

ANA MARIA DA SILVA CARRILHO

Espinha Bífida no Ensino Regular-  
Perceção Docente Face à Inclusão

Orientador: Professor Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

ANA MARIA DA SILVA CARRILHO

Espinha Bífida no Ensino Regular-  
Perceção Docente Face à Inclusão

Dissertação apresentada para a obtenção de  
Grau de Mestre em Ciências de Educação, no  
Curso de Mestrado em Educação Especial  
Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela  
Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Nuno Mateus

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

## Epígrafe

*A educação é a arma mais poderosa que  
você pode usar para mudar o mundo.*

Paulo Freire

*... a arte de ensinar pressupõe um  
investimento significativo por parte do  
professor, ... fazendo do professor também  
um investigador, ou pelo menos, um  
investigador na literatura e ciência  
educacional para, torná-lo eficiente com  
todos os alunos, pese embora o seu nível de  
heterogeneidade. (Correia,1997)*

## **Dedicatória**

Aos meus filhos: Andreia e Francisco!

## **Agradecimentos**

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento, quando se sente que se corre o risco de cometer algumas omissões, vou expressar o meu reconhecimento a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desta dissertação.

Ao Professor Doutor Nuno Mateus, nomeado orientador desta dissertação, pela disponibilidade sempre demonstrada, bem como as sugestões pertinentes, o rigor e o exemplo com que orientou este meu estudo.

A todos os professores que lecionam e, em especial, aos professores meus colegas, pela sua pronta colaboração no preenchimento dos questionários.

À minha família, em particular, à minha mãe, meu “anjo da guarda” e meu pai minha ”âncora” que sempre me auxiliaram e incentivaram; à minha irmã que sempre me ajudou e juntas percorremos um caminho similar; às minhas sobrinhas pela “cumplicidade” e amizade.

Aos meus filhos para que, eles mesmos, não se poupem a esforços para se aventurarem e alcançarem novos caminhos.

O meu muito obrigada!

## Resumo

O ensino do século XXI, associa-se à educação inclusiva, e representa o grande desafio das escolas portuguesas ao pretender dar resposta educativa a todos os alunos.

A legislação consigna às escolas portuguesas o ensino obrigatório, universal, gratuito e, ainda, aspira ao sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas limitações físicas e intelectuais, ou valores culturais, para formar indivíduos ativos e participativos, enquanto cidadãos responsáveis numa sociedade competitiva.

Nesta perspetiva, os professores, pela diversificação de práticas pedagógicas e metodológicas devem promover a progressão e a aprendizagem de todos os jovens sem exceção, em sala de aula.

Este estudo visa compreender o contributo dos professores do 3º ciclo e secundário, no desenvolvimento e inclusão de jovens com Espinha Bífida (EB), e como realizam o trabalho para dar resposta eficaz às necessidades educativas especiais (NEE) destes alunos.

Foi nossa intenção, realizar um estudo exploratório descritivo de natureza quantitativa através de questionário, elaborado totalmente por nós, para identificar os obstáculos à aplicação dos princípios da escola inclusiva.

Com falta dos recursos físicos e humanos, os professores realizam a inclusão satisfatoriamente, embora não tendo essa perceção. Também, erradamente consideram, a presença dos homólogos de Educação Especial, fundamental à total inclusão dos alunos.

**Palavras-chave: Inclusão, Espinha Bífida, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Professores**

## **Abstract**

Education in the twenty-first century is closely linked to inclusive education. Schools in Portugal are faced with this big challenge and aim to reach out to every pupil.

According to the Portuguese Law, schools must provide compulsory, universal and free education. Moreover, they must aspire to the educational success of all pupils regardless of their physical or intellectual limitations, as well as teach cultural values so that pupils may become active, responsible citizens in today's competitive society.

Hence, teachers should use different pedagogical and methodological approaches to promote the advancement of all youngsters.

This study focuses on the role of teachers at the Portuguese Third Cycle and Secondary school levels (pupils aged 12-17) in the advancement and inclusion of youngsters with Spina Bifida (SB), and the teachers' response to their special educational needs (SEN).

The descriptive, quantitative exploratory study aims to identify the obstacles to the implementation of the principles of inclusive school through a questionnaire designed for this purpose.

Despite the lack of human and physical resources and contrary to their perception, teachers perform satisfactorily as far as inclusion is concerned. Another common misconception among teachers is that the presence of their Special Education counterparts is fundamental to the full inclusion of those pupils.

**Keywords: Inclusion, Spina Bifida, Special Educational Needs (SEN), Teachers**

## Siglas

APA - Associação Americana de Psiquiatra

DTN - Defeitos de tubo neural

EB - Espinha Bífida

EUA – Estados Unidos da América

NDA - Associação Americana da Espinha Bífida

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais Carácter Permanente

NEECP- EB - Necessidades Educativas Especiais Carácter Permanente – Espinha Bífida

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LCE -Líquido Cérebro Espinhal

LCR - Líquido Cefalorraquidiano

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

SNC -Sistema Nervoso Central

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Quadro 2 - Recomendações da Academia Americana de Pediatria a respeito do suplemento com ácido fólico na prevenção dos DTN.

Quadro 3 - Universo dos questionários distribuídos e analisados no estudo

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Género dos Inquiridos

Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades

Gráfico 3 - Distribuição dos Professores por Habilitação Académica

Gráfico 4 - Tempo de Serviço Docente

Gráfico 5 - Tempo de Serviço Docente na Escola

Gráfico 6 - Distribuição dos Professores em Função da Experiência com Alunos com  
Necessidades Educativas Especiais

Gráfico 7 - Formação Especializada dos Professores em Necessidades Educativas Especiais

Gráfico 8 - Obtenção de Formação dos Professores em Necessidades Educativas Especiais

Gráfico 9 - Distribuição dos Professores em Função da Formação Específica em Espinha  
Bífida

Gráfico 10 - Conceção dos Professores sobre a Formação Adequada ao Ensino de Alunos com  
espinha Bífida

Gráfico 11 - Perceção dos Professores Inquiridos face ao Grau de Competência a Alunos NEE

Gráfico 12 - Conceção dos Professores Inquiridos sobre os Aspetos Essenciais para a Inclusão  
de Alunos com Espinha Bífida numa Turma de Ensino Regular

Gráfico 13 - “Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares.”

Gráfico 14 - “Considero que as escolas do ensino regular têm condições físicas para integrar  
jovens que se deslocam com cadeiras de rodas.”

Gráfico 15 - “O espaço de sala de aula é um obstáculo ao aluno que se desloca em canadianas  
ou cadeira de rodas”.

Gráfico 16 - “Os alunos com NEE trabalham melhor quando recebem apoio do professor de  
EE em sala de aula.”

Gráfico 17 - “O aluno com NEE deve cumprir o Plano Individual de Trabalho (PEI) em sala de aula.”

Gráfico 18 - “A elaboração e implementação dos programas educativos individuais devem ser realizados conjuntamente pelos professores da turma e os de EE.”

Gráfico 19 - “Os professores de Educação Especial têm melhor preparação do que os professores do ensino regular quando trabalham com alunos com Espinha Bífida.”

Gráfico 20 - “A colaboração entre o professor do regular e do EE, em sala de aula, não beneficia o aluno com Necessidades Educativas Especiais (motoras)”.

Gráfico 21 - “É benéfico ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula.”

Gráfico 22 - “Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.”

Gráfico 23 - “Os professores da turma planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa após as ausências prolongadas do aluno com Espinha Bífida.”

Gráfico 24 - “A minha formação inicial permite-me implementar programas educativos individuais a alunos com Necessidades Educativas Especiais (motoras).

Gráfico 25 - “Nas aulas ajudo mais os alunos com maiores dificuldades.”

Gráfico 26 - “Proponho também aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos”.

Gráfico 27 - “Nas aulas os alunos realizam algumas atividades que gerem de forma autónoma.”

Gráfico 28 - “O professor de EE é fundamental para a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (motoras), junto dos seus pares.”

Gráfico 29 - “Considero que tenho necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com Espinha Bífida”

Gráfico 30 - “Considero que conheço o Decreto-lei nº 3/2008 relativo às NEE de carácter permanente.

## Índice de figuras

Figura 1- Elementos para a constituição do PEI do aluno

Figura 2.-As lesões da coluna vertebral

Figura 3.- Formação do tubo neural

Figura 4.- Coluna vertebral normal e coluna vertebral com deformidade.

Figura 5 - Diferentes tipos de Espinha Bífida.

Figura 6 - Espinha Bífida Oculta

Figura 7 - Meningocele

Figura 8 - Meningomielocele

Figura 9 - Meningocele aberto

Figura 10 - Meningomielocele fechado

Figura 11 - Cérebro normal e Cérebro com acúmulo excessivo de fluido.

Figura 12 - Hidrocefalia

Figura 13 - Deformidade do pé equino

Figura 14 - Coluna vertebral

Figura 15 - Deformação do tubo neural e suas consequências

Figura 16 - Intervenção cirúrgica dentro do útero materno num feto em gestação

## Índice

<b>Epígrafe</b> .....	<b>i</b>
<b>Dedicatória</b> .....	<b>ii</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Siglas</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de quadros</b> .....	<b>vii</b>
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>viii</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>xi</b>
<b>Índice</b> .....	<b>xii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento Teórico</b> .....	<b>8</b>
Fundamentos conceptuais e Teóricos .....	9
1.1. Conceito de deficiência.....	9
1.2. Necessidades Educativas Especiais.....	10
1.2.1. Conceito .....	11
1.3. Pressupostos legislativos .....	14
1.4. Tipos de NEE/ Dificuldades de aprendizagem .....	21
1.5. O Papel da escola.....	24
1.6. Intervenção do professor de educação especial. ....	27
1.7. Ambiente de sala de aula.....	31
1.8. O papel da família. ....	32
<b>Capítulo 2 - Inclusão Educativa</b> .....	<b>34</b>
2.1 Perspetiva Histórica De Educação Especial E Educação Inclusiva.....	35
2.2. Da Educação Especial À Escola Inclusiva Em Portugal .....	38
2.3. Princípios gerais para a construção de uma escola inclusiva .....	40
2.3.1. Benefícios e vantagens do movimento inclusivo.....	40
2.3.1.1.vantagens e desvantagens da inclusão.....	43

2.4. Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva.....	46
<b>Capítulo 3 - Espinha Bífida.....</b>	<b>48</b>
3.1. Definição.....	49
3.1.1. Defeitos de fechamento do tubo neural.....	52
3.2. Etiologia.....	53
3.3. Tipos de espinha bífida.....	54
3.3.1. Espinha bífida oculta.....	55
3.3.2. Meningocele.....	56
3.3.3. Lipomeningocele.....	57
3.3.4. Mielocelo ou meningomielocelo.....	57
3.3.5. Raquisquise.....	59
3.3.6. Encefalocelo.....	59
3.4. Problemas associados à Espinha Bífida.....	59
3.4.1. Hidrocefalia.....	59
3.4.2. Alterações neurológicas.....	61
3.4.3. Alterações ortopédicas.....	62
3.4.4. Alterações das funções urológicas e intestinais.....	63
3.4.5. Nível funcional.....	63
3.5. Tratamento clínico da espinha bífida.....	65
3.6. A autonomia pessoal como base para a integração social da criança com espinha bífida. .....	66
3.6.1. O portador de espinha bífida e o ensino regular.....	68
<b>Capítulo 4 -.Enquadramento Empírico.....</b>	<b>70</b>
4.1. Identificação do Problema.....	71
4.1.1. Situação Problema.....	72
4.1.2. Identificação e definição do problema.....	72
4.1.3. Justificação da escolha.....	75
4.1.4. Questões E Objetivos De Investigação.....	76
4.1.5. Questão de partida.....	77
4.1.5.1. Subquestões de investigação.....	77
4.1.6. Objetivo geral e específicos do estudo.....	78
4.1.6.1. Objetivo específico.....	78

<b>Capítulo 5 -.Metodologia e procedimentos .....</b>	<b>79</b>
5.1. Algumas considerações sobre a metodologia adotada .....	80
5.2. Natureza do estudo .....	82
5.3. População/ Amostra/ caracterização do contexto .....	83
5.3.1. Amostra .....	83
5.3.2. Caracterização da escola.....	84
5.4. Instrumento De Recolha De Dados.....	85
5.4.1. O inquérito por questionário.....	86
5.4.2. Estrutura do questionário.....	88
5.4.4. Procedimentos.....	90
<b>Capítulo 6. Apresentação E Tratamento De Dados.....</b>	<b>92</b>
6.1. Apresentação E Tratamento De Dados.....	93
6.1.1. Caracterização dos participantes.....	93
<b>Capítulo 7.- Análise e discussão de dados.....</b>	<b>118</b>
7.1. Análise E Discussão De Dados.....	119
<b>Conclusão .....</b>	<b>139</b>
Limitações do estudo.....	147
Linhas de Investigação .....	148
<b>Referências Bibliográficas, legislativas, webgrafia.....</b>	<b>150</b>
Referências Bibliográficas .....	151
Referências Legislativas .....	156
Webgrafia .....	158
<b>Anexos .....</b>	<b>159</b>
Apêndice 1 – .....	160
Requerimento .....	160
Apêndice 2 - Questionário .....	161
Apêndice 3-Quadros estatísticos realizados com o programa Excel incluído no Windows Word.....	165
Apêndice 4 Parte II-Quadro relativo às respostas às afirmações .....	167
Quadro das percentagens das respostas às afirmações.....	168

## Introdução

A sociedade atribui à escola pública a função da educação dos jovens, completando a função da família, para formar indivíduos ativos e socialmente participativos, enquanto cidadãos responsáveis numa sociedade cada vez mais competitiva.

A educação, em Portugal, tem acompanhado as tendências civilizadas, tanto mundiais como europeias, que a partir dos anos 90 através da Convenção das Nações Unidas e da assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), impulsionaram os princípios da “escola inclusiva”, pautando-se pela exigência, responsabilidade e igualdade de oportunidades aos alunos e desafiando os profissionais que diariamente promovem as aprendizagens que permitem aumentar o sucesso e preparação para a vida em sociedade.

Durante muito tempo as pessoas com deficiência foram abandonadas, ignoradas e segregadas socialmente, sendo-lhes inclusivamente vedada a educação na escola de ensino regular, e conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral e, obviamente, a inclusão na sociedade.

Atualmente, a legislação consigna às escolas portuguesas o ensino obrigatório, universal, gratuito e, ainda, aspira ao sucesso educativo para todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, intelectuais, linguísticas ou outras, por isso, cabe a cada uma das escolas organizar-se para promover uma educação inclusiva a todos os seus alunos.

Assim, a escola inclusiva assume-se, cada vez mais, como um dos temas fulcrais na sociedade contemporânea, visível nos conceitos introduzidos na legislação, no discurso político e também nas tendências académicas e pedagógicas.

A inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais específicas pode dificultar a organização de uma escola e produzir adaptações significativas em todos os seus agentes envolvidos e, principalmente, nos professores cujo objetivo passa pelo contributo e promoção do processo de ensino aprendizagem destes alunos.

No entanto, o desafio da escola, ao favorecer a inclusão de alunos com dificuldades de carácter permanente, passa por modificações de atitudes e mentalidade de toda a população escolar, como ainda a nível de recursos físicos e materiais, tanto a nível da sala de aula como também na relação pedagógica e aspetos curriculares. Pensamos que na escola se modificam

atitudes erróneas, assim como se promovem atitudes positivas nos jovens que a frequentam e que perduraram para toda a vida e na sociedade face ao convívio com as dificuldades e as potencialidades dos jovens com deficiência.

Embora os direitos dos indivíduos estejam consagrados na Constituição da República Portuguesa (artigos 71º, 73º e 74º), de 1976, ao atribuir responsabilidades ao Estado pelo direito à educação de todos os cidadãos, foi a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, também designada de Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º), em 1986, que definiu os princípios gerais da política educativa, propiciou alterações legislativas e criou o termo “necessidades educativas especiais”, de acordo com o Warnock Report (1978). Contudo, o verdadeiro marco dá-se nos anos 90 com o Decreto-Lei nº 319/91, que deu um impulso significativo à inclusão e definiu as medidas de regime educativo especial; também o Decreto-Lei nº 115-A/98, que forneceu autonomia às escolas na gestão do processo educativo e na organização do respetivo funcionamento; ainda o Decreto-Lei nº 6/2001, que propôs o desenvolvimento do currículo nacional, mas flexível e definiu o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP).

Atualmente, o Decreto-Lei nº 3/2008, norteia o sistema de educação especial que visa a equidade educativa através de estratégias diversificadas e de acordo com as NEE do aluno independentemente da sua complexidade. Ainda recentemente, foi instituída a escolaridade obrigatória e gratuita a todos os indivíduos no ensino regular através da Lei nº 85/09, de 27 de agosto, de 2009.

Às escolas compete a aplicação dos pressupostos legislativos para que os princípios da escola inclusiva e orientada para o sucesso educativo, se torne uma realidade concreta no seio das mesmas e que promova a educação e o bem-estar de todos os jovens em idade escolar obrigatória, como desígnio da UNESCO.

As escolas também se devem adaptar aos alunos portadores de deficiências físicas, nomeadamente a nível de acessibilidades e tecnologia que permita, a estes alunos e cidadãos, uma real inclusão para minimizar as dificuldades diárias que enfrentam ao utilizar uma cadeira de rodas para se movimentarem no espaço escolar de forma autónoma, consignada na legislação (Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de maio).

Por outro lado, os professores são os agentes a quem se solicita o desenvolvimento dos alunos, através de práticas e experiências que potenciem um processo de ensino-aprendizagem vocacionado para as particularidades de cada indivíduo.

Consequentemente, todos os profissionais de educação, numa comunidade de escola inclusiva, devem estar envolvidos e adquirir uma postura de respeito a ter pelas diferenças individuais, o que implica uma diversidade de estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Para fazer face às diferenças e promover o sucesso de todos os alunos, os professores devem ministrar um ensino de qualidade, trabalhar em cooperação com os demais colegas nas planificações curriculares, nos recursos materiais para dar resposta às diferentes problemáticas dos seus alunos. Também na sala de aula, as atitudes, valores e convicções inerentes à filosofia deste tipo de escola inclusiva, devem estar presentes nas decisões a serem tomadas para potenciar o sucesso de cada um dos discentes. É igualmente na sala de aula que os professores podem promover a educação para a cidadania, ao organizar atividades para aprendizagem cooperativa, com as quais estes jovens de diferentes capacidades, meios e culturas possam interagir entre si, beneficiando uns com os outros e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

Os professores, face à tarefa e responsabilidade de educar todos os alunos, também devem estar preparados e atualizados nos domínios científico, pedagógico e metodológico para atender às reais NEECP de cada aluno e, ao favorecer um desenvolvimento integral das suas capacidades, permitir a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional. O sucesso dos alunos e principalmente daqueles com NEE depende do seu desenvolvimento integral e harmonioso desenvolvido na escola pelos seus agentes escolares. Deste modo, a especialização e formação contínua dos professores quer do ensino regular quer dos de educação especial será fundamental para a monitorização de conhecimentos e competências ministrados aos alunos.

No presente, o movimento inclusivo, implica a educação inclusiva, ou seja, um novo paradigma em termos educativos, que pressupõe uma nova conceção de escola onde todos os jovens sem exceção usufruem da mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Por conseguinte, aos alunos com NEE, são oferecidos apoios adequados às suas necessidades individuais e uma equipa pluridisciplinar elabora e aplica um programa educativo individual (PEI) com vista à obtenção dos mesmos objetivos que os seus pares, mas num processo integrado e contínuo.

Este tipo de educação, a inclusiva, também apela para uma escola que perspetiva o jovem numa visão holística, e não apenas enquanto aluno, pretendendo desenvolver o

indivíduo nas vertentes: académica, sócio emocional e pessoal, e proporciona uma educação apropriada e orientada para maximizar o seu potencial.

Efetivamente, no presente, é atribuído não só ao professor mas também à escola, um papel conjunto deveras importante que se consubstancia nas estratégias e consciencializa toda a comunidade ao evitar a discriminação e isolamento de alunos com NEE como outrora.

Nesta perspetiva, o desempenho do professor adquire uma importância relevante no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como adaptações curriculares, diferenciação pedagógica ou o trabalho cooperativo.

O objeto do nosso estudo, a inclusão de alunos com Espinha Bífida, na definição de Correia (1993), enquadra-se dentro das NEE por ser um dos problemas na aprendizagem, decorrentes de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem, nomeadamente de disfunções sensoriais (aprendizagem); disfunções motoras (problema resposta) e disfunções cognitivas (problema mental).

Neste âmbito, optámos pela escolha do título “Espinha Bífida no Ensino Regular: Perceção Docente Face à Inclusão” para a nossa tese de mestrado.

O tema central do estudo insere-se neste contexto, sendo nosso propósito conhecer melhor o modo como os professores encaram a presença de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, espinha bífida (NEE-EB) na sala de aula de ensino regular, bem como compreender o modo como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta eficaz às necessidades educativas com que os alunos se deparam.

A moderna escola inclusiva, através da legislação contempla e proteja os jovens portadores de “deficiência”, contudo, alguns dos seus agentes, por vezes, demonstram incapacidades para fomentar essa inclusão em contexto de sala de aula, ora por inexperiência ora por falta de formação adequada, tornando-se estes um obstáculo real aos objetivos preconizados pela escola para todos.

É nossa intenção, com este trabalho, contribuir para uma melhor compreensão dos possíveis obstáculos, percecionados pelos professores relativamente à inclusão de alunos com Espinha Bífida no ensino regular público, nomeadamente no 3º ciclo do básico e secundário.

Efetivamente, o sistema educacional de escolaridade obrigatória pode contribuir para a diferença ao proporcionar a educação adequada e diferenciada às necessidades de cada um dos seus alunos, habilitando indivíduos autónomos e socialmente úteis.

O nosso objetivo de estudo visa compreender o contributo da comunidade educativa docente no desenvolvimento e inclusão de jovens com espinha bífida numa escola de ensino regular do 3º ciclo do básico e secundário de uma zona histórica de Lisboa e, também compreender o tipo de formação necessária para os professores da amostra.

Pretendemos a consciencialização por parte dos docentes sobre as suas práticas de planificação, atividades pedagógicas e organizativas de gestão de sala de aula; a reflexão sobre os benefícios da colaboração entre pares, nomeadamente pelo contributo do professor de educação especial num sistema flexível e dinâmico, para se atingir o objetivo da equidade educativa valorizando os aspetos sociais e culturais num ambiente multicultural e integrador.

Em contexto escolar, o contato estabelecido em aulas de apoio e de estudo com um aluno portador de deficiência motora e de mobilidade condicionada e que necessita de utilizar a cadeira de rodas como meio de locomoção no espaço escolar, foi motivo suficiente para este estudo.

Deste modo e, em contexto de escolar, pretendemos que este estudo contribua no sentido de verificar a aplicação dos princípios de escola inclusiva e da perceção dos seus agentes ao identificar os seus possíveis obstáculos.

A investigação, pela natureza do presente estudo, tanto assume uma abordagem quantitativa para comparação e conclusão de informações, como exploratória-descritiva para identificar e descrever os dados obtidos de acordo com o instrumento de trabalho -o inquérito por questionário- com respostas pré-codificadas e totalmente elaborado para o presente estudo.

O inquérito foi aplicado por administração de questionário preenchido num formato de escala “tipo Likert” a uma amostra não probabilística por conveniência, a 100 professores de uma escola do centro histórico de Lisboa, com um parque habitacional envelhecido, habitado por estratos sociais mais baixos e procurado por famílias emigrantes que as arrendam. A nível arquitetónico a escola é constituída por três pisos, com escadas centrais e laterais, com elevador e diversas barreiras e degraus entre os espaços, incluindo a entrada.

Quanto ao instrumento de medida, optámos por construir um questionário, dado que, aquando da pesquisa bibliográfica, não encontramos nenhum que, cumulativamente, estivesse testado ou aferido para a população portuguesa e nos permitisse recolher a informação que pretendíamos. Num primeiro momento foram aplicados questionários experimentais que não mereceram dúvidas na sua aplicação e posteriormente foram aplicados à amostra do estudo.

A construção das questões do questionário, que serviu de base ao estudo, foi agrupada por questões de ordem geral e, posteriormente, por questões mais específicas, distribuindo-se por quatro áreas: dados sociodemográficos; concepções sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e especificamente a Espinha Bífida; contributo do professor de educação especial; prática pedagógica e formação docente.

Os dados obtidos através dos nossos questionários, foram contabilizados manualmente, sendo posteriormente tratados em excel e aplicados em gráficos, de modo a facilitar a interpretação dos resultados permitindo a discussão, comparação e posteriormente podermos retirar as nossas conclusões.

Os elementos textuais constituem a parte de desenvolvimento do estudo, organizado em sete capítulos.

Após a introdução, procederemos à fundamentação teórica composta por três capítulos: “Fundamentos conceptuais e Teóricos” (cap.1) onde elaboramos uma breve resenha sobre as necessidades educativas especiais, os tipos de NEE, o enquadramento legislativo; seguidamente a perspetiva histórica da educação especial e a educação inclusivas, os princípios gerais da escola inclusiva e desafios colocados ao professor do ensino regular em “Inclusão Educativa” (Cap.2) ; e em “Espinha Bífida” (Cap.3) a definição, tipos, problemas e tratamento clínico e a autonomia do jovem e o ensino regular.

No capítulo 4 realizamos o “Enquadramento Empírico”, onde consta a Identificação do problema com a identificação e definição do problema, a justificação da escolha, a nossa pergunta de partida e os objetivos do estudo e as subquestões de investigação.

No capítulo 5 intitulado “Metodologia e Procedimentos” compreende considerações sobre a metodologia adotada, natureza do estudo, caracterização da amostra e do instrumento de recolha de informação, caracterização do contexto do estudo e procedimentos.

No capítulo 6 designado por “Apresentação e Tratamentos de Dados”, apresentamos o estudo propriamente dito no que concerne ao tratamento dos dados.

No capítulo 7 com o título “Análise e Discussão de Dados” prosseguimos com a análise e discussão do resultado dos dados, anteriormente apresentados.

Finalizamos com as conclusões, dando resposta às questões formuladas, tendo em conta os resultados obtidos; as limitações do estudo e as linhas de investigação.

Os elementos pós-textuais pretendem documentar, esclarecer e confirmar as ideias do estudo, pelo que apresentamos as referências citadas e os anexos que serviram de base à construção da investigação.

Para produzirmos a escrita deste estudo foi utilizada uma norma reconhecida pela comunidade científica portuguesa e internacional, a norma da American Psychological Association (APA), 2001 e ainda as especificidades da própria universidade (Primo e Mateus, 2008). Também foi utilizado o novo acordo ortográfico.

Por último referimos que este estudo se realizou cumulativamente com o exercício de funções a tempo inteiro, numa altura de constantes alterações das vidas das escolas e dos seus agentes.

## **Capítulo 1 - Enquadramento Teórico**

## Fundamentos conceptuais e Teóricos

### 1.1. Conceito de deficiência.

O conceito de deficiência surge na conferência mundial da UNESCO, e é citado por (Henriques, 2000) ao afirmar:

“A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um fator natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas” (p.9).

Ao longo dos tempos esta terminologia, no que respeita à área da deficiência, tem sofrido alterações ao nível da sua conceção.

As alterações manifestavam-se como “ (...) um reflexo das mudanças sociais (...)” (Silva,1993, p. 219). Também, como as ideias, atitudes, comportamentos e delimitações conceptuais dependem da evolução das sociedades, a conceção de deficiência não poderá ser nada de absoluto, antes se apoia em juízos convencionais (Marques, 1997).

No entanto, deve-se a Philip Wood, em 1980, a definição de deficiência, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), como sendo a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função qualquer que ela seja, refletindo em termos gerais, perturbações ao nível do órgão. Posteriormente, em 1983 na ONU, o termo será aplicado a todos os indivíduos detentores de incapacidade que não lhes permita uma vida social pessoal e ou social normal, devido a uma deficiência congénita e ou das suas capacidades físicas ou mentais (Marques, 1997).

Recentemente, definiu-se de uma forma simples “ (...) a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e ou psicólogos” (Marques et. al., 2001, p.74). Também e apesar de um indivíduo poder apresentar défice intelectual ou motor, são pessoas com interesses e necessidades, cidadãos de pleno direito e dignos, malgrado os condicionalismos físicos e sociais que os constroem e os discriminam como pessoas com incapacidade (Ferreira, 2008; Fonseca, 1980; Marques,1997; Rodrigues, 2002, 2003).

Na passagem do milénio, são alguns os autores que constatarem que as crianças deficientes são as que se destacam nesta sociedade competitiva e individualista, estando sujeitos a preconceitos sociais “(...) os deficientes são empurrados para o isolamento e para o

separatismo. Mesmo quando não são encarados como uma doença social, encontram-se ou são colocados na fronteira da exclusão social” (Marques, 1997, p. 164).

Desta forma, o termo “deficiente” apresenta uma carga negativa e depreciativa da pessoa, repudiado ao longo dos tempos por estudiosos desta área e também pelos seus portadores e familiares.

Felizmente que atualmente, se considera inadequado este conceito, ao promover o preconceito e o desrespeito individual do cidadão. Por outro lado, toda a criança é educável, inclusive os que apresentam uma incapacidade mais profunda e também porque têm direito a que lhes seja oferecidas condições educacionais e a possibilidade de socialização e integração social.

Neste século XXI todos os indivíduos, em países civilizados, são cidadãos de direito pertencentes à sociedade que os integra e espera que eles contribuam para o bem-estar comum.

## **1.2. Necessidades Educativas Especiais**

Tanto a nível internacional como nacional, presentemente, existem disposições legais que devem ser conhecidas quer pelos pais quer pelos profissionais de educação, que protegem as crianças e jovens com deficiência e que determinam os seus direitos e de suas famílias, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994):

“Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.” (Artigo 2)

Os jovens que apresentassem Necessidades Educativas Especiais (NEE) até à década de 70, não possuíam qualquer direito legal à educação pública, sendo excluídos do sistema regular público de educação.

Segundo Correia (1997) a criança com NEE deverá ser educada no “meio menos restritivo possível”, o mesmo será dizer que “ a prática de integrar física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular”.

Nos anos 70, a publicação de dois documentos trazem contributos fundamentais para a integração de alunos com NEE: legislação Public Law 94-142 publicada nos EUA em 1975, e o Warnock Report em 1978.

Pode definir-se um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais como aquele que: “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.” (Serra, 2008, p. 24).

Assim, enquadra-se a Espinha Bífida (EB) dentro das NEE por ser um dos problemas na aprendizagem decorrentes de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem, nomeadamente de disfunções sensoriais (aprendizagem); disfunções motoras (problema resposta) e disfunções cognitivas (problema mental).

O conceito de “Necessidades Educativas Especiais” é adotado em Portugal no ano de 1986, através da publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que regulamenta a educação especial (Matos, 1999).

Atualmente, o Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, tem como público – alvo crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP) e assenta na seguinte premissa: “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, ou seja, tem como fundamento a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos.”

Deste modo, o decreto define os apoios especializados a prestar na educação a alunos com limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente a nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (Decreto – Lei nº 3/2008, Artigo 1º).

### **1.2.1. Conceito**

O conceito de NEE surge na sequência dos movimentos de integração e inclusão dando resposta ao princípio da democratização das sociedades no séc. XX: este conceito surge pela primeira vez no “Warnock Report”, em Londres, em 1978, onde afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade da educação é a mesma para todos por ser um bem a que todos têm direito (Pereira, 1993; Sanches, 1996; Correia, 1999).

No contexto atual de NEE devem incluir-se crianças com incapacidades ou sobredotadas, [...] Sendo assim, a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com incapacidades ou dificuldades escolares e, por isso, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar (UNESCO, 1994, p. 16).

O relatório Warnock Report (1978) permitiu, face aos indivíduos com deficiência, não só a substituição da designação pejorativa de “deficiente” pelo conceito de “NEE”, mas também uma nova classificação tendo em vista as necessidades individuais dos jovens e a sua educação individualizada (Pereira, 1993; Rodrigues, 1995).

Este relatório estabelece três categorias de NEE: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de ser facultado a determinados alunos um currículo especial ou modificado; a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Os mesmos autores consideram que os alunos com NEE necessitam de uma maior atenção individual para adquirirem, no contexto educativo, um maior progresso das suas capacidades, já por si debilitadas, a nível pessoal, académico e sócio emocional, adaptada e centrada nas suas características próprias. Será legítimo inferir que as crianças com NEE, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no seu currículo escolar, para visar a sua autonomia e independência (Pereira, 1993; Rodrigues, 1995).

Correia (1993, p. 373) afirmava que os alunos com NEE “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”.

Posteriormente, o conceito NEE foi adotado na Declaração de Salamanca, em 1994, pela UNESCO, e redefinido, passou a abranger todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as incapacidades, mas também às crianças com altas habilidades ou sobredotadas, crianças de rua, de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais.

Algumas definições referem o aluno com NEE, como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades escolares vivenciadas num determinado momento do seu percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Correia, 2003).

Contudo, há outras definições: para (Nielsen, 1999), a diferença entre as potencialidades e os resultados obtidos pelo aluno deverão relacionar-se, por isso, haverá uma dependência entre as capacidades do aluno e os resultados obtidos, se tal não se verificar, o indivíduo será indicado como NEE; para (Hegarty, 1994), o contexto curricular, em que o aluno se insere, está na base desta definição ao determinar ou não, a necessidade de apoio relativamente à aprendizagem do programa letivo.

Na perspectiva de (Correia, 1993), o conceito de NEE, refere-se às crianças e aos adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldade de aprendizagem derivadas de fatores físicos ou ambientais. Para este autor, o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagem atípica, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder às adaptações curriculares de acordo com a problemática da criança ou do adolescente, ou seja, toda e qualquer criança independentemente dos problemas que possui tem direito a um programa de educação pública gratuito, como já foi referido atrás.

Consequentemente, é da necessidade de se realizar certas adaptações curriculares específicas e individualizadas a alunos com NEE, que (Correia, 1999) distingue dois grupos diferenciados: Os alunos com NEE Permanentes e os com NEE Temporárias.

Brennan (citado por Correia, 1997, p. 48) salienta a definição do conceito de NEE, de acordo com o seguinte ponto de vista:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira ou severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Atualmente o sistema educativo português rege-se pela definição da educação especial, consignada no nº 2 do Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008:

“A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.” (Artigo 2).

Consequentemente, crianças ou jovens NEE são aquelas que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no seu currículo escolar, possibilitando a sua autonomia e independência.

As diferenças podem advir de condições visuais, auditivas, mentais, intelectuais ou motores singulares, de condições ambientais desfavoráveis, de condições de desenvolvimento neurológico, psicológico ou psiquiátrico específico.

No entanto, muitas são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com NEE, como as de acessibilidade e falta de tecnologia, principalmente nas escolas que realizam a inclusão de alunos com deficiências motoras no ensino regular.

### 1.3. Pressupostos legislativos

A implementação do regime Democrático, resultante da Revolução de 25 de abril de 1974, refletiu-se na educação, designadamente, na educação especial e no atendimento às crianças com deficiência no sistema educativo regular. A constituição da República em 1976 consagra a todos os cidadãos o direito à educação gratuita (Rodrigues, 1990).

Em Portugal, a legislação existente para a Educação Especial orienta-se segundo alguns organismos internacionais tais como: UNESCO, EU e OCDE referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, surge a noção de escola inclusiva, inserida num sistema educativo que permite que, alunos com NEE, possam ser educados na sua área de residência, em salas de ensino regular, conjuntamente com alunos sem qualquer deficiência e que possam receber todo o tipo de apoio.

Paralelamente, uma escola com princípios de educação inclusiva pressupõe proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem. Presentemente todos os alunos podem usufruir dos serviços educativos de qualidade, próximo da sua residência, de forma a serem preparados para uma vida futura o mais autónoma e produtiva possível.

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, também designada de Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, que define os princípios gerais da política educativa, inicia-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares, começando pela alteração da nomenclatura, passando-se a usar o termo “necessidades educativas especiais”, de acordo com o Warnock Report (1978). Esta lei é difusa relativamente à Educação Especial, porém veio permitir a criação de condições de enquadramento das políticas integradoras. No seu artigo 2º, refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” o que abrange efetivamente as crianças com problemas escolares. Tal é demonstrado quando no seu artigo 17º também refere que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais, devido a deficiências físicas e mentais” e no artigo nº 25 que define os apoios aos alunos com NEE.

De acordo com Rodrigues (2002), a escola deixou de se organizar com base numa “indiferença às indiferenças”, para se centrar no desenvolvimento integral do homem e na sua

preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

Assistiu-se a um período de grande contributo através da criação de novas leis e decretos, ao completar e fornecer respostas válidas às exigências das crianças com NEE, e sem perder de vista a sua inclusão no sistema regular de ensino (Correia, 2003; Pereira, 1993).

Na LBSE pode verificar-se que é assegurado “ às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei nº 46/86, Artigo 7º, alínea j).

A LBSE permitiu consignar pela primeira vez, em Portugal, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com NEE, embora, desde a sua origem, tenham sido registadas muitas alterações na legislação portuguesa. De seguida apontam-se as que consideramos de maior impacto no âmbito das NEE:

- ❖ Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que tem como objetivo compilar num só documento a diversidade legislativa existente sobre a educação especial e, sobretudo, cria as Equipas de Educação Especial, definindo-as como serviços de educação especial a nível local, abrangendo todo o sistema de educação e ensino não superior e que tem como objetivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto de crianças e jovens com NEE decorrentes de problemas físicos ou psíquicos (Correia, 1999).
- ❖ Decreto-Lei nº 35/90 – Regulamenta que todas as crianças, incluindo as portadoras de qualquer grau ou tipo de deficiência, são abrangidas pela escolaridade obrigatória, e ainda define da gratuitidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos ao sucesso escolar. Anterior à criação deste diploma, vigorava o Decreto-Lei nº 301/84 que declarava o cessar da escolaridade obrigatória em caso de incapacidade mental ou física do indivíduo;
- ❖ O Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio que decreta a criação, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação, (SPO). Com este Decreto, são cometidas ao SPO muitas “ atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.” (Correia, 1999, p.29).

No início dos anos 90 verifica-se uma nova vontade política educativa no nosso país, no que respeita aos alunos com NEE, consagradas no seguinte decreto-lei:

- ❖ O Decreto-Lei n.º 319/91, foi o documento que deu o grande impulso à inclusão e que define as medidas de regime educativo especial, isto é, que garante todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas do ensino regular. É a escolaridade que deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público infantil que a frequenta. É ainda este documento que reconhece a importância da participação dos pais e encarregados de educação quer na elaboração e revisão dos planos quer nos programas dos seus filhos e educandos.

Os princípios por que se rege dão resposta a três direitos fundamentais das crianças: “o direito à educação, o direito de oportunidades e o direito de participar na sociedade”. A articular com esta legislação e posteriormente ao Decreto-Lei n.º 319/91 foram publicados outros diplomas, tais como o Despacho n.º 173/ME/91, que regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91; o Despacho n.º 98 A/92, que regulamenta o sistema de avaliação.

Este diploma pretendia fomentar a “integração escolar” ao procurar garantir que todos os indivíduos tivessem acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem, necessitassem de frequentar currículos alternativos. Procurou assegurar apoios educativos e ajudas técnicas aos alunos com NEE e àqueles que poderiam necessitar, também constitui um fator importante na evolução da perspectiva da integração escolar.

A educação especial, com a Conferência de Salamanca, sofre um novo impulso, na conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO em 1994, impulsionado pelo novo conceito de “Escola Inclusiva”.

- ❖ Decreto-Lei n.º 115-A/98 – Forneceu autonomia às escolas na gestão do processo educativo e na organização do respetivo funcionamento, constituindo um instrumento fundamental na sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspectiva diferenciada e inclusiva.

A nível concelhio criam-se coordenadas pedagógicas que colaboram com a escola através de apoio, podendo intervir na comunidade e junto das instituições e serviços para que a prestação de apoio educativo seja de qualidade.

- ❖ Com a reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, um outro marco histórico no âmbito da legislação para os jovens e pais. Este decreto propôs o desenvolvimento do currículo nacional, de forma a assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade e afirme a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos.

Definiu-se pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de NEE de carácter permanente e ou prolongado (NEECP).

- ❖ Despacho nº 13.781/2001 – Permitiu a inclusão no programa educativo de realização de diversas atividades (atividades complementares de apoio para os alunos; reuniões capazes de promover o trabalho cooperativo entre professores; iniciativas relacionadas com a ocupação dos tempos livres dos alunos promovendo a sua educação cultural, desportiva ou cívica; apoio pedagógico aos alunos que dele necessitem, de carácter individual ou em grupo).
- ❖ Decreto-Lei nº. 38/2004 – Promoveu a integração plena e a participação das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade (promoção da igualdade de oportunidades na sociedade, possibilitando medidas educativas, de formação e trabalho ao longo da vida). Assumiu também como princípio fundamental a não discriminação, garantindo ao indivíduo com deficiência os seus direitos e deveres.
- ❖ Mais tarde, o Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de janeiro, criou o grupo de docência de Educação Especial, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Dezassete anos após o aparecimento do Decreto-Lei nº 319/91, surge um novo diploma que se apresenta como peça legislativa central e que circunscreve a população alvo da educação especial, aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

- ❖ De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que se aplica aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário, os objetivos da educação especial baseiam-se na inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativos, na autonomia, na

estabilidade emocional, na promoção de igualdade de oportunidades e na preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Este decreto pressupõe a referenciação de crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito de educação especial. Também explana os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, 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.

Este diploma que norteia, atualmente, o sistema de educação especial, refere que: a educação inclusiva visa a equidade educativa, proporcionando a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados, por estratégias diversificadas face às necessidades educativas dos alunos (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

De acordo com Pereira (2008) o principal objetivo deste decreto-lei é definir o grupo alvo da educação especial assim como “as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo” quer no ensino secundário quer no superior (Pereira, 2008, p.17).

Assim, no seu artigo 1º, o diploma define os apoios especializados em todos os graus de ensino obrigatório, seja no ensino público, particular ou cooperativo, para criar condições e adequar o processo educativo aos alunos que necessitam de educação especial, devido a limitações significativas, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, devido a dificuldades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal ou participação social (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

No seu ponto 2, aponta os objetivos da educação especial para a inclusão social e educativa, o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, também a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional (Decreto-Lei nº 3/08, de 7 de janeiro).

Com esta lei, assiste-se a uma nova orientação relativamente ao processo de avaliação das NEE dos indivíduos que se inicia com a elaboração de um relatório técnico-pedagógico onde “ constam os resultados recorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e saúde, da Organização Mundial de Saúde, que serve de base à elaboração ao programa educativo individual” (artigo 6, ponto 3, idem).

No artigo 3º, consolida-se a ideia de que a educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa partilhada por pais e profissionais – atribuí aos pais e

encarregados de educação o direito e o dever de participar ativamente, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (ponto 1). Também atribui o dever aos pais de participar no processo de referenciação-artigo 6º, ponto 1-c) e ainda na elaboração do programa educativo individual-artigo 10º que expressa, nos seus pontos 1 e 2, que o Programa Educativo Individual será elaborado em conjunto e com obrigatoriedade, pelo diretor de turma (nos 3º ciclo e ensino secundário), pelo docente de educação especial, pelo encarregado de educação e, em caso que se justifique, por outros técnicos.

A elaboração e aplicação do PEI insere-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa pluridisciplinar. O PEI é um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, possível de sofrer alterações e é fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino aprendizagem tendo em vista o pleno sucesso do aluno.

Este Decreto-Lei n.º 3 estabelece ainda os direitos e os deveres dos pais e encarregados de educação. Nos procedimentos a adotar, caso não exerçam o direito de participação, estabelece a escola como responsável para desencadear as respostas educativas, mas deixa em aberto quais as consequências para pais e encarregados de educação no caso de não cumprirem com o seu direito de participação.

O Decreto - Lei nº 3 baseia-se na filosofia da escola inclusiva que visa a equidade educativa, (...) garantia de igualdade no acesso e nos resultados, (...) as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade (...) utilizando diferentes tipos de estratégias” de acordo com as necessidades educativas dos alunos, cujo objetivo é “promover competências universais que permitam autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Esta legislação, através do Plano Individual de Transição (PIT) que terá de ter início três anos antes da data limite de escolaridade obrigatória, visa a promoção da transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para uma atividade profissional desde que seja realizada uma adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (artigo 14º).

De acordo com Ruela (2000) as escolas devem estar adaptadas ao novo contexto educativo, através do currículo e da formação de professores para atender a esta mudança de uma escola para todos na perspectiva de uma educação inclusiva.

Para tal, as escolas devem aplicar os pressupostos legislativos para que os princípios da escola inclusiva se tornem uma realidade concreta no seio das mesmas e que promova a educação e o bem-estar de todos os jovens em idade escolar obrigatória, como desígnio da UNESCO. Efetivamente, também a opinião de (Serrano, 2008) perspectiva: Uma escola inclusiva traduz a possibilidade efetiva de proporcionar à generalidade dos alunos um tratamento baseado na equidade, por um lado, e na qualidade, por outro.

À escola compete, na sua organização, de acordo com o artigo 4, “ incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento” que respondam, de modo adequado, às NEECP das crianças e jovens, para assegurar a sua participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (Decreto-Lei nº 3/08, de 7 de janeiro).

A escola inclusiva promove uma pedagogia diferenciada centrada no aluno, em cada um dos alunos, e nas suas aprendizagens que devem ser adaptadas às reais necessidades e interesses de cada sujeito. Nesta perspectiva, o Decreto-Lei nº 3/2008 consagra, no seu artigo 16º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEECP.

A escola deve ter um papel preponderante face a crianças e jovens portadoras de uma qualquer deficiência, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais aberta e responsável, pondo em igualdade de circunstâncias todos os alunos e tendo em conta as necessidades educativas específicas de cada um, dentro da sua deficiência. Não obstante, devem as escolas adequarem-se, através duma pedagogia centrada no jovem, e serem capazes de ir ao encontro das suas NEE. As escolas do ensino regular tornam-se “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, ponto. 2).

As escolas também se devem adaptar aos alunos portadores de deficiências físicas, nomeadamente a nível de acessibilidades e falta de tecnologia que permita, a estes alunos e cidadãos, uma real inclusão para minimizar as dificuldades diárias que enfrentam com este tipo de deficiência no ensino regular.

Certamente que, para o deficiente motor, a escola não pode constituir mais uma barreira a impossibilitar a aquisição de conhecimentos ou o seu pleno desenvolvimento cognitivo. Para que seja possível a inclusão plena, na instituição escolar, a direção, os professores do conselho de turma, os funcionários de ação educativa, o profissional

responsável pela educação especial e os outros técnicos devem procurar a eliminação de todos os entraves ou barreiras materiais e ou organizativas que constituam impeditivos à frequência do aluno com necessidades educativas especiais permanentes na Escola. O objetivo de todos deve ser a normalização do aluno com problemas motores na vida escolar, a fim de se possibilitar uma vida adulta independente ao adquirir este, as capacidades funcionais necessárias. As aprendizagens cognitivas são importantes, mas é fundamental, que o jovem seja capaz de alcançar um equilíbrio afetivo através da possibilidade de inserção social, que pode correr perigo perante as dificuldades de mobilidade e da realização de tarefas escolares.

Pelo exposto, os alunos com NEE devem usufruir de procedimentos didáticos que visem apoiar a sua aprendizagem, devendo o professor trabalhar com as capacidades funcionais de modo à aquisição das suas aprendizagens. A escolarização do jovem com EB deve ser encarada numa perspetiva de normalização, isto é, mais do ponto de vista das capacidades do indivíduo do que das suas incapacidades. Como tal, a escola regular terá de ser a melhor opção para a sua educação.

#### **1.4. Tipos de NEE/ Dificuldades de aprendizagem**

No domínio da saúde, em 1989, a Organização Mundial da Saúde (OMS), caracterizou deficiência como “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica”, ao representar “um desvio da norma em termos de atuação global do indivíduo” (1989, p.36).

Simeonsson (1994) nos estudos ao caracterizar os alunos com NEE, falava de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade. As primeiras correspondem às NEE de carácter prolongado ou “permanente”, como desde algum tempo está consignada na legislação portuguesa, atualmente no Decreto-Lei nº 3/2008, comporta a deficiência visual, auditiva, motora e mental.

Correia (1997, p.52) considerou que as diferenças no indivíduo podem ser temporárias, porque exigem modificações de partes do currículo, adaptadas às características dos alunos, durante um determinado momento do seu desenvolvimento, podendo ser superadas ao fim de algum tempo.

Quadro 1 – *Tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE)* (Adaptado de Correia, 1999)

<i>PERMANENTES TEMPORÁRIAS</i>	<i>TEMPORÁRIAS</i>
Exigem adaptações generalizadas do currículo de acordo com as características do aluno, mantendo-se durante um grande período do seu percurso escolar. Aqui inserem-se as crianças e jovens com alterações a nível orgânico, funcional, que apresentam défices socioculturais e económicos graves.	Exigem adaptações curriculares num período de tempo específico e reduzido, de acordo com as características do aluno.
<b>Caráter intelectual:</b> - Deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa, profunda) - Dotados e Sobredotados	Distúrbios ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: - Motor; - Linguístico; - Percetivo; - Sócio emocional
<b>Caráter Sensorial:</b> - Invisuais e amblíopes - Surdos e hipo acústico	Distúrbios ligeiros na aprendizagem da: - Leitura; - Escrita; - Cálculo.
<b>Caráter Emocional:</b> - Psicoses e outros; - Comportamentos graves.	
<b>Caráter Motor:</b> - Paralisia Cerebral; - Distrofia Muscular; - <b>Espina Bífida</b> ; - Outros.	
<b>Caráter Processológico:</b> - Dificuldades de Aprendizagem.	
<b>Outros Problemas de Saúde:</b> - Sida; -Asma - Cancro; - Epilepsia. - Diabetes; - Hemofilia - Problemas cardiovasculares	
Autismo	

Deste modo, o conceito de NEE engloba todas as crianças e jovens que apresentem níveis de aprendizagem fora do contexto de “do que é normal”. São indivíduos de uma sociedade que “necessitam, (...) tal como os outros (...)”, de certas medidas individualizadas e adequadas à sua realidade, com “ (...) direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, (...)”, que lhes proporcione a possibilidade de evoluírem como seres únicos, “(...) num meio de aprendizagem o mais apropriado possível (...)”, numa sociedade que englobe todos os seus cidadãos (Correia, 1999, p.48).

A estas crianças, portadoras de deficiência, deve ser dada uma educação em tudo idêntica à dos seus pares, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades

individuais de cada uma e passando a mesma a ser o espaço de excelência de integração do indivíduo na sociedade.

Em 2001, com a entrada em vigor da reforma curricular, o Decreto-lei nº 6/2001, propôs o desenvolvimento do currículo nacional. Este diploma definiu as competências e aprendizagens nucleares, estabelecendo uma gestão flexível do currículo que reconhece a diversidade e afirma a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos: “ Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.” (Artigo 3º, i).

A legislação portuguesa, através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, consignou a “todos os indivíduos os mesmos direitos educacionais e forneceu respostas às exigências das crianças com NEE que frequentam o ensino regular e se preparem para a vida produtiva na sociedade”, e foi definido pela primeira vez nesta legislação portuguesa o conceito de NEE de carácter permanente e ou prolongado (NEECP):

“Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Artigo 10º, ponto 2).

Houve a necessidade de as escolas passaram a ter um ensino integrado “onde os alunos com necessidades educativas especiais deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno.” (Correia, 2005, p. 8) e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino e aprendizagem.

No seu capítulo I, o (Decreto-Lei nº 3/2008) define os apoios especializados aos alunos NEECP com o objetivo de criar condições para a adequação do processo educativo às suas limitações “ decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. (Artigo.1º).

Deste modo, as necessidades educativas destes alunos alteraram o funcionamento das escolas que, como resposta, apostaram na adaptação das classes regulares para facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem exceção.

Contudo, é provável que muitas das estruturas escolares ainda não conseguiram adaptar-se a esta nova realidade.

A criação de escolas capazes de acolher todos os jovens, independentemente das suas características físicas e ou intelectuais proporcionando-lhes meios para o seu desenvolvimento escolar e social, foi objeto de estudo e concertação através da conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Unesco, em Salamanca, e nomeou –se Declaração de Salamanca (1994). O seu objetivo principal escolar pauta pela inclusão, o mesmo será dizer, que todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994).

As escolas nos seus projetos educativos devem incluir medidas para “responder adequadamente às necessidades especiais de carácter permanente (...) assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar” (D-L nº3/2008, Artigo 4º).

### **1.5. O Papel da escola**

Dentro da sala de aula as crianças com EB podem apresentar diversas dificuldades e necessidades consoante as suas possibilidades de mobilidade.

No momento da planificação dos trabalhos escolares, deve-se ter em conta cada uma das suas necessidades específicas tanto no que se refere à sua adaptação física como aos apoios escolares necessários; estes devem ter sido estabelecidos previamente numa análise psicopedagógica que deverá, por sua vez, ter considerado não só essas peculiaridades mas também as modificações a introduzir no projeto de escola, para que esta seja capaz de integrar este tipo de crianças.

A legislação que vigora, o Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008, determina, no capítulo IV, no seu artigo 16º ponto 5, as metas e estratégias que a escola deverá realizar com vista a apoiar os alunos com multideficiência de carácter permanente que devem constar no projeto educativo da escola.

O capítulo I, artigo 4, no que se refere à organização das escolas, determina que estes jovens têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas

adequadas no seu processo de ensino e aprendizagem constantes do projeto de escola. Essas modificações são, em princípio, as seguintes:

- ❖ Todo o pessoal da escola deverá assumir a responsabilidade da inclusão dos alunos; o professor da educação especial deverá facilitar toda a informação necessária aos diferentes membros do corpo docente e comunidade educativa.
- ❖ Suprimir as barreiras arquitetónicas de acesso às salas em função das necessidades apresentadas pelas crianças obrigadas a utilizar cadeiras de rodas, corrimão no wc, superfícies não escorregadias.
- ❖ Estabelecer um número reduzido de alunos por aula de forma a permitir uma atenção mais individualizada possível.
- ❖ Dotar a escola dos meios humanos necessários para a efetiva integração: equipa psicopedagógica, professor de apoio, pessoal para apoio às deslocações dentro e fora da escola e aos cuidados de higiene das crianças, fisioterapeuta e assistente social.

Para ultrapassar estas dificuldades e dar a estes jovens as mesmas oportunidades que aos seus pares é necessário fazer uma avaliação da situação do indivíduo, e devem ser adotadas tecnologias de apoio que permitam uma maior participação do indivíduo na vida da comunidade e uma melhor qualidade de vida.

Assim, no artigo 19º, do capítulo IV, estes indivíduos com NEECP podem usufruir de adequações no processo de matrícula de acordo com o grau de sua incapacidade.

A inclusão de uma criança com EB em classes regulares, onde lhe é proporcionado um padrão escolar o mais normal possível, é extremamente benéfica. Dependendo do tipo específico de EB, podem ser necessárias adaptações estruturais especiais, tais como a instalações de elevadores ou de rampas. Pode igualmente ser preciso adquirir equipamento específico, como cadeiras de rodas, muletas ou aparelhos.

Alguns alunos com EB podem apresentar outras deficiências, como convulsões, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem ou ainda outro tipo de problemática. Existem, ainda, algumas condições que ocorrem nomeadamente tendinites, problemas cutâneos, gastrointestinais, obesidade e depressão.

Após a avaliação das necessidades físicas face à integração do jovem com EB, cabe ao professor de educação especial a elaboração de um programa de desenvolvimento individual ou Adequações Curriculares em cooperação com o diretor de turma e conselho de turma, que posteriormente deverá ter o consentimento do encarregado de educação do aluno.

As ausências por motivos de saúde relacionadas com os impedimentos de ordem físico ou motor, sensorial, cognitivo, emocional/afetivo e social, característicos desta problemática, acrescidos dos cuidados de higienização pessoal, afastam os alunos quer da escola quer da sala de aula, prejudicando as aprendizagens e a adaptação no seio escolar. Deste modo, as atividades a programar devem ter em conta o absentismo destes jovens, assim como o horário da sua realização. “ Devem procurar-se sempre, na medida do possível, não privar a criança daquelas atividades escolares, especialmente gratificantes e que favoreçam a sua integração social” (Cuberos et al., 1997, p. 35).

Aos alunos portadores de incapacidades, para que o seu sucesso escolar seja significativo, deve recorrer-se a muita estimulação e reforço positivo, pois, elevando-se a autoestima e autoconfiança, criam-se oportunidades para a demonstração de um maior número das suas capacidades.

Um dos grandes obstáculos a novas experiências e vivências, a que muitos destes alunos estão sujeitos, na comunidade escolar, é a sua fraca mobilidade que dificulta a exploração do meio que os rodeia, devido ao uso de cadeira de rodas ou de canadianas.

A integração de alunos com estas características no sistema de ensino implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores para atenderem às características e necessidades específicas destes. No caso de alguns alunos com EB, caso se justifique, é necessário recorrer a serviços adequados às suas necessidades particulares como os de fisioterapia, terapia ocupacional, de fala e de linguagem que poderão ser colmatados através dos CRIS e de Protocolos de empresas de terapias efetuados com as escolas. Estes apoios técnicos não devem ser excluídos, pois podem potenciar uma melhor qualidade de vida escolar e asseguram a participação dos mesmos em toda a dinâmica da turma e possivelmente da escola.

As medidas explanadas, para além de diminuir as dificuldades de integração, proporcionam mais e melhores oportunidades e potenciam a inclusão escolar e social, tendo sempre como objetivo um maior grau de autonomia, maior independência pessoal e a preparação para a vida ativa ao facilitar a sua inserção na escola e na sociedade.

## **1.6. Intervenção do professor de educação especial.**

A educação de alunos com NEE pressupõe um esforço acrescido de uma equipa constituída por: um professor de educação especial, psicólogo da escola, assistente social, terapeuta da fala, fisioterapeuta, outros profissionais e consultores, o diretor da escola e os pais.

Da colaboração entre estes intervenientes será elaborado o PEI tendo em conta as necessidades do aluno face à sua problemática. “Todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas” (Nielsen, 1999, p. 15).

Caberá ao professor de educação especial, na escola, solicitar informações e apoio a qualquer dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem do referido do aluno, acrescido da elaboração do respetivo PEI, tendo em conta as adaptações curriculares para potenciar o futuro sucesso educacional do mesmo.

O cap II do Decreto-Lei n.º 3 de 7 de janeiro de 2008 estabelece os procedimentos de referenciação e de avaliação que o professor de educação especial deverá seguir quando se depara com um jovem que eventualmente dela necessite.

No número 3 do artº 5 indica como deverá ser feita a referenciação que consiste no “preenchimento de um documento onde se explicitam as dificuldades que o aluno apresenta no momento e que por algum motivo não consegue chegar ao sucesso e nesse é referenciar pelo diretor de turma, conselho de turma e outros intervenientes e é anexada toda a documentação considerada relevante para que se inicie o processo de avaliação”.

Após a referenciação, compete à direção desencadear os seguintes procedimentos (art.º 6º): “a) Solicitar ao departamento de educação especial ao serviço de psicologia a avaliação das funções do corpo pelo psicólogo e a avaliação da atividade e participação pelo docente de educação especial, que poderá recorrer aos centros de saúde, centros de recursos especializados, às escolas frequentadas pelo aluno em anos transatos, ao encarregado de educação e aos serviços de intervenção precoce (se for o caso.) Após a avaliação é elaborado um relatório técnico pedagógico onde se conclui se o aluno apresenta ou não necessidades educativas especiais de carácter permanente e a sua tipologia, assim como no caso de o aluno apresentar as condições de saúde debilitadas, que sejam permanentes e de doença ou incapacidade;

b) Homologar o relatório técnico -pedagógico e determinar as suas implicações;

c) De seguida elabora-se o PEI com as devidas medidas preconizadas para que o aluno obtenha sucesso, onde os encarregados de Educação ou pais concordem e emitam opinião e seguidamente irá a conselho pedagógico da instituição que o aluno frequenta e só a partir daí é que tem validade. Este relatório técnico-pedagógico fará parte do processo individual do aluno que por sua vez incluirá a avaliação que é baseada na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), como emana a lei. Importa reforçar a importância do PEI pois é o único documento válido no processo de ensino e de aprendizagem, e deverá estar concluído no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Art.º 12).

O ponto 1 artigo 9.º do Capítulo III indica o modelo do PEI que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (este documento poderá ser elaborado com um modelo que não é fixo desde que tenham as orientações do Decreto-Lei nº 3 e seja aprovado pelo conselho pedagógico de cada Agrupamento):

- ❖ incluir os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

Ainda no ponto 3 deste artigo devem constar obrigatoriamente, no PEI, os seguintes dados do aluno:

“ a) A identificação do aluno; b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno; d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; e) Definição das medidas educativas a implementar; f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas; i) Identificação dos técnicos responsáveis; j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual; l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.”

O PEI, em todos os níveis de ensino, é da responsabilidade do diretor de turma, do docente de educação especial e do encarregado de educação do aluno, mas terá que ser aprovado em conselho pedagógico e homologado pelo diretor. (Art.º 10 -2), como já foi referido atrás e nunca é demais recordá-lo.

Ao elaborar o PEI o professor de educação especial deverá proporcionar aos alunos NEECP as medidas educativas que levem o discente ao seu sucesso e que estejam de acordo com o seu perfil de desenvolvimento e aprendizagem:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais. Ex: As adequações curriculares individuais operacionalizam-se aos alunos como deficiência motora- espinha bífida- onde a atividade motora está debilitada, as atividades têm de estar adaptadas ao aluno, conforme exposto no art.º18 do cap. IV .
- c) Adequações no processo de avaliação no processo de avaliação
- d) Adequações no processo de matrícula, (ex no caso da problemática coronária espina bífida, nomeadamente na disciplina de Educação Física;
- e) Currículo específico individual- em função do nível de funcionalidade do jovem tendo em conta a sua deficiência motora e ou qualquer outra de carácter permanente que tenha um grau grave. Esta adaptação curricular permite a substituição ou eliminação de certas práticas da disciplina de educação física por outras atividades desportivas mais adequadas à sua funcionalidade, como é o caso da adaptação ao meio aquático e à natação, que simultaneamente favorece a sua autonomia e bem estar físico, (De entre as medidas educativas convém ter em conta o artº. 21 no que respeita ao currículo específico individual nos seus pontos 2 e 3,).
- f) Tecnologias de apoio.
- g) As adequações curriculares individuais e o currículo específico individual são medidas que não podem ser aplicadas cumulativamente segundo o nº 3 do art.º 16 do Cap. IV.

Cabe também ao professor de educação especial acompanhar o programa educativo do aluno nos momentos de avaliação sumativa de final de período, proceder à sua revisão no fim de cada ciclo e elaborar um relatório circunstanciado no final do ano letivo em colaboração com o diretor de turma, psicólogo, docentes e técnicos que acompanharam o desenvolvimento do processo educativo do aluno (equipe multidisciplinar) e delinear se for necessário outro tipo de estratégias a utilizar para que o aluno obtenha sucesso). Este relatório deverá ser aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

No artigo 13º, o seu ponto 5 refere que: “O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de

aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno”.

Para Correia (1997, citado por Correia, 2004) os alunos com NEE “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional” (p. 373).

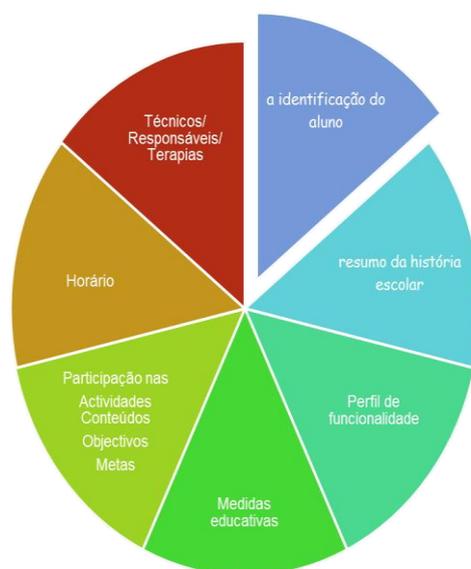


Figura 1 - Elementos para a constituição do PEI do aluno

É igualmente da responsabilidade do docente de educação especial, segundo o art.º 28 ponto 5 do cap. VI, prestar apoio com o recurso à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio ao aluno NEE. Por conseguinte, cabe ao professor de educação especial dar o seu contributo “na organização e promoção de ações de avaliação e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais” (Portaria nº 63/2001, citada por Almeida, Xavier & Cardoso, 2001, p. 219), nomeadamente, no tratamento e ou intervenção (inclusive diagnóstico) de crianças e jovens com problemas e ou distúrbios de aprendizagem e com deficiências sensoriais e ou físicas, entre outras (Rebello, 1998).

É pois fundamental a cooperação entre os docentes do jovem e a supervisão do professor de educação especial para que este se integre no sistema educativo e principalmente na escola e possa usufruir de todos os direitos baseados numa educação inclusiva e equitativa, promotora de bem-estar social.

A falta de formação especializada e apropriada dos docentes, apesar das suas boas intenções, não permitirá uma educação apropriada a alunos com dificuldades de

aprendizagem ou outras necessidades educativas especiais se não tiver o apoio dos colegas mais experientes (Florian, 1998).

O programa deve ser elaborado com realismo e coordenação para ser eficaz, por isso, é importante que a intervenção de cada profissional reforce a dos demais.

No caso do aluno com deficiência motora e postural, deverá haver uma colaboração entre todos os professores, corrigindo e vigiando a postura corporal do aluno durante todas as atividades escolares.

### **1.7. Ambiente de sala de aula**

Cabe ao professor não só promover um ambiente educativo positivo, mas também criar uma interação positiva, entre todos os alunos, dada a população heterogénea da sala de aula. Os jovens numa escola regular e inclusiva aprendem melhor e estabelecem laços sociais facilitadores de aprendizagens diversas ao partilharem diferentes histórias de vida e ao interagirem uns com os outros.

Contudo, antes da colocação de um aluno com NEE numa turma de ensino regular é aconselhável que o professor transmita informações precisas, de acordo com a faixa etária dos alunos, sobre a problemática do aluno com NEE.

Caberá ao professor alertar os restantes alunos a reconhecer as semelhanças que existem entre todos os alunos, fazendo-lhe perceber que entre eles e os companheiros que apresentam EB os pontos em comum são em maior número do que as diferenças (Nielsen, 1999).

O professor deve estabelecer, para estes alunos, objetivos realistas, para que eles se sintam encorajados e assim aumentem o seu desejo de ser bem-sucedidos. Devem ser mencionados os seus pontos fortes e devem ser-lhes dadas oportunidades para mostrar os seus talentos, para que possam ter sucesso e possam receber a aprovação dos seus companheiros.

No caso dos alunos com esta problemática deve-se reforçar os aspetos positivos da sua personalidade através de comentários agradáveis para que a autoconfiança e a perceção do seu valor pessoal sejam reforçadas (Cuberos et. al., 1997).

Ainda é de todo conveniente a formação do professor do ensino regular, através de ações de formação especializadas para atender a jovens com dificuldades especiais. Assim sendo: “Um professor sem formação apropriada, por muito aberto e bem-intencionado que seja, não conseguirá dar a educação apropriada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou

outras necessidades educativas especiais se não tiver o apoio dos colegas mais experientes” (Florian, 1998, p. 45).

Hoje em dia, o docente tem uma realidade acrescida -a de ensinar aprendizagens e a de inculcar valores- para tal conjuga a aprendizagem formal com a informal, pelo que se justifica o investimento do profissional de educação nesta área com vista a atender a todos os alunos e de acordo com a escola tendencialmente de natureza inclusiva.

### **1.8. O papel da família**

Por outro lado, o envolvimento parental é essencial neste processo de inclusão principalmente envolvendo um aluno com NEE.

“Para que um aluno possa crescer emocional e socialmente, é necessário que receba o apoio e a aceitação dos seus companheiros, dos seus professores e dos seus pais” (Nielsen, 1999, p. 26).

O papel dos pais é fundamental no que concerne aos tratamentos posturais do jovem e hábitos de higiene diária ao longo da vida; através do acompanhamento não só à fisioterapia mas também a modalidades desportivas auxiliaadoras de desenvolvimento músculo-esquelético facilitadoras da sua integração social.

A estreita cooperação entre os pais, os terapeutas, os enfermeiros, os professores, o diretor de turma, o professor de ensino especial, o psicólogo e restante comunidade educativa ajuda a uma abordagem holística e à inclusão do aluno com NEE tanto na escola como na família e na sociedade.

Os pais e ou encarregados de educação devem dialogar com a escola, nomeadamente com o diretor de turma e o professor de educação especial no sentido de uma cooperação ativa e efetiva em prol do sucesso educativo do jovem referenciado com necessidades educativas especiais (NEE). Neste sentido, Correia (1997) refere que os estudos apontam que os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, uma vez que, salvo raras exceções, são eles que passam mais tempo com a criança, e como será lógico, poderão pôr em prática algumas intervenções educativas propostas para os seus filhos.

Esta colaboração deverá pressupor a anuência dos pais e ou encarregados de educação no que respeita à elaboração e implementação do PEI do aluno. Sendo assim, também são corresponsáveis quer pela integração, quer pelo sucesso educativo do seu filho e ou educando

que passa pelo cumprimento do plano de estudos compreendido por: Roteiro de Avaliação, Relatório Técnico-pedagógico e Programa Educativo Individual.

Só uma visão holística da criança e uma interação permanente e sólida entre família, amigo, escola e sociedade poderá assegurar o objetivo basilar da educação: promover o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo, de modo a desenvolver pilares fundamentados, ou seja, potenciar um desenvolvimento ecológico e sustentado do indivíduo (modelo bio ecológico).

## **Capítulo 2 - Inclusão Educativa**

## 2.1 Perspetiva Histórica De Educação Especial E Educação Inclusiva

Pela evolução histórica da Educação Especial é possível verificar a forma como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiência e como está intimamente ligada a fatores económicos, sociais e culturais subjacentes a cada época.

Segundo (Bairrão, 1998), ao longo dos tempos, as pessoas com NEE foram sempre encaradas como objeto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio na Idade Média, ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII e XIX).

Os tempos alteraram o modo de educar estas crianças e jovens diferentes. Desde o isolamento das crianças em instituições especiais, começando então, “a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência”, à integração indiferenciada, foram muitas “as teorias elaboradas acerca da melhor solução para a questão da educação das crianças portadoras de deficiência ” (Barbosa, 1994, p. 124). Contudo, ao internar crianças, jovens e adultos em escolas especializadas, certamente longe dos centros populacionais, continuava-se a praticar a segregação ao retirá-lhes “ o ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...). Verifica-se uma política tipicamente segregadora”. (Santos, 2007, p. 45).

Ainda o movimento de integração das mesmas, segundo (Bairrão, 1998) implantou-se em primeiro lugar nos países nórdicos: Suécia, Dinamarca e Noruega nos anos 60. Já em Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, na Holanda e Alemanha caminhou-se lentamente para a integração, embora mantendo estruturas segregadas de qualidade.

Nos Estados Unidos da América, foi paradigmático a evolução dos conceitos e os recursos relativamente às crianças deficientes: houve mudança nas atitudes e práticas relativas a estas crianças com NEE.

A comunidade científica acreditava que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência pois protegia-as das normais, sendo distribuídas por escolas especiais em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem.

Embora as crianças com deficiência não contactassem com as outras, dispunham de currículos próprios com o apoio de técnicas e especialistas, que constituíram um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral (Bautista, 1997, p. 24).

A educação especial continuava a segregar a criança diferente, apesar de esta ter um ensino especializado ministrado em lugares diferentes do dos seus pares. Assim sendo, numa retrospectiva temporal e cronológica, poder-se-á organizar três períodos distintos do conceito de NEE: o primeiro dos “Escondidos e Esquecidos”, correspondendo ao início do século XX; o segundo de “Despiste e Segregação” (anos 50 e 60) e o terceiro de “Identificação e Ajuda”. Desta forma, o conceito de NEE acompanhou de perto a própria visão do conceito de “Ser Humano” enquanto ser de “Direito”.

A grande alteração verificou-se a partir da 2ª Guerra Mundial, com a valorização dos direitos humanos, que aportou os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade, passando as pessoas com deficiência a serem consideradas como possuidoras dos mesmos direitos de todos os jovens da sua idade.

A 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a proclamação dos Direitos da criança (1959), e posteriormente a frequência da escolaridade básica obrigatória, impuseram uma mudança e abriram as mentalidades sociais e políticas vigentes. Vieira & Pereira (1996, p.16) referem que “, surgiram novas mentalidades e começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades” referidos por (Santos, 2007, p. 46), no que respeita aos direitos dos indivíduos. Também os de direito à diferença e de justiça social que promovem novas conceções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais, entre outras, como a ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente.

Nos anos 60, surgiram estruturas de ensino especial agrupadas por deficiência. Essas estruturas funcionavam paralelamente ao ensino dito “normal” originando uma segregação em relação ao currículo “normal”, causando uma diferenciação dentro do próprio sistema de ensino.

De acordo com (Cadwel, 1973), este, distinguiu três períodos:

“O 1º Período como sendo o “dos esquecidos e escondidos” em que mantinham as crianças longe das pessoas, perante as críticas da sociedade; o 2º Período, o “do despiste e segregação”, ocorrido entre os anos 50 e 60 baseava-se preferencialmente em diagnósticos médicos e menos na educação, segregando essas crianças ao dar-lhes cuidados médicos e, simultaneamente aliviando a sociedade da sua presença; o 3º Período, o “da identificação e ajuda” iniciado na década de 70, na “revolução silenciosa” sendo proclamada pela lei americana, em 1975.”

Em termos educativos, na opinião de (Serra, 2008, p.5) deveria existir igualdade de direitos para todos, mas às pessoas deficientes acrescia o direito de ensino gratuito adaptado às suas necessidades.

Nos anos 80, passa-se a considerar que todas as crianças com NEE frequentariam, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Começam-se a traçar os primeiros passos do direito à igualdade destes cidadãos para com os seus pares.

Por fim, nos anos 90, surge a inclusão em que só existe um tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção.

Um grupo de pessoas com deficiência e seus familiares começaram, por esta altura, uma luta pelos seus direitos, que foram adquiridos e, na educação, deram origem à escola inclusiva.

Em 1994, da conferência Mundial da UNESCO, emergiu o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, que veio sublinhar a necessidade de mudança do sistema educativo vigente. Ficou registado um compromisso visando a “Educação para Todos”, isto é, a educação para as crianças, jovens e adultos com NEE no sistema regular de ensino, independentemente das suas características físicas e ou intelectuais proporcionando-lhes meios para o seu desenvolvimento tanto escolar como social em conjunto com a Estrutura de Ação em Educação Especial (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Assiste-se, então, ao nascimento das “escolas inclusivas” (Correia, 2005, p. 9) visto que as novas correntes educativas proporcionam que a “educação especial passa de um lugar a um serviço”, onde os alunos com NEE usufruem do direito à frequência da classe regular e ainda de um conjunto de apoios para fazer face às suas dificuldades com vista à concretização do currículo obrigatório.

À escola cabe a responsabilidade e obrigação moral de dar resposta adequada à criança com NEE, redimindo-se dos tempos anteriores em que a excluía.

Consequentemente, atualmente, no nosso país, a educação especial visa como objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, promovendo a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional de crianças e jovens com NEECP conforme designado pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

## 2.2. Da Educação Especial À Escola Inclusiva Em Portugal

À semelhança do que aconteceu no mundo civilizado, em Portugal também houve evolução relativamente aos conceitos e práticas educativas no que concerne ao atendimento à população portadora de deficiência com a abertura de asilos e institutos para cegos e surdos.

No nosso país, a educação especial experienciou um processo demasiadamente lento, tal como refere (Correia & Cabral, 1999). Ainda, segundo o mesmo autor, a educação especial induziu inúmeras e profundas alterações nos domínios políticos, legislativos e de organização de práticas educativas para a formação de professores (Correia, 2003).

Embora sem uma política claramente definida e sem a preparação dos recursos necessários, no séc. XX, na década de 60, a Segurança Social foi a responsável pela criação de centros de educação especial e pelo apoio financeiro a instituições privadas e também pela formação especializada de professores.

O ensino especial desenvolvia-se através de classes especiais e, posteriormente por sala de apoio com carácter temporário para fazer face às dificuldades da população estudantil, muito embora desligado do ensino regular. Nos anos 70, foi a Reforma de Veiga Simão, em 1973, que contribuiu para a integração escolar das crianças com NEE ao criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensino Básico e Secundário no âmbito do próprio Ministério da Educação. Apesar de serem criadas as equipas de ensino especial, em 1976, para promover a integração familiar, escolar e social da população com deficiência estabelecendo elos entre a educação especial e a escola regular, só em 1988, estas equipas serão reconhecidas para procederem ao despiste, observação e encaminhamento de crianças e jovens com NEE de acordo com a sua problemática específica (Correia, 2003).

Na década dos anos 80, as equipas de ensino especial só prestavam atendimento a alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras devendo estes acompanhar os currículos escolares. Em contrapartida, assistiu-se a um movimento de pais de alunos portadores de deficiência intelectual e severos, que não encontrando respostas adequadas no sistema, criaram cooperativas para atender a crianças deficientes por todo o país, muito embora com tutela do Ministério da Educação. Simultaneamente, outras estruturas de ensino especial de iniciativa privada disseminaram pelo país (Pereira, 1993).

Efetivamente, teve início em meados dos anos 80, as profundas alterações na conceção de educação integrada ao defender-se a generalização do direito à escola regular para todos os

alunos. De acordo com Felgueiras (2004), a Segurança Social subsidiou as famílias com o objetivo de suportar os encargos provenientes de estruturas de ensino especial não oficiais.

As modificações proporcionaram consequências quer na organização das estratégias de intervenção dos professores de apoio de ensino especial, quer no desempenho da própria escola e dos professores do ensino regular. Deste modo, a escola terá de ajustar-se às reais necessidades de cada um dos alunos com NEE.

Na realidade, a partir dos anos 90, com o aparecimento da Declaração de Salamanca, assinada por um conjunto de 92 governos, entre os quais Portugal, e 25 organizações internacionais (UNESCO, 1994) tiveram a preocupação que originou um compromisso para com a “educação para todos”. Esta declaração permitiu a difusão generalizada sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com NEE (Mator, 1994): “As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, Artigo 2).

O objetivo principal é a concretização da luta contra a discriminação, cabendo às escolas o desenvolvimento dos indivíduos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Segundo (Rodrigues, 2003), passados 3 anos Portugal conseguiu que se aplicassem os princípios de Salamanca regulamentados no Despacho 105/97, publicado em julho de 1997, no qual se orienta a educação portuguesa para uma política inclusiva ao responsabilizar e atribuir às escolas a adaptação a todos os alunos e às suas necessidades educativas, independentemente das suas condições físicas ou psicológicas (UNESCO, 1994; Correia, 1999).

Recentemente, o Decreto-Lei nº 3/2008, regulamentou os princípios da escola inclusiva, no qual todos os alunos frequentam a mesma sala de aula num processo de ensino e aprendizagem, como defendem (Cuberos et. al., 1997).

Para a inclusão vigorar, significa que o currículo acompanha o desenvolvimento de ambos os tipos de motivação de uma forma complementar. O sucesso escolar do aluno com NEE, depende em parte do ciclo emocional e social em que está inserido e do apoio e aceitação que recebe dos seus colegas, professores e pais.

O ensino inclusivo pressupõe a prática de inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómico ou origem cultural, cuja heterogeneidade as características são factor enriquecedor de uma escola.

Porém, a educação inclusiva exige uma reestruturação da escola e do currículo, para que todos os alunos e especialmente os alunos com NEE adquiram uma aprendizagem conjunta com vista ao sucesso escolar.

### **2.3. Princípios gerais para a construção de uma escola inclusiva**

#### **2.3.1. Benefícios e vantagens do movimento inclusivo**

Numa escola inclusiva, todos os seus elementos devem estar envolvidos e devem valorizar a partilha, a participação e a amizade:

“Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 2003, p. 15).

Atualmente, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta opinião é partilhada por (Santos, 2007), segundo o qual atribui como principal função da escola a criação de processos democráticos, ao funcionar como centro cultural de toda uma comunidade escolar, devendo a escola promover o desenvolvimento integral dos seus alunos numa perspetiva de preparação para a vida a nível social e profissional e também como cidadãos críticos e construtivos.

Numa escola, tanto os professores como os demais elementos da comunidade educativa devem estar envolvidos e criar uma comunidade coesa, onde todos se respeitem e potenciem ao máximo a autoestima e o respeito pelo trabalho de cada elemento da escola: alunos, professores, direção, pais e pessoal auxiliar.

Na sala de aula, as atitudes, valores e convicções inerentes à filosofia deste tipo de escola inclusiva devem estar presentes nas decisões a serem tomadas.

A família do aluno, nomeadamente os pais e ou encarregados de educação, para além de participarem com os demais agentes educativos, devem criar condições ao pleno desenvolvimento do seu educando, tendo em conta as diretrizes dos agentes colaborativos externos à instituição escolar como médicos, psicólogos, fisiatras e terapeutas.

Finalmente, o aluno deve ser encarado numa visão holística nos seus aspetos académicos, sócio emocionais e de cidadania. (Schaffner & Buswell, 1996).

Uma sociedade deve construir uma escola inclusiva, segundo (Correia, 2003), para que todos os alunos aprendam conjuntamente, independentemente das suas necessidades educativas. Contudo, este autor ainda advoga que as escolas devem organizar-se de acordo com as necessidades educativas dos seus alunos e da própria escola, para que seja possível uma verdadeira reestruturação do sistema educativo nacional, com um conjunto de princípios comuns inerentes à escola inclusiva.

Assim, ao falar-se de movimento inclusivo, fala-se de educação inclusiva, isto é, um novo paradigma em termos educativos, ou seja, de uma nova conceção de escola onde todos os jovens sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Deste modo, esta filosofia de inclusão também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Quanto ao aluno com NEE, para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus colegas, o que lhe permite aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe também o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

Pelo exposto, configura-se que o conceito de inclusão pretende assumir que a diversidade e heterogeneidade são fatores positivos e promotores do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE (Alper et al., 1995).

Quando, no presente, a educação inclusiva parte do princípio de que “a escola é para todos”, possibilita ao aluno com deficiência a frequência nas classes regulares, onde beneficia de todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia, 1997, 1999), compete à escola estar preparada para acolher e concretizar o processo de ensino e aprendizagem, através de alguns dos seus elementos: os professores e equipa de psicólogos.

Também (Porter, 1998) partilha desta opinião e acrescenta que aos alunos com NEE, são oferecidos apoios adequados às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que aos seus pares, mas por caminhos diferentes. Esta educação também apela para uma escola que perspetive o jovem no seu todo, e não apenas enquanto aluno, respeitando o seu desenvolvimento nas vertentes: académica, sócio emocional e pessoal, para proporcionar uma educação apropriada e orientada para maximizar o seu potencial (Correia, 1999).

A educação inclusiva é pois, uma aposta que envolve a escola e que permite novas políticas organizacionais e pedagógicas com uma maior abertura à comunidade educativa, porém obrigando à mudança de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no cenário escolar, mas de toda a comunidade envolvente e, por contágio, a toda a sociedade (Perrenoud, 2000).

Relativamente aos alunos, já foi referido que a educação conjunta de jovens com e sem NEE, promovem benefícios relativamente aos seus comportamentos sociais e comportamentais. No entanto, os jovens com NEE demonstram ganhos significativos na comunicação e intervenção verbal em convívio com os seus pares, chegando a elevar os seus níveis cognitivos.

Os estudos comprovam as vantagens desta escola inclusiva através dos dados da ONU (1989), assim, relativamente aos alunos com deficiência: aprendem a gostar da diversidade; adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas; demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros alunos deficientes ou não; ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores.

Por outro lado, os alunos sem deficiência: têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvendo a cooperação e a tolerância; adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar; são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogéneos.

Paralelamente, e em relação aos profissionais de educação, segundo (Correia, 2003), os professores e profissionais da educação com carreiras em ambientes educativos inclusivos, defendem que a sua vida profissional e pessoal é gratificante.

Ao trabalhar em cooperação com outros intervenientes educativos, a docência torna-se mais estimulante e desenvolvem-se amizades pelo contacto em trabalho mais direto entre todos. Segundo o mesmo autor, estes professores realizam um maior número de ações de formação pela necessidade de evolução pessoal no sentido de atender com maior eficácia aos alunos com NEE. Estes professores em contacto com alunos NEE, regra geral, apresentam níveis educativos superiores e consistentes, revelando maior empenhamento e responsabilização no cumprimento das suas tarefas, comparativamente aos seus colegas do ensino normal (Bailey, 1995).

Correia (2003) diz também que a inclusão pode beneficiar a comunidade escolar, salientando como principais vantagens, a consciencialização e sensibilização dos seus

membros ativos enriquecendo-os como seres pertencentes a uma sociedade que promove o contacto entre indivíduos diferentes.

Deste modo, os professores e os alunos devem assumir a inclusão positivamente e a diversidade entre os seus intervenientes, considerando-a como um elemento enriquecedor do seu contexto educativo, em vez de um problema (Correia, 2003; Nunes, 2007; Rodrigues, 2003). Igualmente a escola, já não possui o objetivo de preparar e formar os alunos considerados como “elite” social. Presentemente, promove-se a ideia de uma “escola para todos”, que prima pela inclusão de todos os indivíduos sem exceção. (Correia, 2003; Nunes, 2007).

Na opinião de (Rodrigues, 2003), estar incluído numa escola não será participar apenas fisicamente, mas será um sentimento e uma prática de pertença entre o indivíduo e essa escola, ou seja, o jovem deve sentir uma pertença pela escola e, a mesma deve responsabilizar-se pelo indivíduo. Neste sentido, um outro autor esclarece que a escola potencia uma maior capacidade de resposta às diferentes individualidades de cada elemento, facilitando o diálogo e interações entre docentes e alunos, fomentando e maximizando o desenvolvimento de todos Correia (2003).

Efetivamente, num meio escolar os intervenientes podem contribuir para a valorização pessoal de cada um dos seus membros tendo em conta as suas próprias necessidades.

### **2.3.1.1.vantagens e desvantagens da inclusão**

No que diz respeito aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos (Correia 2005, p. 54) salienta que a inclusão aporta muitas vantagens aos alunos com e sem NEE ao permitir que se verifique as diferenças individuais de cada indivíduo e que estas devem ser respeitadas e aceites por todos; ainda advoga que a inclusão também promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Para este mesmo autor, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente como tal (Correia, 2005, p. 55).

Santos (2007) neste sentido, apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com NEE, como aos alunos sem NEE, que importa salientar.

**Vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais:**

- ❖ A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas removidas pela falta de convivência com jovens sem deficiência;
- ❖ A inclusão possibilita observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- ❖ A inclusão faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo, assim, as portas à interação espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- ❖ A inclusão proporciona aos jovens com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e posteriormente no mundo do trabalho.

**Vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais:**

- ❖ A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- ❖ A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face aos colegas portadores de deficiência na escola e, mais tarde, na comunidade;
- ❖ A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;
- ❖ A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso em muitos domínios.

Pelo exposto, torna-se imperativo que a inclusão escolar seja efetiva em todas as escolas do país, tendo em conta tais benefícios, ao auxiliar todos os jovens estudantes e ao permitir um maior desenvolvimento dos jovens com NEE e a sua aceitação enquanto indivíduos numa sociedade plural.

Neste sentido, a inclusão, de acordo com o ponto de vista de (Morgado, 1999) apresenta uma dimensão ética, social e política, ao considerar que a exclusão de alunos da escola igualmente constituirá um grande passo para a exclusão social.

É ainda evidente que a escola inclusiva ensina, diariamente, a cada membro da sociedade, que vale a pena incluir todos sem exceção, pela aprendizagem e troca recíproca entre os seus elementos.

No entanto, a educação inclusiva é também um desafio que envolve a escola e que a leva a novas políticas organizacionais e pedagógicas no sentido de uma maior abertura à comunidade obrigando à mudança de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no cenário escolar, mas a toda a comunidade envolvente (Perrenoud, 2000).

Para tal, e no sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão, a escola deve reconhecer as necessidades dos discentes que a frequentam bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007).

À escola não basta incluir e ministrar ensino a todos os alunos, também deve preocupar-se com o sucesso dos seus discentes e propiciar os mecanismos para que tal seja viável.

Contudo, os mesmos autores sublinham que não é objetivo da escola inclusiva baixar o nível de exigência aos alunos. Não deverá ser propósito da escola inclusiva eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o discente e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara na longa caminhada da sua vida de estudante de modo a obter sucesso escolar.

Paralelamente, o estudo de (Porter, 1997) delineou os quatro princípios norteadores do sucesso da escola inclusiva, os quais passamos a citar:

“ Formação contínua – a formação de professores quer do ensino regular quer de educação especial é fundamental para a monitorização de conhecimentos e competências; diferenciação curricular – o currículo comum deve assegurar um ensino diversificado de modo a possibilitar o acesso à aprendizagem de todos os alunos; ensino com níveis diversificados - o professor do ensino regular deve preparar as unidades curriculares de acordo com as necessidades dos alunos; equipas de resolução de problemas – a existência destas equipas são uma mais valia para a escola inclusiva no sentido que contribuem para a resolução dos problemas escolares, bem como para fazerem um acompanhamento direto a todos os professores.”

Para que a escola assuma os princípios da “nova escola para todos” deverá apostar, sem dúvida, na formação especializada dos seus colaboradores, proceder à diversificação curricular e promover a articulação entre todos os envolvidos para fazer face às contrariedades e desafios no processo de ensino dos seus discípulos.

Rodrigues (1989, p.157) adota o conceito de “educação inclusiva e não escola inclusiva” pois trata-se de uma conceção que diz respeito a todo o sistema de ensino, reconhece indivíduos e grupos concretos baseando-se na diferenciação curricular.

## 2.4. Desafios colocados ao professor pela escola inclusiva

Numa sociedade em constante mudança, os professores deparam-se com inúmeros desafios cada vez mais exigentes, de acordo com as alterações políticas e sociais, que são transpostas para a escola. Os alunos de hoje, inseridos nesta sociedade em transformação, aportam à escola condutas e valores de acordo com as suas vivências numa sociedade multicultural e facetada onde todos convivem e aprendem (Perrenoud, 2000).

Os professores, atualmente, devem gerir conflitos face à diversidade dos seus alunos e simultaneamente criar condições para um clima de trabalho em sala de aula, como tal a diversificação de métodos de trabalho deverá ser uma prioridade assim como a responsabilização atribuída aos alunos pela sua aprendizagem.

De facto, hoje em dia, é atribuído ao docente um papel de mediador intercultural, organizador de uma vida democrática e intelectual não se limitando a transmitir saberes mas sendo um agente que luta pela mudança através de práticas reflexivas que, em muito, contribuem para o real desenvolvimento da sua atuação como profissional da educação (Perrenoud 2000).

Para Gomes (1997, citado em Santos, 2007, p.201):

“Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.”

Para o professor fazer face aos desafios da sua profissão, é necessário que disponha de conhecimentos científicos e didático pedagógicos que o preparem para a realização do seu trabalho tendo em conta o presente público escolar, e será através da formação específica que o poderá alcançar.

Muitos são os autores que advogam, como um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual, a aposta na formação inicial e contínua de professores (Ainscow, 1996; Correia, 2005; Tilstone, 2003). Mais afirmam que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entrem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo, reflexivo da pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas tendo em vista sempre o aluno.

Atualmente, tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e pertinentes pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e

os insucessos da prática pedagógica, auxiliando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos com e sem NEE (Santos, 2007).

## **Capítulo 3 - Espinha Bífida**

### 3.1. Definição

A espinha bífida (EB), de acordo com a Enciclopédia de Medicina (1992) é definida como: “ Malformação congénita em que o arco posterior de uma ou mais vértebras não se desenvolve completamente, deixando sem proteção uma parte da espinal medula ou das suas raízes.”

A EB, etimologicamente, significa ” espinha dividida em dois” e abrange as alterações no encerramento do tubo neural. É uma deficiência motora, provocada por uma malformação congénita do sistema nervoso central (SNC), caracterizada pelo fechamento incompleto do tubo neural, que é a estrutura do embrião que será responsável pela formação do SNC. Os estudos de Pountney & Mccarthy (2000, citado por Stokes, 2000) revelaram que durante o desenvolvimento embrionário, o precursor que dá origem ao SNC passa por diversos estágios: inicialmente é apenas uma placa que se vai diferenciando e adquirindo a forma de sulco, depois goteira neural e, finalmente, fecha completamente dando origem ao tubo neural. A extremidade superior do tubo neural desenvolve-se no encéfalo e a extremidade inferior na medula espinal.



Figura 2 - As lesões da coluna vertebral ( Espinha Bífida):  
Legenda 1-Mielomeningocele; 2- Encefalocelo

Segundo a Associação Americana da Espinha Bífida (NDA), a EB “é uma deficiência na zona óssea da coluna vertebral, a qual, durante os dois primeiros meses de gravidez, não se desenvolveu de forma a construir um só elemento”. A EB pode localizar-se em qualquer segmento da coluna, mas é muito mais frequente na extremidade inferior, dependendo a gravidade da situação da quantidade de tecido nervoso exposto (Figura 2).

O defeito frequentemente ocorre no primeiro mês da gravidez e relaciona-se com o fechamento inapropriado da coluna.

Outra definição é proposta por (Castro, 2005, p. 90) “espinha bífida é o mais comum defeito da parte torácica baixa, lombar ou sacral. É uma condição congênita de fechamento defeituoso da espinha dorsal. A espinha bífida é um dos defeitos no tubo neural mais grave que é permanente no ciclo vital inteiro”.

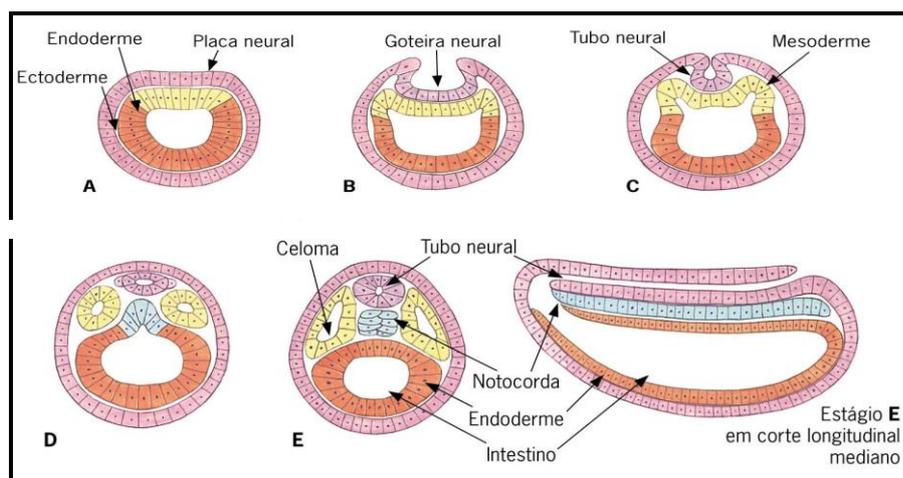


Figura 3. Formação do tubo neural. Fonte: CÉZAR e SEZAR. Biologia

É um dos primeiros eventos da embriogénese humana que ocorre entre a terceira e quarta semanas de gestação. No embrião normal o fecho do tubo dá-se totalmente por volta do 26º a 28º dia de gestação. A malformação, quando se dá a formação do tubo neural, ocorrerá antes do 26º ou 28º dia de vida. McCarthy (2000, citado por Stockes, 2000) identifica o grupo de anormalidades de desenvolvimento no qual o tubo neural não se funde em algum ponto do seu comprimento, desde a medula espinal até ao encéfalo, de defeitos de tubo neural (DTN). O defeito embrionário no encerramento do tubo neural pode estar limitado apenas ao mesênquima que fabrica o arco posterior da vértebra, podendo provocar um breve defeito na fusão óssea do arco posterior de L5, ou pode atingir também a ectoderme que fabrica o revestimento cutâneo, podendo dar origem ao mielomeningocele. (Fig. 2)

Na formação do feto, quando uma parte da ectoderme que formará o sistema nervoso, enrola sobre si mesma e se estende simultaneamente no sentido Céfalocaudal, ocasiona a subdivisão em neuro poro anterior e posterior. Quando existe disfunção no neuro poro posterior e o tubo neural não encerra completamente, surge a EB (Fonseca, 1999).

Também (Nielsen, 1999, p. 89), define esta patologia como uma “deficiência na zona óssea da coluna vertebral, a qual durante os dois primeiros meses de gravidez se desenvolveu

de forma a construir um só elemento”, afetando os “recém-nascidos e resulta numa condição de deficiência permanente”.

Ainda para (Hallahan & Kauffman, 2003; Heward, 2000, citado por Martins, 2008) considera a EB como uma “malformação congénita da coluna vertebral durante o desenvolvimento fetal, resultante do encerramento anormal do tubo neural.” (In <http://www.cercigui.pt/nec/pagina.htm>)

No entanto, esta malformação pode apresentar diferentes graus de comprometimento neurológico, dependendo da localização e extensão da lesão. (Fig.4)

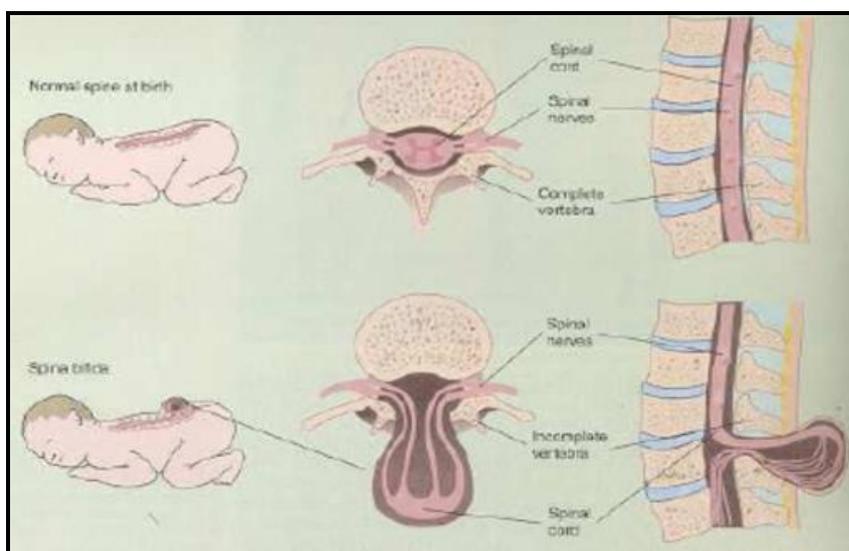


Figura 4. Coluna vertebral normal (superior/em cima) e coluna vertebral com deformidade (inferior/ em baixo).

A EB, como deficiência do SNC, afeta as crianças desde a nascença e, de acordo com a gravidade da sua lesão, é necessário aprender a viver com um conjunto de alterações de carácter diversificado, na maior parte dos casos, ao longo de toda a vida. A afeção, nestas crianças portadoras de EB, manifesta-se a nível físico e motor, sensorial, cognitivo, emocional ou afetivo e social tendo implicações no seu quotidiano, devido às implicações associadas à sua patologia como é o caso de alterações neurológicas, com graus de paralisia variável, deformações ortopédicas, incontinência intestinal e vesical, perda de sensibilidade, problemas psicológicos e dificuldades de adaptação social, apresentam limitações que condicionam a sua adaptação social e escolar.

Para Cuberos Motta & Ruiz (1997, p.272) consiste a EB “numa série de malformações congénitas que apresentam em comum, e como características fundamental, uma fenda da coluna vertebral resultante do encerramento anormal do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação, ou de uma rutura posterior ao encerramento do tubo.”

O ensino regular tem de adaptar-se a estas crianças com NEE severas e criar condições para o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, assim, cabe à escola minimizar os inconvenientes associados à problemática do jovem portador de EB e promover a inclusão escolar e social.

### **3.1.1. Defeitos de fechamento do tubo neural**

Estudos demonstraram que o consumo diário de ácido fólico (0,4mg), recomendado às mulheres grávidas, reduz a incidência de anomalias e outros defeitos do feto, acrescidas da diminuição do risco de doenças cardiovasculares e trombozes venosas.

Um bebé saudável pressupõe uma gravidez igualmente saudável e esta por uma alimentação equilibrada com ácido fólico, especialmente durante a etapa da gestação, é imprescindível na dieta da grávida, podendo ser encontrado em alimentos (vegetais, gema de ovo, frutos, cereais) que são fortificados com esta substância. No entanto, há alimentos ricos em ácido fólico como as aves, borrego e fígado de vitela, desaconselhados, por serem demasiado ricos em vitamina A. ([www.todopapas.com.pt](http://www.todopapas.com.pt)).

Após diagnosticada a EB num feto ou numa criança, a equipa médica deve redobrar os cuidados sendo o tratamento desta afeção, o recurso à cirurgia, para se fazer o encerramento da abertura, preservando a função da espinal medula e reduzindo o risco de infeção.

O défice da enervação causada pela lesão vai dar origem a alterações do foro sensório-motor (paralisia e analgesia dos membros inferiores), ortopédico (escoliose, luxação bilateral da anca, pés calcâneo, valgus, equinos, varus ou outras formas associadas), urológico (bexiga neurogénica, incontinência do esfíncter vesical necessitando de algaliações de três em três horas para esvaziamento) e intestinal (incontinência do esfíncter anal, caracterizado por emissão constante de fezes).

Esta cirurgia deverá realizar-se, nos primeiros dias de vida, para melhor preservar a função da medula, mas serão necessárias cirurgias adicionais ao longo da vida.

### 3.2. Etiologia

A EB é considerada a deficiência do tubo neural (DTN) mais frequente, à escala mundial com incidência de 1 em cada 1000 nascimentos vivos nos EUA e na Europa de 1,5 a 3 por 1000 nascimentos. Em “Portugal estima-se que o número de casos seja de, em média 9,35 crianças em 10000 nascimentos, os portadores de EB (dados do Dr. Olavo Gonçalves, em 2003, Neuro pediatra do Hospital Pediátrico de Coimbra e coordenador da consulta de EB na Conferência “Espina Bífida e Ácido Fólico” em 21 de novembro de 2003 no Centro Ismaili em Lisboa).” (<http://www.asbihp.pt/>)

Apesar de ainda não serem conhecidas as causas da EB, estudos, relacionam-na com fatores de ordem genética, ambiental e dietética. Parece, com muita frequência, haver uma correlação entre a incidência desta deficiência com o meio socioeconómico desfavorecido (fracos níveis de vitaminas), hipertimia, gripe materna, diabetes materno, deficiência de zinco, entre outros casos de deficiência ou mesma afetação em familiares.

De acordo com a opinião de (Cuberos et. al., 1997, p. 270) “ a incidência de esta mal formação varia segundo o tempo, local, grupos étnicos, sexo, classe social e idade da mãe, oscilando entre um e quatro mil nados vivos”. Estudos feitos em gémeos mostram que a incidência é muito maior em gémeos monozigóticos, vinte por cento, que nos heterozigóticos, seis por cento. O risco de ter um filho com EB é de três a cinco por cento, e havendo já dois filhos afetados a possibilidade de um terceiro aumenta para cinquenta por cento.

Os pais com um filho com EB deverão submeter-se a aconselhamento genético na hipótese de nova gravidez e estar atentos aos níveis de alfa feto proteína no sangue e líquido amniótico. O crescimento embrionário necessita de ácido fólico para se desenvolver e multiplicar as células, a ausência do seu consumo, pode contribuir para esta problemática. Efetivamente, a ingestão de ácido fólico, nos primeiros meses de gravidez, reduz a probabilidade de defeito do tubo neural e conseqüentemente de EB no feto.

A Academia Americana de Pediatria, em 1999, publicou nos EUA algumas recomendações relativas à suplementação com ácido fólico face à prevenção dos DTN.

Quadro 2- Recomendações da Academia Americana de Pediatria a respeito do suplemento com ácido fólico na prevenção dos DTN.

GRUPO	DOSE DIÁRIA (1X/DIA)
Todas as mulheres em idade fértil sem antecedente de gestação afetada por DTN	0,4mg, mesmo que não se planeie engravidar.
Todas as mulheres em idade fértil com antecedente de gestação afetada por DTN	4mg, mesmo que não se planeie engravidar.
A mesma mulher, seu parceiro ou algum parente próximo com DTN. Diabetes mellitus tipo I Uso de ácido valproíco ou carbamezapina	Considerar a possibilidade de aumentar a suplementação de 0,4 para 4mg no período periconcepcional.

Este suplemento deverá ser tomado por mulheres em idade fértil, para prevenir o fechamento do tubo neural em formação. Foi desaconselhado a toma no início de gestação, já que a maioria das gestações não é planeada (Margoto, 2004).

### 3.3. Tipos de espinha bífida

A EB sendo um defeito congênito caracterizado por formação incompleta da coluna vertebral e das estruturas que protegem a medula, é uma anomalia do encerramento dorsal das vértebras associada com graus variados de anomalias medulares.

O defeito pode ser recoberto por pele essencialmente normal – espinha bífida oculta, ou associar-se com uma protusão cística, podendo conter meninges anormais e líquido cefalorraquidiano – meningocele; ou elementos da medula espinal e ou nervos – mielomeningocele (Fig. 6).

Autores como (Cuberos et. al., 1997; Bannister,1991; Sandler, 2003) esclarecem que existem várias formas e graus de EB podendo apresentar-se sob várias formas: oculta (fechada), meningocele e mielomeningocele (quística ou aberta) (Fig. 5).

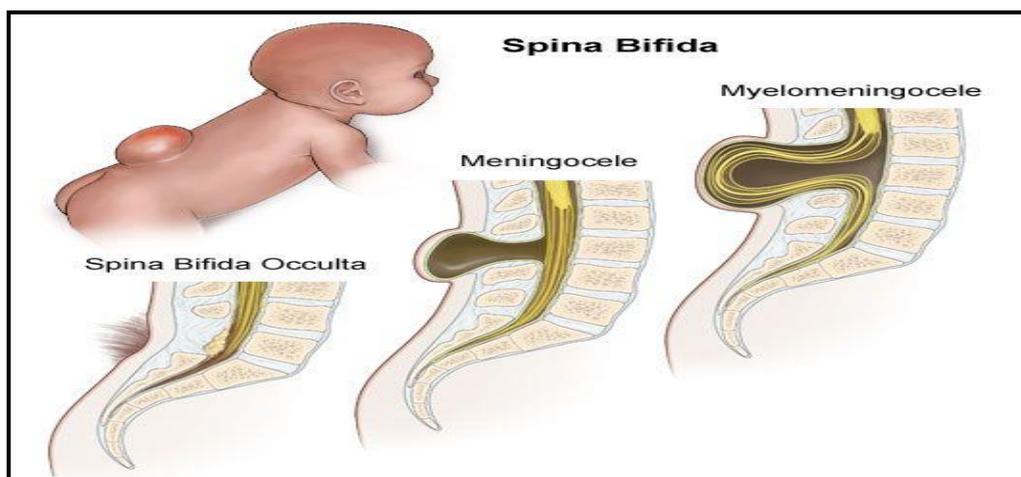


Figura 5.- Diferentes tipos de Espinha Bífida:- Espinha Bífida Oculta; Meningocele, Mielomeningocele.

### 3.3.1. Espinha bífida oculta

É a mais vulgar e a menos grave e não provoca problemas neurológicos a nível de L5 ou S1. Pode não causar sintomatologia e caracteriza-se por apenas envolver a coluna vertebral, não havendo envolvimento da medula e das meninges. Na EB oculta uma ou mais vértebras não se formaram normalmente, o que ocorre geralmente cerca do 20º dia de gestação, contudo, pode apresentar no final da coluna vertebral uma depressão, um tufo de pêlos ou uma área pigmentada na pele da zona afetada que normalmente são as regiões lombar e sacrada (Figuras 5, 6). Geralmente não existem lesões motoras ou sensoriais.

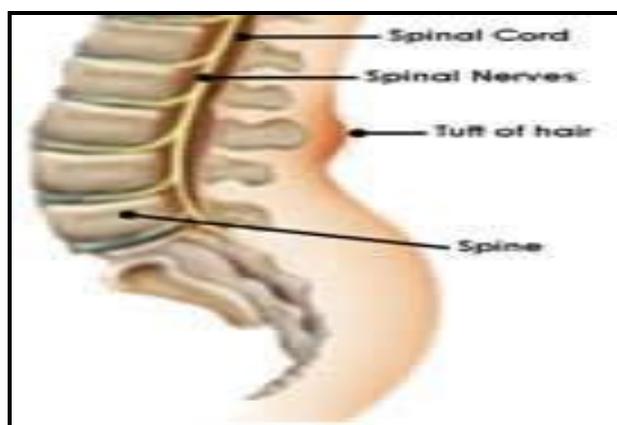


Figura 6 - Espinha Bífida Oculta

Um indivíduo com EB oculta pode desconhecer a sua condição, excetuando se fizer um RX de coluna, pois nem as ecografias pré-natais detetam este tipo de EB (Cochrane et al. 2008). Poderá estar associado a anomalias anatómicas que causam perturbações neurológicas, como a alteração de esfíncteres e deformidades dos pés, que podem surgir desde a nascença ou revelar-se tardiamente, no decorrer da vida.

Para Nielsen (1999, pp. 89-90), a espinha bífida oculta é a mais comum e a mais benigna. Pode não ser diagnosticada em criança por apresentar, frequentemente, um sinal ou tufo de pêlos no local da malformação e apenas se verifica “uma fissura em uma ou mais vértebras, sem que exista qualquer dano aparente na espinal medula”.

### 3.3.2. Meningocele

Esta malformação (Fig.7) está localizada tanto ao nível anterior como posterior da coluna vertebral. O meningocele posterior é caracterizado por um saco feito pela dura mater e líquido cefalorraquidiano (LCR). Os locais mais comuns são na região lombo-sagradas, cervical ou lombar (Sav, 2008).

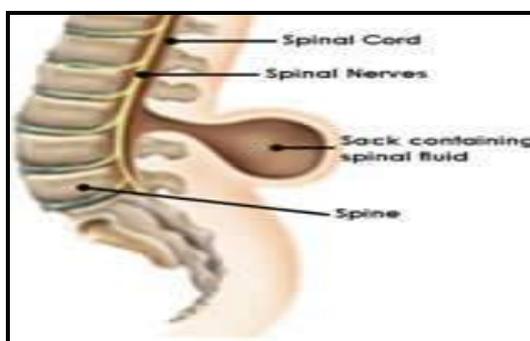


Figura 7- Meningocele

Consiste num defeito de uma ou mais vértebras em que se produz um quisto, cuja parede é formada pelas meninges cobertas de pele, estando os tecidos nervosos da espinal medula geralmente intactos, pelo que geralmente não há problemas funcionais. Neste caso, os arcos vertebrais não se fundiram como esperado, e existe herniação das meninges, que forma uma saliência que contém líquido cefalorraquidiano (LCR) que banha e protege o cérebro e a espinal medula. As raízes nervosas não estão geralmente muito lesadas e estão aptas a funcionar, por isso, normalmente, existem muito poucos sinais de deficiência. Este é um fenómeno considerado raro.

Nielsen (1999, pp. 89-90), considera que a meningocele é menos severa e afecta “as meninges ou membranas protetoras do cérebro e da espinal medula”, projetando-se para fora e formando um saco designado por meningocele. Contudo, este tipo de EB “pode ser corrigido com poucas ou nenhuma consequência para as vias dos nervos existentes nesta zona”.

### **3.3.3. Lipomeningocelo**

Similar ao meningocelo, cuja diferença ocorre no saco ou quisto estar cheio de um tecido lipomatoso que, através de um orifício da raiz, penetra no conduto medular e ao fazer compressão, pode provocar sequelas do tipo neurológico.

### **3.3.4. Mielocelo ou meningomielocelo**

Compreende os casos em que a ausência total ou parcial do arco posterior de várias vértebras possibilita a extravasão não só do saco meníngeo, com também da medula e ou das raízes nervosas (Fig. 8).

Normalmente o termo EB ou “mielomeningocelo” reserva-se para uma forma quística, onde há uma protusão externa em forma de saco, e onde estão contidas as meninges, medula e raízes espinhais ou cauda equina (Bannister, 1991; Sandler, 2003).

Também segundo (Nielsen, 1999, pp.89-90), é a forma mais grave da EB, a malformação é mais extensa, podendo formar-se um meningocelo ou, um mielocelo, com alterações da própria medula ou da cauda equina. Neste caso, o bebé nasce com uma tumefacção cruenta sobre a coluna e consiste numa malformação da medula, que pode estar ou não contida dentro do saco membranoso. Poderá haver grave deficiência e geralmente resulta de uma falha no encerramento do tubo neural entre o 20º e o 26º dia de gestação.

Este tipo de EB vai “formar uma hérnia” que geralmente afecta os tecidos e os nervos. Por tal, pode apresentar uma grande incapacidade que se associa a outras deficiências como “paralisia cerebral, epilepsia, deficiência mental e problemas de ordem visual” e pode ainda provocar a hidrocefalia.

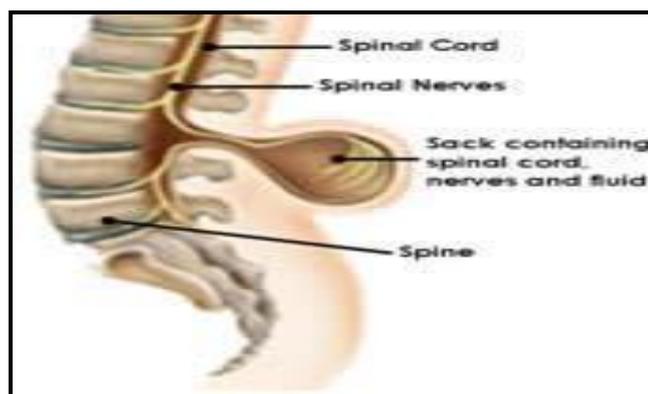


Figura 8 – Meningomiocelo

Como nos casos anteriores, a sua localização mais frequente é a região lombo sacrada, podendo distinguir-se duas formas de mielomeningocelo:

- ❖ **Aberta** ou ulcerada quando a medula se encontra desprotegida por rompimento de membrana havendo extravasamento do líquido (Fig. 9).
- ❖ **Fechada**, a medula está coberta pela pele.

Em geral, uma criança que sofra de um miolocelo encontra-se gravemente incapacitada. Sempre que as raízes dos nervos lombo sacrais estão envolvidos, é frequente ocorrer graus variáveis de paralisia abaixo do nível envolvido. As pernas ficam parcial ou totalmente paralisadas; são habituais a luxação da anca e outras deformações dos membros inferiores e mal posicionamento dos pés. A sensibilidade pode ser prejudicada provocando ausência de sensação, de pressão, fricção, podendo dar origem a ferimentos nos pés, ainda descontrolo urinário e fecal (Fig. 9).



Figura 9- Meningocelo aberta

Figura 10 - Meningomiocelo fechado

Por vezes, é vulgar a existência de uma hidrocefalia, podendo resultar numa lesão cerebral, no entanto podem coexistir outras patologias, como paralisia cerebral, epilepsia,

atraso mental e problemas de visão. A paralisia da bexiga leva à incontinência, a infecções urinárias de repetição e a eventuais lesões renais. O esfíncter anal pode estar paralisado, o que provoca tanto obstipação como incontinência fecal.

### **3.3.5. Raquisquise**

A fusão dos arcos neurais é quase inexistente com exposição do tecido nervoso.

### **3.3.6. Encefalocelo**

É uma forma rara de EB em que a protrusão se projeta para fora do crânio. De acordo com (Nielsen, 1999, pp.89-90) há uma grave lesão cerebral e atualmente a medicina atua e proporciona a estas crianças um nível de vida médio, no entanto “há cerca de 20 anos 90% destas crianças morriam”.

## **3.4. Problemas associados à Espinha Bífida**

A EB pode comprometer as estruturas que formam o dorso do embrião, ao afetar as vértebras e também provocar anomalias nervosas, meníngeas, cutâneas e tumorais. As lesões sofridas provocam alterações graves associando-se algumas patologias como a hidrocefalia, alterações neurológicas, ortopédicas e funções urológicas e intestinais.

### **3.4.1. Hidrocefalia.**

O termo hidrocefalia vem do Grego e significa "água na cabeça". A hidrocefalia, está associada à EB e é causada pela obstrução das vias normais de fluxo LCE, no encéfalo. Este líquido é produzido nos ventrículos circulando pelo sistema ventricular e em torno da superfície do cérebro, onde será absorvido; paralelamente, também circula ao redor do canal central e da medula óssea, por isso, protege todo o sistema nervoso central (SNC) das agressões a que o sujeito possa estar exposto, diariamente.

Não obstante, se a circulação do LCE ficar bloqueada, o líquido encéfalo raquidiano não pode ser absorvido e a pressão aumenta (Pountney & McCarthy, 2000).

De acordo com outros autores, estes referem que o líquido encéfalo raquiano é: “Líquido incolor que tem na sua composição água com traços de proteína, glicose, linfócitos e

algumas hormonas. O líquido formado diariamente é quase todo reabsorvido para o sangue. A sua função principal é “almofadar o SNC, de forma a protegê-lo contra possíveis traumas.” (Smith, 1998; Hardman, Egan & Drew, 1996; Cuberos, et. al., 1997).

Esta obstrução, resultante da falta de absorção do líquido encéfalo raquidiano (LCR), é designada por malformação de Arnold-Chiari, desde 1891, ano em que Chiari, detalhadamente, descreveu esta patologia ao aproveitar cadáveres nas pesquisas que revelaram que esta malformação de Arnold-Chiari é congénita, hereditária de transmissão autossómica recessiva, complexa e rara.

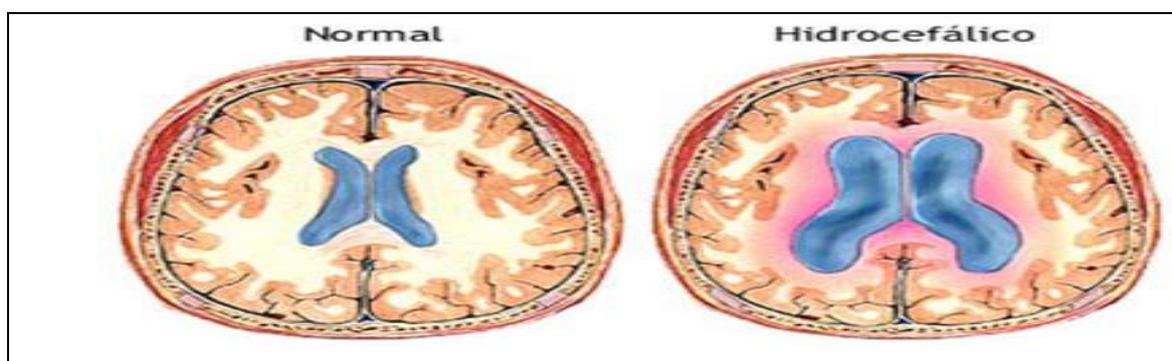


Figura 11 - Cérebro normal à esquerda e Cérebro com acúmulo excessivo de fluido (líquido cefalorraquidiano dentro dos ventrículos).

Esta malformação (Fig. 14) envolve o cerebelo, o tronco encefálico e a medula espinal cervical e é causada pela impossibilidade de drenagem do líquido encéfalo raquiano, que se acumula na base do crânio e provoca um aumento de volume progressivo, por vezes, atingindo desproporção craniofacial com fontanelas abauladas e entreabertas, congestionamento das veias do pescoço, profusão ocular para a frente e para baixo devido à pressão da região frontal abaulada, nalguns casos, pode dar origem a estrabismo divergente.

A hidrocefalia classifica-se de acordo com a sua causa:

- Obstrutiva ou não-comunicante: é se observa um bloqueio no sistema ventricular do cérebro, impedindo que o líquido cefalorraquidiano flua normalmente pelo cérebro e medula espinhal. Esta obstrução pode surgir no nascimento ou até mesmo após;
- Não-obstrutiva ou comunicante: resulta da baixa produção do fluido ou da sua absorção. É mais comum de ocorrer quando há sangramento no espaço subaracnóideo, sendo que pode estar presente ao nascimento ou surgir depois;
- Pressão normal: este tipo é uma hidrocefalia adquirida comunicante, onde os ventrículos estão dilatados, no entanto, não há aumento de pressão, aparecendo com maior

frequência em pessoas idosas. Resulta de um trauma ou doença, porém as causas ainda não estão totalmente elucidada (<http://www.infoescola.com/doencas/hidrocefalia>).

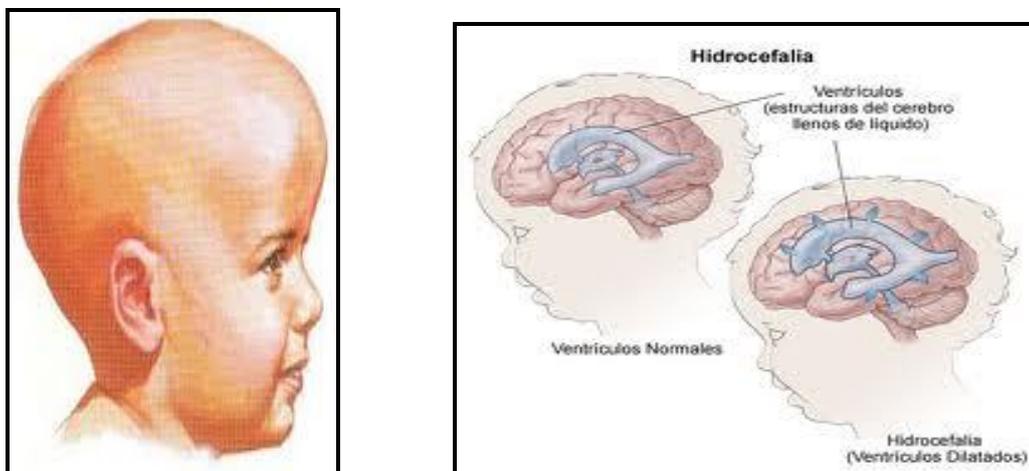


Figura 12 -Hidrocefalia (à esquerda ventrículos normais e à direita com líquido)

A hidrocefalia (Fig. 12) apresenta sintomas que variam de acordo com a idade do indivíduo, assim, quando estes sintomas aparecem bruscamente ou se instalam lentamente, trata-se de uma hidrocefalia congênita. Os seus portadores, nos primeiros anos de vida, apresentam um comportamento que pode ser de irritabilidade, de sonolência, vômitos e incapacidade para realização de atos ou reflexos normais; quando se trata de crianças mais crescidas, os primeiros sintomas são de ordem neurológica: cefaleias, edema da pupila, estrabismo e perda de coordenação muscular.

Estes indivíduos portadores de hidrocefalia podem apresentar, entre outros, problemas de aprendizagem, associados com problemas de concentração, de raciocínio lógico, de memória curta, problemas de coordenação, de dificuldades de localização no tempo e no espaço, de motivação, puberdade precoce ou dificuldade visual.

### 3.4.2. Alterações neurológicas

A hidrocefalia (Fig. 12) deve ser tratada com eficiência, desde o nascimento, para diminuir os problemas neurológicos do bebê, podendo, também ocorrer por anomalia neurológica estrutural, aquando do desenvolvimento do encefálico. Nos casos de meningocele exposto, a situação agrava-se consideravelmente, mas também depende da zona medular afetada, porque a localização da lesão pode propiciar a atraso no desenvolvimento neuro psicomotor, que poderá ser referenciado através do deficit de controlo da cabeça e do tórax,

nomeadamente nos casos comuns à hidrocefalia, bem como na dificuldade encontrada pela criança no início dos processos de sentar e levantar-se.

### 3.4.3. Alterações ortopédicas.

As alterações ortopédicas afetam não só a espinha dorsal como a anca e também os pés de acordo com a opinião de (Cuberos et. al., 1997).

As deformidades causadas na espinha dorsal compreendem as lordoses, escolioses e cifoses, que são de origem congénita ou adquirida: a lordose, a menos gravosa, pode provocar perturbações na marcha ou dores de coluna; a cifose origina uma posição instável do corpo alterando a sua mecânica respiratória e, o seu portador pode sofrer de incontinência urinária com riscos de septicemia e meningite; no entanto, a escoliose poderá originar uma paralisia funcional e conseqüentemente uma perda de autonomia pessoal.

Ao nível da anca, provocadas pelo desequilíbrio muscular da posição intrauterina, podemos verificar dois tipos de luxação: a alta (de difícil tratamento) e a instável.

As deformidades dos pés encontram-se em maior número em crianças com mielomeningocele, sendo as mais frequentes o pé equino (a ponta do pé está virada para baixo), o pé equinovaro (a ponta do pé está virada para baixo e para dentro) e o pé talo (o pé está em flexão).



Figura 13 - Deformidade do pé equino

A fisioterapia servirá para corrigir algumas deformidades tais como pé torto ou coxa deslocada, fraca amplitude nas articulações, alterações no tronco e fortalecimento da musculatura através de exercícios físicos (Cuberos et. al., 1997).

#### **3.4.4. Alterações das funções urológicas e intestinais**

A função da bexiga urinária, de acordo com a lesão da coluna vertebral, pode ser afetada, dependendo do local onde ocorre o encerramento dos arcos vertebrais e a protusão do tecido nervoso. Os indivíduos portadores de EB podem sofrer, frequentemente, de alterações urinárias devido a alterações nervosas e, simultaneamente, em alguns casos, a obstipação de que padecem, necessita de tratamento especializado (Nielsen, 1999).

Para minimizar as implicações decorrentes da obstipação, (Cuberos et. al., 1997) considera que, para estes casos, é imprescindível seguir uma alimentação adequada e que se deve conseguir uma evacuação intestinal desde o período neonatal para evitar maiores transtornos ao longo da vida.

#### **3.4.5. Nível funcional.**

A medula espinhal (40 cm de comprimento), ocupando o canal vertebral, desde a primeira vértebra até ao nível da segunda vértebra lombar, funciona como centro nervoso de atos involuntários e, também, como veículo condutor de impulsos nervosos.

Da medula saem 31 pares de nervos raquianos para todo o corpo, recebendo mensagens que envia ao cérebro e reenviando-as às várias partes do corpo. Existem dois sistemas de neurónios: um que controla as funções motoras dos músculos, regula a pressão e temperatura, e transporta sinais do cérebro ao destino (sistema descendente); o outro transporta das extremidades do corpo até à medula e ao cérebro (sistema ascendente).

A EB, como anormalidade do sistema nervoso, representa um defeito na formação do tubo neural, por isso, recorre-se à cirurgia, para se fazer o encerramento da abertura e preservar a função da espinhal medula reduzindo o risco de infeção.

Esta malformação da coluna vertebral resulta de um defeito na formação das vértebras localizadas na coluna vertebral, ocasionando uma fenda que causa danos ao sistema nervoso central.

A medula espinhal organiza-se em segmentos, raízes nervosas que se ligam ao corpo:

“Os segmentos da medula cervical (C1 a C8) controlam os movimentos da região cervical e dos membros superiores; os torácicos (T1 a T12) controlam a musculatura do tórax, abdómen e parte dos membros superiores; os lombares (L1 a L5) controlam os movimentos dos membros inferiores; e os segmentos sacrais (S1 a S5) controlam parte dos membros inferiores e o funcionamento da bexiga e intestino. (Fig. 14) Na EB, estando a medula e as raízes nervosas impropriamente formadas, os nervos envolvidos podem ser incapazes de controlar os músculos

determinando paralisias (Fig.14). Define-se como paralisia alta a paralisia resultante de defeito medular começando ao nível dos segmentos torácicos ou lombares altos (L1-L2), paralisia média no segmento médio lombar (L3) e paralisia baixa nos segmentos lombares baixos (L4-L5) ou sacrais.” (<http://www.espinhabifida.com>)

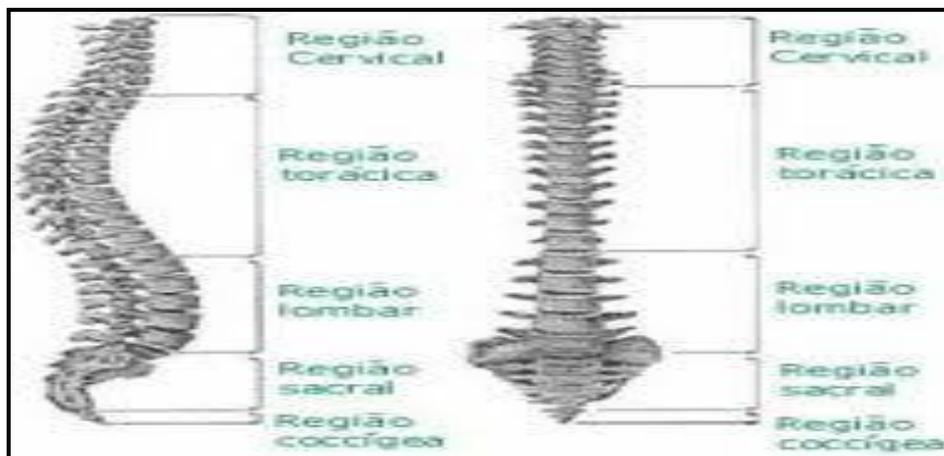


Figura 14 – Coluna vertebral



Figura 15 – Deformação do tubo neural e suas consequências.

Alguns alunos com espinha bífida podem apresentar outras deficiências, como convulsões, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem ou ainda outro tipo de problemática.

### 3.5. Tratamento clínico da espinha bífida

Relativamente ao tratamento da EB, (Martins, 2008) afirma o seguinte: “O tratamento desta afeção implica, geralmente, o recurso à cirurgia, para se fazer o encerramento da abertura, preservando a função da espinal medula e reduzido o risco de infeção” (<http://www.cercigui.pt/nee/pagina.htm>).

É conveniente a cirurgia nos primeiros dias de vida, para ser maior a probabilidade de preservar a função da medula. Contudo, o indivíduo com esta malformação será sujeito a várias cirurgias e grandes cuidados médicos ao longo de toda a vida. Ainda, no caso da meningocele em que não envolve a medula, pode ser reparado cirurgicamente e sem paralisia. Porém, a EB oculta, na maioria dos casos carece de tratamento.

Atualmente, poderá operar-se durante a gravidez, através de uma intervenção cirúrgica efetuada dentro do útero materno, havendo a possibilidade de corrigir a anomalia e permitir o crescimento normal do bebé (Fig. 16).



Figura 16: intervenção cirúrgica dentro do útero materno num feto em gestação.

Paralelamente a intervenções, é necessário educar para conviverem com as suas limitações, ao utilizar a cadeira de rodas ou canadianas, melhorando a sua mobilidade, e, aprender no controlo dos esfíncteres, para potenciar independência e autonomia.

A fisioterapia tem o mérito de encorajar a mobilidade e independência; para os casos mais graves será necessário o uso de cadeiras de rodas ou outros aparelhos auxiliares da marcha. Consoante o grau de deficiência, poderá ser necessário um treino especial para frequentar a escola. Quando há, simultaneamente, hidrocefalo, faz-se uma cirurgia de derivação (“shunt”), que permite drenar o excesso de líquido do cérebro para a cavidade abdominal, permitindo assim prevenir ou reduzir algumas consequências.

Os jovens com EB e que apresentem algumas das lesões já referenciadas são “diferentes” dos demais por necessitarem de atenções especiais ao longo de toda a sua vida, mas a sua inclusão na sociedade inicia-se pelo livre acesso à educação e à sua inserção na vida ativa e do mercado de trabalho.

### **3.6. A autonomia pessoal como base para a integração social da criança com espinha bífida.**

Nas palavras de (Gonsalves, 2002, p.72) “ser autônomo é poder elaborar suas próprias leis, compreender as conexões que se realizam no interior do seu próprio pensamento.”

As crianças e jovens com EB, podem sentir dificuldade na sua autonomia devido à super proteção familiar e aos seus problemas de saúde, que frequentemente exigem hospitalizações.

Falar de autonomia pessoal é referir-se ao conjunto de capacidades inerentes a uma independência pessoal para se sentir membro ativo de qualquer sociedade. A realização de tarefas diárias comuns como a higienização, alimentação, as ações de vestir ou despir, de deslocação, é tarefa difícil a alcançar, precisando de exercitação e incentivo permanente se atingirem algumas competências básicas.

A aquisição destas capacidades é um processo de socialização primária que, associado a outros aspetos, é a base para que a pessoa possa assumir-se como membro de uma sociedade equitativa. Por outro lado, a autonomia pessoal adquire-se de forma quase inconsciente nos primeiros anos de vida. No caso da criança com EB, esta aprendizagem torna-se difícil devido a uma série de causas inerentes à própria doença: a super proteção familiar e as acessibilidades devido a barreiras arquitetónicas.

Pretende-se que o jovem ultrapasse uma série de problemas psicológicos que dificultam a aquisição da sua autonomia, tais como: deficiente organização, falta de memória, problemas espaciais e pouca concentração.

Para que um jovem portador de espinha bífida atinja a sua independência e autonomia deve facilitar-se a socialização com os seus pares e com os outros indivíduos fora da escola permitindo um equilíbrio emocional portador de felicidade.

A hospitalização, por longos períodos de tempo, devido a problemas de saúde, prejudica o desenvolvimento e a formação da personalidade, impedindo a progressão e, até originando retrocessos. Assim, para que o jovem consiga tornar-se o mais autónoma possível

é fundamental estudar as técnicas adequadas e as adaptações necessárias, para cada caso, nas diversas atividades da vida diária, para proporcionar, uma maior mobilidade física e contribuir para a melhoria da auto estima.

As barreiras arquitetônicas continuam a ser um entrave enorme embora já existam muitas escolas preparadas com sanitários adaptados, rampas de acesso, elevadores e acessos aos demais espaços sociais.

Os requisitos essenciais para um programa de desenvolvimento de autonomia ter sucesso, segundo a opinião de (Cuberos et. al., 1997), terá de passar por:

- ❖ Iniciar o mais cedo possível;
- ❖ Evitar alterações no programa, nomeadamente a mudança de residência, hospitalizações e férias;
- ❖ Começar quando os pais se comprometerem a cumprir o programa integralmente;
- ❖ Dar instruções concretas e sequencializadas para que a criança compreenda;
- ❖ Seguir uma dieta equilibrada para evitar a obesidade;
- ❖ É necessária a autonomia nas deslocações, devendo aprender a manejar e a controlar os aparelhos de marcha;
- ❖ É preciso ensinar a vestir-se, tendo em conta técnicas facilitadoras da tarefa, atendendo às suas capacidades (deitados caso a lesão seja alta, e sentados, se controlarem a zona superior à anca);
- ❖ O vestuário deve ser selecionado (camisolas e casacos com decote amplo, com fecho de correr à frente ou colchetes);
- ❖ Sapatos e meias bem apertados ao pé para evitar escaras e marcar a roupa na parte da frente e na parte de trás, na de cima e na de baixo.

Para que um jovem portador de EB atinja a sua independência e autonomia devemos facilitar a sua socialização tanto com os seus pares como com os outros indivíduos fora da escola permitindo-lhe um equilíbrio emocional portador de felicidade.

Atualmente ainda é um desafio que estes jovens enfrentam diariamente para se locomoverem pelas ruas, calçadas, edifícios públicos e privados de grande parte de nossas cidades. Os principais problemas de acessibilidade estão presentes em calçadas com pavimento irregular e sem rebaixamento, em um pequeno número de vagas de estacionamento para deficientes, no transporte coletivo com poucos transportes adaptados, em edifícios públicos e privados que não possuem rampas e ou elevadores adequados, portas com espaço suficiente para a passagem de cadeiras de rodas e casas de banho adaptados.

A normalização da sua vida escolar para poder ter uma vida adulta independente é outro objetivo, assim como conseguir o seu equilíbrio afetivo que lhe vá possibilitar a sua inserção social, onde sejam respeitadas as diferenças individuais.

A ação dos pais e encarregados de educação, para a inserção do aluno e a sua participação ativa, constitui uma garantia de aplicação de todos os direitos disponíveis na legislação, para a integração dos seus filhos ou educandos na escola, ao aceitarem e desencadearem as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas no seu filho ou educando (Nielsen, 1999).

No entanto, o papel dos pais é fundamental no que concerne aos tratamentos posturais do jovem e hábitos de higiene diária ao longo da vida; através do acompanhamento não só à fisioterapia mas também a modalidades desportivas auxiliaadoras de desenvolvimento músculo-esquelético facilitadoras da sua integração social.

A estreita cooperação entre os pais, os terapeutas, os enfermeiros, os professores, o diretor de turma, o professor de ensino especial, o psicólogo e restante comunidade educativa ajudam a uma abordagem holística e à inclusão do aluno com NEE tanto na escola como na família e na sociedade. É imprescindível a colaboração de todos para facilitar a integração e a aprendizagem da criança e jovem preparando-a para a sua independência e o maior grau de autonomia possível adquirindo estas capacidades funcionais necessárias.

### **3.6.1. O portador de espinha bífida e o ensino regular**

A educação inclusiva é um dos direitos humanos pois todas as crianças têm o direito de aprender, em conjunto e não devem ser excluídas pelo facto de apresentarem deficiências ou outros problemas que dificultam a sua aprendizagem, de acordo com a Declaração Universal das Nações Unidas.

Portugal ratificou em 1990 os Direitos da Criança, aprovados por aquela organização, que preconiza no seu artigo 29º, alínea d), que educar é “ preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupo étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (Fonseca,1999).

Efetivamente, é a educação que promove o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos Direitos do Homem tal como preconiza o artigo 26º “ Toda a pessoa tem o direito à Educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental...” (Declaração dos Direitos do Homem, 1948).

Deste modo, a sociedade tem de organizar-se para desenvolver a aprendizagem, ao longo da vida, do indivíduo e, a escola, tem de proporcionar o ensino a todos os jovens, independentemente da necessidade de um outro tipo de educação e de apoio educativo para fazer preparar os seus alunos para o futuro numa sociedade plural.

Atualmente são excluídas da escolarização 115 milhões de crianças no mundo e para se atingirem as “Metas de desenvolvimento do Milénio” em educação, é necessário que possam ter acesso à escola regular as crianças que apresentem situações de vulnerabilidade seja por: pobreza, carências familiares, problemas graves de saúde, deficiência, pertença a minorias culturais ou linguísticas entre outras.

Nas escolas regulares, as crianças aprendem melhor, estabelecem mais facilmente laços sociais e adquirem mais e melhores competências para a sua integração na comunidade e no trabalho. Uma escola inclusiva permite uma melhor e mais eficiente utilização dos recursos de apoio sejam humanos ou materiais. Por isso, uma interação entre jovens de diferentes capacidades, meios e culturas promove a educação para a cidadania e contribui para uma sociedade mais inclusiva quando fomentada a aprendizagem cooperativa entre os alunos.

Nas sociedades atuais, segundo (Morgado, 1999), “a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social”. Por outro lado, a inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade e que vale a pena incluir todos sem exceção.

Um dos desafios do presente, nas escolas inclusivas, depende da capacidade da comunidade educativa, em conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, obtenha sucesso educativo e desenvolva aprendizagens.

Para que o aluno com EB se desenvolva no meio dos seus pares, a escola deve estar adaptada à realidade deste aluno, não só por aspetos pedagógico- didáticos como também por aspetos físicos, nomeadamente por questões de acessibilidade das suas instalações.

Dado que o ensino é obrigatório e gratuito, a sociedade e a escola tem de proporcionar a todos os jovens uma formação e aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Assim, os indivíduos com EB são portadores de deficiência motora e como tal estão abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, que prevê a elaboração de um programa específico de aluno, o Plano Educativo Individual (PEI) que será adaptado às reais necessidades de cada aluno, segundo o currículo nacional.

## **Capítulo 4 -.Enquadramento Empírico**

#### 4.1. Identificação do Problema

Após a realização do enquadramento teórico dos conceitos implícitos no estudo, assim como uma revisão de trabalhos de autores nesta área de investigação, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Por conseguinte, neste capítulo será exposto a caracterização do estudo, os seus objetivos, a questão de partida, a descrição e caracterização dos instrumentos, os procedimentos utilizados na recolha dos dados obtidos, e ainda, a análise e tratamento estatístico dos dados.

A educação atual nas escolas portuguesas pressupõe o ensino obrigatório, universal e gratuito de todos os alunos assente nas políticas democráticas tanto nacionais como internacionais e desenvolvidas a partir, principalmente do último quartel do século XX.

Cabe à escola a organização desta educação inclusiva que se assume cada vez mais como um tema fulcral na sociedade contemporânea, visível nos conceitos introduzidos na legislação, no discurso político e nas tendências académicas e pedagógicas.

As escolas são entidades sociais e próprias com raízes culturais distintas que servem uma comunidade específica e, por isso, devem proporcionar aos seus intervenientes uma aprendizagem conjunta e efetiva. Os professores são os agentes a quem se solicita o desenvolvimento dos alunos, através de práticas e experiências que potenciem um processo de ensino e aprendizagem vocacionado para as singularidades de cada indivíduo.

É direito de todos os cidadãos usufruir do direito à educação, à escolaridade obrigatória e ao sucesso educativo (Correia, 2003), conforme está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e na Constituição da República Portuguesa (artigos 71º, 73º e 74º), na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º) e em suportes legislativos principalmente a partir do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que definiu pela primeira vez o conceito de NEECP.

Às escolas inclusivas caberá a tarefa de conciliar a diversidade dos alunos com as mudanças de metodologias e de organização devido à massificação e obrigatoriedade do ensino e, no caso particular dos indivíduos com NEE, com o seu sucesso educativo, sem diminuírem a sua qualidade, numa abordagem inclusiva (Ainscow, 1995; Marques et al., 2001; Nielsen, 1999).

Os professores têm a tarefa e a responsabilidade da educação de todos os alunos e, como tal, devem estar preparados e atualizados nos domínios científico, pedagógico e metodológico para atender às reais necessidades educativas especiais de caráter permanente

de cada aluno, para permitir o desenvolvimento integral das suas capacidades seja a preparação para o prosseguimento de estudos seja para a vida profissional (Correia, 2003; Florian, 1998; Porter, 1997).

A formação inicial dos profissionais de educação não contempla metodologias e conhecimentos para fazer face a estes novos desafios da escola e, como tal, a formação contínua tem permitido aos professores contrariar esta lacuna ao introduzir conhecimentos a nível da diferenciação pedagógica necessária à implementação dos currículos diferenciados dos alunos em contexto de sala de aula.

Este tema tem sido tratado por autores como (Ainscow, 1996; Correia, 2005; Tilstone, 2003) que atribuem às entidades reguladoras de educação e à escola a responsabilidade de privilegiar a atualização dos seus professores mesmo que tal implique mudanças, novas atitudes, pensamentos e ideias.

#### **4.1.1. Situação Problema**

Todo o processo científico, segundo (Fortin, 1996) pressupõe etapas ordenadas e o presente trabalho foi repartido em 3 fases: conceptual, metodológica e empírica, apresentando cada uma determinadas etapas específicas.

#### **4.1.2. Identificação e definição do problema**

Tanto a nível internacional como nacional verificaram-se alterações no que concerne às mentalidades e ao modo de encarar os novos desafios do mundo atual, principalmente na educação e nos princípios da escola inclusiva, ao constituírem um desafio a governantes e a todos os profissionais educativos, na promoção de educação a jovens com NEE que lhes permita aprendizagens e preparação para a vida ativa e social.

A partir da Conferência de Jomtien, em 1990, foi acordado que todos os indivíduos em idade escolar devem beneficiar desde as necessidades básicas e fundamentais, aos conteúdos educativos fundamentais ao ser humano e desenvolver todas as faculdades para viver, trabalhar com dignidade e participar na vida social (UNESCO, 1996, p. 107).

A Educação Especial, após a Declaração de Salamanca, em julho de 1994, orientada pelo conceito de “Escola Inclusiva” permite, relativamente ao ensino das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mesmo com graves incapacidades, que sejam aceites

pela escola regular e nela encontrem as respostas adequadas às suas necessidades específicas, pela mudança de metodologias e organização da própria escola (Ainscow, 1995).

Atualmente, as novas mentalidades e atitudes advogam sucesso educativo a todos os indivíduos em idade escolar obrigatória, incluindo os alunos que necessitem de NEE e currículos diferenciados para superarem as dificuldades decorrentes de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A escola deve propiciar os meios e contemplar os princípios orientadores de inclusão escolar para atender aos direitos de cada aluno em função das suas problemáticas específicas através de profissionais especializados e competentes; também deve mobilizar no quadro do projeto de escola uma equipa capaz de desenvolver as capacidades dos alunos segundo a participação social, política e económica (Marques et al., 2001; Correia, 2005).

Na verdade, atualmente, damos conta de que as escolas estão organizadas e adaptadas ao contexto da escola inclusiva, e que todos os professores devem estar preparados para, em situação de classe regular, atender às NEE de qualquer aluno (Fonseca, 1997; Ruela, 2000). Por outro lado, na opinião de Correia (2003) e de Nunes (2007) a escola, através dos seus docentes, tem de acolher e ensinar todos os indivíduos sem exceção, numa filosofia cujo objetivo essencial é a da “da escola de todos” numa mesma sala de aula onde se realizam as aprendizagens.

O objeto do nosso estudo, a inclusão de alunos com Espinha Bífida, na definição de (Correia, 1993), enquadra-se dentro das NEE por ser um dos problemas na aprendizagem, decorrentes de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem, nomeadamente de disfunções sensoriais (aprendizagem); disfunções motoras (problema resposta) e disfunções cognitivas (problema mental).

Segundo Rodrigues (2003), bastaram 3 anos para que em Portugal se aplicassem os princípios de Salamanca regulamentados no Despacho nº 105/97, publicado em julho de 1997, no qual se orienta a educação portuguesa para uma política inclusiva ao responsabilizar e atribuir às escolas a adaptação a todos os alunos e às suas necessidades educativas, independentemente das suas condições físicas ou psicológicas. (UNESCO, 1994; Correia & Cabral, 1999). Também foi instituída a escolaridade obrigatória e gratuita a todos os indivíduos no ensino regular através da (Lei nº 85/09, de 27 de agosto, de 2009).

Tendo em conta esta política atual da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, sublinhada no Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro, no seu artigo 16º, a adequação do processo de ensino e de aprendizagem visa promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEECP, e simultaneamente criar condições, que passam pela sensibilização e

formação adequada dos professores para desenvolver e propiciar o sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção.

O sucesso dos alunos e principalmente daqueles com NEE depende do seu desenvolvimento integral e harmonioso desenvolvido na escola pelos seus agentes escolares. Deste modo, a especialização e formação contínua dos professores quer do ensino regular quer dos de educação especial será fundamental para a monitorização de conhecimentos e competências ministrados aos alunos.

Por outro lado, aos alunos com NEE, são oferecidos apoios adequados às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que os seus pares, mas por caminhos diferentes (Porter, 1998). Esta educação, no entender de (Correia, 1999), também apela para uma escola que perspetive o jovem no seu todo, e não apenas enquanto aluno, respeitando o seu desenvolvimento nas vertentes: académica, sócio emocional e pessoal, para proporcionar uma educação apropriada e orientada para maximizar o seu potencial.

Efetivamente, é atribuído não só ao professor mas também à escola um papel conjunto deveras importante que se consubstancia nas estratégias e consciencializa toda a comunidade ao evitar a discriminação e isolamento de alunos com NEE (Correia, 2003; Pereira, 1993).

Segundo Fortin (1996, p.15) “a investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos (...) Pelas suas funções, a investigação permite descrever, explicar e prever factos, acontecimentos ou fenómenos”.

O tema central do estudo insere-se no contexto da problemática apresentada, sendo nosso propósito conhecer melhor o modo como os professores encaram a presença de alunos com necessidades educativas especiais (espinha bífida) na sala de aula de ensino regular, bem como compreender o modo como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta às necessidades inerentes dos seus alunos que habitam a escola.

Também se pretende refletir sobre as atitudes dos professores com e sem formação em NEE face à inclusão de crianças com NEE, em especial com EB, no ensino regular.

É nossa intenção, com este trabalho, contribuir para uma melhor compreensão dos possíveis obstáculos que se colocam face à inclusão de alunos com EB, através de uma metodologia de inquérito no qual participaram 73 professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário do ensino regular, em escola pública na área metropolitana de Lisboa.

Tal como Ware (1995) pensamos que o sucesso da inclusão dos alunos com NEE poderá depender, em larga escala, dos professores.

Esta dissertação encontra-se organizada por capítulos. Na primeira parte apresentamos a introdução e uma breve fundamentação teórica, para enquadramento do problema e os aspetos relacionados com a importância do estudo. Elaboraremos uma breve resenha sobre a perspectiva da Educação Especial (Cap. 1); os princípios da Educação Inclusiva (Cap. 2), seu enquadramento legislativo e desafios colocados ao professor do ensino regular e as características do aluno com EB (Cap. 3).

Na segunda parte realizaremos o estudo empírico onde consta a metodologia de investigação e seus procedimentos (cap. 4) com a identificação e definição do problema, a justificação da escolha, a nossa pergunta de partida e os objetivos do estudo, subquestões de investigação; considerações sobre a metodologia adotada, natureza do estudo, caracterização da amostra e do instrumento de recolha de informação, caracterização do contexto do estudo (cap. 5). Seguidamente apresentaremos os dados obtidos resultantes da aplicação do questionário, no capítulo 6, e prosseguimos com a análise e discussão do resultado dos dados no capítulo 7. Finalizamos com as conclusões, as limitações do estudo e as linhas de investigação.

Para produzirmos a escrita deste estudo foi utilizada uma norma reconhecida pela comunidade científica portuguesa e internacional, a norma da American Psychological Association (APA), 2001 e ainda as especificidades da própria universidade (Primo e Mateus, 2008). Também foi utilizado o novo acordo ortográfico.

#### **4.1.3. Justificação da escolha**

A moderna escola inclusiva, através da legislação contempla e protege os jovens portadores de deficiência, contudo, alguns dos seus agentes, por vezes, demonstram incapacidades para fomentar essa inclusão em contexto de sala de aula, ora por inexperiência ora por falta de formação adequada, tornando-se estes um obstáculo real aos objetivos preconizados pela escola para todos.

Cada indivíduo é um ser único e merecedor dos seus direitos únicos e singulares, dentro da escolaridade obrigatória, independentemente das suas incapacidades motoras e físicas. Os alunos procuram o ensino junto dos seus pares e dos seus professores para se sentirem incluídos socialmente e adquirirem competências que lhes permita uma vida ativa e compensadora.

A escola, como organização específica ao serviço da educação, deve operacionalizar o ensino a todos os alunos, educando e instruindo as novas gerações e facultando o

prosseguimento dos estudos ou a inserção na vida ativa, de modo a proporcionar a todos os cidadãos um desempenho em prol da comunidade.

Na escola, os indivíduos aprendem “a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros, desenvolvendo o conhecimento acerca de tudo e de todos” (Delors, 1996, p.77).

Os professores, enquanto agentes e promotores educativos, devem promover a integração escolar dos alunos, nomeadamente os alunos com NEE de mobilidade reduzida, e o combate à sua exclusão escolar.

Em contexto escolar ao proporcionar-se o contato estabelecido, em aulas de apoio e de estudo, com um aluno portador de deficiência motora e mobilidade condicionada e que necessita de utilizar a cadeira de rodas como meio de locomoção no espaço escolar, foi motivo suficiente para este estudo.

O presente estudo pretende conhecer factos e compreender as perceções dos professores relativamente à inclusão de jovens com Espinha Bífida no ensino regular público, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e secundário.

Este estudo visa compreender se ainda existem obstáculos à inclusão de alunos com mobilidade reduzida nas turmas de ensino regular e se os docentes consideram que possuem uma formação adequada à prática letiva de alunos com NEE - EB no contexto educativo atual.

Com este estudo pretendemos a consciencialização, por parte dos docentes, sobre as suas práticas de planificação, atividades pedagógicas e organizativas de gestão de sala de aula, através da colaboração entre pares, num sistema flexível e dinâmico, de equidade educativa valorizando os aspetos sociais e culturais num ambiente integrador.

Efetivamente, o sistema educacional de escolaridade obrigatória pode contribuir para a diferença ao proporcionar a educação adequada e diferenciada às necessidades de cada um dos seus alunos, habilitando indivíduos autónomos e socialmente úteis.

#### **4.1.4. Questões E Objetivos De Investigação**

A pergunta de partida servirá de fio condutor da investigação e com ela “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procurar saber, elucidar, compreender melhor”. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 41)

Para objetivar a perceção dos professores (do 3º ciclo do ensino básico e do secundário) face ao ensino de alunos com NEECP - EB, num meio de escola inclusiva acrescida da

necessidade ou não de formação especializada, tomámos como ponto de partida para o presente estudo, a seguinte questão de partida.

#### **4.1.5. Questão de partida.**

Segundo Fortin (1996) as questões de investigação “(...) são mais precisas que o objetivo de onde elas decorrem (...)” e, este mesmo autor acrescenta que segundo (Talbot, 1995, citado por Fortin, 1996, p.101) “As questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação”.

O objetivo da investigação é responder à pergunta de partida. Trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese.” (Quivy, 1995, p. 211)

No entanto, “a formulação do objetivo do estudo, das questões de investigação (...) estabelece a ponte entre o problema de investigação, por um lado, e o desenho, os métodos de colheita de dados e as análises, por outro lado (...)”. (Fortin, 1996, p.108)

A questão de partida materializa-se do seguinte modo:

*“Qual a perceção dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário face à inclusão de alunos com espinha bífida no ensino regular- que formação?”*

##### **4.1.5.1. Subquestões de investigação.**

A melhor forma de conduzir com ordem e rigor uma investigação é organizá-la em torno de subquestões, uma vez que estas, por um lado, traduzem o espírito da descoberta próprio de qualquer trabalho científico, e, por outro, fornecem “à investigação um fio condutor particularmente eficaz (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 119).

Nesta perspetiva, definimos, seguidamente, as subquestões que sustentam o presente estudo:

1ª Subquestão: Quais as barreiras enfrentadas pelos docentes para uma cultura de inclusividade?

2ª Subquestão: Qual o contributo do Professor de Educação Especial junto dos seus pares como elemento integrador e ou mediador de inclusão?

3ª Subquestão - Quais as necessidades de formação dos professores para atender a alunos com espinha bífida?

#### **4.1.6. Objetivo geral e específicos do estudo**

Pretende-se ter um conhecimento detalhado do contexto educativo inclusivo em que se incluem alunos com NEE, e em particular com problemas de locomoção, ou seja, com Espinha Bífida.

Como objetivo geral é nossa intenção compreender o contributo da comunidade educativa docente, os professores, no desenvolvimento e inclusão de jovens com espinha bífida numa escola de ensino regular do 3º ciclo e secundário e ainda identificar a formação pessoal e profissional necessária dos professores.

##### **4.1.6.1. Objetivo específico**

Esta investigação procurará saber, a nível docente, se a idade, género, grau académico e formação dos docentes que trabalham nesta escola poderá ou não influenciar a perceção dos professores em docência e se estes facilitam a inclusão de alunos NEE com EB no ensino regular. Igualmente se pretende:

Verificar eventuais obstáculos que os professores sentem para desenvolver práticas mais inclusivas em sala de aula; Compreender o contributo do professor de educação especial para a inclusão do aluno com NEE no ensino regular através da articulação com os professores do ensino regular; identificar as necessidades de formação dos professores para atender a alunos com espinha bífida; formação a nível de NEE; formação a nível legislativo.

Deste modo e, em contexto de escolar, pretendemos que este estudo contribua no sentido de verificar a aplicação dos princípios de escola inclusiva e da perceção dos seus agentes ao identificar os seus possíveis obstáculos.

## **Capítulo 5 -.Metodologia e procedimentos**

## 5.1. Algumas considerações sobre a metodologia adotada

Um estudo científico, independentemente do tema, obriga ao recurso a métodos e técnicas de investigação.

Segundo Fortin (1996, p.15) “a investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos”. Ainda, segundo o mesmo autor, de todos os métodos de aquisição de conhecimentos, “a investigação científica é o mais rigoroso e o mais aceitável, porque assenta num processo racional”. (Fortin, 1996, p.17).

O investigador deverá criar, de acordo com (Fortin, 1996, p.17), um plano lógico com “vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” e, de acordo com o estudo pretendido, deve-se estabelecer um desenho de investigação tendo em conta os meios da realização do estudo; a seleção dos indivíduos e a dimensão da amostra; as estratégias das variáveis estranhas (dados sociodemográficos); os instrumentos de recolha de dados e o próprio tratamento dos dados. (Fortin, 1996, p.132)

Como referem Quivy & Campenhoudt (1992), determinar qual a metodologia a adotar, quantitativa ou qualitativa, depende dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. Neste sentido, pela natureza deste estudo, opta-se pela abordagem quantitativa.

A metodologia quantitativa visa operacionalizar de um modo estandardizado e quantificável o objeto de estudo, com o intuito de poder comparar as informações e obter conclusões. No âmbito deste estudo, pretende-se como referenciais essenciais da educação inclusiva as dimensões relativas a atitudes e valores, numa dimensão cultural, científica e pedagógica de práticas inclusivas.

No entender de Fortin (1996, pp.17-18) o método de investigação científica pressupõe “um método de aquisição de novos conhecimentos (...) dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos, dos acontecimentos e dos fenómenos”.

A investigação, no presente estudo, é exploratória-descritiva pois pretende identificar e descrever os dados obtidos de acordo com o instrumento de trabalho (inquérito por questionário) através de enunciados descritivos e de gráficos estatísticos.

Ainda segundo Fortin (1996, pp.17-18) “ a metodologia operacionaliza o estudo, precisando o tipo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população”.

Este estudo, quanto à metodologia de abordagem é de natureza quantitativa e tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e ainda “ oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos”. (Fortin, 1996, p. 22)

Assim, foi opção para o nosso estudo a utilização deste método quantitativo, por permitir o processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis, também por facilitar a observação dos factos objetivos e por permitir a sua generalização, independentemente do investigador. (Fortin, 1996)

O instrumento de recolha de dados será através de inquérito por questionário num guião com respostas pré-codificadas, para que os entrevistados escolham obrigatoriamente as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas, para se apurar a opinião dos professores sobre a necessidade de formação e obstáculos em sala de aula, face à inclusão de todos os alunos e ainda por ter a vantagem de ser económico e permitir alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas (Ghiglione & Matalon, 2001).

Fortin (1999, p. 249), caracteriza o questionário, como “um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa.” estes devem ter questões fechadas – objetivas e de fácil compreensão que fornecem ao sujeito opções, de entre as quais ele faz a sua escolha.

Esta técnica permite “interrogar um grande número de pessoas (...), e quantificar uma multiplicidade de dados”. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191). Através desta técnica, é possível satisfazer a representatividade do conjunto dos inquiridos, contudo, para além de uma sempre relativa margem de erro, não permite uma análise mais profunda de determinados aspetos. Embora considerando algumas implicações e limitações deste método, o inquérito por questionário apresenta-se como a técnica mais adequada e ajustada aos objetivos e ao número de professores inquiridos a serem questionados pelo presente estudo.

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

A perspetiva será a de identificar a prática pedagógica do professor em termos globais e levá-lo a consciencializar aquilo que ele já descobrira através da experiência, em termos de integração do aluno, e racionalização do ato pedagógico.

No âmbito do estudo, assume-se como referências de educação inclusiva as dimensões relativas e valores, situadas ao nível de dimensão cultura e práticas de inclusão, segundo definição de (Ainscow, 1997).

Os aspetos a serem abordados prendem-se: em primeiro com os dados sociométricos e de formação académica e profissional; outros aspetos pretendem identificar as práticas letivas e pedagógicas como a preparação, planificação de atividades, colaboração entre a equipa docente e avaliação; em segundo lugar pretende-se que os aspetos anteriores se correlacionem com os de valores de: diferença, diversidade, liberdade, autonomia, responsabilidade e igualdade de oportunidades.

## **5.2. Natureza do estudo**

Como referem Quivy & Campenhoudt (1992), determinar qual a metodologia a adotar, quantitativa ou qualitativa, depende dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. Neste sentido, pela natureza deste estudo, opta-se pela abordagem quantitativa que visa operacionalizar de um modo estandardizado e quantificável o objeto de estudo, com o intuito de poder comparar as informações e obter conclusões.

Quanto à metodologia de abordagem, o presente estudo será de natureza quantitativa que, de acordo com Fortin (1996) explicita que contribui para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos ao possibilitar a generalização dos resultados, de prever e de controlar os acontecimentos. Consequentemente, a investigação será exploratória-descritiva pois pretende identificar e descrever os dados obtidos de acordo com o instrumento de trabalho (inquérito por questionário) através de enunciados descritivos e de gráficos estatísticos.

Com base nas respostas dos inquéritos, os dados serão tratados e, posteriormente, descritos com o auxílio informático e estatístico, segundo os itens das questões formuladas, uma vez que “num estudo descritivo, o investigador descreve os fatores ou variáveis e deteta relações entre estas variáveis ou fatores. Escolherá, por conseguinte, métodos de colheita de dados mais estruturados, tais como, o questionário (...)”. (Fortin, 1996, p. 240)

Este design não experimental, contudo descritivo exploratório pode contribuir, para facilitar e promover uma nova investigação, face aos resultados obtidos pelos dados estatísticos e sua interpretação, como afirmam (Bogdan & Biklen, 1994, p.194) que “Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder (...). Os dados

estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação.”

### **5.3. População/ Amostra/ caracterização do contexto**

Num estudo de investigação é essencial que se adeque e defina a população segundo os objetivos a analisar: “O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados”. (Fortin, 1996, p.40)

No presente estudo a população alvo é constituída pela comunidade educativa de uma escola do ensino regular de 3º ciclo do ensino básico e secundário de Lisboa.

O mesmo autor define ainda que “uma população é uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 1996, p. 202). Assim sendo, a comunidade educativa alvo do estudo compreende os professores que lecionam ou já lecionaram alunos com e sem NEE na escola.

Já Almeida & Freire (2008, p.113) consideram que este termo significa ” o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno.”

A população alvo são professores do ensino regular que lecionam o 3º ciclo do ensino básico e do secundário numa mesma comunidade educativa de uma escola do distrito de Lisboa, “(...) para assegurar uma amostragem o mais precisa possível tendo como objetivo reduzir o erro amostral (...)”. (Fortin, 1999, p. 205).

#### **5.3.1. Amostra**

Pode-se definir o termo amostra como “ um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população.” (Fortin, 1999, p.202). De acordo com este autor a amostra é uma réplica em miniatura da população alvo e, por isso, deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada.

A dimensão da amostra compreendeu os professores de uma escola de 3º ciclo do ensino básico e do secundário com e sem alunos com NEE com ou sem experiência de formação em NEE; por professor de Educação Especial e por professores diretores de turma e aqueles que lecionam ou já lecionaram alunos com a problemática de EB.

Também para Matalon & Giglione (2001, p.29) os inquiridos representam “(...) num grupo de indivíduos, uma amostra de tal forma que as observações que dele fizermos possam ser generalizadas à totalidade da população.”

A estratégia do estudo realizado focou-se na população docente referida de forma a permitir que a amostra de questionários respondidos tenha uma maior representatividade, por conseguinte, será uma amostra não probabilística por conveniência. Por outro lado, “ A descrição da população e da amostra fornece uma boa ideia sobre a (...) generalização dos resultados.” (Fortin, 1999, p.133).

### **5.3.2. Caracterização da escola**

A Escola foi fundada em 1958 e inaugurada como uma escola industrial feminina, passando a escola industrial e comercial em 1970 e, em 1975 a escola secundária unificada, na sequência da política educativa de não discriminação entre escolas técnicas e liceus.

Presentemente é uma escola de ensino secundário com 3º ciclo do ensino básico de uma freguesia de zona histórica e distrito de Lisboa.

Socialmente enquadra-se num contexto de bairros históricos antigos com um parque habitacional envelhecido, habitado por estratos sociais mais baixos e nos últimos anos procurado por famílias emigrantes que as arrendam. Também existe habitação social que alberga população de antigos “bairros de lata”. Ainda se encontram habitações requalificadas e prédios de condomínios novos habitados por classe média e alta. O pequeno e médio comércio circundante à escola não se torna apelativo aos jovens. A zona envolvente caracteriza-se por meio urbano médio-baixo com população envelhecida e zona residencial multicultural.

A nível arquitetónico é constituída por três pisos, com escadas centrais e laterais, com elevador e diversas barreiras e degraus entre os espaços, incluindo a entrada.

A escola dispõe de oferta de cursos Técnicos, Profissionais e profissionalizantes, nas áreas de gestão, contabilidade e cursos Científico-Humanísticos e cursos EFA (educação e formação de adultos de ensino básico e secundário de ensino noturno).

Na Escola estudam 790 alunos, dos quais 418 integram o ensino básico regular e 372 o ensino secundário em cursos Científico-Humanísticos e profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos. Cerca de 25% são alunos estrangeiros de poucos recursos económicos pois 43% dos alunos são subsidiados pelo ASE.

Exercem funções na Escola 109 docentes, cerca de 70% pertencendo ao quadro, o que revela alguma estabilidade. A sua experiência profissional situa-se maioritariamente entre 20 e 29 anos (33%) e mais de 30 anos (27,5%). Dos 29 trabalhadores não docentes, 7 são assistentes técnicos, 21 assistentes operacionais e uma psicóloga e uma professora de educação especial.

Presentemente, a escola assume-se pela multiculturalidade dos alunos, dada a diversidade dos seus alunos que tem vindo a fomentar e desenvolver uma escola de práticas educativas tendencialmente inclusivas.

A valorização das aprendizagens é promovida com a implementação dos Quadros de Excelência e de Valor e do desenvolvimento de projetos e atividades, percecionados como motivadores pelos alunos.

A Escola conhece a comunidade e realça como dificuldades, o reduzido acompanhamento prestado aos seus alunos de uma parte significativa das famílias.

A insuficiência e ineficiência de meios informáticos e áudio visuais dificultam o trabalho na ótica do utilizador: professores, alunos e funcionários, bem como impede, limita e perturba contextos de aprendizagem significativos e expectáveis.

As salas de aula situam-se nos 2º e 3º pisos; os serviços de biblioteca e apoios especializados no 3º piso; os serviços de reprografia e papelaria no 2º piso, assim como os laboratórios e casas de banho. É política de escola as turmas disporem, nos seus horários, de salas de aula nos 2º e 3º piso acrescido do ginásio, pátio de jogos e piscina da Junta de Freguesia, exterior ao edifício da escola.

#### **5.4. Instrumento De Recolha De Dados**

Por forma a operacionalizarmos este estudo, optámos pela utilização de uma técnica de investigação empírica de análise extensiva - o Inquérito por questionário (anexo 1) – que, nos pareceu a mais adequada aos nossos objetivos e ao próprio objeto de estudo, porque “A natureza do problema de investigação determina o tipo de método de colheita de dados a utilizar”. (Fortin, 1996, p. 239)

Um inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência

de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188).

Utilizámos esta técnica por ser a adequada para inquirir um número abrangente de pessoas e permitir recolher informações que tiveram como objetivo obter dados quantitativos sobre atitudes e percepções dos professores em relação à inclusão de crianças com NEE-EB.

#### **5.4.1. O inquérito por questionário**

Fortin (1999), caracteriza o questionário, como “um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa.” (Fortin, 1999, p. 249) Os questionários devem ter questões fechadas – objetivas e de fácil compreensão que fornecem ao sujeito opções, de entre as quais ele faz a sua escolha.

A escolha deste método possibilita inquirir um grande número de pessoas; implica menos gastos relativamente a outras técnicas de recolha de dados; garante o anonimato das respostas; permite o seu preenchimento individual em momento oportuno; e permite uma maior facilidade de análise de dados através de tratamento informático para ser apresentado por gráficos.

Qualquer outra técnica de investigação não permitiria de modo célere, objetivo e direto concretizar os objetivos do estudo e poderia inviabilizar a presente investigação.

Todavia, com o intuito de operacionalizar o nosso estudo, ou seja, “*A percepção dos Professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário face à Inclusão dos alunos com Espinha Bífida*”, optámos por construir um instrumento de medida, dado que, aquando da pesquisa bibliográfica, não encontramos nenhum que, cumulativamente, estivesse testado ou aferido para a população portuguesa e nos permitisse recolher a informação que pretendíamos.

De acordo com alguns autores, a linguagem utilizada no instrumento teve em vista a população envolvida, sendo a linguagem o mais claro possível para evitar equívocos nas respostas e validar as informações (Quivy & Campenhoudt, 1992).

O questionário foi aplicado por administração direta, pois foi preenchido pelo próprio inquirido. Foi entregue em mão, sendo feita na altura as explicações consideradas necessárias, para que fosse corretamente preenchido.

Uma vez que se trata de uma “conversa” escrita entre investigador e inquiridos, as questões de formato fechado foram formuladas de um modo claro, sem ambiguidades, de uma forma coerente e lógica para que o inquirido as respondesse de forma inequívoca (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A recolha e a análise dos dados decorreram com alguma rapidez, tendo esta técnica sido pouco dispendiosa. Outras das vantagens desta técnica do questionário é a garantia do anonimato, bem como, o facto de as respostas serem obtidas na ausência do investigador.

No entanto, o inquérito por questionário prende-se com algumas dificuldades de conceção, sendo constituído por um número relativamente reduzido de questões e estas sendo essencialmente de formato fechado, logo a quantidade de informação obtida torna-se limitada. Também não permite o conhecimento das razões que fundamentam as respostas dadas, contribuindo assim para o assumir de alguma subjetividade, aliás natural, na interpretação efetuada dos resultados. Assim, no inquérito é fundamental atender à clareza, rigor e boa apresentação do tema e questões integradoras, instruções do questionário e à comodidade para o respondente acrescido de garante de anonimato e agradecimento pela colaboração.

As construções das questões do questionário, que serviu de base ao estudo, foram agrupadas por questões de ordem geral e, posteriormente, para questões mais específicas, distribuindo-se por quatro áreas:

- dados sociodemográficos;
- conceções sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e especificamente sobre Espinha Bífida;
- prática pedagógica;
- formação docente.

Este questionário foi preenchido num formato de escala *tipo Likert*, que é uma escala de resposta psicométrica mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os questionados especificam o seu nível de concordância com uma afirmação de acordo com 5 dimensões entre A “Discordo Totalmente”, B “Concordo Pouco”, C “Tanto Concordo como Discordo” D “Concordo mais do que Discordo” e E “Concordo Totalmente”.

Os aspetos a serem abordados prendem-se:

- em primeiro com os dados sociométricos e de formação académica e profissional;

- outros aspetos pretendem identificar práticas letivas e pedagógicas como a preparação, planificação de atividades, colaboração entre a equipa docente e avaliação;
- em segundo lugar pretende-se que os aspetos anteriores se correlacionem e se prendam com os de valores de: diferença, diversidade, liberdade, autonomia, responsabilidade, igualdade de oportunidades.

A perspetiva será a de identificar a prática pedagógica de cada professor em termos globais e levá-lo a consciencializar aquilo que ele já descobrira através da experiência, em termos de integração do aluno, e racionalização do ato pedagógico.

No âmbito do estudo assume-se como referências de educação inclusiva as dimensões relativas e valores, situadas ao nível de dimensão cultura e práticas de inclusão, segundo definição de (Ainscow, 1997).

O inquérito por questionário elaborado é composto por questões fechadas de forma a permitir um tratamento estatístico mais eficaz.

Num primeiro momento foram aplicados 10 questionários a professores, cujas respostas contribuíram para a elaboração de um primeiro questionário. Este foi submetido a um pré-teste com o objetivo de averiguação de falhas na formulação das questões, na linguagem e na redundância das questões. Após a aplicação dos questionários experimentais, constatámos que as questões não mereceram dúvidas, pelo que considerámos o questionário apto a ser aplicado à amostra do estudo. Porém, 2 questões abertas foram retiradas para permitir uma maior objetividade no tratamento dos dados.

#### **5.4.2. Estrutura do questionário**

No questionário constituído por três páginas é feita previamente uma breve descrição do tema e objetivo de estudo, algumas considerações sobre o seu preenchimento, indicações de confidencialidade e modo de resposta. Também inclui uma breve definição do conceito de “Espinha Bífida” e algumas consequências desta afeção.

O inquérito apresenta uma estrutura tripartida, onde se agrupam um conjunto de questões relacionadas com a área relativas à problemática a seguir discriminada:

➤ Na primeira parte - constituída por 6 questões que identifica dados sociométricos de identificação pessoal sobre sexo, idade; dados de formação académica (habilitações literárias) e situação profissional (experiência profissional, anos de lecionação e experiência de ensino com alunos com necessidades educativas especiais);

➤ Na segunda parte - constituída por 5 questões que indaga sobre dados de formação complementar académica especializada no âmbito das necessidades educativas especiais e concretamente em Espinha Bífida;

➤ Na terceira parte – constituída por 19 questões que pretende identificar as conceções sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e especificamente sobre Espinha Bífida; prática pedagógica e formação docente.

Para aferir as categorias foram elaboradas as seguintes questões:

- Conceções sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – questões 1, 9, 16;
- Espinha Bífida – questões 2, 3, 16,17,18;
- Prática pedagógica- questões 4, 5, 6, 8,9,10,11,12,14,15;
- Formação docente- questões 7, 12, 17, 18.

As questões do inquérito pretendem identificar ainda aspetos relacionados com as práticas letivas e pedagógicas como a preparação, planificação de atividades, colaboração entre a equipa docente; pretende-se que os aspetos anteriores se correlacionem e se prendam com os de valores de: diferença, diversidade, liberdade, autonomia, responsabilidade e igualdade de oportunidades.

Ainda foram elaboradas e aferidas outras categorias através das questões que se enumeram:

- Promoção de atitude inclusiva:1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11,13,16,18;
- Atitude positiva face à inclusão: 2,3, 5, 8, 9, 11,13;
- Metodologias e práticas educativas: 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14;
- Educação centrada nos alunos: 5,6,7, 8, 10, 13,15;
- Estratégias de sala de aula: 4,5,8,10,13;
- Educação e promoção de autonomia emocional e cognitiva: 10,14,15;
- Professores e estímulo de alunos: 10;
- Flexibilização do currículo: 5, 6;
- Obstáculos à inclusão: 2,3,18,21;
- Promoção de diferenciação de estratégias em sala de aula: 10,11,14;
- Formação especializada para atender a alunos com EB: 8,16,17,21.

Foi nosso propósito responder à pergunta de partida “*Qual a perceção dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e do secundário face à inclusão de alunos com espinha bífida no ensino regular- que formação?*” através das questões seguintes:

- Para responder à 1ª subquestão “ Quais as barreiras enfrentadas pelos docentes para uma cultura de inclusividade?” foram formuladas as perguntas: 1.5, 1, 3, 5, 6, 9 e 12.
- Para responder à 2ª subquestão “ Qual o contributo do Professor de Educação Especial junto dos seus pares como elemento integrador e ou mediador de inclusão?” foram formuladas as perguntas: 4, 6, 7, 8, 16.
- Para responder à 3ª subquestão “ Quais as necessidades de formação dos professores para atender a alunos com espinha bífida?” foram formuladas as perguntas: 1.3, 1.4, 7, 12, 17, 18.

O questionário foi especificamente construído para o presente estudo e elaborado por nós, uma vez que não encontramos um que se adaptasse, no entanto foi aferido por um grupo de 12 indivíduos, não tendo suscitado quaisquer dúvidas.

#### 5.4.4. Procedimentos

Os dados obtidos através dos nossos questionários, foram contabilizados manualmente, sendo posteriormente tratados e aplicados em gráficos, de modo a facilitar a interpretação dos resultados permitindo a discussão, comparação, e eventualmente, podermos retirar as nossas conclusões.

Foram recolhidos 83 dos 100 questionários distribuídos tendo sido considerados nulos 10 por mau preenchimento de algumas questões.

O Quadro 3 expressa o universo dos inquiridos da nossa amostra em estudo.

Quadro 3 - Universo dos questionários distribuídos e analisados no estudo.

<b>Questionários distribuídos</b>	<b>100</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Questionários recebidos</b>	83	83%
<b>Questionários nulos</b>	10	10%-12%
<b>Questionários de amostragem</b>	73	73%-88%

De acordo com o quadro apresentado verificamos que, dos questionários entregues à amostra dos inquiridos, foram anulados 10% e preenchidos 73% do total, uma percentagem considerada significativa para o âmbito do estudo em curso. Dos oitenta e três questionários devolvidos foram respondidos corretamente setenta e três equivalendo a uma percentagem de 88% e anulados dez questionários, o que corresponde a 12% dos recebidos devido ao seu preenchimento, não ter sido totalmente explícito. Deste modo, o nosso estudo incidu sobre a amostra de 73 questionários.

Os dados obtidos foram analisados tendo em conta a frequência dos itens correspondentes à escala de Likert na Parte II e quanto à percentagem quantitativa na parte I e II, obtidos pelas respostas dos questionários.

## **Capítulo 6. Apresentação E Tratamento De Dados**

## **6.1. Apresentação E Tratamento De Dados**

No presente capítulo iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado. Os dados obtidos, através das respostas fornecidas pelos nossos respondentes aos questionários, foram alvo de tratamento confidencial e tratados informaticamente com recurso a folha de cálculo.

À aplicação dos questionários antecedeu um pedido de autorização prévia, à diretora da escola, através de requerimento (Anexo 1) no qual se solicitava a aplicação dos mesmos aos professores constituintes da nossa amostra.

O tratamento de dados incidiu, numa primeira parte, na quantificação percentual das características principais dos inquiridos sendo representado em gráficos de queijo, a fim de se obter maior perceção visual e constatar os valores obtidos.

Como foi nosso propósito conhecer a perceção dos docentes de uma escola do centro histórico de Lisboa face à inclusão de alunos com Espinha Bífida no ensino regular do 3º ciclo e secundário, considerámos essencial conhecer os indivíduos da amostra através de dados biográficos e profissionais bem como a sua perceção face ao ensino destes alunos.

Numa segunda fase, o tratamento de quantificação relativa da escala de Likert, é representado através de gráficos de barras verticais para evidenciar a dispersão e frequência dos resultados obtidos.

Os resultados foram analisados, numa fase inicial, através de gráficos de distribuição das respostas e ainda foi feita a análise estatística a cada uma das perguntas do questionário de forma individualizada. Posteriormente foi realizada uma análise global dos resultados obtidos.

### **6.1.1. Caracterização dos participantes**

A caracterização da amostra será efetuada em função das variáveis biográficas dos professores que participaram no nosso estudo, as quais já foram expostas neste trabalho. Contudo, foi possível a realização deste estudo pela colaboração do corpo docente de ensino regular de uma escola de 3º ciclo e secundário, onde leciono, na área metropolitana da grande Lisboa.

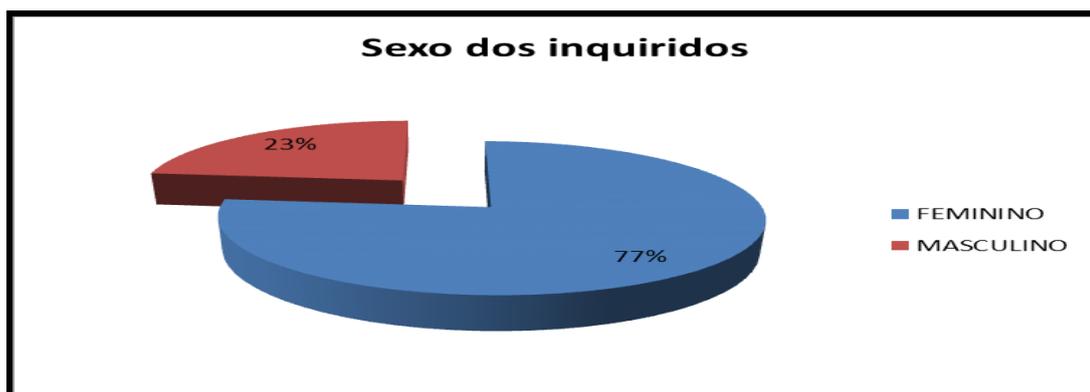


Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Género dos Inquiridos.

Pelo Gráfico 1 verificamos uma maior representatividade dos professores do sexo feminino comparativamente ao número de professores do sexo masculino inquiridos. Os dados revelam que os docentes abrangidos pelo estudo, pertencem maioritariamente ao sexo feminino pelos seus 77% face aos 23% do sexo masculino.

No gráfico nº 2 apresenta-se a caracterização da amostra em termos de grupo etário.

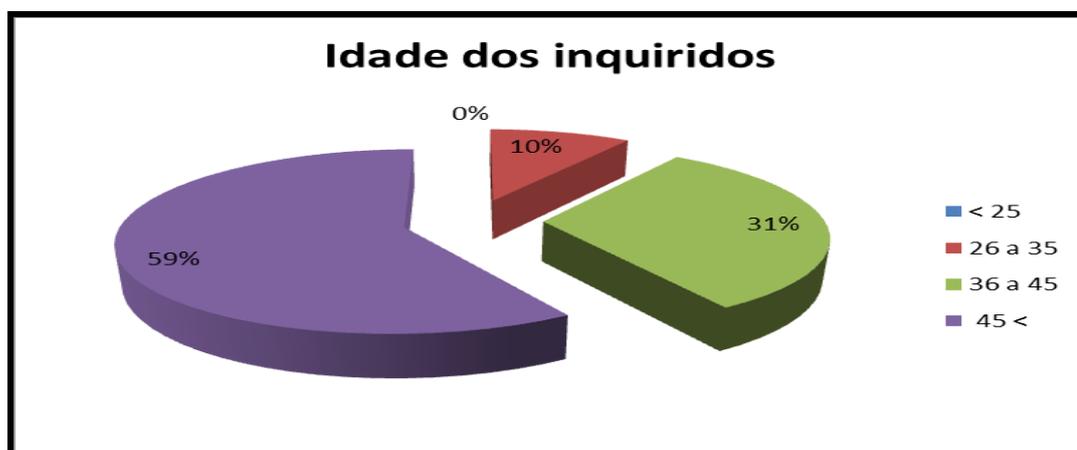


Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades.

Pela análise dos resultados deste gráfico verifica-se que 59% dos inquiridos pertencem ao grupo etário de “ mais de 45 anos”, seguindo-se o grupo de professores (31%) compreendido “entre os 36 a 45 anos”. Com menor representatividade surge o grupo de docentes (10%) de idades compreendidas “entre 26 a 35 anos”, não havendo indivíduos no grupo de “menos de 25 anos”.

Relativamente às habilitações académicas, definiu-se cinco graus a ter em conta: “Bacharelato”, “Licenciatura”, “Mestrado”, “Pós-Graduação” e “Doutoramento”. Foram

considerados estes graus devido à faixa etária dos inquiridos ser maioritariamente superior a 45 anos, tendo em conta o princípio de formação ao longo da vida.

O gráfico nº 3 apresenta a distribuição dos inquiridos por habilitação académica.

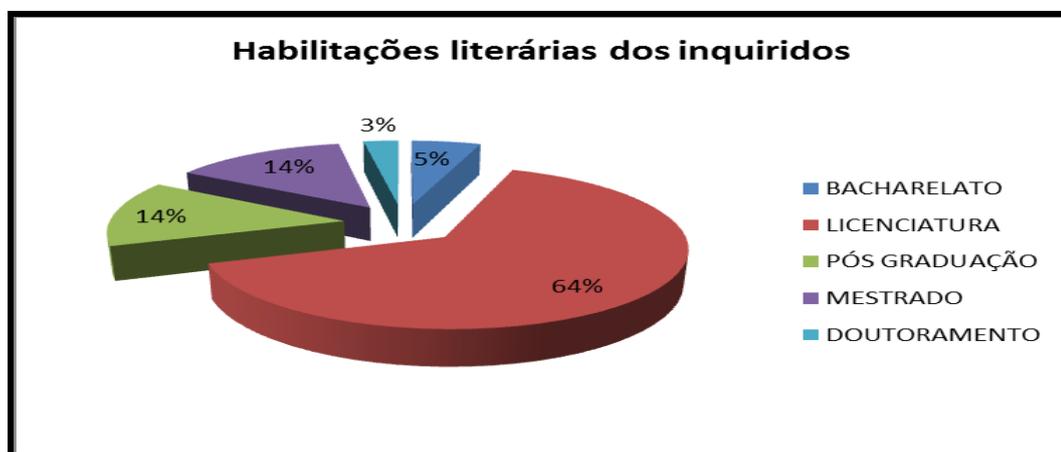


Gráfico 3 - Distribuição dos Professores por Habilitação Académica.

No que concerne às habilitações literárias e pela análise do gráfico 3, verifica-se que, na sua maioria, os professores da nossa amostra detêm o grau de licenciatura (64%), seguindo-se o de formação superior (28%) distribuídos equitativamente por Mestrado e Pós-Graduação e, por fim, o Bacharelato (5%) e o Doutoramento (3%), onde se verifica um número diminuto de inquiridos.

Num universo de 73 professores comprova-se a formação académica superior de 31% destes indivíduos ao apresentarem graus superiores à licenciatura (64%). Confirma-se que a formação literária global dos professores inquiridos é bastante elevada e que trinta e um por cento apresentam formação específica. A pouca representatividade dos docentes com formação de Bacharelato, no seio da amostra, comprova a grande preocupação de formação do corpo docente.

O Gráfico 4, mostra como se caracteriza a amostra em função do tempo de serviço dos docentes.



Gráfico 4 - Tempo de Serviço Docente.

Pelo gráfico nº 4, relativamente ao tempo de serviço docente, constata-se que a nossa amostra abrange um número muito diminuto de indivíduos com menos de seis anos de serviço e a grande maioria dos docentes apresenta mais de 20 anos de serviço. Assim, os indivíduos inquiridos apresentam maioritariamente mais de 20 anos de serviço distribuídos do seguinte modo: entre 20 e 30 anos (38%); com mais de 30 anos (32%); entre 11 e 20 anos (19%); entre 6 e 10 anos (10%) e com menos de 6 anos (1%). Os dados confirmam que a amostra deste corpo docente escolar evidencia uma grande experiência profissional por ser constituída por 70% de professores que lecionam há mais de 20 anos.

No gráfico nº 5 verificamos a permanência dos professores da amostra na escola face ao tempo de serviço.

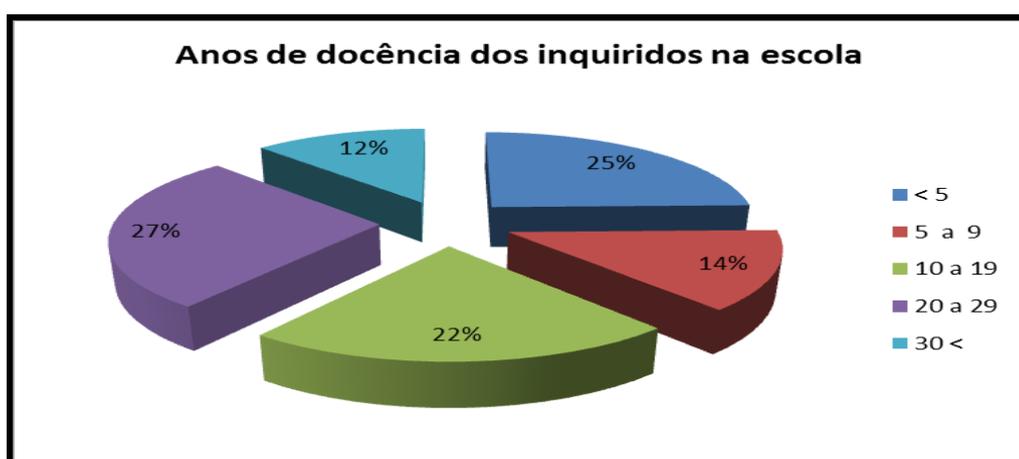


Gráfico 5 - Tempo de Serviço Docente na Escola.

Pelos resultados obtidos no gráfico nº 5 verifica-se que não existe grande mobilidade do corpo docente da escola, na medida em que 39% dos professores possuem entre 20 e 30

anos de serviço; 22% entre 10 e 19 anos; 14% entre 5 a 14 anos e, 25% com menos de 5 anos. Constatou-se que o corpo docente é constituído por 61% de professores exercendo funções letivas na escola há mais de dez anos. Esta estabilidade do corpo docente pode garantir a planificação adequada, por parte das estruturas da escola de acordo com a experiência e formação especializada dos seus docentes para atender a todos os alunos e jovens.

Considerou-se oportuno questionar estes docentes sobre a sua experiência relativamente ao ensino de alunos com NEE, resultado obtido no gráfico nº 6.

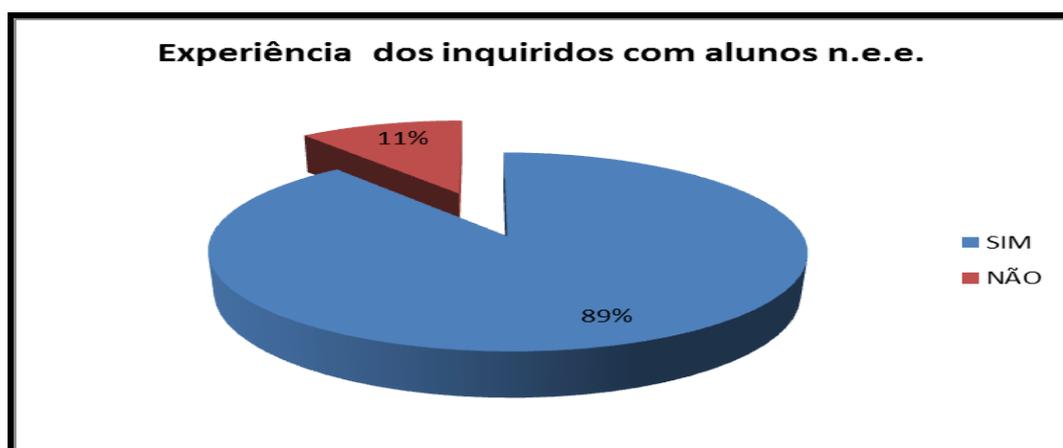


Gráfico 6 - Distribuição dos professores em função da experiência com alunos com NEE.

É evidente a anuência dos inquiridos relativamente à experiência de ensino a crianças e jovens portadores de alguma NEE. Observa-se que afirmaram ter experienciado o ensino a estas crianças e jovens 89% dos inquiridos da nossa amostra contra 11% dos que não possuem esta experiência letiva. Tal facto não é de estranhar devido à larga experiência de ensino dos professores inquiridos.

De acordo com os valores obtidos, a grande maioria dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram ter lecionado alunos com NEE ao longo da sua carreira académica. De um total de 73 inquiridos, 65 respondem afirmativamente a esta questão, e 8 professores afirmam não ter tido qualquer tipo de contacto com alunos NEE ao longo da sua carreira profissional.

Dado a esmagadora maioria dos inquiridos ter tido experiência com alunos com NEE, também se considerou pertinente obter informações sobre a formação académica especializada dos professores e se esta, se encontra adequada à prática letiva, no que concerne à especificidade no ensino deste tipo de alunos e, em particular, a alunos com a problemática de EB. Os resultados indicados pelos professores, alvos do nosso estudo, relativamente à

questão de formação académica especializada na área da Educação Especial encontram-se transcritos no seguinte gráfico nº 7.



Gráfico 7 - Formação especializada dos professores em NEE.

Pela análise do gráfico nº 7 constata-se que a maioria dos inquiridos (84%), afirmaram não possuir formação especializada em Educação Especial, ao longo da carreira académica, e que 16% dos docentes afirmaram possuir este tipo de formação específica nesta área ao longo da sua formação no universo da nossa amostra.

Apesar da grande experiência letiva e do contacto com jovens com NEE, verifica-se que a formação dos professores inquiridos não contempla a área das NEE.

Num universo de 73 inquiridos, apenas 12 professores afirmam ter obtido formação específica nesta área ao longo da sua formação.

Contudo, considerou-se pertinente compreender a circunstância em que estes professores receberam formação específica em NEE, registados os dados do gráfico nº8.

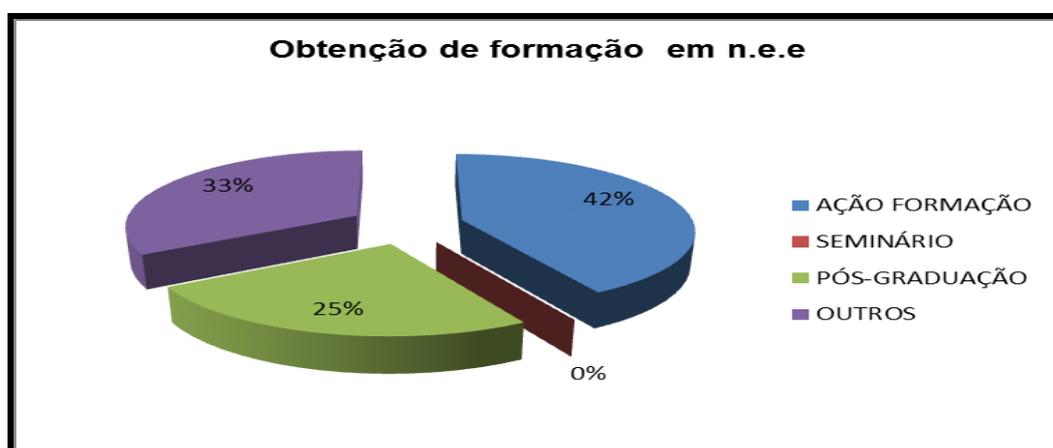


Gráfico 8 - Obtenção de formação dos professores em NEE.

O presente gráfico evidencia como a formação específica em NEE foi obtida pelo universo dos 16% do total dos professores da amostra que responderam afirmativamente à questão “a circunstância em que recebeu a formação especializada”. Os professores receberam formação específica para atender a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem através de Ações de Formação (42%), Pós-Graduação (25%) e outros meios (33%). Nenhum dos professores obteve formação em Seminários (0%). A percentagem de indivíduos que responderam ter obtido a formação específica por “ outros meios” (33%) corresponde a 4 professores tendo sido obtida em formação académica inicial, em disciplina curricular de curso.

Foi também objetivo confirmar se os professores, com formação específica em NEE, obtiveram formação específica sobre a problemática em estudo de EB.

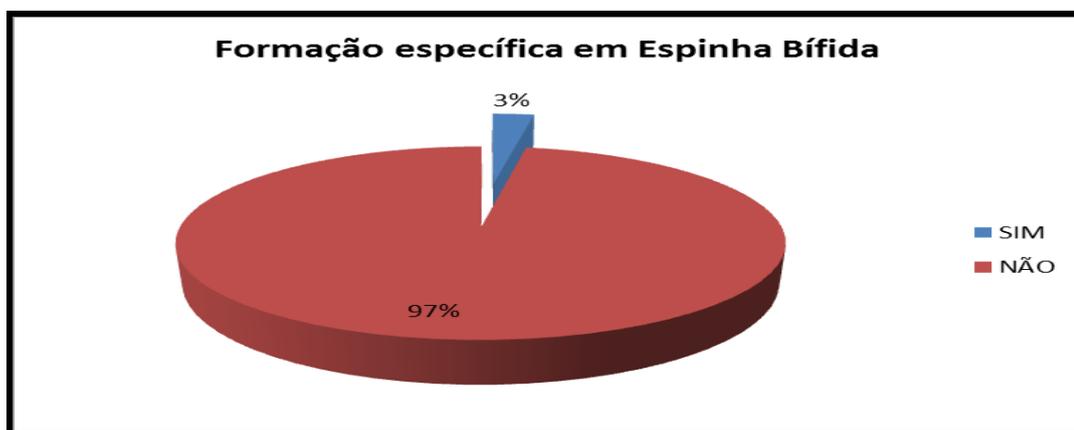


Gráfico 9 - Distribuição dos professores em função da formação específica em EB.

A informação obtida pelos resultados do gráfico nº 9 confirma que a maioria dos professores inquiridos não possui formação específica EB uma vez que, no universo da amostra, 71 professores, correspondendo a (97%) respondem negativamente e dois indivíduos, que correspondem aos restantes três por cento, afirmam possuir formação específica nesta área.

Foi igualmente intencional identificar e conhecer a perceção que estes professores inquiridos possuem de si próprios, face ao ensino de jovens com EB.

O gráfico nº 10 pretende comprovar se os docentes inquiridos consideram adequada a formação para responder às necessidades básicas deste tipo de alunos.



Gráfico 10 - Conceção dos professores sobre a formação adequada ao ensino de alunos com EB.

Pelos resultados obtidos no gráfico n° 10, a esmagadora maioria dos professores inquiridos (97%) considera que não possui formação adequada para ensinar alunos portadores de afeção de EB; embora haja professores (3%) que consideram possuir proficiência para lecionar alunos com esta problemática.

Depreende-se que, dos docentes com formação específica em NEE (16%), treze por cento não se considera apto a lecionar alunos com esta problemática, muito embora os restantes três por cento dos professores, nomeadamente com formação específica em EB, considerarem possuir conhecimentos para atender a este tipo de alunos.

Os docentes, em sala de aula, deparam-se com alunos que necessitam de uma aprendizagem específica e diferenciada de acordo com as suas características específicas tendo em conta as suas necessidades educativas especiais. Assim, foi também objetivo do estudo entender a perceção que os professores possuem de si próprios face ao ensino destes alunos, pelo que foi colocada uma questão sobre o grau de competência individual, cujos resultados estão apresentados no gráfico n° 11.



Gráfico 11 - Perceção dos professores inquiridos face ao grau de competência a alunos NEE.

Os resultados dos dados revelados no gráfico nº 11, representam as respostas dos indivíduos da nossa amostra à questão ” Como se sente face ao ensino de alunos com deficiência/ NEE?”. De acordo com a escala apresentada, os resultados obtidos, comprovam a opinião dos inquiridos da amostra que variaram desde o “ Muito Competente” (1%), a ”Competente” (12%), ou “Com alguma Competência” (62%) e ainda “Nada Competente” (25%).

Verifica-se que a grande maioria considera ter competência (62%) para ensinar alunos com necessidades educativas especiais, embora alguns docentes (25%) considerem não possuir qualquer competência para fazer face ao ensino de alunos necessitados de ensino especializado.

Ao analisar comparativamente os resultados obtidos nos gráficos nº 6 e nº 11 acima, verifica-se que os professores consideram não possuir “competência” (25%) para ensinar alunos com NEE embora detenham “formação” (16%) neste âmbito.

A perceção dos indivíduos inquiridos, face ao grau de competência, não corresponde à sua formação especializada e consideram necessária uma formação mais eficaz e adequada para atender a alunos com NEE em sala de aula, numa escola tendencialmente inclusiva.

Foi solicitado aos indivíduos da nossa amostra que identificassem dois aspetos facilitadores à inclusão de alunos com EB numa turma, de entre os seguintes: “Organização Curricular”, “Organização de Escola”, “Recursos /Apoios Humanos”, Recursos/Apoios Materiais” e “Professores”.

Ainda foi objetivo certificar da perceção dos inquiridos sobre os aspetos que, para eles, são fundamentais à inclusão de alunos com NEE em concreto de alunos com EB, numa sala de aula do ensino regular público, cujos resultados estão apresentados no gráfico nº 12.



Gráfico 12 - Conceção dos professores inquiridos sobre os aspetos essenciais para a inclusão de alunos com EB numa turma de ensino regular

De acordo com o presente gráfico constata-se que a grande maioria dos professores inquiridos considera como aspetos essenciais para a inclusão de alunos com NEE, em concreto de alunos com EB, numa sala de aula do ensino regular público, os relacionados com “Recursos e Apoios Humanos” (38%), e de “Recursos e Apoios Materiais” (24%), seguindo-se os de “Organização de Escola” (17%) e dos “Professores” (13%) e, finalmente os de “Organização Curricular” (8%).

Os professores inquiridos da nossa amostra consideram ser os apoios humanos e os inerentes a si próprios como os elementos facilitadores à inclusão de alunos com EB.

O resultado das questões formuladas na Parte II, que se segue, pretende apresentar a opinião, da amostra dos inquiridos, relacionadas com a sua experiência profissional ao identificar o grau de concordância ou discordância relativamente a dezoito afirmações dadas, cujos resultados são apresentados em gráficos de barras, conforme mencionado.

#### **Afirmação 1 - Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares.**

A primeira afirmação pretendia aferir a conceção dos professores face à inclusão de alunos com NEE em classes regulares conforme está apresentado no gráfico nº 13:

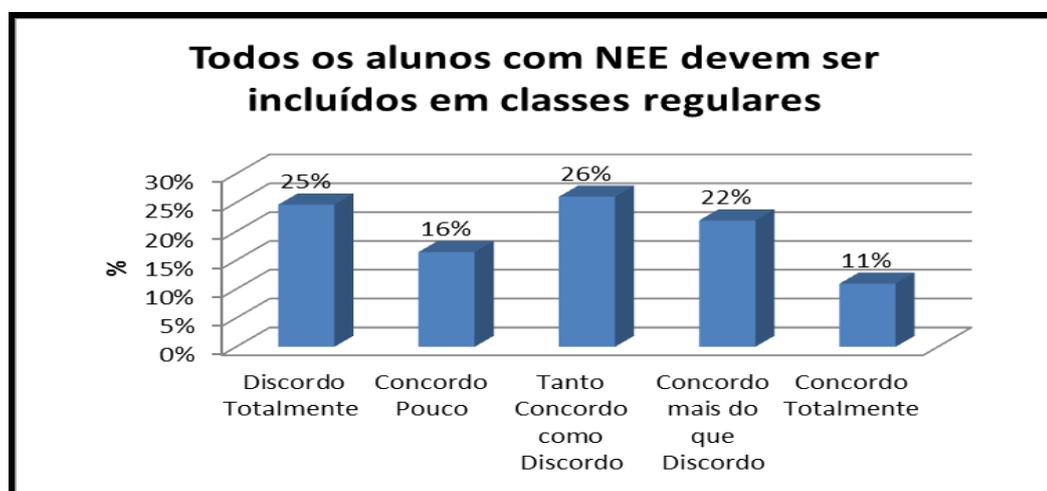


Gráfico 13 - Percentagens de respostas à afirmação 1.

Verifica-se pelos resultados constantes no gráfico nº 13 a opinião dos inquiridos relativamente a uma afirmação sobre inclusão de alunos no sistema educativo regular: “Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares.”

Nas respostas a esta questão, 26% dos inquiridos referem “Tanto Concordo como Discordo” à afirmação formulada. Seguem-se 25% por cento dos inquiridos que referem “Discorda Totalmente” com a inclusão de alunos com NEE em classes regulares e 16%

“Concordo Pouco” o que demonstra uma opinião negativa relativamente à inclusão destes alunos no ensino público.

Seguem-se as respostas favoráveis à inclusão destes alunos, expressos nos 22% que afirmam “Concordo mais do que Discordo” e 11% que “Concordo Totalmente”.

Assim, tendencialmente os resultados apontam para a igualdade de opiniões relativamente à educação de alunos com NEE, em classes regulares.

### **Afirmção 2 - Considero que as escolas do ensino regular têm condições físicas para integrar jovens que se deslocam com cadeiras de rodas.**

O gráfico nº 14 evidencia a opinião dos inquiridos no que concerne a uma atitude positiva de inclusão, face a alunos com problemas de locomoção que necessitam de se deslocar em cadeiras de rodas no espaço físico escolar.

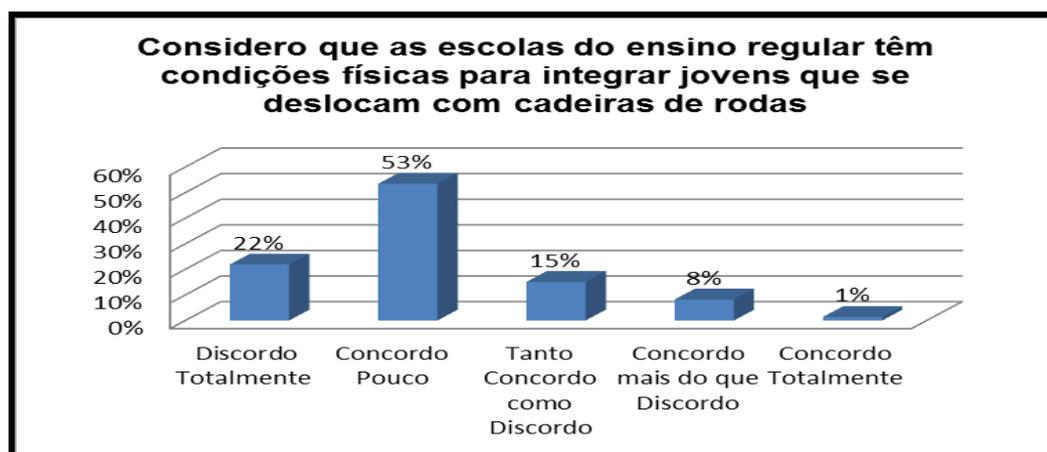


Gráfico 14 - Percentagens de respostas à afirmação 2.

As respostas dos inquiridos evidenciam um consenso, ao tornar evidente que o espaço físico das escolas do ensino regular não facilitam a integração de jovens, que se deslocam em cadeiras de rodas. Apenas um por cento dos inquiridos respondeu que “Concordo Totalmente”, seguindo-se oito por cento dos que “Concordo mais do que Discordo”; e 15% dos respondentes afirmaram “Tanto concordo como Discordo”.

A maioria dos professores, 53% afirma “Concordo Pouco”, evidencia que a escola não apresenta condições para os jovens que necessitam de se deslocar em cadeiras de rodas, assim como os restantes 22% dos inquiridos ao corroborarem a afirmação “Discordo Totalmente”. Os dados obtidos são reveladores da ineficácia do espaço físico da escola para estes jovens com dificuldades de locomoção.

### **Afirmação 3 - O espaço de sala de aula é um obstáculo ao aluno que se desloca em canadianas ou cadeira de rodas.**

Foi também intenção conhecer a opinião dos inquiridos, face aos obstáculos de natureza física, nomeadamente se a sala de aula dificulta o aluno com EB e que, por esse motivo, dever-se-á deslocar em cadeira de rodas ou em canadianas dentro do espaço escolar.

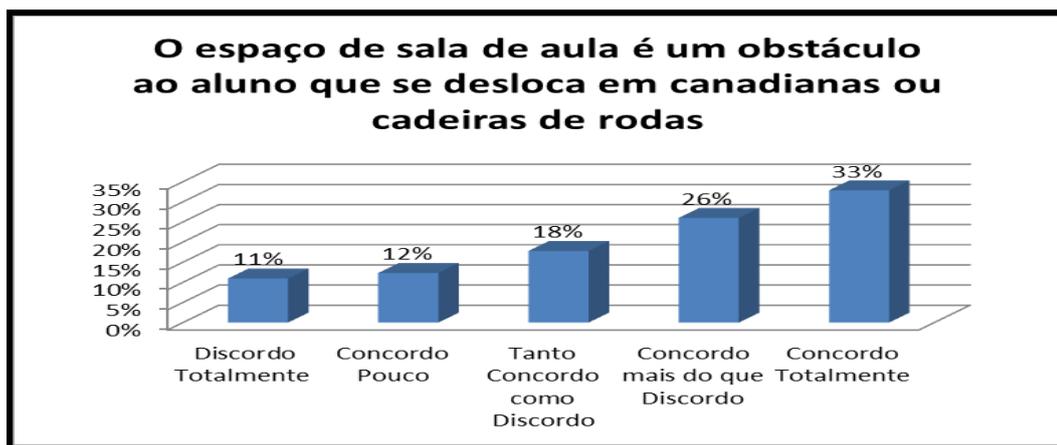


Gráfico 15 - Percentagens de respostas à afirmação 3.

Pela observação do gráfico nº 15, constata-se que a maioria dos inquiridos considera, o espaço de sala de aula, um obstáculo ao aluno que tem necessidade de se deslocar em cadeiras de rodas ou em canadianas.

Trinta e três por cento da nossa amostra confirma “Concordo Totalmente”, seguindo-se de 26% “Concordo mais do que Discordo” tendo 18% respondido que “ Tanto Concordo como Discordo”.

No entanto, 12% dos professores referem que “ Concordo Pouco” e 11% “Discordo Totalmente” da afirmação: “O espaço de sala de aula é um obstáculo ao aluno que se desloca em canadianas ou cadeira de rodas.”

Analisados os dados apresentados, pode-se considerar que a maioria dos professores inquiridos concorda que a sala de aula carece de condições adequadas às dificuldades físicas dos alunos com NEE com deficiência motora.

### **Afirmação 4 - Os alunos com NEE trabalham melhor quando recebem apoio do professor de EE em sala de aula.**

Esta afirmação enquadra-se nas questões relativas às práticas pedagógicas dos docentes e, mais propriamente, às suas metodologias e estratégias de sala de aula, ao questionar, implicitamente, sobre a cooperação entre os professores do ensino regular e os

professores de Educação Especial e, explicitamente sobre o desenvolvimento do aluno com NEE.

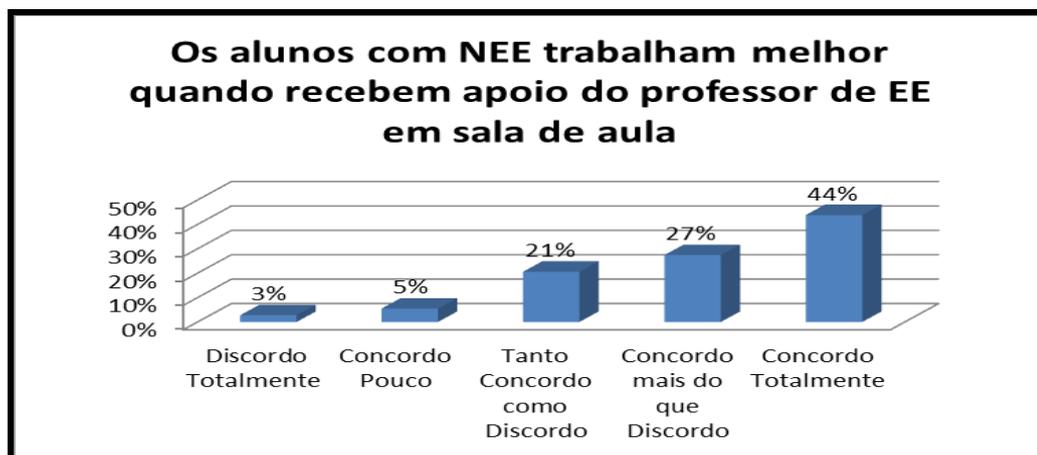


Gráfico 16 - Percentagens de respostas à afirmação 4.

As percentagens obtidas pelos resultados dos dados expressos no gráfico nº 16 revelam valores que evidenciam a concordância dos inquiridos face ao desempenho dos alunos quando recebem apoio do professor de Educação Especial em contexto de sala de aula. Verifica-se que 44% dos inquiridos respondeu “Concordo Totalmente”, seguindo-se 27% que afirmam “Concordo mais do que Discordo” e 21% considera que “Tanto Concordo como Discordo”.

Porém, cinco por cento dizem “Concordo Pouco”, e três por cento “Discordo Totalmente” constituindo estes uma minoria com opinião contrária.

#### **Afirmação 5 - O aluno com NEE deve cumprir o Plano Individual de Trabalho (PIT) em sala de aula.**

Para averiguar a opinião dos inquiridos sobre atitudes e práticas inclusivas, centrada nos alunos com NEE, em situação de sala de aula, elaborou-se a afirmação cujos resultados são apresentados no gráfico nº 17, que se segue.

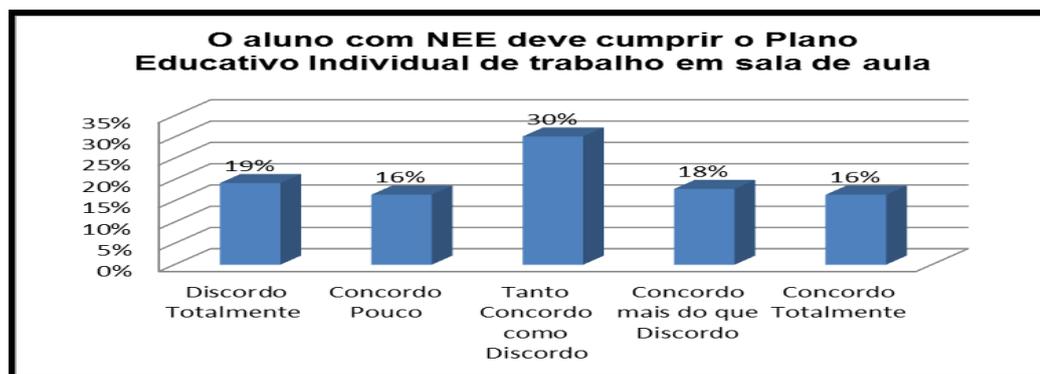


Gráfico 17- Percentagens de respostas à afirmação 5.

Os dados expressos no gráfico 17 revelam valores que evidenciam uma distribuição muito equitativa entre os professores que consideram que o PIT do aluno com NEE deve ser cumprido em sala de aula e os que manifestam a opinião inversa. Assim, 16% dos inquiridos referem “Concordo Totalmente”; 18% afirmam “Concordo mais do que Discordo”; seguem-se os resultados obtidos dos professores que afirmam “Discordo Totalmente” com 19% e aqueles que “Concordo Pouco” com 16%. Contudo, a maior percentagem dos inquiridos refere “Tanto Concordo como Discordo” com 30%.

A opinião dos professores divide-se bastante relativamente ao cumprimento, em sala de aula, do Plano de Trabalho Individual do aluno com NEE.

**Afirmção 6 - A elaboração e implementação dos programas educativos individuais devem ser realizados conjuntamente pelos professores da turma e os de EE.**

No sentido de se obter informação sobre práticas pedagógicas, os indivíduos da amostra foram questionados sobre a elaboração e implementação de programas educativos individuais a alunos com NEE através da afirmação “A elaboração e implementação dos programas educativos individuais devem ser realizados conjuntamente pelos professores da turma e os de Educação Especial”.

O gráfico nº 18, apresenta os resultados, que evidenciam maior consenso nas respostas dos inquiridos.

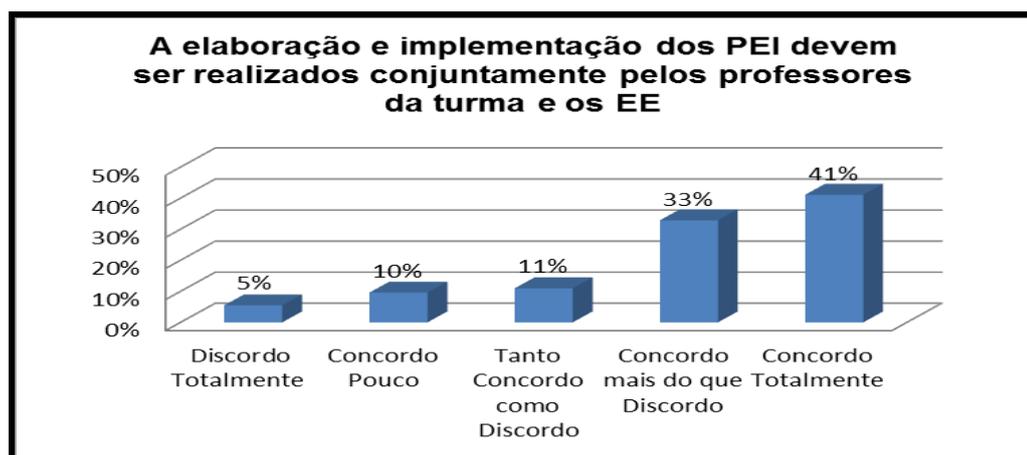


Gráfico 18 - Percentagens de respostas à afirmação 6.

O presente gráfico evidencia que os inquiridos da amostra consideram ser importante a colaboração entre os docentes do ensino regular e os professores de educação especial na elaboração e implementação dos programas educativos individuais dirigidos a alunos com

NEE como está expresso, no gráfico nº 18, pelos resultados seguintes: 41% afirmam “Concordo Totalmente”, seguem-se 33% “Concordo mais do que Discordo” e, ainda 11% “Tanto Concordo como Discordo”; porém, 10% referem “Concordo Pouco” e cinco por cento demonstram “Discordo Totalmente”.

Poder-se-á inferir que a maioria dos inquiridos é favorável à cooperação para elaborar e implementar PEI a alunos com NEE.

Para verificar a opinião da amostra dos inquiridos face à formação especializada docente, no âmbito da formação contínua, consignada na lei, foi proposta a afirmação 7 no questionário.

**Afirmação 7 - Os professores de Educação Especial têm melhor preparação do que os professores do ensino regular quando trabalham com alunos c/ Espinha Bífida.**

A presente afirmação pretende conhecer a opinião dos inquiridos face à formação especializada dos docentes em Educação Especial e do seu trabalho junto de alunos com a problemática de EB, como está evidenciada no gráfico seguinte.

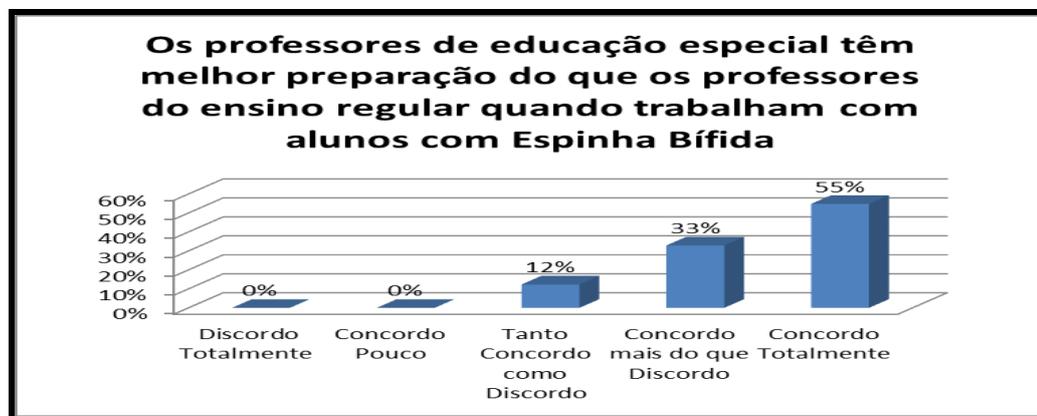


Gráfico 19 - Percentagens de respostas à afirmação 7.

Através dos dados ilustrados no gráfico nº 19, verifica-se que os professores do ensino regular consideram que os professores de Educação Especial possuem uma preparação mais adequada para trabalhar com estes alunos portadores de deficiência motora resultante de EB, por não terem sido identificadas respostas discordantes.

Dos professores inquiridos, 55% referem “Concordo Totalmente”, 33% “Concordo mais do que Discordo” e 12% revelam “Tanto Concordo como Discordo”.

**Afirmação 8 - A colaboração entre o professor do regular e do EE, em sala de aula, não beneficia o aluno com necessidades educativas especiais (motoras).**

Esta afirmação visa conhecer a percepção dos inquiridos face à promoção de atitudes inclusivas, em sala de aula, conjuntamente com as práticas ativas centradas nos alunos com NEE motoras e, nomeadamente, face à inclusão de alunos com EB.

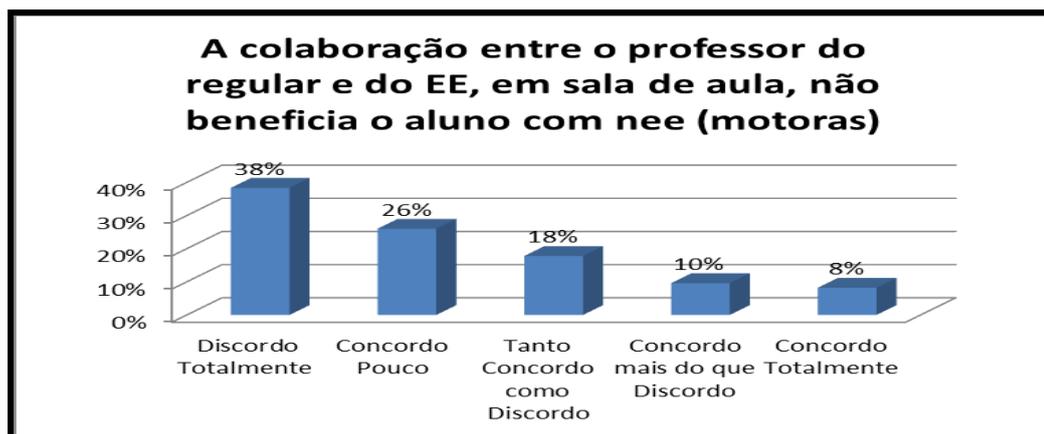


Gráfico 20 - Percentagens de respostas à afirmação 8.

A informação recolhida no gráfico nº 20 revela uma distribuição favorável à co docência em sala de aula. Dos professores inquiridos, 38% afirmaram “ Discordo Totalmente”, seguindo-se de 26% “ Concordo Pouco” e ainda 18% “ Tanto Concordo como Discordo” . Contudo, há indivíduos da amostra que consideram que o aluno não beneficia com o apoio do professor especializado, em sala de aula, pois dez por cento referiram “ Concordo mais do que Discordo”, seguindo-se oito por cento “Concordo Totalmente”.

Assim, verifica-se que prevalece uma atitude inclusiva, por parte da maioria dos docentes inquiridos, no que concerne às práticas educativas inclusivas paralelamente com o auxílio de professores especializados a desenvolver as capacidades dos alunos com necessidades específicas, em sala de aula.

**Afirmação 9 - É benéfico ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula.**

Também se elaborou uma afirmação, expressa no gráfico nº 21, para averiguar a opinião dos docentes da nossa amostra, face não só à promoção de atitudes inclusivas, como ainda à aplicação de metodologias diferenciadas a alunos na mesma sala de aula.

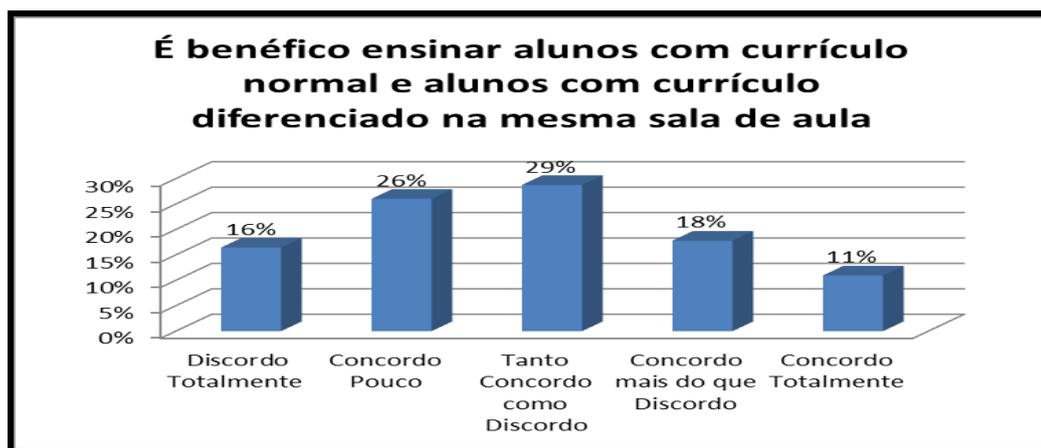


Gráfico 21 - Percentagens de respostas à afirmação 9.

Ao analisar-se o resultado dos dados à informação patente no gráfico nº 21, verifica-se que a tendência dos respondentes foi de discordância (42%). Dos inquiridos, 16% por cento afirmaram “Discordo Totalmente” e 26% “Concordo Pouco”. No entanto, consideram benéfico ensinar todos os alunos, apesar dos currículos diferenciados, numa mesma sala de aula, 18% dos docentes ao responderem “Concordo mais do que Discordo” e ainda 11% “Concordo Totalmente”. Contudo, 29% dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram “Tanto Concordo como Discordo”.

**Afirmação 10 - Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.**

A formulação desta afirmação tinha como objetivo conhecer as atitudes dos inquiridos face à promoção de autonomia e estímulo dos alunos, em sala de aula, assim como verificar se as metodologias e práticas educativas dos professores se enquadram no âmbito da escola inclusiva. O seguinte gráfico nº 22 é revelador dos dados apurados.

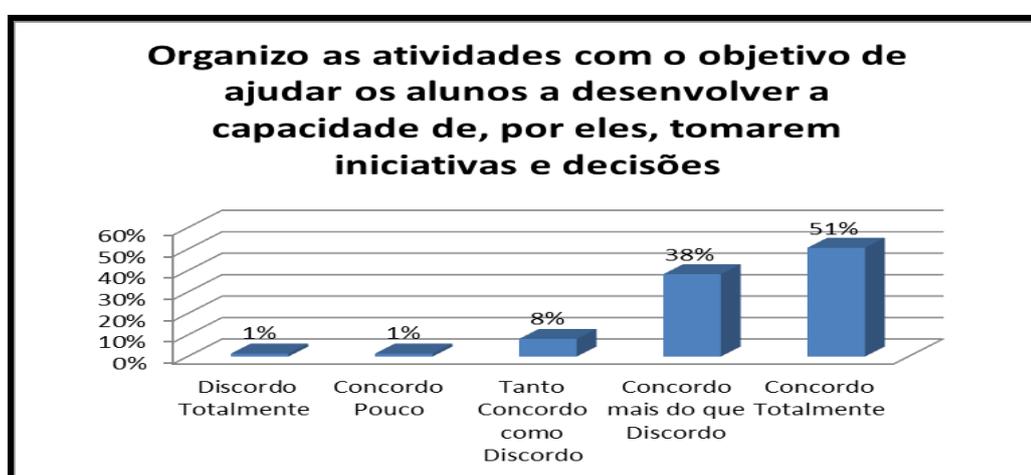


Gráfico 22 - Percentagens de respostas à afirmação 10.

A informação recolhida, no gráfico nº 22, revela uma opinião generalizada, na promoção e desenvolvimento da autonomia dos alunos, pelos resultados dos dados expressivos de 51% dos inquiridos ao afirmarem “Concordo Totalmente”, seguindo-se de 38% que referem “Concordo mais do que Discordo” e de oito por cento “Tanto Concordo como Discordo”. É insignificante que um por cento refira “Concordo Pouco” ou “Discordo Totalmente” da afirmação.

A generalidade dos professores inquiridos torna evidente a organização de atividades que visem o desenvolvimento das capacidades de autonomia dos seus alunos em sala de aula. Ainda para aferir as metodologias e práticas inclusivas dos docentes inquiridos, relativamente à problemática específica de EB, surgiu uma afirmação que pretende verificar a colaboração entre os docentes dos ensinos regular e de educação especial.

**Afirmação 11 - Os professores da turma planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa após as ausências prolongadas do aluno com Espinha Bífida.**

Esta afirmação pretende averiguar as práticas efetivas de inclusão de alunos com EB, por parte dos seus professores, pela sua ausência frequente, por largos períodos em internamentos e ou problemas menores que os impossibilitam da frequência escolar.

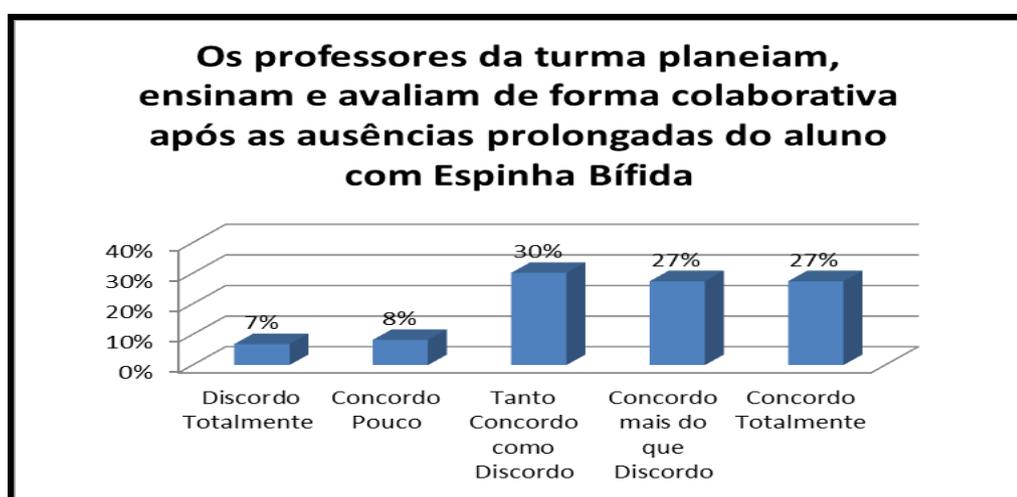


Gráfico 23 - Percentagens de respostas à afirmação 11.

De acordo com os valores do presente gráfico, a grande maioria dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram planejar, ensinar e avaliar de forma colaborativa o aluno, após ausência prolongada das atividades letivas. Dos indivíduos inquiridos, 54% afirmam, de modo equitativo, “Concordo mais do que Discordo” (27%) e “Concordo Totalmente” (27%), seguindo-se os que referiram “Tanto Concordo como Discordo” com 30%. São de opinião

contrária, com oito por cento os que afirmaram “Concordo Pouco” e com sete por cento “Discordo Totalmente”.

Considerou-se oportuno indagar sobre a percepção que estes indivíduos da amostra possuem, sobre a sua formação docente inicial, no que concerne ao ensino de todos os alunos do ensino regular e, por isso, também para atender a alunos com NEE.

**Afirmção 12 - A minha formação inicial permite-me implementar programas educativos individuais a alunos com Necessidades Educativas Especiais (motores).**

Pretende-se conhecer a opinião dos inquiridos relativamente à sua formação inicial académica, concretamente ao permitir desenvolver adequadamente programas individuais a todo o tipo de alunos.

De acordo com a legislação em vigor e o início da escola inclusiva, emanado da Declaração de Salamanca em 2008, o professor deverá lecionar todos os alunos, numa mesma sala de aula, embora com currículos diferenciados.

Consequentemente, formulou-se a afirmação “A minha formação inicial permite-me implementar programas educativos individuais a alunos com NEE (motoras).”

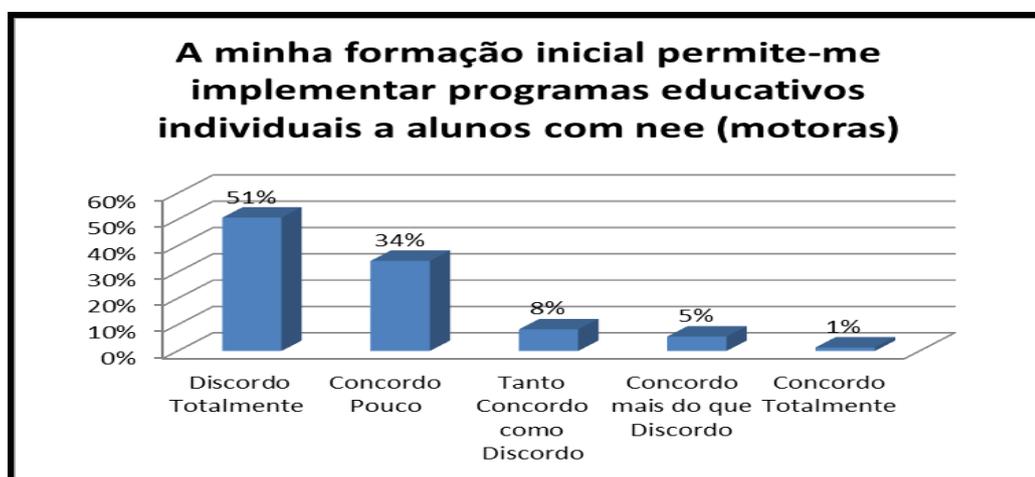


Gráfico 24 - Percentagens de respostas à afirmação 12.

A informação obtida no gráfico nº 24 torna-se reveladora, para os indivíduos respondentes, da necessidade de uma formação inicial para implementar programas educativos individuais a alunos com NEE de origem motora.

A grande maioria dos professores revela discordar da afirmação “A minha formação inicial permite-me implementar programas educativos individuais a alunos com Necessidades

*Educativas Especiais (motoras).*”: 51% afirmam “Discordo Totalmente” e 34% “Concordo Pouco”, seguindo-se oito por cento que dizem “Tanto Concordo como Discordo”; contudo, cinco por cento afirmam “Concordo mais do que Discordo”, no entanto um por cento é de opinião “Concordo Totalmente”.

A questão seguinte será reveladora da atitude dos docentes face às suas práticas educativas, numa educação centrada nos alunos, inserida no meio de aprendizagem por excelência, ou seja, a sala de aula.

### **Afirmção 13 - Nas aulas ajudo mais os alunos com maiores dificuldades.**

Perante a afirmação “*Nas aulas ajudo mais os alunos com maiores dificuldades.*” obtivemos respostas já espectáveis por parte dos inquiridos de acordo com os dados do presente gráfico.

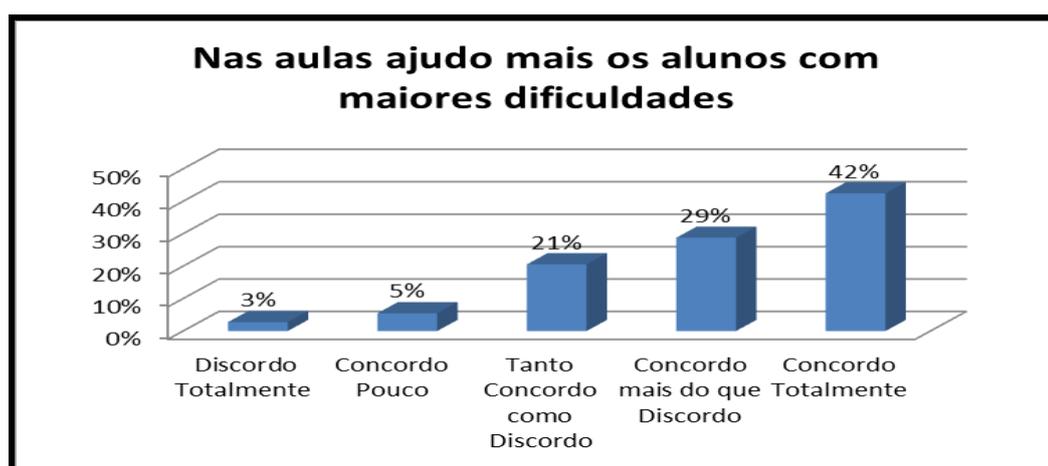


Gráfico 25 - Percentagens de respostas à afirmação 13.

De acordo com os valores obtidos, no gráfico nº 25, a grande maioria dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram “ajudar mais os alunos com maiores dificuldades” sendo o resultado expressivo: 42% referiram “Concordo Totalmente” e 29% “Concordo mais do que Discordo”, seguindo-se 21% que responderam “Concordo mais do que Discordo”. Reveladores de opinião contrária, cinco por cento, estão os inquiridos que afirmam “Concordo Pouco”, seguindo-se os “Discordo Totalmente” expressando três por cento da opinião geral.

Verifica-se que os professores, de modo geral, apresentam atitudes tendencialmente inclusivas, quando lecionam em sala de aula, igualmente quando promovem autonomia emocional, através da implementação de práticas metodológicas educativas e ou também

diferenciação de estratégias, como se poderá demonstrar pela análise resultante dos dados obtidos na próxima afirmação.

**Afirmação 14 -. Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos.**

No sentido de se compreender a atitude dos elementos da nossa amostra relativamente às estratégias letivas, em sala de aula, para desenvolver e fomentar a autonomia em todos os alunos, foi enunciada a seguinte afirmação” *Proponho também aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos*” cujos dados se ilustram no gráfico nº 26.

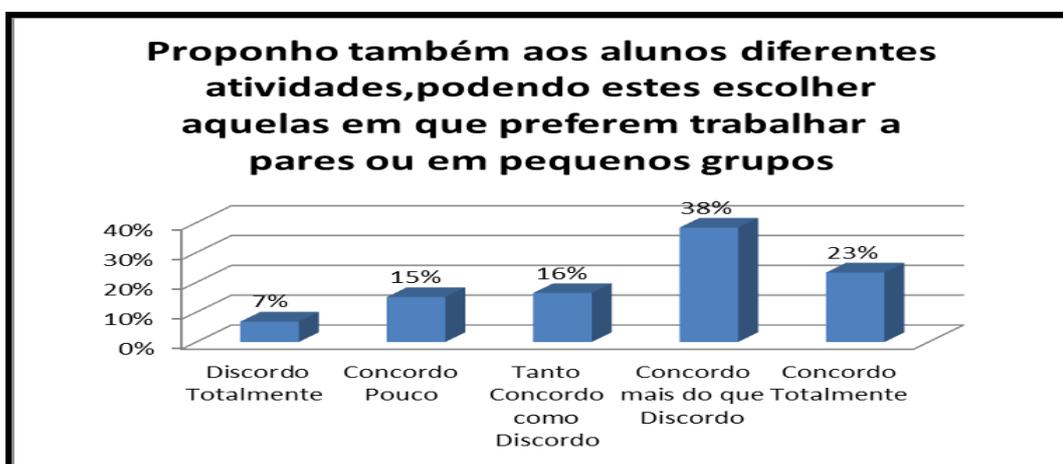


Gráfico 26 - Percentagens de respostas à afirmação 14.

No gráfico nº 26, prevalece o grau de concordância dos inquiridos face à afirmação através da seguinte distribuição: 23% afirmam “Concordo Totalmente” aos quais se seguem, com 38%, os que “Concordo mais do que Discordo”; e ainda 16% dos professores da nossa amostra referem que “Tanto Concordo como Discordo”.

De opinião contrária estão representados 15% dos docentes que mencionaram “Concordo Pouco”, acrescidos de sete por cento ao afirmarem “Discordo Totalmente”.

Os dados obtidos revelam que os professores inquiridos desenvolvem atitudes inclusivas e promotoras de autonomia emocional, através de práticas metodológicas.

**Afirmção 15 - Nas aulas os alunos realizam atividades que gerem de forma autónoma.**

Com a afirmação “Nas aulas os alunos realizam algumas atividades que gerem de forma autónoma.” pretende-se averiguar se os inquiridos da amostra, permitem o desenvolvimento não só da autonomia emocional como da cognitiva dos seus alunos, em contexto da prática letiva na sala de aula, conforme a informação no gráfico nº 27.

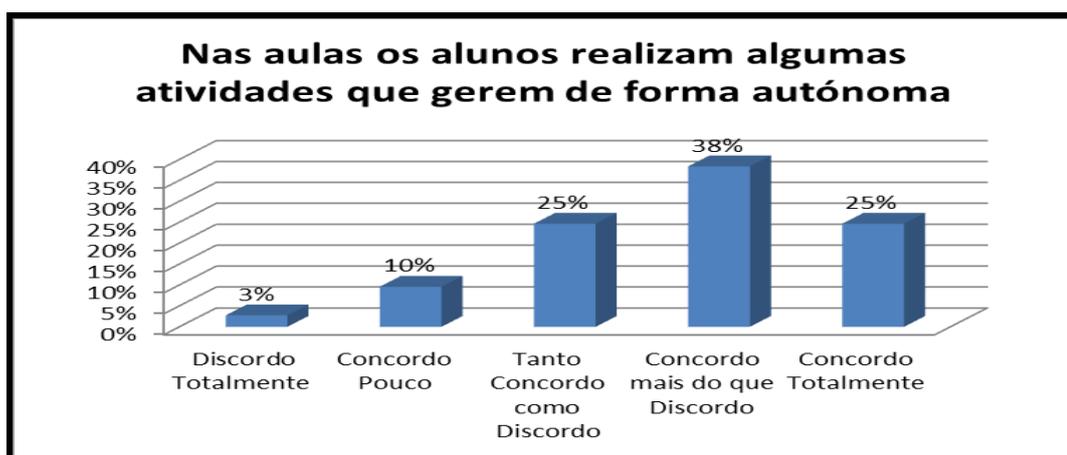


Gráfico 27 - Percentagens de respostas à afirmação 15.

A opinião dos inquiridos em torno desta afirmação, manifestou-se com maior incidência nas opções de resposta “Concordo mais do que Discordo” com 38% e “Concordo Totalmente” com 25%, a mesma percentagem de 25% foram as respostas dos inquiridos que referiram “Tanto Concordo como Discordo”. Há 10% da amostra que discorda da afirmação 15 pela resposta demonstrada “Concordo Pouco” e três por cento afirmaram “Discordo Totalmente”.

**Afirmção 16 - O professor de EE é fundamental para a inclusão do aluno NEE (motor), junto dos seus pares.**

Formulou-se a afirmação “O professor de EE é fundamental para a inclusão do aluno com NEE (motoras), junto dos seus pares.”, para pretender conhecer a perceção que os docentes do ensino regular possuem face aos seus homólogos do ensino especial e, ao seu papel na inclusão de alunos com NEE motoras, numa escola de ensino regular, cujos resultados obtidos se apresentam, no gráfico nº 2.

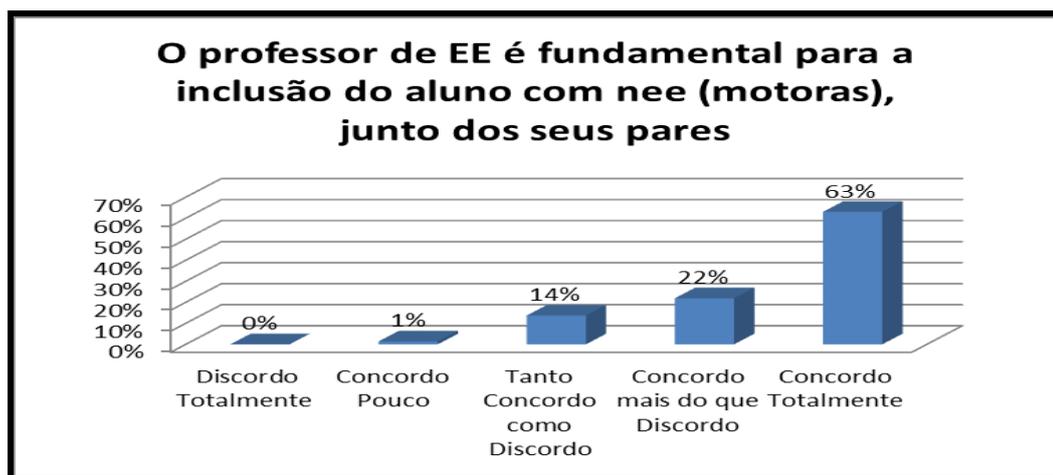


Gráfico 28 - Percentagens de respostas à afirmação 16.

De acordo com os valores obtidos, a grande maioria dos indivíduos constituintes da amostra afirmaram “ser fundamental a ajuda do professor de Educação Especial para incluir alunos com necessidades educativas especiais a nível motor nas escolas” tendo o resultado sido expressivo, dado que sessenta e três por cento referiram “Concordo Totalmente” e 22% “Concordo mais do que Discordo”, também 14% afirmaram “Concordo mais do que Discordo”.

Apenas um por cento dos professores revelou ter opinião contrária ao afirmar “Concordo Pouco”.

Ninguém referiu que “Discordo Totalmente” pois a percentagem foi de zero por cento. Os dados obtidos evidenciam a opinião favorável dos professores do ensino regular face à cooperação dos professores do ensino especial na inclusão de alunos NEE com dificuldade de locomoção.

**Afirmação 17- Considero que tenho necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com Espinha Bífida.**

Também foi nosso objetivo compreender qual a perceção dos professores inquiridos face às suas necessidades de formação e, nomeadamente, se sentem necessidade de uma formação específica e adequada para ensinar alunos com EB.

Formulou-se a afirmação “Considero que tenho necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com EB” com o intuito de verificar, conforme resultado do gráfico nº 29, a opinião dos indivíduos sobre a necessidades de formação.

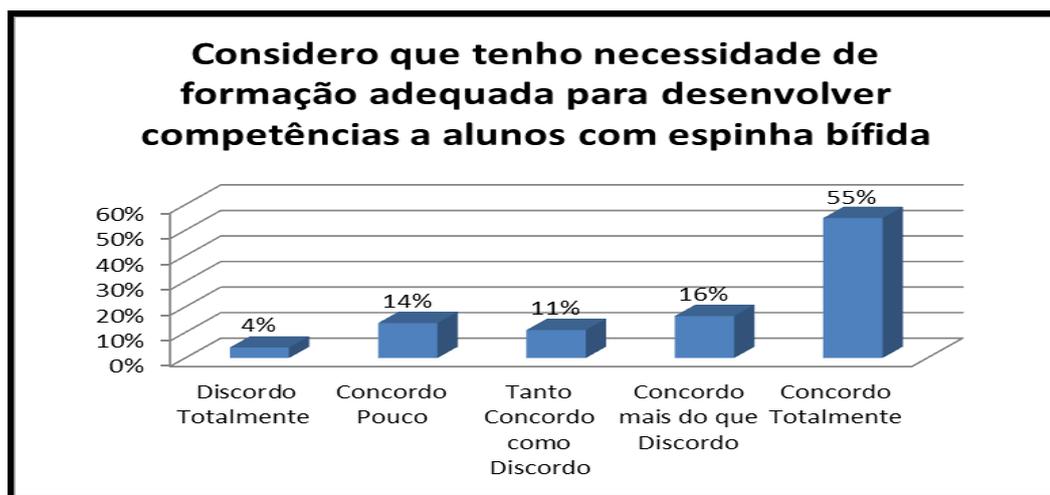


Gráfico 29 - Percentagens de respostas à afirmação 17.

De acordo com o resultado dos dados obtidos no gráfico nº 29, os indivíduos respondentes afirmam não possuir necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com EB.

A opinião dos inquiridos em torno da afirmação 17, manifestou-se com maior incidência nas opções de resposta “Concordo Totalmente” com 55%, seguindo-se dos 16% com a afirmação de “Concordo mais do que Discordo” e de 11% dos inquiridos que referem “Tanto Concordo como Discordo”.

Contudo, há professores (14%) que consideram não ter necessidade de formação adequada, para desenvolver competências a alunos com esta afeção motora, quando referem “Concordo Pouco” e outros docentes (4%) afirmam “Discordo Totalmente”.

**Afirmação 18 - Considero que conheço o Decreto-lei nº 3/2008 relativo às NEE de carácter permanente.**

A afirmação pretende verificar se os professores da amostra do ensino regular conhecem o documento regulador dos alunos com NEECP. Para tal, foram confrontados com a afirmação “Considero que conheço o Decreto-lei nº 3/2008 relativo às NEE de carácter permanente.”

Apresentando-se os resultados no gráfico nº 30 que se segue.

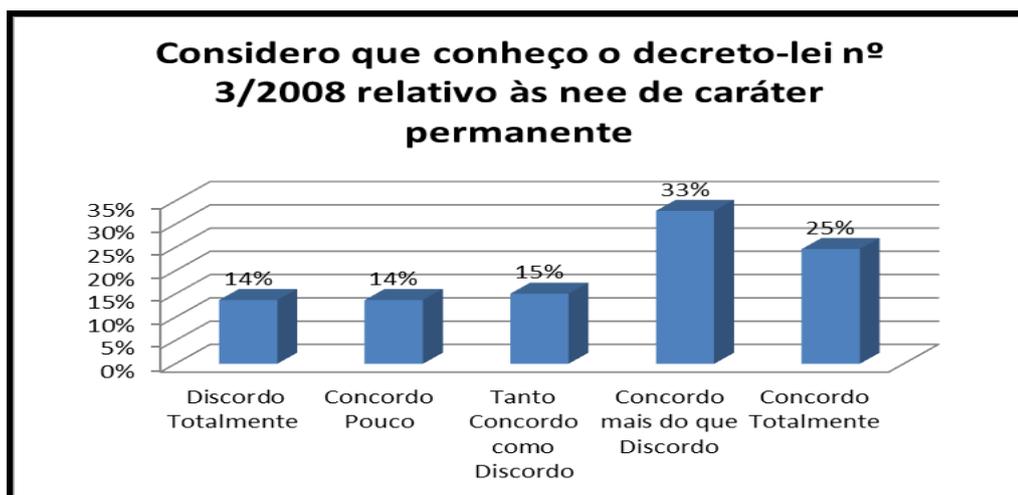


Gráfico 30 - Percentagens de respostas à afirmação 18.

Quando analisada a informação patente no gráfico 30, verifica-se que a tendência dos respondentes foi de concordância, pelos resultados expressos por 33% dos inquiridos que afirmaram “Concordo mais do que Discordo” e 25% “Concordo Totalmente”.

No entanto, apesar de 15% dos professores referirem que “Tanto Concordo como Discordo”, os dados revelam também que 28% dos indivíduos da nossa amostra se dividem entre “Concordo Pouco” e “Discordo Totalmente” com 14% divididos equitativamente.

Verifica-se que a maioria dos respondentes (58%) considera conhecer o Decreto-lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008, de acordo com os valores expressos no presente gráfico.

## **Capítulo 7.- Análise e discussão de dados**

## 7.1. Análise E Discussão De Dados

Com base no quadro conceptual em que apoiámos o nosso estudo, bem como dos resultados apresentados na análise realizada anteriormente, propomo-nos esboçar algumas considerações, no âmbito deste trabalho, sempre alicerçadas nos dados obtidos. Deste modo, o presente capítulo terá como objeto a análise quantitativa e a interpretação dos resultados tendo em conta as percentagens obtidas em cada questão do questionário, já devidamente apresentados no capítulo anterior na tentativa de interpretar e compreender o seu significado, ao expor-se a síntese dos aspetos mais significativos, obtidos na aplicação dos questionários aos professores de uma escola cinquentenária, onde leciono, na área da grande Lisboa.

Embora o estudo tenha sido não experimental e descritivo, proporcionou alguns dados sobre os quais nos parece interessante refletir, pelo que consideramos pertinente relembrar que foi nossa intenção essencialmente conhecer a perceção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças e jovens com EB no ensino regular do 3º ciclo e secundário, à luz da legislação atual, nomeadamente, pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, que regula as normas para os jovens com NEECP com vista à promoção de uma “escola inclusiva”, onde todos os alunos obtenham sucesso educativo, independentemente das suas necessidades individuais.

A análise tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações dos resultados apresentados comparando-os com a informação recolhida e analisada ao longo dos capítulos anteriores. Assim, o principal objetivo deste estudo é compreender o contributo da comunidade educativa docente, face ao desenvolvimento e inclusão de jovens com EB numa escola de ensino regular de 3º ciclo e secundário, e também identificar a formação pessoal e profissional necessárias dos professores para, em contexto de sala de aula, incluir e ensinar estes alunos com NEECP (definido este conceito pelo Decreto-Lei nº 6/2001).

Cumprimo-nos referir que os resultados de que dispomos para esta reflexão dizem respeito apenas à nossa amostra, sem a pretensão de generalização a outros contextos. Na realidade, desde a década de noventa que a comunidade tem atribuído à escola a responsabilidade pelos princípios ativos de promoção de uma atitude inclusiva por parte de todos os seus agentes: professores, alunos e família (Ware, 1995).

Também não podemos esquecer de que à escola do século XXI não acabe apenas o objetivo de preparar e formar alunos considerados de “elite” social, porque nos dias de hoje, prima a ideia de uma “escola de todos” os indivíduos sem exceção (Correia, 2003; Nunes,

2007). Por outro lado, os principais promotores deste tipo de escola, os professores, devem proporcionar o pleno desenvolvimento de todos os alunos atendendo às suas reais necessidades (Fonseca, 1997; Ruela, 2000).

Este estudo procurou identificar a percepção dos 73 professores respondentes que trabalham nesta escola da grande Lisboa, face à inclusão de alunos que carecem de necessidades educativas especiais com EB no ensino regular; verificar eventuais obstáculos que estes professores possam sentir para desenvolver práticas mais inclusivas em sala de aula; ainda compreender o contributo do professor de educação especial para a inclusão do aluno com NEE no ensino regular através da articulação com os professores do ensino regular e, por último, identificar as necessidades de formação dos professores, para atender a alunos com EB seja a nível legislativo seja na sua especificidade.

Em primeiro lugar, efetivamente, foi nossa intenção conhecer o perfil profissional dos indivíduos inquiridos no que concerne às habilitações académicas, experiências profissionais e formação específica para, simultaneamente, compreender e constatar a percepção dos professores inquiridos face ao ensino de alunos com NEECP, nomeadamente a EB e também identificar a eventual necessidade de formação adequada para ensinar este tipo de alunos (Bailey, 1995; Correia, 2003; Rodrigues, 1995).

Na primeira parte do questionário e, de acordo com os dados obtidos, através da análise descritiva para a variável género, constata-se que dum universo de 73 inquiridos, 56 pertencem ao género feminino e 17 ao género masculino, representando um total percentual de 77% e 23% respetivamente (Gráfico nº 1). A amostra do estudo é, desta forma, constituída maioritariamente por professores de representatividade feminina. Os resultados do gráfico nº 2 revelam que 59% dos inquiridos pertencem ao grupo etário de indivíduos com mais de 45 anos, seguindo-se o grupo da faixa etária entre os 36 e 44 anos com a representatividade de (31%). Com menor representação, surgiu o grupo de entre 26 a 34 anos, com a percentagem de apenas (10%) dos professores da amostra.

Estes professores possuem uma formação académica elevada registando-se com o grau de licenciatura 64% que correspondem a 47 professores, aos quais acrescem 22 docentes com formação específica: Pós-Graduação, 10 professores; Mestrado, 10 professores e Doutoramento 3 professores equivalente a 31% da amostra (Gráfico nº 3).

Analisada a variável tempo de serviço, constatou-se que a experiência profissional dos elementos da nossa amostra é elevada dada a representatividade em tempo de serviço docente ser de 20 a 30 anos (38%); com mais de 30 anos (32%); entre 11 e 20 anos (19%); entre 6 e

10 anos a representatividade é de 10% e, apenas (1%) são os indivíduos com menos de 6 anos de docência (Gráfico nº 4).

Este grupo de inquiridos é constituído maioritariamente por indivíduos que lecionam nesta escola há mais de vinte anos no ensino regular, verificando-se tratar de um corpo docente estável (Gráfico nº 5) por ser constituído por 70% de professores com mais de vinte anos de lecionação e por 61% de docentes que lecionam nesta escola há mais de dez anos, e 25% com menos de cinco anos de serviço. Desta forma, poder-se-á concluir que existe uma cultura de escola estável.

A análise da variável experiência comparativamente com a deficiência de alunos é elevada em paralelo com o tempo de serviço dos docentes. É evidente que uma grande maioria dos professores desta escola já experienciou a lecionação a alunos com NEE (Gráfico 6) pois, durante algum tempo imperou nas escolas portuguesas um ensino integrado, no qual os alunos com NEE recebiam apoios específicos consentâneos com as suas necessidades e onde o professor de educação especial intervinha diretamente no ensino do aluno e onde os professores de ensino regular se colocavam à margem do processo de ensino e aprendizagem (Correia, 2005). Recentemente, e aquando da implementação do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que tem como público-alvo crianças e jovens com NEECP e fundamenta-se na: “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, ou seja, tem como fundamento a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos” já 75% dos professores da amostra lecionavam (Gráfico 4). No entanto, e apesar de sessenta e cinco professores, correspondendo a 89% de indivíduos da amostra ter experienciado a lecionação a alunos com NEE, em um qualquer momento do seu percurso profissional, também é evidente o manifesto de carência de formação específica nesta área (Gráfico 7), pela aplicação do Decreto-Lei nº 319/91, excetuam-se apenas 11% correspondendo a oito professores que ainda não obtiveram qualquer experiência profissional com este tipo de alunos (Gráfico nº 6).

Pode inferir-se que, na última década, e decorridos estes cinco anos de implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, apenas doze docentes investiram na sua formação pessoal na área das NEE, muito embora tenha havido, por parte das políticas e instituições governamentais, uma preocupação na formação contínua e obrigatória dos docentes. Por outro lado, e apesar da vasta experiência profissional dos inquiridos, verifica-se que para estes professores, a nível pessoal, a formação contínua na área das NEE não tem sido considerada essencial para a sua vida profissional.

Contrariamente, para muitos teóricos, a formação contínua dos docentes é tida como um dos princípios para o sucesso da escola inclusiva quer se trate da formação de professores do ensino regular quer de educação especial, no que se refere à monitorização de conhecimentos e competências (Bailey, 1995; Correia, 2003; Porter, 1997).

Para a variável formação em ensino especial dentro do contexto académico constatou-se um défice na formação docente dos inquiridos da amostra (Gráfico nº 7), não obstante da implementação do Decreto-Lei nº 20/2006, que criou o grupo de docência de educação especial, para prestar apoio aos jovens com NEE.

Embora a grande maioria dos docentes tenha tido experiências com alunos NEE em contexto educativo, (questão 1.1), apenas 12 professores afirmaram possuir formação específica nesta área, tendo 61 dos inquiridos referido não terem realizado qualquer ação de formação específica sobre alunos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores físicos ou ambientais, segundo a definição de Correia (1993) sobre o conceito de NEE.

Dos doze professores que de algum modo afirmam possuir formação específica para ensinar alunos NEE, (questão 1.1.1), cinco professores receberam esta formação através de ações de formação, três em Pós-Graduação e, quatro docentes em formação inicial de curso (Gráfico 8). Concretamente, neste universo de professores com formação em NEE, apenas dois dos inquiridos entre setenta e três, manifestaram possuir formação adequada na área de problemas motores de acordo com a questão 1.2. pela representação no gráfico 9, ainda que o Decreto-Lei nº 6/2001 tenha constituído um marco histórico no âmbito da legislação e definição de NEECP.

Na verdade, atualmente, é evidente que as escolas devem estar organizadas e adaptadas ao novo contexto educativo e, todos os professores devem estar preparados para, em situação de classe regular, atender às NEE de qualquer aluno (Fonseca, 1997; Ruela, 2000).

Efetivamente, a maioria dos setenta e três professores da nossa amostra afirmaram não possuir formação no âmbito das NEE (Gráfico nº 7), dado que, só doze destes manifestaram ter obtido formação adequada nesta área, de entre estes, apenas dois docentes obtiveram formação para responder eficazmente às necessidades dos alunos com EB e para desenvolver competências a este tipo de alunos (Gráfico nº 10).

A este propósito, a existência de legislação relativa à inclusão de alunos NEE e ao enquadramento legal na legislação portuguesa, designadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, na Lei de Bases da Prevenção, Integração e Reabilitação da Pessoa com

deficiência, no Decreto-Lei nº 35/90; no Decreto-Lei nº 319/91, e o Decreto-Lei nº 3/08 parece não ter tido grande influência para fomentar a formação adequada nestes professores.

Quando a sociedade atribui à escola inclusiva a integração de alunos com EB em classes regulares, por um lado, fomenta a integração plena do indivíduo na sociedade, muito embora sejam necessárias adaptações estruturais físicas e pedagógico-curriculares e, por outro, as estruturas escolares devem ser alteradas face à adaptação do aluno nas classes regulares e também nas adaptações das suas aprendizagens (Correia, 1997, 1999). Obviamente que tem sido da necessidade de incluir todos os alunos no ensino obrigatório que as instituições governamentais têm fomentado a formação de professores nesta área específica de NEE e em concreto daqueles que devem iniciar a sua carreira docente. Posteriormente, (Correia, 2003) advogou que os professores com carreiras em ambientes educativos exclusivos defendem que a sua vida profissional e pessoal é mais gratificante.

Paralelamente, e quanto à variável de competência percebida, a maioria dos inquiridos percecionam ter competência no processo de ensino aprendizagem a alunos NEE; dos 73 indivíduos inquiridos, 55 assumiram ter essa “competência” (Gráfico nº 11). No entanto, parece-nos evidente que, quando 25% dos docentes, numa escola, afirma não possuir competências para ensinar alunos NEE, tornar-se urgente que seja a própria escola a promover e implementar formação aos seus elementos na área das NEE específicas adequadas às reais necessidades dos seus alunos e também contribuir para a atualização da sua classe docente a nível pedagógico e didático. (Perrenoud, 2000; Rodrigues, 1993)

Acentua-se ainda a necessidade de todos os professores, em especial os do ensino regular, ao trabalharem em contexto de sala de aula, promoverem uma educação alicerçada em princípios educativos inclusivos a todos os alunos, particularmente daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Ainscow, 1995; Correia 2003; Fonseca, 1997).

Dada a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos poderemos inferir que a idade e o número de anos no ensino podem influenciar o défice de formação na área das NEE destes professores, pois verificou-se que a sua formação académica é elevada e que os docentes possuem formação específica noutras áreas do saber, seja a nível pedagógico-didático seja na área de sua formação inicial. Não obstante, consideramos que aos docentes caberá proporcionar competências e aprendizagens, para auxiliar os seus alunos com NEE no desenvolvimento integral das suas capacidades, na presente escola de tendência inclusiva (Matos, 1999).

Consequentemente é necessário que as instituições escolares façam cumprir os objetivos delineados pelo atual Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008, que visa “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” e ainda aponta para “uma escola democrática e inclusiva orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

O objeto do nosso estudo, a Espinha Bífida, na definição de (Correia, 1993), enquadra-se dentro das NEE por ser um dos problemas na aprendizagem, decorrentes de disfunções numa ou mais capacidades de aprendizagem, nomeadamente de disfunções sensoriais (aprendizagem); disfunções motoras (problema resposta) e disfunções cognitivas (problema mental); ainda (Rodrigues, 2003) advoga modificações ou adaptações complementares ou suplementares no currículo escolar, para possibilitar autonomia e independência social a estes alunos.

Consequentemente, a grande maioria dos professores inquiridos considera como aspetos essenciais para a inclusão de alunos com NEE, em concreto de alunos com EB, numa sala de aula do ensino regular público, os apoios humanos e os inerentes a si próprios como os elementos facilitadores à inclusão de alunos com EB (questão 1.5). Deste modo, recorde-se que os inquiridos da amostra indicaram os recursos humanos (38%) como sendo os fundamentais à inclusão de alunos com NEE-EB numa turma e consideraram também que a sua atitude (13%) é fundamental na obtenção deste objetivo de integração de todos os alunos na mesma sala de aula (Gráfico nº 12). No entanto, os recursos e apoios materiais (24%), segundo a sua perceção, podem contribuir em grande parte para a inclusão efetiva de alunos com NEE. Neste sentido, no gráfico nº 29, os inquiridos reafirmaram que consideram imprescindível, para fazer face ao desenvolvimento de competências a alunos com EB, a obtenção de formação adequada em NEE.

Paralelamente, os docentes opinam que o aluno deverá usufruir de procedimentos didáticos que trabalhem as suas capacidades funcionais para aquisição de aprendizagens significativa. Por outro lado, são os próprios que constataam (questão 12) que a sua formação inicial não lhes permite implementar “programas educativos individuais que integre o processo individual” (Decreto-Lei nº 3/2008), a alunos com NEE – EB observável no gráfico 24 e, também que os professores com formação em educação especial estão melhor preparados para desenvolverem todos os alunos com NEE, o que vem ao encontro da opinião de (Campos,1989; Rodrigues, 1993). O objetivo de todos deve ser a normalização do aluno com problemas motores na vida escolar, a fim de se possibilitar uma vida adulta independente ao adquirir este, as capacidades funcionais necessárias.

Pelo exposto chega-se à primeira questão objeto do nosso estudo ” *Qual a percepção dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário face à inclusão de alunos com Espinha Bífida no ensino regular. Que formação?* ”

Os dados obtidos pelas respostas dos inquiridos revelam que estes professores reconhecem a necessidade de formação adequada para fazer frente à problemática de caráter permanente: NEE - EB. No entanto, cabe-nos explicitar a percepção dos mesmos inquiridos face ao contributo da comunidade educativa no desenvolvimento e inclusão deste tipo de NEE -EB no ensino regular.

Como anteriormente foi referido, no capítulo da metodologia, considerou-se pertinente a elaboração da parte II do nosso questionário, no sentido de se verificar a aplicação dos princípios da escola inclusiva e da percepção dos seus agentes, os professores da nossa amostra, ao identificar-se ou não, os ainda obstáculos prováveis na escola alvo do estudo face ao ensino a alunos com EB.

A percepção dos setenta e três inquiridos corrobora a opinião de Bennet (1997) ao constatar que a inclusão de alunos com NEE - EB, numa turma, se deve essencialmente a recursos humanos, isto é, a professores.

Na escola, ao incluir-se alunos com EB em classes regulares, deve-se fomentar a integração plena do indivíduo na sociedade, seja pelas adaptações estruturais físicas, como a instalação de elevadores ou rampas e até de carteiras adaptadas, no espaço de sala de aula, seja pelas adaptações curriculares, nomeadamente o PEI (Cuberos et. al., 1997).

No presente estudo, uma vasta maioria de professores evidencia a sua opinião no que concerne a uma atitude positiva de inclusão, face a alunos com problemas de locomoção que necessitam de se deslocar em cadeiras de rodas no espaço físico escolar, acrescentando que as escolas não possuem condições para integrar alunos com EB (Gráfico nº 14). O consenso nas respostas dos inquiridos torna evidente que o espaço físico das escolas do ensino regular não facilita a integração de jovens, que se deslocam em cadeiras de rodas. A maioria dos professores, (53%), manifesta que a escola não dispõe de condições físicas para os jovens se deslocarem em cadeiras de rodas, também 22% dos inquiridos corroborarem a afirmação.

Os dados obtidos revelam a ineficácia do espaço físico da escola para estes jovens com dificuldades de locomoção. No entanto, ainda na opinião de (Cubero et. al., 1997), a inclusão de uma criança com EB, em classes regulares, onde lhe é proporcionado um padrão escolar o mais normal possível, é extremamente benéfica. A maioria dos inquiridos, face aos obstáculos de natureza física, considera o espaço de sala de aula, um obstáculo ao aluno com necessidade

de se deslocar em cadeiras de rodas ou em canadianas, acrescidas das dificuldades físicas dos alunos com NEE com deficiência motora (Gráfico nº15).

Encontrámos assim, uma das respostas para a segunda subquestão proposta.

Ao averiguar-se a opinião dos inquiridos sobre atitudes e práticas inclusivas, centrada nos alunos com NEE, em situação de sala de aula, corroborou-se não existir consenso e até mesmo revelou-se inconclusiva (Gráfico nº 17). Os valores obtidos evidenciam uma distribuição muito equitativa entre os professores que consideram que o PEI do aluno com NEE deve ser cumprido em sala de aula e os que manifestam uma opinião contrária. Evidentemente, somos da opinião que a sala de aula é o local para o desenvolvimento integral das capacidades de todos os alunos, deste modo: “(...) os professores são a chave para a inclusão.” (Bennet ,1997; Rodrigues, 1995; Serrano, 2008). Por outro lado, os docentes face não só à promoção de atitudes inclusivas como também ao benefício em aplicar metodologias diferenciadas a alunos na mesma sala de aula, manifestaram uma tendência minoritária (42%) de discordância de ser “ benéfico ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula” (Gráfico nº 21).

Esta opinião é contrariada pela maioria dos autores que advogam o princípio de “ a escola é responsável por todos os alunos” (Correia & Cabral, 1999; Fonseca, 1997; Rodrigues, 1995; UNESCO, 1994). Também concretamente perante a afirmação “ Nas aulas ajudo mais os alunos com maiores dificuldades.” obtivemos respostas já espectáveis, por parte dos inquiridos, na ordem dos (71%) dos professores que concordam com a afirmação. Efetivamente, a escola já não possui somente o objetivo de preparar e formar os alunos considerados como “elite” social, nos dias de hoje promove-se a ideia de uma “escola para todos”, que prima pela inclusão de todos os indivíduos sem exceção. (Correia, 2003; Nunes, 2007).

Definitivamente, verificou-se no (Gráfico nº 25) que os professores, de modo geral, apresentam atitudes tendencialmente inclusivas, quando lecionam em sala de aula, e igualmente quando promovem autonomia emocional, através da implementação de práticas metodológicas educativas e também diferenciação de estratégias.

Do mesmo modo, verificou-se que as metodologias e práticas educativas dos professores se enquadram no âmbito da escola inclusiva (Gráfico nº 22) revelada pela opinião generalizada dos expressivos cinquenta e um por cento dos inquiridos ao afirmarem “ Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.” A generalidade dos professores inquiridos torna evidente a organização de atividades que visem o desenvolvimento das capacidades de

autonomia dos seus alunos em sala de aula. Assim, os professores evidenciam atitudes pedagógicas diferenciadas e centradas no aluno ao potenciar aprendizagens adaptadas à necessidade individual deste, pela aplicação dos princípios da escola inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994, Artigo 2).

Paralelamente, tornou-se ainda objetivo aferir as metodologias e práticas inclusivas dos docentes inquiridos, quando programam atividades para os alunos, tendo em conta a problemática específica de EB, aquando da ausência frequente destes alunos, por largos períodos em internamentos ou problemas menores que os impossibilitam da frequência escolar (Correia, 1997; Cuberos et. al., 1997). Era espectável verificar-se a colaboração entre os docentes dos ensinos regular e de educação especial e, efetivamente a grande maioria dos indivíduos (84%) constituintes da amostra afirmaram planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa o aluno, após ausência prolongada às atividades letivas (Gráfico nº 23). Segundo (Cuberos et. al., 1997), as ausências dos alunos por motivos de saúde, prejudicam as aprendizagens e a adaptação do aluno no seio escolar, por isso, as atividades a programar devem ter em conta o seu absentismo, assim como a calendarização da sua realização. Pela mesma razão, a cooperação entre os docentes do regular e a supervisão do professor de educação especial é fundamental à integração do aluno no sistema educativo escolar, e usufruir dos seus direitos, com base nos princípios da educação inclusiva e equitativa.

Quanto às atitudes dos professores inquiridos, relativamente às estratégias letivas, em sala de aula, para desenvolver e fomentar a autonomia em todos os alunos, confirmou-se pela resposta à afirmação “ *Proponho também aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos*” (Gráfico nº 26) que uma grande maioria de docentes (77%) manifestou aplicar atitudes inclusivas e promotoras de autonomia emocional, através de práticas metodológicas educacionais, em contexto de sala de aula. Para tal, os docentes afirmaram ter recorrido a muita estimulação positiva para elevar a autoestima e autoconfiança dos alunos, principalmente daqueles com NEE para que o sucesso escolar se torne significativo. Ainda se verificou que, em contexto de sala de aula, os docentes fomentam na sua grande maioria (88%) o desenvolvimento não só da autonomia emocional como da cognitiva dos seus alunos, ao proporcionar a escolha de atividades e a sua gestão de forma autónoma (Gráfico nº 27). O professor deverá mencionar os pontos fortes através de comentários e proporcionar atividades ao aluno para que ele possa salientar as suas capacidades ao receber estímulos e ser aceite pelos seus colegas.

Em virtude dos dados mencionados, constatamos que estes docentes preconizam atitudes inclusivas em situação de sala de aula o que vem ao encontro dos princípios

defendidos, entre outros, por (Ainscow,1995; Correia, 2003; Perrenoud, 2000; Rodrigues 2003; Ware, 1995).

Na verdade, parece poder afirmar-se que os docentes inquiridos, desta escola cinquentenária, apresentam uma conceção positiva que se reflete nas atitudes consideradas inclusivas, em sala de aula e face às suas práticas letivas. No entanto, quando inquiridos sobre se “Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares.” 41% dos inquiridos manifesta uma opinião discordante relativamente à inclusão de alunos NEE em classes regulares (Gráfico nº 13). É nossa opinião que os professores se devem envolver para criar uma comunidade coesa onde todos se devem respeitar e potenciar ao máximo as atitudes, valores e convicções inerentes à filosofia de escola inclusiva aquando das decisões a serem tomadas pela escola (Santos, 2007).

Por conseguinte, poder-se-á confirmar que tendencialmente, os resultados apontam para uma ligeira adesão à atitude inclusiva, nomeadamente, à educação de alunos com NEE, em classes regulares. Igualmente parece oportuno afirmar que as barreiras enfrentadas pelos docentes face a uma cultura inclusiva de escola, se prendem essencialmente por falta de informação legislativa e formação específica adequada acrescida da própria discordância em incluir alunos NEE em classes regulares como se constatou com os dados obtidos nas questões 1 e 18, sendo apresentados (gráficos nº 13 e 30) respetivamente. Consequentemente, quando cruzados estes dados, verificou-se que a percentagem dos dados das respostas dos inquiridos era coincidente.

A perceção destes 41% de professores contraria a opinião de (Correia, 2003) quando preconiza que, para que “uma reestruturação do sistema educativo tenha lugar é imperativo que ele ocorra em todas as escolas e não só em algumas delas.” A escola deverá propiciar o sucesso a todos os alunos, mormente as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem; também os professores devem ser capazes de estimular todos os seus alunos e, principalmente, aqueles que apresentam NEE acrescidas, para promover o desenvolvimento de autonomia e de identidade pessoais numa futura vida ativa. (Pereira, 1993; Rodrigues, 1995).

Idêntica opinião é-nos revelada por (Fonseca, 1997) que presentemente, face à heterogeneidade dos alunos na sala de aula, refere que ao professor do “regular” ou “especial” cabe-lhe assegurar o sucesso educativo de todos os alunos apresentando NEE ou não. Não é demais recordar que a partir dos anos 90, passa a existir um só tipo de educação (para todos e sem separação ou seleção). O tempo em que a sociedade negava aos alunos com NEE a escolaridade junto de seus pares já foi ultrapassado e, atualmente, a estes alunos para além de usufruírem do direito à educação é-lhes solicitado a obtenção de sucesso educativo e

autonomia pessoal. Neste sentido, e para que tal ocorra é fundamental a cooperação do professor de educação especial junto dos seus pares, nomeadamente pela elaboração e implementação do PEI do aluno.

Para se responder à terceira subquestão do presente estudo, “*Quais as necessidades de formação dos professores para atender a alunos com EB?*” foi possível compreender o contributo do professor de educação especial, na inclusão do aluno com NEE pelas respostas às questões 4, 6, 7, 8, 11, 16 do questionário.

Tornou-se evidente que a esmagadora maioria dos professores inquiridos (92%) concorda com o auxílio dos professores de Educação Especial, em contexto de sala de aula, para apoiarem os alunos nas tarefas diárias (Gráfico16).

Na escola inclusiva, educação especial é encarada como um serviço, ao possibilitar a aprendizagem do currículo normal e ao facultar um conjunto de apoios adaptáveis às características do aluno NEE junto dos seus pares, na sala de aula comum, do ensino regular (Correia, 2005). Também, por outro lado, a escola passou de uma “organização às indiferenças”, para se centrar no desenvolvimento integral do homem e na sua preparação para uma vida produtiva na sociedade (Rodrigues, 2002).

Pode dizer-se que os inquiridos da amostra consideram ser importante a colaboração entre os docentes do ensino regular e os professores de educação especial na elaboração e implementação dos PEI dirigidos a alunos com NEE (Gráfico nº 18). Dada a expressividade das respostas poder-se-á inferir que uma elevada maioria dos inquiridos (85%) é favorável à cooperação para elaborar e implementar o PEI a alunos com NEE. Obviamente que esta atitude inclusiva por parte dos inquiridos está de acordo com os princípios deste tipo de escola, defendido, entre outros, por (Correia, 2003; Porter, 1998; Rodrigues, 2003).

Paralelamente, no que concerne a trabalhar com alunos com EB, os inquiridos unanimemente consideraram que os professores de educação especial possuem uma preparação muito mais adequada comparativamente com a sua, para trabalhar com alunos portadores de deficiência motora resultante de EB (Gráfico nº 19).

Desde a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que se atribuiu à escola e aos seus docentes a inclusão efetiva de alunos com NEECP com a problemática de EB. A escola teve que se adaptar a esta nova realidade bem como os seus profissionais de educação - os professores em contexto de sala de aula. Por outro lado, é nesta nova realidade que todos devem promover e propiciar as atitudes expectáveis da nova escola de tendências inclusivas.

Verificou-se no estudo (Gráfico nº 20) que a percepção dos inquiridos não é unânime quanto à promoção de atitudes inclusivas, em sala de aula, conjuntamente com as práticas educativas centradas nos alunos com NEE motoras, face à inclusão de alunos com EB. Contudo, prevalece uma atitude inclusiva, na maioria dos inquiridos, relativamente às práticas educativas inclusivas paralelamente com o auxílio de professores especializados a desenvolver as capacidades dos alunos com NEE, em sala de aula.

É relativamente recente a perspectiva de que alunos NEE e professores de educação especial convivam com os professores do regular e os demais alunos em sala de aula. Outrora, os alunos NEE e os professores de educação especial estavam isolados dentro da escola (Correia, 2005). Contudo, presentemente, como já referido, todos os alunos têm de frequentar as aulas regulares, e alguns usufruem de professores de educação especial que os auxiliam na resolução de tarefas e atividades, em algumas disciplinas, que foram previamente acordados entre os docentes titulares de turma (Decreto-Lei nº3/2008).

Na escola, todos os docentes devem desenvolver uma atitude inclusiva face aos jovens ao superarem os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de cada um dos seus alunos incluindo os com e sem NEE (Correia, 1999; Perrenoud, 2000; Porter, 1998; Rodrigues, 1995; Ruela,2000). Por outras palavras, pensamos que um dos promotores deste tipo de escola será o docente de ensino especial, porque é reconhecido pelos seus pares como adjuvante quer à sua prática educativa (dos professores do regular) quer como auxiliador das aprendizagens dos alunos NEECP. Também reconhecemos que a atitude inclusiva se deve à formação específica dos profissionais de educação, e que a formação contínua de qualquer professor deve constituir uma realidade do seu quotidiano por ser um meio eficaz para dar resposta aos vários desafios da escola atual pela nova aquisição de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos (Ainscow, 1996; Correia, 2005) que requerem novas pedagogias para fazer face às diversificadas aprendizagens, na mesma sala de aula, e para todos os nossos alunos.

No sentido de se compreender se os inquiridos praticam atitudes inclusivas formularam-se as questões 9, 10, 14 e 15.

Pelos dados obtidos no estudo, na questão 9, constatou-se que a grande maioria dos professores (71%) promove atitudes inclusivas, uma vez que se averiguou a sua opinião, pela aplicação de metodologias diferenciadas a alunos na mesma sala de aula (Gráfico nº 21); a esmagadora maioria dos inquiridos promove ainda a autonomia e estimula os alunos, em sala de aula, através da organização de atividades diversificadas conforme ilustrado pelos gráficos nº 22 e 27. Estes docentes também afirmaram na questão 14, “desenvolver e fomentar a

autonomia e o trabalho colaborativo dos alunos em pares ou em pequenos grupos”. Os dados obtidos revelam ainda que uma elevada maioria dos inquiridos apresentam atitudes inclusivas e promotoras de autonomia emocional e cognitiva, através de práticas metodológicas educacionais (Gráficos nº 26 e 27).

Pelo exposto, pensamos poder concluir que a prática inclusiva depende em grande parte das estratégias adotadas pelos professores para que todos os alunos participem plenamente na sua própria aprendizagem (Sanchez & Teodoro, 2007), provado pelos resultados obtidos do estudo, e já mencionados no capítulo anterior.

Ainda concordando com (Correia, 2003), consideramos que a inclusão aporta à comunidade escolar vantagens como a consciencialização e sensibilização dos seus membros ativos enriquecendo-os como seres pertencentes a uma sociedade que promove o contato entre indivíduos diferentes.

Propusemos outro objetivo para o estudo.

Propusemos verificar eventuais obstáculos sentidos pelos professores na escola, questionados pela seguinte subquestão:

*«Que obstáculos sentem os professores para desenvolver práticas mais inclusivas em sala de aula?».*

Com base num contexto de aprendizagem efetiva, todos os seus agentes devem assumir que, na generalidade, as escolas combatem eficazmente atitudes discriminatórias e possibilitam a educação a todos os alunos numa sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, Artigo2).

Neste sentido, apesar de já referido anteriormente, constata-se que ainda 41% dos inquiridos se manifestaram adversos à inclusão de alunos NEE em salas de aulas do ensino regular (Gráfico nº13). Considera-se oportuno salientar que a falta de informação relativamente a NEE poderá ser um entrave à perceção dos docentes face à inclusão de todos os alunos no ensino regular.

Observou-se que uma percentagem de 15% dos inquiridos não considera ser sua atribuição ou responsabilidade, a elaboração e implementação do PEI, a ser realizado em cooperação entre os pares, e destinado à aprendizagem de alunos com NEE (Gráfico nº 18). Acresce ainda um número considerável de docentes (41%) que é contrário à aplicação e conseqüente elaboração, em sala de aula, do PEI destinado a alunos com NEE (Gráfico nº 17) e em menor número (15%) discordam da aplicação de PEI mesmo sendo realizados em cooperação com os professores de ensino especial (Gráfico nº18) provavelmente por considerarem que estes adquiriram uma preparação específica para ensinar alunos atípicos

(Gráfico nº 19) adquirida em formação específica. Obviamente que esta atitude é contrária aos princípios do (Decreto-Lei Nº3/2008, e às teorias de Fonseca, 1997; Rodrigues, 1995/2003).

Na realidade e contrariando também a filosofia da inclusividade, constata-se que ainda presentemente, (42%) de docentes não promove atitudes inclusivas em processo de ensino aprendizagem, em sala de aula, por não considerar benéfico e não aplicar currículos normais e currículos diferenciados a alunos com e sem NEE (Gráfico nº 21).

Poderemos inferir que esta atitude manifestada pelos inquiridos poderá ser entendida como uma falha da escola ou dos seus agentes, por uma qualquer negligência de formação adequada e contínua dos intervenientes do processo ensino – aprendizagem (Fonseca, 1997; Perrenoud, 2000). Os inquiridos, apesar dos muitos anos de docência na escola, consideram não possuir competências (Gráfico nº 11) para lecionar neste novo modelo de escola inclusiva e também afirmam não possuir formação adequada para lecionar todos os alunos (Gráfico nº 10). Não obstante, e de acordo com a sua perceção, referem os recursos humanos acrescidos da sua função de “professores” como os dois aspetos essenciais para a inclusão de alunos NEE na escola.

Por outro lado, esta maioria de docentes (63%) afirmara que na formação inicial não adquirira competências para implementar programas educativos individuais a alunos com NEE, incluindo as de origem motora (Gráfico nº 24).

Uma possível explicação para esta situação pode advir do facto de estes docentes não consideraram fundamental a formação específica na área das NEE para a sua prática letiva, por não a terem obtido aquando da sua formação inicial, excetuando quatro professores, conforme os dados dos gráficos nº 7 e 8.

É nossa opinião que o processo ensino-aprendizagem, como processo bastante abrangente e complexo, implica conhecimentos de funcionamento de mecanismos e estratégias adequadas e, como tal, a formação adequada dos professores fará todo o sentido.

De igual modo, tem sido constatado por nós que para fazer face à falta de formação, alguns professores recorrem a múltiplas e diversificadas estratégias de ensino para dar resposta às necessidades dos seus alunos. No entanto, quando em turmas de ensino regular, se incluem alunos NEE, alguns docentes encaram-no como sendo um obstáculo acrescido pela necessidade de implementar novas estratégias suplementares a esses alunos e, não raras vezes, sentem muitas dificuldades para convenientemente ultrapassar as dificuldades sentidas.

Advogamos que as experiências adquiridas em cursos de formação bem como a recolha de materiais existentes podem, de certa forma, influenciar a atitude positiva de alguns

professores face à inclusão de alunos com aprendizagens atípicas em turmas do ensino regular (Nielsen, 1999).

Seguidamente, e contrariamente a todas as formas de obstáculos acima referidos, os inquiridos reconhecem e, por unanimidade, que o professor de educação especial se torna fundamental no que concerne à inclusão de alunos com NEE (motoras) dada a sua formação específica.

A opinião generalizada dos docentes torna também evidente (gráfico nº 16) que os professores de educação especial trabalham melhor com alunos NEE em contexto de sala de aula. O testemunho dos inquiridos revelou-nos a sua preocupação, na questão 13, ao demonstrarem uma atitude inclusiva quando “*Nas aulas ajudo mais os alunos com mais dificuldade*” o que evidencia, uma vez mais, a consciencialização de falta de formação especializada em didáticas diferenciadas para atender a jovens NEE. Não é pois de estranhar que 83% dos docentes assumam “*a necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com Espinha Bífida*” (questão 17).

Simultaneamente, e nesta linha de pensamento, muitos são os autores que corroboram a opinião dos inquiridos ao considerarem imprescindível a formação contínua, quando se trata dos professores, por verificarem que a formação inicial apresenta limitações só ultrapassáveis pela aquisição de diferenciação pedagógica numa época em que a educação se centra em cada um dos alunos. (Campos, 1989; Fonseca, 1997; Perrenoud, 2000).

Prosseguimos com a análise de outra questão de pesquisa, relativa à necessidade de formação dos professores inquiridos para atender a alunos com NEE, e também mais concretamente a alunos de carácter permanente como é o caso dos alunos com EB. Para a obtenção de resultados, foi formulada a questão de investigação “*Quais as necessidades de formação dos professores para atender a alunos com EB?*”.

Atualmente e em contexto escolar, é tarefa do professor em situação de sala de aula ser capazes de estimular e desenvolver todos os alunos (Fonseca, 1997).

Também à partida era espectável que a maioria dos professores inquiridos não tivesse adquirido formação específica em NEE, mais especificamente em EB apesar dos objetivos políticos educacionais, que desde os anos noventa, através do movimento internacional (UNESCO, 1994) visam uma “educação para todos” os jovens, manifestada na Declaração de Salamanca com orientações de educação de jovens com NEE. Apesar disso, verificou-se que dos 73 professores inquiridos, apenas 12 afirmaram possuir formação específica em NEE e, de entre estes, apenas 3 obtiveram formação específica em EB. Estes resultados obtidos, após uma década de cultura tendencialmente inclusiva, não desmentem a opinião de que “os

professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais que têm nas suas classes.” (Nielsen, 1999).

De acordo com os resultados, a esmagadora maioria dos professores inquiridos (97%) afirma que não possui formação adequada para ensinar alunos portadores de afeção de EB; embora haja professores (3%) que consideram possuir proficiência para lecionar alunos com esta problemática (Gráfico nº 9).

Tais respostas identificam-se com a nossa opinião, já manifestada anteriormente, de que a grande maioria dos professores da escola amostra, não se sente instruída o suficiente para ensinar alunos ditos normais e alunos com NEE no mesmo contexto de aula, encontrando-se estes resultados em sintonia com (Correia, 1999), quando o autor considera que o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que promovam a aquisição de novas competências de ensino.

Na escola atual, cada vez mais será evidente que os docentes, em sala de aula, se deparam com alunos que necessitam de uma aprendizagem específica e diferenciada de acordo com as suas características específicas e tendo em conta as suas necessidades educativas especiais de ordem variada.

Nesta perspetiva, pretendeu-se entender qual a perceção dos professores, sobre si próprios, face ao ensino destes alunos, tendo sido colocada uma questão sobre o grau de competência individual (Gráfico nº 11). Pelos resultados dos dados, verificou-se que a grande maioria considera ter competência (62%) para ensinar alunos com necessidades educativas especiais, embora alguns docentes (25%) considerem não possuir qualquer competência para fazer face ao ensino de alunos com necessidades de ensino especializado. Deste modo, e ao analisarmos comparativamente os resultados obtidos nos gráficos nº 7 e nº 11, constatou-se que os professores consideram não possuir “competência” (25%) para ensinar alunos com NEE embora detenham “formação” (16%) neste âmbito.

Podemos assim inferir que a perceção dos indivíduos inquiridos, face ao grau de competência, não corresponde à sua formação especializada e consideram necessário uma formação mais eficaz e adequada para atender a alunos com NEE em sala de aula, numa escola tendencialmente inclusiva.

Nesta aceção cumpre-nos concluir que nesta escola, os profissionais educativos terão de adquirir algumas competências e ainda atitudes inclusivas.

Obviamente que também caberá aos profissionais de educação, que se deparam com inúmeros desafios e aos que pretendam romper com as formas de exclusão escolar, implicá-los diretamente na construção de uma nova escola “onde todos os alunos devem aprender

juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesta perspetiva, parece-nos lógico poder afirmar que os docentes com mais tempo de serviço letivo, e conseqüentemente com mais idade, não tiveram oportunidade de desenvolver competências para lidar com as novas filosofias inclusivas apesar da obrigatoriedade da formação contínua.

Segundo este ponto de vista e, para fazer face a este grande desafio, consideramos ser necessária a implementação de uma formação adequada que proporcione uma mudança nas práticas educativas dos seus agentes, nomeadamente através da cooperação entre os docentes do ensino regular e os do ensino especial para tornar mais eficaz o processo ensino e aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com o exposto, entendeu-se ser pertinente colocar uma questão para conhecer a opinião dos inquiridos, face ao benefício de uma formação especializada em Educação Especial, e também identificar a perceção que os professores do ensino regular possuem, sobre os seus pares, que desenvolvem o seu trabalho junto de alunos com a problemática de EB. Deste modo, embora também espectável, os dados do gráfico 19 revelaram que os professores do ensino regular consideram, por unanimidade, que os professores de educação especial possuem uma preparação mais adequada para trabalhar com estes alunos portadores de deficiência motora resultante de EB, tal como advogam os estudos de (Florian, 1998); Correia, 1997).

O nosso estudo comprova a opinião destes mesmos autores, ao reafirmarem que os professores de educação especial realizam um maior número de ações de formação pela necessidade de evolução pessoal no sentido de atender, com maior eficácia, aos alunos com NEE. Estes profissionais de educação em contacto com alunos NEE, regra geral, apresentam níveis educativos superiores e consistentes, revelando maior empenho e maior responsabilização no cumprimento das suas tarefas, comparativamente aos seus colegas do ensino normal. (Bailey,1995).

De acordo com o nosso ponto de vista, a realidade da escola terá que transmitir a homóloga legislativa em vigor e ainda o princípio da escola inclusiva, emanado da Declaração de Salamanca em 2008; igualmente o professor deverá lecionar todos os alunos, numa mesma sala de aula, embora adaptando os currículos diferenciados à reais necessidades de cada aluno.

Consideramos oportuno referir que a formação inicial docente contraria o princípio de escola inclusiva, ao revelar não ter obtido competências, para implementar programas educativos individuais a alunos com necessidades educativas especiais de origem motora,

comprovado pelos dados obtidos da grande maioria dos indivíduos respondentes no (Gráfico nº 24). Neste sentido, já não se poderá retroceder nem excluir a escola de trabalhar com esta grande diversidade dos alunos na sala de aula com o objetivo de promover uma educação mais flexível e alicerçada em princípios educativos que contribuam para melhorar a resposta educativa a dar a todos os alunos, particularmente daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. Conclusões semelhantes foram retiradas em pesquisas levadas a cabo por (Ainscow, 1996; Correia, 2003; Rodrigues, 1999; Perrenoud, 2000).

Os resultados revelam que os inquiridos da nossa amostra (91%) se encontram na faixa etária superior a 36 anos pelo que a sua formação inicial não contemplou a formação especializada em NEE como anteriormente salientado.

Muitos são os autores que defendem que a maioria dos professores acredita no conceito de escola inclusiva, porém será oportuno referenciar a opinião de (Correia, 2003) ao considerar que a formação inicial deveria preparar os docentes para a inclusão dos alunos com NEE para desenvolverem competências que permitissem, aos professores do ensino regular, dar resposta à diversidade de alunos da nova escola inclusiva; simultaneamente este mesmo autor, considera ainda que os docentes apresentam alguns receios relativamente ao processo de mudança, sobretudo porque sentem não possuir a formação necessária para ensinar e contatar com alunos NEE.

Efetivamente, parece-nos oportuno propor que seja o Ensino Superior a ministrar novas orientações na formação pedagógica didática de todos os que se preparam para a vida ativa docente, tendo em conta os desafios prementes da escola inclusiva onde se privilegia a educação de cada um dos nossos alunos.

Vejamos ainda outro dos objetivos traçados.

Também foi nosso objetivo compreender qual a perceção dos professores inquiridos face às suas necessidades de formação e, nomeadamente, verificar a necessidade de uma formação específica e adequada para ensinar alunos com EB. Embora expectável, verificou-se que uma grande maioria dos professores (82%) manifestou esta necessidade de formação para desenvolver competências a alunos com EB (Gráfico nº 29).

Considerou-se ainda oportuno constatar, sobre o conhecimento que os professores detêm sobre o atual documento regulador dos alunos com NEECP substituído pelo Decreto-lei nº 6/2001 que define pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de NEECP.

Quando confrontados com a afirmação «*Considero que conheço o Decreto-lei nº 3/2008 relativo às NEE de carácter permanente.*» (Gráfico nº 30), verificou-se que a maioria dos respondentes (58%) considera conhecer o documento regulador e orientador de inclusão

educativa. Apesar disso, ainda se constata que cinco anos não foram ainda suficientes para que alguns responsáveis educativos (42%) afirmem desconhecer a orientação política e organizativa que rege as suas escolas.

As mudanças sociais têm aportado aos professores novas realidades sociais e didáticas e conseqüentemente novas responsabilidades que expandem os seus papéis para áreas novas e, muitas vezes, sentidas como ameaçadoras. A maioria dos participantes no estudo reconhece a importância da formação na área das NEE para melhorarem a sua prática letiva. Também autores como (Ainscow, 1996; Correia, 2005), entre outros, consideram que a formação contínua permite aos docentes aumentarem os seus conhecimentos ao implementarem práticas adequadas e, conseqüentemente, beneficiarem o processo de ensino aos alunos com NEE respeitando e encorajando a aprendizagem até ao limite das suas capacidades.

Não obstante, importa referir que a massificação do ensino, pela sua obrigatoriedade, forçou as escolas a mudanças de metodologias e de organização pela inclusão de todos os alunos sem exceção mas mantendo a qualidade do ensino (Ainscow, 1995).

Igualmente a escola teve de se organizar para dar resposta concreta a situações diferenciadas de cada um dos seus alunos, incluindo aqueles que estavam afastados das classes regulares para construir uma sociedade inclusiva.

Ora, numa escola cinquentenária onde o seu corpo docente é constituído maioritariamente por indivíduos com formação académica elevada e, sendo a experiência profissional de setenta por cento dos professores superior a vinte anos de ensino, muitos dos quais nesta mesma escola (39%), por um lado, poder-se-á afirmar que o corpo docente já criou raízes com a própria identidade escolar e, por outro, que estes professores, por serem mais velhos, poderão estar mais adversos a mudanças tão bruscas quanto seria de desejar nesta escola do séc. XXI.

Por essa mesma razão evocamos (Perrenoud, 2000), que considera que as políticas educativas devem apostar na formação contínua de professores ao propiciar ações de formação gratuitas na área de formação, na área de novas tecnologias de informação e na área das NEE.

Já na década de 90, (Correia, 1997) alertara para que os alunos com NEE “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.

Em nosso entender, o sistema educacional deverá investir na formação dos professores no que concerne às NEE

Finalmente, ansiamos que a maioria dos professores tenda a seguir a perspetiva de (Freire, 1979) ao considerar que a educação é própria do homem e porque este se sabe inacabado quer chegar à perfeição. Como tal, todo o professor deve empenhar-se na sua formação contínua que deve pautar-se pela busca permanente da perfeição.

## **Conclusão**

Este capítulo apresenta as conclusões do nosso estudo, assim como algumas limitações inerentes ao mesmo, encontradas no decorrer da sua realização e ainda recomendações para futuros trabalhos de investigação no âmbito da problemática apresentada.

Na sociedade deste século XXI, a educação nos países civilizados, associa-se a uma educação inclusiva que deverá de forma eficaz dar resposta às necessidades educativas de cada um dos alunos com características diversas e que representam o grande desafio das nossas escolas de ensino regular (Rodrigues, 2003; Serrano 2008). Todos os cidadãos usufruem do direito à educação, à escolaridade obrigatória e ao sucesso educativo (Correia, 2003), conforme está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e na Constituição da República Portuguesa (artigos 71º, 73º e 74º), na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º) e em suportes legislativos principalmente a partir do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que definiu pela primeira vez o conceito de NEECP que engloba os alunos com EB.

As escolas inclusivas têm de conciliar a diversidade dos alunos com a mudança de metodologias e de organização devido à massificação e obrigatoriedade do ensino e, no caso particular dos indivíduos com NEE, com o seu sucesso educativo, sem diminuírem a sua qualidade, numa abordagem inclusiva (Ainscow; 1995; Marques et. al., 2001; Nielsen, 1999). A construção de uma escola inclusiva para todos os alunos deverá passar pela concretização de novas estratégias sejam de ordem pedagógica ou arquitetónica mas adaptadas às necessidades dos alunos, nomeadamente de disfunções motoras ou sensoriais, respeitando o direito à diferença e possibilitando, em igualdade de circunstâncias, o sucesso escolar e educativo (Correia,1993; Cubero et al.,1997; Rodrigues, 1990).

Os professores, sendo os responsáveis pela educação inclusiva, devem-se munir de uma formação atualizada nos domínios científico, pedagógico e metodológico para atender às reais necessidades educativas especiais de carácter permanente de cada aluno, e permitir um desenvolvimento integral das suas capacidades como preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional (Correia, 2003; Florian, 1998; Porter,1997).

É imperativo que a educação e a própria escola atual privilegiem a formação dos professores, tanto a inicial como a contínua, mesmo sabendo que tal implicará mudanças, reformas, novas atitudes, pensamentos e ideias (Ainscow, 1996; Correia, 2005; Tilstone, 2003).

Efetivamente, caberá aos professores, como agentes de ensino de uma escola inclusiva, a tarefa de colocar em prática diversas estratégias e ferramentas para promover o desenvolvimento e o sucesso educativo de todos os seus alunos, sem exceção.

O tema central do nosso estudo insere-se no contexto da problemática apresentada, para conhecer o modo como os professores encaram a presença de alunos com NEE -EB, na sala de aula de ensino regular, e como desenvolvem o seu trabalho no sentido de dar resposta às necessidades inerentes dos seus alunos no ensino regular público, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico e secundário.

Deste modo e, tendo em conta o que foi explanado nos capítulos antecedentes, realizaremos uma síntese conclusiva face ao objetivo principal deste estudo, tendo por base a seguinte questão inicial *“Qual a perceção dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário face à inclusão de alunos com espinha bífida no ensino regular- que formação?”*

Os inquiridos pertenciam maioritariamente ao sexo feminino, sendo o nível etário superior a 36 anos, detentores de formação académica elevada bem como o número de anos de serviço letivo superior a mais de 20 anos. Pode-se inferir que estes professores mais velhos e com maior experiência profissional podem adequar com maior facilidade as estratégias a utilizar devido ao saber empírico e também à natureza de género, o feminino que, a nosso ver, poderá igualmente facilitar a inclusão pelos aspetos maternos.

Uma vasta maioria destes professores já experienciou lecionar alunos com NEE dado os anos de serviço ministrados na escola da amostra.

Recentemente, com a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro que tem como público – alvo jovens com NEECP e se fundamenta na: “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, ou seja, tem como fundamento a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos.” já 75% destes professores lecionavam tendo-se verificado que 89% dos quais afirmou ter experienciado a lecionação a alunos com NEE sem formação específica nesta área (Gráficos nº 4,6,7).

É evidente que, apesar de na última década se ter implementado a escola para todos os alunos, se tenha verificado, pela amostra, uma carência na formação pessoal na área das NEE, ao constatar-se que apenas 12 docentes tenham investido nela, e somente dois inquiridos terem afirmado deter formação na área de problemas motores (Gráficos nº 9, 10).

Paralelamente, e embora tenha sido implementado, por parte das políticas e instituições governamentais, a formação contínua e obrigatória dos docentes, constatou-se que

a área das NEE não tem sido considerada essencial para a vida profissional destes docentes, ao terem investido, como formação contínua, em práticas pedagógico- didáticas e também na sua área de formação inicial. Esta atitude parece ser contrariada pelos estudos dos teóricos (Bailey, 1995; Correia, 2003; Porter,1997) ao referirem a formação docente contínua como um dos princípios para o sucesso da escola inclusiva.

Assim, dada a caracterização pessoal e profissional dos inquiridos poderemos inferir que a idade e o número de anos no ensino podem influenciar o défice de formação na área das NEE destes professores, pois verificou-se que a sua formação académica é elevada e que os docentes possuem formação específica noutras áreas do saber, seja a nível pedagógico-didático seja na área de formação inicial.

Por outro lado, poder-se-á ter em conta que tais atitudes podem ser justificadas por estes inquiridos afirmaram não possuir formação adequada para, com eficiência, corresponder às necessidades dos alunos com EB (Gráfico nº 24); no entanto, consideram-se (75%) com “competência” para ensinar alunos com NEE por atribuem como fatores essenciais os relacionados com os apoios humanos (38%) e os relativos aos professores (13%) como sendo os fatores imprescindíveis à inclusão de todos os alunos numa turma (gráficos nº 11, 12). Em todo o caso e embora 14% dos inquiridos assumam pretender adquirir formação adequada em NEE, os restantes professores não atribuem grande relevância na obtenção específica de formação nesta área.

Paralelamente, a maioria dos docentes afirma ter conhecimento do Decreto-Lei nº 3 /2008, excetuando-se 28% dos mesmos inquiridos, parecendo-nos, contudo, ser uma percentagem elevada de docentes a desconhecerem o documento orientador dos princípios da escola atual.

Por último, e por unanimidade, os professores do ensino regular assumem (Gráfico nº 19) que os seus homólogos do ensino especial detêm uma preparação muito mais adequada e específica para ensinar os jovens com NEE, que serão evidenciadas oportunamente; também consideram conhecer alguns aspetos que dificultam a inclusão de alunos no sistema educativo nacional.

Por isso mesmo, não será de estranhar que atribuam ao professor de educação especial maior competência quer na inclusão quer no ensino a estes alunos, porém, revelam que em sala de aula, a colaboração docente com o professor do ensino especial não é benéfica ao aluno, muito embora reafirmem que a colaboração no que se refere ao planeamento e avaliação, após ausências prolongadas do aluno, seja eficaz. Igualmente reconhecem e

afirmam de um modo expressivo, ter necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com estas características atípicas.

No entanto, quando interrogados sobre a generalidade dos NEE, a maioria dos inquiridos manifestaram a sua discordância face à inclusão de “todos os alunos NEE em classes regulares” (Gráfico nº 13), contudo, manifestaram tendências inclusivas nas atividades letivas de sala de aulas ao considerarem que o aluno deve cumprir o PEI em sala de aula (Gráfico nº 17); ao colaborarem com o professor de educação especial em sala de aula (Gráfico nº 20); ao desenvolverem e organizarem atividades para o incremento da autonomia de cada aluno (Gráficos nº 22, 26, 27) e ao “ajudar mais os alunos com maior dificuldade” (Gráfico nº 25).

Efetivamente, a perceção dos professores inquiridos sobre as suas atitudes inclusivas contrariam as manifestadas na prática em sala de aula: uma grande maioria discorda do ensino a todos os alunos em contexto de sala de aula (Gráfico nº 13), contudo são os mesmos docentes que respondem de modo assertivo e que provaram realizar uma planificação com objetivos e atividades diferenciadas, seguida de uma avaliação que contemple todos os alunos num processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Com efeito, cumpre-nos ainda salientar alguns dos aspetos considerados como obstáculos pelos docentes e que dão resposta à primeira subquestão: *“Quais as barreiras enfrentadas pelos docentes para uma cultura de inclusividade?”*

- a falta de condições físicas da sala de aula (Gráficos nº 14, 15, 21): a maioria dos indivíduos inquiridos manifestou que a escola não dispõe de condições físicas adequadas às deslocações em cadeiras de rodas destes alunos; também que as salas de aulas não estão estruturadas fisicamente para acolher alunos que se deslocam em cadeiras de rodas ou até canadianas.

- a falta de formação inicial adequada (Gráficos nº 6,7,8,9,10, 24) e contínua dos professores em NEE (Gráficos nº 6,7,8,9,10,11,12);

- a perceção negativa face ao ensino de alunos NEE em sala de aula (Gráfico nº 21) ou sem a cooperação com o professor de educação especial (Gráfico nº 16);

- a elaboração do PEI do aluno sem o auxílio do professor de educação especial em qualquer circunstância (Gráfico nº 18,23);

- o cumprimento do PEI do aluno em sala de aula (Gráfico nº 17);

- discordam do ensino de alunos com currículos normais e diferenciados na mesma sala de aula (Gráficos nº 21);

- Consideram não possuir formação adequada para desenvolver competências a alunos com EB (Gráfico nº 29);

Para terminar, porém, consideram que a inclusão de todos os alunos se deve essencialmente a fatores humanos e que são os próprios que ainda atribuem a si mesmos a carência na formação adequada para fazer face à inclusão de todos os seus alunos.

Em seguida, sintetizamos igualmente os dados obtidos face à segunda subquestão “*Qual o contributo do professor de educação especial junto dos seus pares como elemento integrador/mediador de inclusão?*” do nosso estudo:

- A maioria dos professores do ensino regular considera que o trabalho do professor de ensino especial é fundamental ao aluno NEE, pois quando recebem apoio, em sala de aula, trabalham melhor com as orientações do professor do ensino especial (Gráfico nº 16);

- Consideram igualmente que a elaboração e implementação dos Programas Educativos Individuais do aluno NEE devem ser realizadas com o contributo dos professores do ensino especial (Gráfico nº 18);

- Os professores do ensino regular manifestaram por unanimidade que os professores do ensino especial detêm uma preparação especializada para trabalhar com alunos com NEECP – EB (Gráfico nº 19);

- Igualmente consideraram que os professores do ensino especial beneficiam bastante os alunos com EB, em contexto de sala de aula, e que a sua colaboração é essencial ao professor do ensino regular quando se trata deste tipo de alunos (Gráfico nº 20);

- Os professores do ensino regular, por unanimidade consideram que os seus pares do ensino especial são fundamentais para a inclusão de alunos com NEE de origem motora no processo de ensino e ou aprendizagem (Gráfico nº 28).

- Os professores do ensino especial e do ensino regular, colaborativamente planeiam, ensinam e avaliam os alunos com EB, após as ausências prolongadas dos alunos (Gráfico nº 23).

Os docentes inquiridos manifestaram por maioria absoluta, que o contributo do professor do ensino especial é fundamental quer na inclusão de alunos NEE na escola, quer no trabalho desenvolvido com o aluno, em sala de aula, para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de práticas no ensino e ou aprendizagem. Igualmente consideraram que o contributo destes docentes especializados é imprescindível para a aplicação do PEI de trabalho a todo e qualquer aluno com NEE.

Podemos ainda referir que os docentes do ensino regular, quando apoiados pelos seus homólogos do ensino especializado se sentem mais convictos e confiantes na sua prática de ensino e ou aprendizagem e em especial, em situação de sala de aula. Tal constatação vem ao encontro do nosso pensamento, pois entendemos que todos os profissionais de ensino devem ter acesso a uma formação efetiva na área das NEE.

Evidentemente que foi com base nas questões anteriores que se chegou à terceira questão do nosso estudo: “ *Quais as necessidades de formação dos professores para atenderem a alunos com Espinha Bífida?*” que enunciaremos os seus aspetos principais:

- Unanimemente, os professores do ensino especial foram considerados por deterem uma melhor preparação adequada para atender a alunos com NEE-EB, pelos professores do ensino regular (Gráfico nº 19);

- Os professores do ensino regular afirmaram não possuir formação inicial adequada que lhes permita, por si sós, implementar programas educativos individuais a alunos com NEE (Gráfico nº 24);

- Os professores do ensino regular afirmaram ainda não terem adquirido formação especializada ao longo da sua longa atividade profissional (Gráfico nº 7);

- Uma expressiva maioria dos inquiridos manifestou a necessidade em poder adquirir competências para propiciar o desenvolvimento de alunos com NEE-EB (Gráfico nº 29).

- Um número considerável de docentes (28%) considera não conhecer o Decreto-Lei nº3/2008 que rege as NEECP (Gráfico nº 30).

Efetivamente um vasto número de professores inquiridos assume não ter ainda adquirido formação específica em NEE que lhes permita poder desenvolver convenientemente as competências a estes alunos no seu percurso de aprendizagem. No entanto, reconhecem que, presentemente, essa formação seria benéfica ao processo de ensino e ou aprendizagem, em sala de aula, e para fazer face às necessidades individuais e específicas de cada um dos seus alunos.

Os resultados obtidos mostram que de uma maneira geral, os professores parecem revelar uma atitude favorável à inclusão dos alunos, mas nem todos concordam que os alunos com NEE beneficiem de um ensino na sala de aula, não evidenciando a maior parte deles estar preparados para lidar com a diversidade desses alunos.

Os resultados ainda evidenciam que a grande maioria dos inquiridos considera que as escolas não dispõem de condições suficientes para o sucesso de inclusão e referem que os professores de educação especial são indispensáveis para a inclusão de alunos NEE.

O estudo revela que os jovens com NEE-EB estão incluídos na escola, que a maioria dos docentes contribui para a formação holística destes indivíduos, apesar da existência de alguns constrangimentos que passam pela dificuldade física da escola e da relutância de alguns professores ainda não considerarem a “escola inclusiva” como a sua realidade do quotidiano.

Em nosso entender, verificamos que são os próprios docentes a considerarem uma grande lacuna tanto na formação inicial como na contínua quer a nível pedagógico quer a nível didático para atender a todos os alunos num ambiente que se pretende inclusivo no séc. XXI. Pensamos igualmente que na escola do presente, os professores devem estar preparados pedagogicamente para desenvolverem as capacidades de todos os alunos, baseando-se na equidade e na qualidade do ensino ministrado.

Também as escolas e as salas de aula, cada vez mais, recebem todo o tipo de alunos, seja com problemas físicos ou psicológicos ou emocionais ou até sociais, devendo os professores estarem preparados para, por um lado, os integrarem e, por outro, para os auxiliarem na aquisição e desenvolvimento de muitas das suas capacidades para que se integrem na sociedade e na vida ativa ou mercado de trabalho.

Para que seja possível, é necessário que os professores tenham adquirido as competências necessárias na sua formação inicial e que ao longo da sua vida profissional adquiram novas metodologias e conhecimentos para fazer face aos desafios com que se deparam diariamente.

Consideramos pois, que a formação dos professores é imprescindível para fazer face ao ensino, nomeadamente tendo em vista a diferenciação pedagógica necessária à implementação dos currículos diferenciados dos alunos em contexto de sala de aula.

Somos de opinião que deverá ser preocupação quer da escola, ao propiciar momentos de formação de acordo com as reais necessidades aos seus docentes, como também deverá ser objetivo de cada professor, enquanto profissional do ensino, propiciar a todos os seus alunos o desenvolvimento das suas capacidades e, para tal, é imperativo que aposte na sua formação permanente e contínua. O professor, como diz Freire “ é um ser inacabado e sabe-o, Isto leva-o à perfeição”, como tal urge a necessidade de criar condições, que passam pela sensibilização e formação destes professores inquiridos.

Assim, consideramos que a formação contínua dos professores deve ser uma realidade: hoje não é suficiente só a formação inicial do professor, porquanto é responsável pela formação de novas gerações, hoje, cabe-lhe, neste processo educativo, um papel dinâmico,

cujo desempenho pressupõe uma formação contínua e permanente, para poder atender a todos os seus alunos. (Campos, 1989) corrobora-o “ (...) a formação contínua é sempre necessária para complementar a inicial, por mais perfeita que esta seja. Há limitações da formação inicial que são intransponíveis”.

### **Limitações do estudo**

Compreendemos que todo o estudo de investigação apresenta as suas limitações próprias inerentes a diversos fatores. Com este estudo, foi nosso intuito contribuir para uma reflexão consciente sobre conceções e práticas face à inclusão dos alunos portadores de EB, tanto na escola como na sala de aula do ensino regular do 3º ciclo do ensino básico e do secundário. Contudo, não foi nosso propósito ser exaustivo quanto à problemática que envolve este tema, tendo noção que outras perspetivas seriam igualmente importantes dentro desta área.

Como qualquer estudo de investigação, também este apresenta limitações, pelo que deverá haver alguma prudência no que concerne aos resultados obtidos, dado a amostra se limitar a uma escola da área da grande Lisboa, sendo o número de 73 inquiridos assaz limitador. Em nosso entender, consideramos ainda como fator limitativo, a falta de representatividade da nossa amostra, ainda que os professores inquiridos façam parte maioritariamente do quadro da escola.

Deste modo, começamos por considerar o próprio plano de estudo utilizado - plano não experimental- que dificulta o controlo das variáveis e conseqüentemente dos resultados. A técnica utilizada na recolha de dados, isto é, um questionário totalmente construído por nós, poderá ser uma técnica estruturada segundo a limitação do nosso ponto de vista da informação a obter. Contudo, ainda consideramos que neste método quantitativo nos deparámos com dificuldades acrescidas pelo número de questionários incorretamente preenchidos ou não entregues, e a demora na entrega de outros devido à alteração da sua calendarização e da sua aplicação no início do ano letivo.

Pensamos que, dada a natureza do estudo, deveríamos ter realizado igualmente um estudo qualitativo, através de entrevistas a professores da nossa amostra, para obtenção de dados mais enriquecedores.

Dado que não encontramos estudos sobre as atitudes dos professores face ao ensino de indivíduos com NEE -EB nas classes regulares do 3º ciclo do ensino básico e secundário, não nos foi possível estabelecer quaisquer comparações de resultados.

### **Linhas de Investigação**

Com a realização deste estudo procurou-se enriquecer e preencher algumas lacunas, desta área de investigação, que se encontra ainda por explorar em diversas vertentes da inclusão de alunos com Espinha Bífida no ensino regular e a perceção dos docentes face à sua inclusão no ensino do 3º ciclo do ensino básico e secundário obrigatório.

Assim, dada a evolução da sociedade e do ensino em Portugal, pensamos que a contribuição deste trabalho de investigação possa servir de ponto de partida para novos estudos.

Neste sentido, podemos sugerir algumas recomendações para futuros desenvolvimentos:

- Aplicar o questionário, elaborado por nós, a um maior número de professores, na tentativa de obter resultados mais conclusivos;
- Alargar a aplicação do questionário a professores de mais escolas da região da grande Lisboa;
- Aplicar o presente questionário, após um período aproximadamente de 3 anos, para comparativamente, poder-se verificar se a formação contínua dos professores já inquiridos se realizou nesta área da NEE;
- Efetuar um estudo mais aprofundado deste tema, através de um método qualitativo, para se compreender a perceção dos professores, explicada pelas suas próprias palavras, em entrevistas semiestruturadas ou abertas;
- Verificar se as escolas recentemente intervencionadas se encontram adaptadas às reais necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas como forma de mobilidade e se as escolas cumprem a Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de maio, revogado pelo Decreto-Lei nº 163/06, de 8 de agosto.

Para finalizar, consideramos ter contribuído com o presente estudo, para despertar algumas interrogações, por parte dos agentes educativos, sobre as suas práticas em sala de aula, tendo presente os princípios da inclusão de todos os alunos em geral, e de um modo particular dos jovens portadores de deficiências físicas de locomoção.

Consideramos ainda que será importante que a escola inclusiva detenha espaços arquitetonicamente adaptados para todos os alunos e que a distribuição de alunos nas turmas, esteja de acordo com as NEE de cada um dos alunos, numa sociedade que se pretende cada vez mais justa e solidária, e onde as diferenças sejam respeitadas e as capacidades potenciadas ao máximo, independentemente de qualquer incapacidade.

## **Referências Bibliográficas, legislativas, webgrafia**

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow et al. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- American Psychological Association.(2001). *Publication manual of the american psychological association* (2<sup>th</sup> ed.).Washington, DC:Author.
- Alper, S.; Schloss, P.; Etscheidt, S., & MacFarlane, C. (1995). In. *Early childhood education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Bailey, D. (1995). *Preschool inclusion: issues and perspectives*. In L. Borges et al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à ação* (pp.97-134). Coimbra: Ediliber Gráfica.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F., & Vilhena, C. (1998): *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação estudos e relatórios* (p.124). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação Barbosa, 1994.
- Bautista, R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (2<sup>a</sup> ed., pp. 21-35). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Edições Porto Editora.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas Autónomas*. In D. Rodrigues (org) *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. (1993) *Dificuldades de aprendizagem: Uma perspectiva histórica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *A filosofia da inclusão*: In L. Correia, *Inclusão e necessidades educativas*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação com sucesso*. Porto:Porto Editora.
- Correia, L., & Cabral, M. (1999). *Uma nova política em educação*. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto:Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). *Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão*. Revista *Inclusão 1*, 15-29.
- Correia, L. de M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Editora Quadrado Azul.
- Correia, L., & Serrano, A. (2003). *Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor*. In L. M. Correia (Eds.), *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores* (pp.53-59). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1981). *Educação especial*. In Silva, M., & Támen, M. (coord.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cuberos, M., Motta, A., Ruiz, E. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Coleção Saber Mais. (Coord.) Bautista, R. *Deficientes motores I: espinha bífida* (pp.271 -292). Lisboa: Edições Dinalivro.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). *Conferência mundial sobre necessidades especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: 7 a 10 de Junho de 1994. UNESCO. Instituto de Inovação Educacional.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (2006). In *Constituição da república portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. (p.46). Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* Revista *Inovação*. 7,(pp. 23-35).
- Ferreira, J. (2008). *Módulo de deficiência na sociedade contemporânea no âmbito do mestrado em exercício e saúde para populações especiais*. Textos de Apoio.

- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A., & Pinto, J. (eds.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Florian, L.(1998). *Prática inclusiva: O quê, porquê e como?* In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose, (1998). *Promover a educação inclusiva* (pp. 33 – 49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Edições Moares Editores.
- Fonseca, V. (1987). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Copyright: Décarie Editeur.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González, M.(2003). *Educação Inclusiva: Uma escola para todos*.In L.Correia, (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 a 72). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (1994). *Integration and teacher*. In J.W. Meiger, Sip Pili an Seamons He garty (Eds). *New perspectives in special education: a six-country study of integration London*.
- Henriques, P. (2000). *A sociedade e a visão do indivíduo com deficiência*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições.Sílabo.
- Marques, U.; Castro, J., & Silva, M. (2001). *Atividade física adaptada: uma visão crítica*. revista portuguesa de ciências do desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Os desafios da educação inclusiva – Fazer coisas certas ou fazer*

- certas coisas*. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 77-88). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula* (p. 26). Porto: Porto Editora.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, L. (1993). *Evolução histórica da educação especial* (p.5-19). In L. Pereira, (org.), *Integração escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *As práticas pedagógicas mudam e de que maneira?*. In revista *Impressão Pedagógica*, nº23.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: Edições ASA.
- Porter, G. (1997). *Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidades e acesso*. In Ainscow et al. *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão* (pp. 33 - 66). Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (p. 41). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (1990) *A educação especial em Portugal: percursos e perspectivas*. In *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D., Esteves, M. (1993) *A análise de necessidades na formação de professores*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (1995a). *O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação*. In A. Carvalho, (org.), *Novas metodologias em educação*(pp.527-548). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (1995b). *Educação Especial (deficiência motora)*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: as boas e as más notícias*. In D.Rodrigues (coord.). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (Col. Educação Especial, 14), Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). (org). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial – Da formação às práticas educativas* (N.º 7). Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidade educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor* (p.45). Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (1993). *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Edições: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Éducation spécial, Division d'Éducation de base.
- UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais* (p.16). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ware, L. (1995). *Aftermath of the articulate debate: The invention of inclusive education*. In C. Clark, D. Dyson, & A. Millward, (Eds.) *Towards inclusive schools?* (pp. 127-146) London: David Fulton Publisher.
- Warnock, M. (1978). *Special education needs, report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

## Referências Legislativas

- Decreto-Lei nº 301/84 de 07 de setembro de 1984, que regula o cumprimento da escolaridade obrigatória. Diário da República Série I. Nº 208 (07/09/84), 306- 308.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que regulamenta a educação Especial. Diário da República I Série. Nº 237 (14/10/86), 3067-3081.
- Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que cria as Equipas de Educação Especial.
- Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro que define a formação de professores de educação especial. Diário da República I Série. Nº 234 ( 11/10/89), 4426-4431.
- Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que define o regime de Escolaridade Obrigatória. Diário da República I Série. Nº21 (25/1/1990), 350-353.
- O Decreto-Lei nº 190/91, 17 de maio, que define os Serviços de Psicologia e Orientação. Diário da República I Série. Nº 113 (17/05/1991), 2665-2668.
- Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro, estabelece prazos para a avaliação dos alunos com NEE e elaboração do PEI. Aplicação do DL 319/91.
- O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto-Adaptação das Condições para alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República I Série. Nº 193 (23/08/1991), 4389-4399.
- Despacho 105/97, publicado em julho de 1997, que regula a Prestação de Apoio Educativo a alunos NEE. Diário da República, 2ª série, Nº 149 (1/07/1997),
- Decreto-Lei nº 115-A/98, publicado em 4 de maio de 1998, que regula a Autonomia das escolas. Diário da República I Série-A. Nº 102 (04/05/1998), 1988-1988-(14)).
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2001, que define a Flexibilização do Currículo; e define de conceito de NEECP. Diário da República I Série. Nº 15 (18/01/2001), 258-265.
- Decreto-Lei nº. 38/2004 de 18 de agosto de 2004, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Diário da República I Série-A. Nº 194 (18/08/2004), 5232-5236.

Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de janeiro de 2006, que cria e regula as funções do Grupo de docência de Educação Especial; Diário da República I Série-A. Nº 22 (31/01/2006), 764-765.

Decreto -Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, que define e regula o Regime de Educação Especial e os Apoios Especializados. Diário da República Série-1. Nº 14 (07/01/2008), 764-765.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto de 2009, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Diário da República Série-1. Nº 166 (27/08/2009), 5635-5636.

<http://redwiki.wikispaces.com/3.12+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial>  
legislação PL 94-142 publicada nos EUA em 1975, e o

## Webgrafia

<http://www.artesmedicas.com/mielomeningocele.htm> (consultado em 07/10/2011)

<http://www.artesmedicas.com/mielomeningocele.htm> (consultado em 07/10/2011)

<http://www.afh.bio.br/nervoso/nervoso4.asp>(consultado em 07/10/2011)

(<http://www.cercigui.pt/nee/pagina.htm> (consultado em 07/10/2011))

(<http://www.asbihp.pt/> (consultado em 11/11/2011))

([www.todopapas.com.pt](http://www.todopapas.com.pt) (consultado em 11/11/2011))

(<http://www.infoescola.com/doencas/hidrocefalia> (consultado em 5/10/2011))

(<http://www.espinhabifida.com/>(consultado em 3/10/2011))

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

(consultado em 12/11/2012)

Warnock Report (1978) (Retirado em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> (consultado em 10/10/2011))

Bennet (1997). *The cosmic rosetta stone* (pp.32-38). Physics Today, Volume 50, Issue 11, November 1997.

Borst, W. (1996). *Guidelines for writing in APA style*. Retirado de <http://www2.canisius.edu/canhp/departments/canpsych/borst.htm>

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*.

NY: ONU. (versão eletrónica). Retirado de: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf)

UNESCO (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO [Versão Eletrónica] – Consult.12 Jan 2012. Disponível em <http://www.unesco.org/education/inclusive.html>

## **Anexos**

## **Apêndice 1 –**

### **Requerimento**

Exmª Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves :

Ana Maria da Silva Carrilho, portadora do número de BI 4908048 pelo arquivo de identificação de Lisboa, vem por este meio, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, ministrado pela ESE Almeida Garrett, solicitar a V.Exa. autorização para aplicar um questionário, no Agrupamento, para aferir a perspetiva dos docentes sobre o ensino no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sem mais de momento agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Lisboa, 11 de setembro de 2012

## **Apêndice 2 - Questionário**

Inquérito por questionário

### **As Perceções dos Professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais- Espinha Bífida (domínio-motor) no ensino regular**

O seguinte questionário destina-se ao desenvolvimento de um Projeto de Investigação da Pós-graduação em Ensino Especial, do domínio Cognitivo-Motor. Com esta investigação pretende-se conhecer a opinião dos docentes sobre a inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais no Domínio Motor – Espinha Bífida, no Sistema Regular de Ensino, e a opinião dos professores do ensino regular que trabalham com estes jovens se possuem formação adequada ou não para dar uma resposta eficaz às suas necessidades.

O questionário é constituído por duas partes: na 1ª parte por dados pessoais e académicos e na segunda parte por experiência profissional.

O questionário é anónimo, todas as suas informações são estritamente confidenciais e os dados registados destinam-se exclusivamente ao projeto referido.

A "**Espinha Bífida** é o mais comum defeito da parte torácica baixa, lombar ou sacral. É uma condição congênita de fechamento defeituoso da espinha dorsal. A espinha bífida é um dos defeitos no tubo neural mais grave que é permanente no ciclo vital inteiro". (Castro, 2005)

A Esta afeção, em crianças portadoras de espinha bífida, manifesta-se a nível físico/motor, sensorial, cognitivo, emocional /afetivo e social tendo implicações no seu quotidiano, devido às implicações associadas à sua patologia como é o caso de alterações neurológicas, com graus de paralisia variável, deformações ortopédicas, incontinência intestinal e vesical, perda de sensibilidade, problemas psicológicos e dificuldades de adaptação social, apresentam limitações que condicionam a sua adaptação social e escolar.

## PARTE I - Dados de Identificação

1. **Sexo:** Feminino  Masculino

2. **Idade:**

Menos de 25 anos  De 26 a 35 anos  De 36 a 45 anos  Mais de 45 anos

3. **Habilitações Literárias:**

Bacharelato  Licenciatura  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento

4. **Experiência Profissional:**

-6 anos  6-10 anos  11-20 anos  21- 30 anos  + de 30 anos

5. **Há quantos anos trabalha nesta escola?**

- 5 anos  5-9 anos  10-19 anos  20-29 anos  + de 30 anos

6. **Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim  Não

## 6. Formação

### 6.1 Possui formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais?

Sim  Não

#### 6.1.1. Se respondeu afirmativamente, refira em que circunstância recebeu essa informação:

Ação de formação  Seminário   
Pós-graduação  Outros: \_\_\_\_\_

#### 6.1.2. Possui formação específica sobre Espinha Bífida?

Sim  Qual? \_\_\_\_\_ Não

### 6.2. Considera que tem formação adequada para responder, com eficiência às necessidades das crianças com Espinha Bífida?

Sim  Não

### 6.3. Como se sente face ao ensino de alunos com deficiência/ NEE?

Nada competente  Competente

Com alguma competência  Muito competente

### 6.4. De acordo com a sua perceção, identifique os 2 aspetos, que considere essenciais para a inclusão de alunos com NEE- Espinha Bífida numa turma:

Organização curricular  Organização de escola  Recursos/apoios humanos

Recursos/apoios materiais  Relativo aos professores

**PARTE II**

Partindo da sua experiência e/ou conhecimento que tem sobre a Inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais ( Motoras) indique a sua opinião em cada uma das seguintes afirmações, segundo a escala: A = **Discordo Totalmente** B = **Concordo Pouco** C = **Tanto Concordo como Discordo** D = **Concordo mais do que Discordo** (Concordo bastante) E = **Concordo Totalmente**.

1	1	2	3	4	5				
2	2	3	4	5					
3	3	4	5						
4	4	5							
5	5								
6	6								
7	7								
8	8								
9	9								
10	10								
11	11								
12	12								
13	13								
14	14								
15	15								
16	16								
17	17								
18	18								

Obrigada pela sua disponibilidade

**Apêndice 3-Quadros estatísticos realizados com o programa Excel incluído no Windows Word**

**Quadro 1 – Sexo**

SEXO	FEMININO	MASCULINO	
	56	17	73

**Quadro 2 – Idade**

IDADE	< 25	26 a 35	36 a 45	45 <	
	0	7	23	43	73

**Quadro 3 - Habilitações Literárias**

HABILITA LITERARI AS	BACHARELA TO	LICENCIATU RA	PÓS GRADUAÇÃ O	MESTRAD O	DOCTORAMEN TO	
	4	47	10	10	2	73

**Quadro 4 - Experiência Profissional**

EXP PROFISSIONAL	< 6	6 a 10	11 a 20	21 a 30	30 <	
	1	7	14	28	23	73

**Quadro 5 - Anos de trabalho**

ANOS TRABALHO	< 5	5 a 9	10 a 19	20 a 29	30 <	
	18	10	16	20	9	73

**Quadro 6 - Experiência Profissional**

EXPERIENCIA NEE			SIM	NÃO	
			65	8	73

**Quadro 7 - Formação em NEE**

FORMAÇÃO NEE	SIM	NÃO	
	12	61	73

**Quadro - 8 Formação**

AÇÃO FORMAÇÃO	SEMINÁRIO	PÓS-GRADUAÇÃO	OUTROS	
5	0	3	4	

**Quadro 9 - O que é a Espinha Bífida?**

ESP BIF	SIM	NÃO	QUAL?		
	2	71		Especialização Nee	73

**Quadro 10 - Recebeu formação sobre espinha bífida?**

FORMAÇÃO ESP BIF	SIM	NÃO	
	2	71	73

**Quadro 11- Como se sente?**

<b>COMO SE SENTE</b>	<b>NAO COMP</b>	<b>COMPETE</b>	<b>ALGUMA</b>	<b>MUITO</b>	
	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>73</b>

**Quadro 12 Alunos com NEE na turma?**

<b>NEE TURMA</b>	<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DE ESCOLA</b>	<b>RECURSOS/ APOIOS HUMANOS</b>	<b>RECURSOS/ APOIOS MATERIAIS</b>	<b>PROFESSORES</b>	
	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>56</b>	<b>35</b>	<b>19</b>	<b>73</b>

**Apêndice 4 Parte II-Quadro relativo às respostas às afirmações**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	
<b>1</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>73</b>
Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares						
<b>2</b>	<b>16</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	
Considero que as escolas do ensino regular têm condições físicas para integrar jovens que se deslocam com cadeiras de rodas.						
<b>3</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	
O espaço de sala de aula é um obstáculo ao aluno que se desloca em canadianas ou cadeira de rodas.						
<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>32</b>	
Os alunos com NEE trabalham melhor quando recebem apoio do professor de EE em sala de aula.						
<b>5</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	
O aluno com NEE deve cumprir o Plano Individual de Trabalho (PIT) em sala de aula.						
<b>6</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	
A elaboração e implementação dos programas educativos individuais devem ser realizados conjuntamente pelos professores da turma e os de EE.						

7			9	24	40	
Os professores de Educação Especial têm melhor preparação do que os professores do ensino regular quando trabalham com alunos com Espinha Bífida						
8	28	19	13	7	6	
A colaboração entre o professor do regular e do EE, em sala de aula, não beneficia o aluno com Necessidades Educativas Especiais (motoras).						
9	12	19	21	13	8	
É benéfico ensinar alunos com currículo normal e alunos com currículo diferenciado na mesma sala de aula.						
10	1	1	6	28	37	
Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
11	5	6	22	20	20	
Os professores da turma planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa após as ausências prolongadas do aluno com Espinha Bífida.						
12	37	25	6	4	1	
A minha formação inicial permite-me implementar programas educativos individuais a alunos com Necessidades Educativas Especiais (motoras).						
13	2	4	15	21	31	
Nas aulas ajudo mais os alunos com maiores dificuldades.						
14	5	11	12	28	17	
Proponho também aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que preferem trabalhar a pares ou em pequenos grupos.						
15	2	7	18	28	18	
Nas aulas os alunos realizam algumas atividades que gerem de forma autónoma.						
16		1	10	16	46	
O professor de EE é fundamental para a inclusão do aluno com com Necessidades Educativas Especiais (motoras), junto dos seus pares.						
17	3	10	8	12	40	
Considero que tenho necessidade de formação adequada para desenvolver competências a alunos com Espinha Bífida						
18	10	10	11	24	18	
Considero que conheço o Decreto-lei nº 3/2008 relativo às NEE de carácter permanente.						

### Quadro das percentagens das respostas às afirmações

Discordo Totalmente	Concordo Pouco	Tanto Concordo como Discordo	Concordo mais do que Discordo	Concordo Totalmente	Nº de Afirmação
25%	16%	26%	22%	11%	1
Discordo Totalmente	Concordo Pouco	Tanto Concordo como Discordo	Concordo mais do que Discordo	Concordo Totalmente	
22%	53%	15%	8%	1%	2
Discordo	Concordo	Tanto Concordo	Concordo mais	Concordo	

<b>Totalmente</b>	<b>Pouco</b>	<b>como Discordo</b>	<b>do que Discordo</b>	<b>Totalmente</b>	
<b>11%</b>	<b>12%</b>	<b>18%</b>	<b>26%</b>	<b>33%</b>	<b>3</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Nº de Pergunta</b>
<b>3%</b>	<b>5%</b>	<b>21%</b>	<b>27%</b>	<b>44%</b>	<b>4</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>30%</b>	<b>18%</b>	<b>16%</b>	<b>5</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>5%</b>	<b>10%</b>	<b>11%</b>	<b>33%</b>	<b>41%</b>	<b>6</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>12%</b>	<b>33%</b>	<b>55%</b>	<b>7</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>38%</b>	<b>26%</b>	<b>18%</b>	<b>10%</b>	<b>8%</b>	<b>8</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>16%</b>	<b>26%</b>	<b>29%</b>	<b>18%</b>	<b>11%</b>	<b>9</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>1%</b>	<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>38%</b>	<b>51%</b>	<b>10</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>7%</b>	<b>8%</b>	<b>30%</b>	<b>27%</b>	<b>27%</b>	<b>11</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>51%</b>	<b>34%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>1%</b>	<b>12</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>3%</b>	<b>5%</b>	<b>21%</b>	<b>29%</b>	<b>42%</b>	<b>13</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>7%</b>	<b>15%</b>	<b>16%</b>	<b>38%</b>	<b>23%</b>	<b>14</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>3%</b>	<b>10%</b>	<b>25%</b>	<b>38%</b>	<b>25%</b>	<b>15</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>14%</b>	<b>22%</b>	<b>63%</b>	<b>16</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>4%</b>	<b>14%</b>	<b>11%</b>	<b>16%</b>	<b>55%</b>	<b>17</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Tanto Concordo como Discordo</b>	<b>Concordo mais do que Discordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	
<b>14%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>	<b>33%</b>	<b>25%</b>	<b>18</b>

