 76).

Nível grave:

Domínio conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples.	O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, tomar banho e necessidades fisiológicas. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto ao seu bem-estar e dos demais.

Tabela III - Nível *grave* de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual - Adaptado de DSM V (2014, 77).

Nível profundo:

Domínio conceptual	Domínio Social	Domínio Prático
As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os	O indivíduo apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala	O indivíduo depende de outros para todos os aspetos do cuidado físico diário, saúde e

processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades viso espaciais, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.	ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais.	segurança, ainda que possa conseguir participar também de algumas dessas atividades. Aqueles sem prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como levar os pratos para a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas, tudo isso com apoio de outras pessoas.
---	---	---

Tabela IV - Nível *profundo* de gravidade para perturbação do desenvolvimento intelectual - Adaptado de DSM V (2014, 77).

Anexo II

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21

Caro(a) participante

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, estou a realizar um trabalho de investigação, sob orientação da Professora Doutora Maria Elisabete Mendes, com o tema “Perceções dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Trissomia 21 na Escola”.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para o estudo mencionado, pelo que garantimos o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade dos dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Dora Bandeiras

Email

O seu email

☐ Li as condições e aceito participar neste estudo.

A. Perfil do entrevistado

1. Género*

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. Qual a sua idade (em anos)?

- ☐ Menor ou igual a 30
☐ 31-40
☐ 41-50
☐ 51-60
☐ 61 ou mais

3. Tempo de serviço (em anos, até 31 agosto de 2022):

- ☐ Menos de 5
☐ 5-10
☐ 11-15
☐ 16-20
☐ 21-25
☐ 26-30
☐ 31 ou mais

4. Situação profissional

- ☐ Contratado
- ☐ QZP
- ☐ QE/QA

5. Selecione o Agrupamento de Escolas a que pertence.

- ☐ Agrupamento de Escolas N.º 1 de Elvas
- ☐ Agrupamento de Escolas N.º 2 de Elvas
- ☐ Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas

6. Nível de ensino que se encontra a lecionar? (Se leciona a diferentes níveis selecione o mais elevado)

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1º ciclo
- ☐ 2º ciclo
- ☐ 3º ciclo
- ☐ Secundário

7. Habilitações académicas (grau mais elevado adquirido):

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

8. Realizou formação especializada em Educação Especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial ou sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Frequentou ações de formação na área da Trissomia 21?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Tem experiência no ensino de crianças com perturbações do desenvolvimento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Tem experiência no ensino de crianças com Trissomia 21, em contexto de sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

B. Indicadores para a Inclusão

1. Considerando o ambiente escolar no agrupamento de escolas ao qual pertence, selecione a coluna que melhor descreve a sua opinião.

Legenda:

DT - Discordo totalmente; **D** - Discordo; **C** - Concordo; **CT** - Concordo totalmente.

	DT	D	C	CT
Todos se sentem bem-vindos.				
Os alunos entreadjudam-se.				
Os professores colaboram entre si.				
Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente.				
Os professores e os pais trabalham em parceria.				
Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto.				
A comunidade está envolvida na escola.				
Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos.				
Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.				
Todos os alunos são igualmente valorizados.				
A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.				
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

2. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos à inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento?

(selecione até 3 fatores)

- ☐ Falta de formação especializada.
- ☐ Falta de profissionais especializados.
- ☐ Falta de experiência.
- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Falta de disponibilidade dos intervenientes no processo para trabalho colaborativo.
- ☐ Dificuldade na articulação entre os diferentes professores.
- ☐ Dificuldade em envolver os professores no acompanhamento destes alunos.
- ☐ Dificuldade na gestão diferenciada do currículo.
- ☐ Dificuldade na definição de estratégias de ensino/aprendizagem.

3. Na sua opinião, quais são os principais fatores facilitadores da inclusão de alunos com perturbações do desenvolvimento?

(selecione até 3 fatores)

- ☐ Comportamento do aluno.
- ☐ Recursos humanos.
- ☐ Recursos pedagógicos.
- ☐ Estratégias pedagógicas.
- ☐ O número de alunos em sala de aula.
- ☐ Formação especializada dos educadores/professores.

4. No agrupamento de escolas ao qual pertence, como considera a inclusão de alunos com Trissomia 21?

- ☐ Muito Boa
- ☐ Boa
- ☐ Suficiente
- ☐ Insuficiente

5. Escolha 3 opções para justificar a resposta anterior.

- ☐ Todos os alunos da turma são beneficiados.
- ☐ Os alunos da turma são prejudicados.
- ☐ Os professores têm formação adequada.
- ☐ Os professores não têm formação especializada.
- ☐ A diversidade de alunos na turma torna as aulas mais enriquecedoras.
- ☐ É difícil lidar com a diversidade dos alunos na turma.
- ☐ Existem apoios adequados.
- ☐ Faltam apoios adequados.

6. Na sua opinião, quais as áreas mais valorizadas pelos professores quando têm alunos com Trissomia 21?

(selecione até 3 fatores)

- ☐ Desenvolvimento global do aluno.
- ☐ Atividades de lazer e ocupação de tempos livres.
- ☐ Atividades vocacionais e pré-profissionais.
- ☐ Ensinar a fazer compras e a utilizar o dinheiro.
- ☐ Ensinar a utilizar os serviços da comunidade.
- ☐ Leitura funcional.
- ☐ Escrita funcional.
- ☐ Desenvolver competências de comunicação.
- ☐ Educação sexual.
- ☐ Socialização e comportamento adaptativo.

C. Sentimentos e preocupações face à inclusão de alunos com Trissomia 21

(Adaptado de Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2006)

1. Selecione a resposta que se aplique melhor a si.

Legenda:

DT - Discordo Totalmente; **D** - Discordo; **C** - Concordo; **CT** - Concordo Totalmente.

	DT	D	C	CT
Preocupa-me que os alunos com Trissomia 21 não sejam aceites pelos colegas da turma.				
Preocupa-me interagir com alunos que têm dificuldades de comunicação oral.				
Preocupa-me ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.				
Alunos com Trissomia 21 devem estar nas aulas do ensino regular.				
Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com Trissomia 21.				
Sentir-me-ia muito mal se tivesse alunos com Trissomia 21 na minha sala de aula.				
Tenho dificuldade em interagir com alunos com Trissomia 21.				
Preocupa-me não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com Trissomia 21.				
Alunos que precisam de um currículo individualizado devem estar nas aulas do ensino regular.				

2. Quais os maiores desafios colocados aos professores para promover a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular?

Anexo III



Dora Bandejas <5065@ipportalegre.pt>

Pedido de resposta a inquérito - Mestrado em Educação Especial da ESECS - IPPortalegre

Dora Bandejas <5065@ipportalegre.pt>

18 de abril de 2023 às 08:00

Para: Direção Agrupamento de Escolas 3 de Elvas <diretora.fatima.pinto@ae3elvas.edu.pt>

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas

Na sequência do pedido já efetuado, solicito a divulgação do presente e-mail junto dos colegas do agrupamento.

Agradeço a atenção dispensada.
Melhores cumprimentos,
Dora Bandejas

Caro(a) Colega,

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado em Educação Especial ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, estou a realizar um trabalho de investigação, sob orientação da Professora Doutora Maria Elisabete Mendes, com o tema “Perceções dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Trissomia 21 na Escola”. Nesse sentido, vimos por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento de um inquérito por questionário (google forms).

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para o estudo mencionado, pelo que garantimos o anonimato e a confidencialidade dos inquiridos, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo.

O link para aceder ao questionário é o seguinte: <https://forms.gle/KBydMe9aaUaffkgF6>

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Dora Bandejas
(5065@ipportalegre.pt)



Sem vírus, www.avg.com

Anexo IV



Dora Bandeiras <5065@ipportalegre.pt>

Pedido de resposta a inquérito - Mestrado em Educação Especial da ESECS

Dora Bandeiras <5065@ipportalegre.pt>

12 de maio de 2023 às 11:24

Para: Direção Agrupamento de Escolas 3 de Elvas <diretora.fatima.pinto@ae3elvas.edu.pt>

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas

Na sequência do pedido já efetuado, solicito a divulgação do presente e-mail junto dos colegas do agrupamento e agradeço a vossa disponibilidade e amabilidade ao permitirem a divulgação do presente estudo.

Aos colegas agradeço a disponibilidade e colaboração na participação no estudo. Aproveito para informar que o questionário encerrará no dia 18 de maio pelo que quem ainda pretenda participar terá até essa data para o preencher.

O link para aceder ao questionário é o seguinte: <https://forms.gle/KBydMe9aaUaffkgF6>

Melhores cumprimentos,
Dora Bandeiras
(5065@ipportalegre.pt)