



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO APOIO ÀS CRIANÇAS
COM TRISSOMIA 21**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Especial

Maria Mariela Camacho Sousa

Orientadora

Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO APOIO ÀS CRIANÇAS
COM TRISSOMIA 21**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Especial

Maria Mariela Camacho Sousa

Orientadora

Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

Braga, 2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda, pela sua paciência, amizade e persistente encorajamento e sabedoria, que permitiram a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Ana Isabel Pereira, por ter disponibilizado e autorizado a utilização dos questionários de Envolvimento Parental na Escola versão para professores (QEPE-VPr) e versão para pais (QEPE-VPa).

À minha família, pelo apoio e motivação que me foi dando ao longo desta etapa da minha vida.

Às crianças e suas famílias que colaboraram ativamente neste trabalho, porque sem elas este trabalho não seria possível.

Quero também agradecer a todos os professores de educação especial que se disponibilizaram a responder a todas as minhas questões, sem eles não poderia realizar este estudo.

A todos o meu sincero obrigado.

O papel da família e da escola no apoio às crianças com trissomia 21

Maria Mariela Camacho Sousa

(Mestrado em Educação Especial, Universidade Católica Portuguesa)

Resumo: A escola e a família no apoio aos alunos com trissomia 21, são as duas instituições cuja relação é nosso objeto de análise neste estudo. Estas instituições, sofreram transformações profundas, principalmente ao longo das últimas décadas, sendo mais visíveis, a partir dos finais da década de 90 com a integração dos alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares e com o aumento da escolaridade obrigatória (Correia, 1997).

O presente trabalho aborda a problemática da relação entre a escola e a família, tendo como objetivo analisar e comparar as perceções dos pais e dos professores sobre o envolvimento dos pais na escola relativamente aos seus educandos, bem como, o interesse e a motivação para aprender do grupo de participantes com T21 neste estudo. A amostra é constituída por 30 crianças com trissomia 21. Estas crianças frequentavam o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico de escolas da rede pública do distrito de Braga com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos. Neste grupo, 14 eram rapazes e 16 raparigas. Utilizamos como instrumento de recolha de dados o questionário/entrevista semiestruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE” (Miranda, 2011), que foi preenchido pelos 30 alunos, e os questionário de Envolvimento Parental na Escola versão para professores (QEPE-VPr) e versão para pais (QEPE-VPa). Os resultados sobre a motivação para aprender

dos nossos participantes, aponta, em termos gerais, para uma motivação muito centrada em referentes concretos, dependente das características do contexto, dos outros significativos e da tarefa. Relativamente à percepção dos professores e pais, os resultados sugerem que, tendencialmente, as percepções dos pais e professores são em muitos aspetos coincidentes, uma justificação para o facto pode ter a ver com as características da amostra ou seja, é uma amostra com crianças com T21, e conforme orientações do ministério da educação ou por condições de saúde da própria criança a proximidade entre pais e professores, será sempre superior à encontrada em famílias com crianças sem NEE e os próprios professores.

Palavras-chave: Trissomia 21; Relação família-escola; Envolvimento parental; Motivação para aprender

The role of family and school as a support to the children suffering from trisomy 21 (down syndrome)

Maria Mariela Camacho Sousa

(Master's Degree in Special Education, Portuguese Catholic University)

Abstract: The School and the Family in the support to the pupils with Trisomy 21 are the two institutions whose relation is our object of analysis in this study. These institutions have suffered deep transformations, mainly throughout the last decades, becoming more visible from the end of the 90s, with the integration of the pupils with Special Educational Needs in the regular classrooms and with the increase of the compulsory education (Correia, 1997).

The present work approaches the problematic of the relation between the School and the Family, having as a target the analysis and the comparison of the parents and teachers' perceptions about the involvement of parents in the school concerning their students, as well as the interest and the motivation to learn of the group of participants with T21 in this study. The sample is constituted by 30 children with trisomy 21. These children attended the second and the third cycles of the Basic Education at state-run schools from the district of Braga, aged 10 to 18 years old. This group was made up of 14 boys and 16 girls. We implemented the semi structuralized questionnaire/interview "Motivation to learn in children with Special Educational Needs (SEN)" (Miranda, 2011), as the instrument to gather data, which was filled in by the 30 pupils, and the questionnaire of Parental Involvement in the School, a version for teachers (PIS-TV) and a version for parents (PIS-PV). The results on the motivation to learn of our participants, show, in general terms, a highly

centered motivation in concrete referents, depending on the characteristics of the context, on the other significant or meaningful data and on the task. As for the teachers and parents' perception, the results suggest that the parents and the teachers' perceptions are mostly coincident in many aspects. A reason for this fact can lie on the sample features, that is to say, it is a sample with children with T21, and in agreement to the Education Ministry alignments or even according to the child's health conditions, the proximity among parents and teachers will always be superior to the usual proximity found in families with children without Special Educational Needs (SEN) and the teachers themselves.

TV= Teachers' version

PV= Parents' version

Key-words: Trisomy 21; Family-School Relation; parental involvement; motivation to learn

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I - CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21	
Introdução.....	5
1.1- Escola inclusiva e enquadramento legal.....	8
1.2 - A escola inclusiva: contributos para o estudo da perspetiva histórica.....	16
1.3 - Definição e caracterização da criança com trissomia	24
1.4 - Contributos da família e da escola para a inclusão da criança com trissomia 21.....	34
1.4.1. - Envolvimento parental em crianças com trissomia 21.....	35
1.4.2 - O impacto da criança com trissomia 21 na família.....	36
1.4.3 - A relação escola-família nas respostas familiares às necessidades de uma criança com trissomia 21.....	42
CAPITULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPIRICO	
Introdução.....	48
2.1 - Desenho e plano de investigação.....	50
2.2 - Objetivos.....	50
2.3 - Amostra.....	51
2.4 - Instrumentos e variáveis.....	51

2.4.1.- Questionário/entrevista semiestruturada “motivação para aprender em crianças com NEE.....	51
2.4.2- Questionário “envolvimento parental na escola versão professores.....	52
2.5. Procedimentos considerados na recolha e tratamento de dados...	53
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
Introdução.....	55
3.1-Resultados obtidos pelos alunos no questionário/entrevista estruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE (Miranda, 2011).....	56
3.2- Resultados do envolvimento parental na escola.....	69
CONCLUSÕES FINAIS.....	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	117

Índice de Siglas

N.E.E – Necessidades Educativas Especiais

T21 – Trissomia 21

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde.

Índice

Tabela 3.1.1. Respostas dos alunos à questão nº1
Tabela 3.1.2. Respostas dos alunos à questão nº 2
Tabela 3.1. 3. Respostas dos alunos à questão nº 3
Tabela 3.1.4. Respostas dos alunos à questão nº 4
Tabela 3.1.5. Respostas dos alunos à questão nº 5
Tabela 3.1.6. Respostas dos alunos à questão nº 6
Tabela 3.1.7. Respostas dos alunos à questão nº 7
Tabela 3.1.8. Respostas dos alunos à questão nº 8
Tabela 3.1.9. Respostas dos alunos à questão nº 9
Tabela 3.1.10. Respostas dos alunos à questão nº 10
Tabela 3.1.11. Respostas dos alunos à questão nº 11
Tabela 3.1.12. Respostas dos alunos à questão nº 12
Tabela 3.1.13. Respostas dos alunos à questão nº 13
Tabela 3.1.14. Respostas dos alunos à questão nº 14
Tabela 3.1.15. Respostas dos alunos à questão nº 15
Tabela 3.1.16. Respostas dos alunos à questão nº 16
Tabela 3.2.1. Respostas dos pais e professores ao item 1
Tabela 3.2.2. Respostas dos pais e professores ao item 2
Tabela 3.2.3. Respostas dos pais e professores ao item 3
Tabela 3.2.4. Respostas dos pais e professores ao item 4
Tabela 3.2.5. Respostas dos pais e professores ao item 5
Tabela 3.2.6. Respostas dos pais e professores ao item 6

Tabela 3.2.7. Respostas dos pais e professores ao item 7

Tabela 3.2.8. Respostas dos pais e professores ao item 8

Tabela 3.2.9. Respostas dos pais e professores ao item 9

Tabela 3.2.10. Respostas dos pais e professores ao item 10

Tabela 3.2.11. Respostas dos pais e professores ao item 11

Tabela 3.2.12. Respostas dos pais e professores ao item 12

Tabela 3.2.13. Respostas dos pais e professores ao item 13

Tabela 3.2.14. Respostas dos pais e professores ao item 14

Tabela 3.2.15. Respostas dos pais e professores ao item 15

Tabela 3.2.16. Respostas dos pais e professores ao item 16

Tabela 3.2.17. Respostas dos pais e professores ao item 17

Tabela 3.2.18. Respostas dos pais e professores ao item 18

Tabela 3.2.19. Respostas dos pais e professores ao item 19

Tabela 3.2.20. Respostas dos pais e professores ao item 20

Tabela 3.2.21. Respostas dos pais e professores ao item 21

Tabela 3.2.22. Respostas dos pais e professores ao item 22

Tabela 3.2.23. Respostas dos pais e professores ao item 23

Tabela 3.2.24. Respostas dos pais e professores ao item 24

INTRODUÇÃO

Atualmente, a importância crucial do envolvimento parental na escola está bem presente na legislação portuguesa, tanto no ensino regular, como no ensino especial, assim como na literatura da especialidade. No entanto, de acordo com a nossa prática como docente do primeiro ciclo do Ensino Básico, em muitos casos, a escola e a família ainda não assumiram a necessidade desta relação para uma efetiva melhoria do sucesso educativo das suas crianças. Por essa razão, este tema motivou-nos avançar com um estudo sobre a relação escola-família em crianças com NEE, é nossa convicção enquanto professora e mãe que esta relação se torna muito importante para o processo educativo de todas as crianças, mas principalmente nas crianças com NEE de carácter permanente em especial nas crianças com Trissomia 21.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sociedade em geral e no sistema regular de ensino em particular requer, não apenas, a aceitação da diversidade humana, mas a sua transformação em atitudes e comportamentos, para um eficaz atendimento das necessidades de cada um dos cidadãos por parte das instituições sociais (Correia, 1997; Furini, 2006; Mantoan, 2001; Rodrigues, 2006). Refere-nos (Mantoan, 2008), que o processo de inclusão chega ao espaço escolar quando se assume como designio social a luta pela igualdade no acesso e sucesso escolar.

Por outro lado, é no ambiente familiar que se processam as primeiras aprendizagens. Estas acontecem através das interações que se estabelecem

entre as crianças e os adultos e, são influenciadas por exemplo, pelas condições socioculturais da própria família. A natureza das interações entre os adultos e a criança, parece influenciar o seu desenvolvimento numa forma determinante (Cunningham, 1987). É através dos relacionamentos entre os diferentes membros da família, que se pode proporcionar à criança um ambiente de crescimento e desenvolvimento. Este ambiente afetivo e estimulador será especialmente favorável para aquelas crianças com trissomia 21, as quais requerem atenção e cuidados específicos (Pereira-Silva & Dessen, 2001).

Dardig (2006), sugere que, por exemplo, os técnicos de saúde e a própria escola envolvam precocemente os pais no processo educativo dos seus filhos, porque em grande medida os melhores resultados surgirão se esta interação for forte, entre a escola e a família, principalmente quando se trata das crianças com NEE (Silva & Dessen, 2004). Por sua vez, estas interações também terão um impacto significativo sobre outras interações estabelecidas no microsistema familiar, contribuindo para o desenvolvimento da criança com NEE (Pereira-Silva & Dessen, 2003).

Como mãe e docente, considero que educar não é uma tarefa fácil, cada vez é mais exigente e complexa, por isso, só a cooperação entre a escola e a família poderá com maior facilidade promover o sucesso escolar de todas as crianças, mas em especial das crianças com trissomia 21. As investigações que mais à frente citaremos, têm demonstrado que esse envolvimento dos pais com a escola, não traz apenas benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos, mas também aumenta a sua motivação para persistir na presença das dificuldades do quotidiano, e, por outro lado, ajuda os pais a compreenderem o

esforço dos professores e a estimular os próprios professores a serem melhores profissionais.

Propomo-nos desta forma, refletir a partir de análise e comparação das percepções dos pais e dos professores, sobre o envolvimento dos pais na escola relativamente aos seus educandos, bem como, sobre se esta relação implicará uma maior motivação para aprender num grupo de 30 alunos com T21.

Este trabalho está organizado em duas partes. Uma de índole teórica e a outra reporta-se ao estudo empírico.

Na primeira parte redigimos apenas um capítulo, onde procuramos refletir sobre alguns contributos para o estudo da perspetiva histórica da escola inclusiva, procuramos também rever o enquadramento legal defendido pelo Ministério da Educação Português, que enquadra a nossa prática enquanto docente, também, tomando a literatura da área, caracterizamos a criança com trissomia. Neste primeiro capítulo foi também nosso objetivo, tomando a literatura na área, refletir sobre alguns dos contributos da família e da escola para a inclusão da criança com trissomia 21, nomeadamente sobre o impacto da criança com trissomia 21 na família e, da relação escola-família nas respostas às necessidades de uma criança com trissomia 21.

No segundo capítulo descrevem-se os procedimentos metodológicos do nosso estudo. Clarificamos os objetivos que orientam o presente estudo, explicitamos as variáveis consideradas e os instrumentos usados para a sua avaliação, descrevemos a amostra e os procedimentos considerados na recolha e tratamento dos resultados.

Finalmente, **no terceiro capítulo**, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos no presente estudo.

Redigimos ainda uma introdução e uma conclusão procurando assim refletir sobre os resultados encontrados.

Contributos para a construção da inclusão escolar das crianças com trissomia 21

Introdução

De acordo com Beyer (2003), Mantoan (2008), Miranda, Almeida e Almeida (2010) ou Rodrigues (2003, 2006), a escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, quer isto dizer, que deve ser aberta a todos e, capaz de se adaptar com eficácia à diversidade de cada um dos seus alunos.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino requer, não apenas, a aceitação da diversidade humana, mas a transformação das atitudes, principalmente, em relação às práticas pedagógicas e que se atenda à organização dos espaços nas escolas, para um eficaz atendimento à diversidade dos alunos. Estas devem organizar-se de forma a se ajustarem às especificidades de cada um dos alunos (Correia, 1997; Furini, 2006; Mantoan, 2001; Rodrigues, 2006). Em Portugal, à semelhança de outros países, a educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais começou por ser, durante muito tempo, um tema pouco discutido no contexto das grandes questões dos sistemas educativos, uma vez que as crianças com mais necessidades educativas não

tinham lugar no ensino regular, ou seja, eram atendidas fora do sistema regular de ensino.

Mantoan (2008) e Rodrigues (2003, 2006) aludem que a inclusão escolar emerge na sequência de movimentos sociais que, a partir da década de 60, começam a exigir maior igualdade e equidade no acesso a bens e serviços nas sociedades democráticas. Desta forma, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade rompida pelas formas segregadoras de tratamento do outro.

É neste contexto, que a inclusão escolar dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino, surge como uma consequência de transformações na educação nos vários países mais desenvolvidos. Ou seja, o processo de inclusão chega ao espaço escolar quando se assume como desígnio social a luta pela igualdade no acesso e sucesso escolar (Mantoan, 2008).

Aponta-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, mais conhecida como Conferência de Salamanca, realizada em Espanha em colaboração com a UNESCO, como um dos principais acontecimentos que impulsionaram esta mudança de paradigma. Nesta conferência firmaram-se as diretrizes para a inclusão dos alunos nas escolas e sociedades em cada um dos países participantes. Defendem-se a educação para todos, como uma das respostas fundamentais para combater a exclusão social. Discutem-se formas de integrar nas escolas regulares os alunos excluídos, principalmente, procuram-se formas para transformar os sistemas de ensino dos diferentes países, de forma a que respondam de uma forma eficaz às necessidades da diversidade dos alunos.

Ainscow e Ferreira (2003) aludem que a inclusão é um desafio que envolve toda a comunidade educativa e, não apenas, um problema de um determinado sistema educativo em particular. Concordamos com estes autores quando referem que a exclusão escolar leva a que estes sujeitos tenham menos oportunidades para participarem nas tarefas e atividades que são o motor da vida em sociedade, quando as mesmas se encontram organizadas para sujeitos com características diferentes das suas.

Correia (2003), Fonseca (2000), Rodrigues (2003) ou Sarmiento (2003), afirmam que a educação inclusiva deve também ocorrer noutros contextos para além da escola, na família e na comunidade onde a criança e jovem se encontra. Neste sentido, sugerem que se promova a abertura da escola à família e à comunidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja olhado como um processo mais vasto da socialização do indivíduo, para uma maior autonomia e adaptação ao ensino aprendizagem da criança e do jovem.

Pensamos que a escola, enquanto elemento de uma comunidade educativa é, de facto, o local mais adequado para que as crianças com NEE, se desenvolvam e adquiram as competências fundamentais e necessárias para uma plena integração na sociedade a que pertencem, naturalmente, desde os primeiros anos de vida. A este propósito Serrano (2007) afirma, que a educação inclusiva é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade. Ou seja, a educação deve garantir as respostas adequadas às necessidades educativas a todo e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural, ou das suas capacidades e limitações. Não só os alunos com necessidades educativas especiais devem usufruir desta resposta educativa específica, mas qualquer aluno, já que está sujeito, em certos momentos da sua vida, a

vivenciar uma situação de exclusão (Correia, 1997). Por esse facto, assumimos a ideia de que uma educação inclusiva deve ser para todos, mas de acordo com as necessidades e especificidades de cada um.

Dentro desta ideologia, também os pais e outros membros da comunidade são chamados a participar de forma sistemática na vida escolar, para que a inclusão na comunidade educativa se complete. Por isso, os agentes educativos e políticos devem garantir uma educação de sucesso, também, para estas crianças.

Em suma, acreditamos que a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais poderá ser uma forma de fazer desaparecer os estereótipos e as atitudes negativas nas comunidades. Por outro lado, o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educativos que se especializam em todos os alunos e, não atendem apenas alguns deles, por isso, exige-se da escola novas posturas (Miranda, Almeida, & Almeida, 2010).

De uma forma breve, procurar-se-á refletir, numa perspetiva diacrónica sobre o enquadramento legal no atendimento das crianças com NEE no nosso País.

1.1. Escola inclusiva em Portugal e seu enquadramento legal

Com a publicação da lei de bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) foi atribuído à educação especial o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de reforçada regulamentação até ao momento atual.

Reconhece-se o direito para todos de uma educação de qualidade, competindo ao estado assegurar, também, às crianças com necessidades educativas especiais, designadamente, com deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (Artigo 7º, alínea j). Deste modo, a escola deixou de ser uma instituição apenas para os alunos sem problemas físicos e mentais, passando a dar valor e apoiar as diferenças de cada aluno, a compreendê-las e aceitá-las como uma particularidade da diversidade humana.

Em 17 de maio de 1991, foi publicado o decreto lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação. Estes serviços têm como principal função, acompanhar o aluno ao longo do seu percurso escolar, identificar os seus interesses e aptidões e intervir nas áreas de maior dificuldade, que, eventualmente, surjam ao longo do processo de ensino-aprendizagem de cada um dos alunos.

O decreto-lei 319/91 é considerado o primeiro diploma que vai enquadrar, do ponto de vista legal, a educação especial. Assume a educação especial numa lógica da “normalização”. Ou seja, os alunos com deficiência devem frequentar as valências sociais ou comunitárias menos restritivas e o mais próximo possível do “normal” para a sua idade (Correia, 1997). A este propósito Mattos (2004) refere que o movimento da normalização, enquanto tentativa para integrar a pessoa com deficiência no meio social, configurou uma dinâmica diferente ao atendimento da pessoa na sua comunidade.

Com a publicação deste decreto de lei, o ME pretendeu que se assegurasse, também, para as crianças com mais necessidades educativas

especiais, um ensino nas escolas de ensino regular. Esse serviço educativo deveria pautar-se pelos seguintes princípios: (1) Adaptação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais de cada criança, prevendo-se que as escolas se organizem de forma a terem um conhecimento, o mais completo possível, da situação de cada aluno, não só no seu contexto escolar como também sociofamiliar; (2) Participação dos encarregados de educação em todo o processo educativo; (3) Responsabilização da escola pelo ensino e orientação global da intervenção junto destes alunos; (4) Diversificação das medidas a aplicar a cada situação de cada aluno, para uma planificação educativa mais flexível (Rodrigues, & Nogueira, 2010).

Em julho 1997, publica-se o despacho conjunto nº 105 que cria um serviço específico destinado a estes alunos, com medidas educativas específicas e um conjunto de recursos humanos para a sua implementação junto destes alunos: os apoios educativos e das equipas coordenadas. De acordo com Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998), e despacho conjunto vem dar resposta à falha deixada pelo decreto - lei 319/91, no que se refere às condições de reordenamento e reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, e que se verificou que eram importantes à aplicação das medidas constantes no decreto-lei 319/91.

Tomando os princípios enunciados anteriormente e as propostas plasmadas neste despacho conjunto, pretendia-se uma mudança significativa nos apoios às crianças com necessidades educativas especiais, criando as condições necessárias para as práticas pedagógicas e gestão eficiente dos recursos especializados existentes (ME, 1997).

Mais tarde, o ME publica do decreto de lei nº 115/98, em 4 de maio de 1998, que enquadra legalmente o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Este decreto-lei, vai conferir autonomia às escolas para que se pudessem organizar, tomando em consideração, as especificidades dos seus alunos. Ou seja, este quadro legal permitirá às escolas a organização das respostas mais adequadas a cada um dos seus alunos, nomeadamente, através de intervenções diversificadas e articuladas, movimentando os apoios necessários às problemáticas específicas. Este grau de autonomia, concedido pelo ME às escolas, irá permitir a edificação desta nova escola inclusiva no nosso País.

Mais tarde, em 18 de janeiro de 2001 surge o decreto-lei nº 6/2001, e, no que à educação especial diz respeito, refere que as necessidades educativas especiais se restringem às de carácter permanente. Ou seja, a educação especial já não se destinava a todos os alunos, que ao longo do seu percurso escolar manifestavam uma necessidade educativa especial, e usufruíam, por isso, do apoio educativo por parte destas equipas, mas sim aqueles que apresentavam incapacidades permanentes que se “reflitam 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”. Esta definição será recuperada mais tarde para o diploma seguinte que, atualmente, enquadra a educação especial, o decreto-lei 3/2008 (Miranda, Almeida, & Almeida, 2010).

Recomenda-se, que os serviços de apoio especializados (serviço de psicologia e orientação e núcleo dos apoios educativos), promovam e assegurem a plena integração escolar destes alunos. Estes serviços, deveriam articular-se com as estruturas de orientação educativa para que pudessem, de uma forma articulada, definir as atividades de apoio e complementos educativos, visando minimizar ou eliminar barreiras que se colocassem à aprendizagem e à participação dos alunos com NEE de carácter permanente.

No final de janeiro de 2006, publica-se o decreto de lei nº 20/2006, que vem criar o quadro de educação especial, ou seja, vem definir as normas para a colocação dos professores de educação especial. Este decreto - lei também vai introduzir mudanças significativas no âmbito da colocação dos professores de educação especial e de apoio educativo. Define a criação de um grupo de docência de educação especial nas escolas, para os professores com formação especializada em educação especial. E, de acordo com este decreto, a designação do grupo de docência passa a ser: (Grupo 910) - E1 – para alunos com graves problemas cognitivos, motores e perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e apoio na intervenção precoce; (Grupo 920) - E2- para alunos com surdez moderada, severa ou profunda e (Grupo 930) - E 3- para alunos com cegueira ou baixa visão.

A 7 de janeiro de 2008, é publicado o atual enquadramento legal da educação especial, decreto-lei 3, que revoga o decreto-lei 319/91. Este novo diploma vem redefinir os apoios especializados e de educação especial a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, “com vista à criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos

com necessidades educativas especiais de carácter permanente”. Neste diploma reafirma-se que a população-alvo da educação especial, são os 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 a CIF. Institui também as seguintes medidas educativas para os alunos: Apoio pedagógico personalizado; Adequações curriculares individuais; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual; e, Tecnologias de apoio.

A medida adequações curriculares individuais refere-se às adaptações nas disciplinas/áreas com possível redução parcial do currículo tendo por base o currículo comum, ou ainda, à introdução de áreas curriculares específicas, que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente, leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino da visão e atividade motora adaptada, ou adequações ao currículo dos alunos surdos. Podem, ainda, constituir-se como adequações curriculares a dispensa das atividades que revelem ser de difícil execução, porém em função da incapacidade do aluno. Estas só deverão ser aplicáveis quando se verificar que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para corrigir as necessidades educativas resultantes dessa incapacidade. As adequações no processo de matrícula referem-se à dispensa dos limites etários, e, à matrícula por disciplinas (nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário). As adequações no processo de avaliação referem-se às alterações do tipo de prova, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem

como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da prova (decreto-lei 3/2008). O currículo específico individual substitui o currículo comum, e destina-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos para alunos que apresentem incapacidade permanente na área cognitiva, motora ou multideficiência. Abrange conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, e, dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Este diploma, outorga autonomia à direção da escola e ao respetivo grupo de educação especial para elaborar orientar e assegurar a aplicação e o desenvolvimento dos referidos currículos de acordo com o perfil de funcionalidade e incapacidade do aluno em questão. Os alunos com currículo específico individual não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum; ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu plano educativo individual.

O decreto-lei 3/2008 refere, ainda, que as tecnologias de apoio são dispositivos e equipamentos que têm por objetivo compensarem uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente – facilitadores do desempenho de atividades e da participação dos alunos com NEE nos domínios da aprendizagem e da vida social e profissional, podem ser utilizadas em diferentes áreas como cuidados pessoais e de higiene, mobilidade, adaptações para o mobiliário e espaço físico, comunicação, informação e sinalização e recreação.

Este novo diploma prevê, também, a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, e, de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo também as suas funções. As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, ou as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, são outra resposta educativa especializada, que podem ser desenvolvidas em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

Este diploma introduz, também, o plano individual de transição, “a iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” (artigo 14º) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível. Ou seja, a escola, a família e a comunidade em articulação, procuram que o aluno se prepare para o exercício de uma atividade profissional ou ocupacional e adequada inserção social na sua comunidade.

Por último, consideramos que o motivo que sustenta a defesa da inclusão como um ideal para a prática educativa e social é, sem dúvida, o facto das escolas se tornarem mais aptas para responderem às necessidades de cada um de seus alunos de acordo com suas especificidades, sem excluírem nenhum deles. O sucesso da inclusão dos alunos na escola regular decorre, portanto, da possibilidade destes conseguirem progredir de acordo com as suas capacidades e interesses. Assim, de acordo com o referido na declaração de Salamanca (1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos 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.

De seguida de uma forma breve refletir-se-á, em termos históricos, sobre “o caminho percorrido” até inclusão escolar atual dos alunos com NEE.

1.2. A escola inclusiva: Contributos para o estudo da perspetiva histórica

Correia (2003) ou Rodrigues (2006) referem que a inclusão dos alunos nas escolas do ensino regular teve de percorrer um grande e difícil caminho, que vai para além da integração física ou inserção de crianças diferentes, junto dos seus colegas. Dito de um outro modo, podemos dizer que o caminho percorrido foi no sentido de se encontrarem formas de aumentar a participação de todos os alunos com N.E.E., incluindo aqueles com N.E.E. severas, nas classes regulares, independentemente, dos seus níveis de realização académica e social.

Em complemento com o anteriormente referido, nos últimos anos uma das prioridades da política educativa portuguesa tem sido o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo. Deste modo, tem-se procurado que a escola seja mais democrática, eficaz e compreensiva, que inclua todos os alunos (Ministério de Educação, 2008). De facto, o nosso País nas três últimas décadas têm experimentado algumas mudanças em termos da sua política educativa e assumido o paradigma da inclusão escolar.

Como já referido, Portugal foi um dos principais subscritores dos princípios consagrados na declaração de Salamanca (1994). Por força destes compromissos assumidos em Salamanca, Portugal teve que rever o conjunto de princípios que enformavam a antiga política educativa e a sua articulação com as práticas docentes. Esta revisão deu origem a um conjunto de diplomas legais, que já anteriormente foram objeto da nossa análise e reflexão, não só destinada aos novos procedimentos burocráticos, mas também para a formação contínua e inicial dos docentes. Ou seja, a ideologia da inclusão obrigou os diversos países do mundo, subscritores da declaração de Salamanca, a reverem os seus valores e quadro legal, nomeadamente, contra a discriminação dos mais desfavorecidos.

Na sequência do paradigma inclusivo, e tomando os resultados de muitas investigações desenvolvidas em países europeus como, por exemplo, na Inglaterra, surge no cenário educacional de diversos Países, uma nova terminologia: necessidades educativas especiais. O termo no seu sentido lato refere-se a uma gama bastante ampla de dificuldades de aprendizagem. Esta designação, obrigou do ponto de vista da prática educativa, a um olhar mais atento para as diferenças e especificidades nas formas de ensinar. Estas, deveriam ser alteradas, para que um grande grupo de crianças, com retenções e com dificuldades de aprendizagem acentuadas, também encontrassem uma resposta de sucesso nas suas necessidades educativas (Rodrigues, 2007). Dito de outro modo, os defensores da inclusão acreditam fortemente que a maioria (se não todas) as crianças com incapacidades ou necessidades educativas especiais deveriam estar incluídas nas classes regulares. Porém, reconhecem que este modelo de educação enfrenta desafios substanciais e,

por isso, deve ser planejada a sua implementação (Werts, Wolery, Snyder, Caldwell, & Salisbury, 1996).

De um modo geral, uma análise à literatura da especialidade, refere que, a partir de meados da década de 90 a palavra inclusão começa a ganhar força e visibilidade, embora a sua origem remonte ao período pós-guerra associando-se à defesa dos direitos pela igualdade. Esta, pode ser compreendida a partir de dois pontos de vista: como um direito democrático e como uma conquista que ocorre por força dos movimentos de resistência à exclusão social. Por exemplo, de acordo com Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão escolar teve as suas origens nos grandes movimentos do pós-guerra contra a exclusão social, defendendo-se o princípio da justiça social, celebrando-se a diversidade humana. Por outro lado, Sanchez (2003) acrescenta, que a experiência obtida com a integração escolar, e, a reflexão que a mesma provocou sobre a escola que excluía uma parte considerável dos seus alunos, os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretendeu promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

Se agora nos centrarmos no significado etimológico da palavra inclusão, e de acordo com o dicionário Priberam (2012), deriva do verbo incluir, cujo significado é o “ato ou efeito de incluir”. A palavra incluir é definida por “pôr dentro ou estar dentro; inserir num ou fazer parte de um grupo”. Tomando o seu significado, entende-se que inclusão diz respeito a alguém que está fora e que precisa de ser incluído para participar no grupo. Wilson (2000) refere que a palavra inclusão atualmente assume o significado de igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.

Correia (1999) refere, que do ponto de vista histórico, o termo inclusão atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. No mesmo sentido, Sanches e Teodoro (2006) ou Silva (2009) referem que o caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, que determinam a forma como se entende e acolhe estas diferenças. Fonseca (2002) refere que a educação inclusiva pode ser entendida como um fenómeno social que emergiu de uma complexa construção social, na promoção de valores de aceitação e do respeito pela igualdade de oportunidades, e ainda, da integração plena de cada um dos cidadãos, independentemente da sua condição física, social ou psicológica na sua comunidade.

Assim, se para os egípcios os deficientes eram acolhidos no seio da sua sociedade, os gregos e romanos afastavam-nos do convívio social abandonavam-nos ou atiravam-nos da Rocha Tarpeia (Silva, 2009). A Idade Antiga, na Grécia e em Roma, é considerada como um período de acentuada exclusão social, porque as crianças que apresentavam malformação eram abandonadas pelas famílias ou simplesmente eliminadas. Na idade média, as pessoas com deficiências também eram colocadas à margem do convívio social por serem rotuladas como inválidas e, por questões sobrenaturais, eram perseguidas e mortas. Por isso, muitos pais que tinham filhos deficientes preferiam escondê-los e privá-los da vida comunitária e social. A ideia de intervenções precoces para estas crianças em ambientes diferenciados não era uma prática comum (Correia, 1997). Ou seja, o pensamento dominante

colocava o homem à imagem e semelhança de Deus e, por isso, a condição humana incluía a perfeição física e mental.

Apesar disso, e de acordo com Gardou e Develay (2005), ou Silva (2009), na idade média também surgem atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes marginalizados. Porém, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens, mantendo-se esta tendência ao longo dos séculos XVII e XVIII.

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes eram inseridos em instituições de cariz assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade (Correia, 1997; Jiménez, 1997; Silva, 2009).

As transformações sociais começam a verificar-se, como uma consequência dos ideais pós-renascentistas, verificando-se uma maior consciência de que a deficiência e a doença mental não poderiam ser confundidas. Para esta mudança, muito contribuíram os importantes estudos de Esquirol, Itard, Seguin e Maria Montessori entre outros. As causas divinas ou demoníacas cederam lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores.

À fase da institucionalização dos deficientes seguiu-se uma fase designada por assistencial.

A publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, despoletou nos anos 60, o início de uma nova fase, a da integração. A escola começa a abrir-se para o aluno com deficiência. Publicam-se normativos que vão enquadrar os apoios para os alunos com deficiência. Porém, este processo não foi linear e simultâneo em todos os países. Os Estados Unidos da América e o Reino Unido foram pioneiros na publicação de normativos e na integração dos seus alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Por exemplo, nos EUA, em 1975, a lei “Education for All Handicapped Children Act”, legalmente, garante a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais, reconhece que as crianças com dificuldades devem viver e aprender num meio menos restritivo possível (Correia, 1997). No Reino Unido publica-se um relatório denominado “Relatório Warnock” que foi apresentado ao parlamento em 1978. Este relatório preconizava uma abordagem baseada nas necessidades educativas da criança, com ênfase no tipo e no grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não apenas ao nível médico. De acordo com esse documento, as crianças, sempre que possível, deveriam ser educadas em escolas regulares, havendo, por isso, necessidade de uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e serviço social, reclamando ainda, uma maior participação por parte dos pais. Do mesmo modo, que é considerada necessária a formação de profissionais como psicólogos e outros técnicos, para a constituição de equipas multidisciplinares (Bairrão, 1998).

Em 1981, são publicados, pelo Department for Education and Employment em 1997, o White Paper e o Green Paper que enquadram a possibilidade do processo de inclusão da criança na escola decorrer onde os pais quiserem e onde o apoio apropriado estiver disponível (Evans, & Lunt, 2002). Estes documentos atribuem à autoridade educacional local o dever de assegurar às crianças com necessidades específicas, a educação no meio o menos restritivo possível. Acredita-se que esta mudança de paradigma, do modelo médico para o psicopedagógico, terá consequências, não apenas para os alunos com deficiência mas para todas as crianças e jovens, que frequentam a Escola. Este modelo ficou conhecido como “modelo social”, e, segundo Capucha (2009) ou Niza (1996), verifica-se uma alteração do propósito relativamente ao modelo anterior, ou seja, a deficiência tende a ser vista não como um problema de cada indivíduo, mas sim como resultado dos obstáculos que a sociedade coloca a cada um. Ou seja, a ênfase é colocada na incapacidade da sociedade e não do sujeito, que deve prever e ajustar-se, em todos os domínios, às necessidades específicas de cada um dos seus cidadãos.

Estes documentos vão introduzir mudanças no sistema tradicional da classificação das deficiências por categorias, que fundamentava a tomada de decisão para a inclusão destes alunos na educação especial, e, a designação de “deficiência” passa a ser substituída pela de “necessidades educativas especiais”; passando a intervenção a estar centrada no aluno e na resposta adequada às suas necessidades educativas (Bautista, 1997; Felgueiras, 1994).

Dito de outro modo, a identificação das necessidades destas crianças passa a ser, da responsabilidade conjunta de pais, professores e outros

técnicos, sendo baseada em procedimentos de avaliação ecológica. Esta, deverá fornecer orientações sobre o tipo de intervenção a realizar com as crianças para se poderem organizar as modalidades de apoio que maximizem o sucesso na vida escolar de cada uma das crianças e jovens. Ainda, na definição das respostas educativas apropriadas para cada criança tem-se em consideração o princípio “meio o menos restritivo possível”, ou seja, considera-se a colocação da criança na escola de forma individualizada, sendo essa colocação baseada no plano educativo individual, ou seja, procura-se, sempre que possível, que a criança esteja integrada nas estruturas regulares de ensino (Costa, 1996; Niza, 1996).

Em suma, de acordo com Niza (1996), as estruturas consideradas segregadoras no atendimento à população com deficiência pautavam-se pelo modelo médico, defendendo a concepção da deficiência como doença. A preocupação era a classificação e a categorização para se adotarem medidas de remediação. Estes sujeitos eram colocados em diferentes escolas e classes de uma forma segregada. Em sentido diferente, o conceito de educação integrada assenta num modelo educacional por referência ao princípio da normalização, em função do qual todas as pessoas têm o direito a levar uma vida o mais normal possível, podendo e devendo utilizar-se os serviços da comunidade para apoiar estes sujeitos.

Este novo paradigma em educação, assenta, do ponto de vista político e social, na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e, como tal, deverão frequentar um ensino público, devendo este último, adaptar-se às necessidades educativas individuais de cada um dos cidadãos(Correia, 1997).

Concordamos com González (2003, p. 58) quando afirma que “a inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todos os indivíduos”.

De seguida procurar-se à caracterizar a criança com trissomia 21, tomando a revisão da literatura.

1.3.- Definição e caracterização da criança com trissomia 21

De acordo com Beirne, Smith, Ittenbach, e Patton (2002), nos últimos anos, tem-se reunido um enorme conjunto de informações sobre os sujeitos com Trissomia 21, particularmente, sobre o modo como aprendem, e o que lhes deve ser ensinado e como devem ser tratados pelos outros membros da família humana.

Conforme referido anteriormente, nos últimos anos, a integração destas crianças nas salas de aula regular das escolas públicas, marca o início de um novo olhar sobre a sua educação e faz emergir a necessidade da mudança dos métodos de ensino destinados a estes alunos e, naturalmente, da formação dos seus potenciais professores. De facto, os recentes desenvolvimentos no campo da educação especial e na área da T21, obtidos pelas inovações tecnológicas e avanços médicos, impuseram a necessidade de formação e informação aos profissionais que trabalham nesta área (Beirne, Smith, Ittenbach, & Patton, 2002).

A designação de síndrome de Down teve origem no trabalho publicado por John Landon Down em 1866, que descreve um aspeto físico diferente, mas comum e característico deste grupo de crianças (Pimentel, 2011).

Segundo Pueschel (1999) a investigação e o contributo de Down é indiscutível, uma vez que foi ele quem fez o reconhecimento das características físicas e descrição deste síndrome como uma entidade distinta e separada de outros síndromes. A Síndrome de Down também é conhecida por trissomia 21, em virtude dos trabalhos efetuados por Lejeune. Este médico e investigador francês, realizou diversos estudos que conduziram à descoberta da existência de um cromossoma extra nas células das pessoas com síndrome de Down (Morato, 1995; Pueschel, 1999).

Na segunda metade do séc. XX, Lejeune e os seus colaboradores, na cidade de Paris, descobrem que o síndrome de Down tem origem na presença de 1 cromossoma supranumerário, no cromossoma 21 (3 cromossomas, em vez dos 2 habituais), pelo que esta deficiência genética passou a designar-se por Trissomia 21. Nielsen (1999) acrescenta, que alguns autores destacam a carga genética dos portadores de Trissomia 21 para justificarem uma especificidade no modo como se processa o desenvolvimento nestes sujeitos.

Atualmente aceita-se a trissomia 21 é uma anomalia cromossómica que se verifica por divisão celular e que determina uma disposição anormal dos cromossomas com a presença de um cromossoma adicional, três em vez de dois, no par 21. De acordo com vários autores (por exemplo, Lapa, Abraços, Furtado, Cancela, & Torres, 2002; Morato, 1994; National Down Syndrome Congress (NADS), s.d.; Vinagreiro, & Peixoto, 2000) são considerados três

tipos principais de anomalias cromossômicas com variantes na T21, consoante a forma ou fase em que surge o erro da distribuição celular: Trissomia homogênea ou regular, que é o caso mais frequente, mosaicíssimo e translocação. De seguida caracterizar-se-á cada um destes tipos de T21.

A trissomia homogênea ou regular, apresenta uma prevalência de 95% e ocorre por puro acaso, isto é, deve-se a um acidente genético que ocorre sem a influência hereditária (Lapa et al., 2002; Morato, 1994; NADS, n.d.; Vinagreiro & Peixoto, 2000). Na realidade, antes ou durante a concepção, o par de cromossomas 21, presente no óvulo ou no espermatozoide, não consegue dividir-se adequadamente causando a duplicação do cromossoma extra em todas as células do organismo (NADS, s.d.), “neste caso o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, durante o desenvolvimento do óvulo ou espermatozoides ou na 1º divisão celular. (Mendes, 2009, p.68).

A trissomia de tipo translocação, resulta de um erro de distribuição dos cromossomas e, produz-se na segunda ou terceira divisão celular. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que se produz a divisão anormal, e a incidência deste tipo é de 5%. “Os cromossomas mais frequentemente afetados por esta anomalia são os grupos 13 – 15 e 21 – 22, e, a translocação pode acontecer no momento da fecundação do espermatozoide ou do óvulo, ou, ainda, no momento em que se produz a divisão celular” (Mendes, 2009; p. 69).

Num terço dos casos de Trissomia 21 por translocação, um dos progenitores, embora física e mentalmente sem problemas, pode ser portador genético do cromossoma de translocação (Lapa et al., 2002). Ao contrário da

Trissomia 21 regular, que advém de um erro casual na divisão celular, a translocação pode apontar, que um dos pais contém material cromossómico ordenado de modo raro. Por isso, nestas situações, é aconselhável procurar aconselhamento genético, no sentido de se obterem mais informações (NADS, s. d.).

O mosaicíssimo é a forma de trissomia mais rara, aparece em cerca de 1 a 2% dos casos. Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2ª ou 3ª divisões celulares. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião, dependerão do momento em que se produzir a divisão defeituosa. Quanto mais tardia, menos células serão afetadas pela trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo (Selikowits, 1990, citado por Morato, 1994). Segundo Morato (1995), na altura do nascimento, a criança com mosaicíssimo apresenta diferenças no número de cromossomas existentes nas células, umas têm 47 cromossomas enquanto outras apresentam 46.

Independentemente do tipo, seja trissomia 21 simples, translocação ou mosaicíssimo, é sempre o cromossoma 21 o responsável pelos traços físicos específicos e, função intelectual limitada, observados na grande maioria das crianças com síndrome de Down (Pueschel, 1999), conforme mais a seguir explicitaremos.

Em termos estatísticos, considera-se que a taxa de incidência é que 1 nado vivo em cada 800 a 1100 é afetado pela trissomia 21. Em Portugal, não existem dados fidedignos acerca da incidência desta deficiência. Entretanto, para a natalidade atual é de prever que, em cada ano, nasçam 100 a 120

crianças com Trissomia 21, e, deverá haver 12000 a 15000 indivíduos afetados por este problema (Palha, 2005).

Sampedro (1997) ou Vinagreiro (2000), referem que a criança com trissomia 21 apresenta características físicas que a distingue das outras crianças. Essas características são visíveis no momento do nascimento, e têm origem nas anomalias registadas no seu material genético.

Stray-Gundersen (2001), refere que as singularidades destas crianças as tornam num grupo específico dentro do grupo das necessidades educativas especiais. Por exemplo, apresentam altura inferior à média das crianças para a sua faixa etária, pele seca, cabelo liso e fino, dobras na pele nos cantos inferiores dos olhos e com uma linha descendente, nariz pequeno, orelhas pequenas, pescoço curto e grosso, boca pequena com língua grande. Os dentes nascem com uma ordem pouco comum e podem nascer mais tarde, nas mãos têm dedos curtos e uma prega palmar única e pequena, os pés também são pequenos e com dedos curtos.

As crianças com T21 estão mais predispostas por comparação com outras crianças a terem diversos problemas de saúde. Assim, de acordo com Palha, Mendonça e Gouveia (1991), são múltiplos os problemas que podem afetar a saúde de um indivíduo com Trissomia 21 e mencionam os seguintes:

- (i) Cardiológicos, sendo os problemas mais comuns as cardiopatias congénitas, a endocardite bacteriana e a hipertensão pulmonar;
- (ii) Otorrinolaringológicos: infeções (adenoidites, sinusites, rinites, etc...) e a hipoacusia, que pode ser de transmissão, neuro sensorial ou mista e que, frequentemente, tem origem na otite serosa (se não for tratada

- precocemente pode influenciar o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente na área da linguagem e comunicação);
- (iii) Estomatológicos, como microdontia, anomalias morfológicas dentárias, agenesia dentária, cáries dentárias e doenças periodontais;
 - (iv) Hematológicos e imunitários, apresentam um maior risco de desenvolverem leucemia, estando mais sujeitos a infeções de repetição e neoplasias, dada a fragilidade do seu sistema imunitário;
 - (v) Endocrinológicos, sexuais e de crescimento, tendo como problemas mais comuns a obesidade, o hipotiroidismo, as alterações sexuais, morfológicas e fisiopáticas, bem como os atrasos de crescimento;
 - (vi) Ortopédicos, como subluxação atlanto-axial e hipoplasia odontoide;
 - (vii) Músculo-Esqueléticos, como a hipotonia muscular e a laxidão dos ligamentos, que facilitam a ocorrência de luxações e subluxações. Podem ocorrer alterações degenerativas na coluna cervical; oncológicos como anemia, neoplasia, leucemias oculares e ósseas;
 - (viii) Oftalmológicos, tendo como problemas mais comuns o estrabismo, glaucoma, cataratas, alterações da córnea (opacidades da córnea, córnea cónica), erros de refração (miopia, hipermetropia, estigmatismo), infeções oculares, nistagmo, manchas de Brushfield na íris e neoplasia;
 - (ix) Dermatológicos: Os eczemas, as infeções cutâneas, pele seca, «Acne Vulgaris», dermatite seborreica e alopecia;
 - (x) Gastroenterológicos, como hérnia de hiato esofágico, refluxo gastroesofágico e obstipação;
 - (xi) Neurológicos, sendo os problemas mais comuns as convulsões e a demência de Alzheimer;

- (xii) Fisiátricos: Défices de natureza motora;
- (xiii) Nutricionais, desvios nutricionais, «Diabetes Meilittus».

Alguns indivíduos com esta síndrome, têm um desenvolvimento sexual incompleto ou atrasado. Alguns rapazes têm testículos pequenos, escroto ou pênis hipoplásicos e horizontalidade dos pelos púbicos e algumas raparigas têm grandes lábios e clitóris aumentados e ovários e útero pequenos. A libido, nos rapazes, está diminuída e, de acordo com algumas investigações feitas ao sémen, apenas existe um pequeno número de espermatozoides capazes de procriar. Ao contrário, nas mulheres, existe uma maior vontade sexual, podendo dar à luz um filho com trissomia 21 (Beirne-Smith, Ittenbach, & Patton, 2002 ; Vinagreiro & Peixoto, 2000).

De acordo com Beirne-Smith et al. (2002) estes sujeitos apresentam um atraso na maturação, embora nos dois a três primeiros anos de vida se verifique um grande avanço no seu desenvolvimento. Referem ainda, que apresentam atrasos cognitivos mais visíveis após o primeiro ano de vida, pois o desenvolvimento destas crianças processa-se mais lentamente, e, é mais visível durante a etapa da idade pré-escolar e seguintes. Nos primeiros três anos, o desenvolvimento da linguagem, essencialmente, na sua componente expressiva apresenta um atraso significativo, enquanto o desenvolvimento social é menos afetado.

Sampedro, Blasco e Hernández (1993), referem que, apesar de se saber que o atraso de desenvolvimento nestas crianças é diferente entre elas, existe uma constância individual no seu desenvolvimento global ao longo da idade pré-escolar.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, este parece processar-se com maior lentidão, ou seja, estas crianças permanecem mais tempo nos estádios e subestádios de desenvolvimento intelectual do que as crianças sem problemas no seu desenvolvimento. Este aspeto é denominado por “viscosidade” no desenvolvimento intelectual, caracterizando-se este, por uma regressão mais fácil a um determinado subestádio anterior, por comparação com outras crianças sem estas dificuldades (Lopez, 1995; Sampedro et al., 1993).

O nível intelectual destes indivíduos é variável, e segundo Troncoso e Cerro (2004), as investigações atuais permitem encaixar a maioria destes sujeitos num grau de atraso ligeiro ou moderado, contradizendo as descrições mais antigas, em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Existe uma pequena percentagem em que o atraso é tão insignificante que se encontra no limite da normalidade e, uma franja em que a deficiência é grave, mas porque está associada a uma patologia de carácter neurológico, ou porque a criança esteve privada da estimulação adequada ou não usufruiu de um ensino académico também adequado. No mesmo sentido, Hines e Bennett (1996) referem que por volta dos 5 anos, a maioria das crianças com trissomia 21 obtém pontuações médias a elevadas no grau de atraso mental, apesar do funcionamento cognitivo destas crianças poder ir do limite borderline à deficiência mental profunda.

Na dimensão da perceção, estas crianças por comparação com outras crianças deficientes mentais, apresentam maiores dificuldades nos seguintes aspetos: (i) Capacidade de discriminação visual e auditiva (ex.: discriminação

da intensidade da luz); (ii) Reconhecimento tátil de objetos a três dimensões, e; (iii) Cópia e reprodução de figuras (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1993).

Ao nível da atenção, precisam de mais tempo para dirigir a atenção para o objeto, e têm maior dificuldade em transferir a informação de um aspecto para o outro do estímulo, o que implica que se deva considerar uma forte motivação externa para manter o seu interesse na tarefa ou atividade. Apresentam dificuldades em inibir as respostas (Sampedro et al., 1993). A memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, mas a sua eficiência diminui quando para uma tarefa é necessário uma intervenção ativa e espontânea da organização do material a memorizar por parte do portador de T21 (Sampedro, et al., 1997).

Dunst (1998) alude que a criança com Trissomia 21, quando tem de aprender determinadas tarefas, porque não dispõe de estruturas mentais que lhe permitam processar e assimilar a informação, deve, por isso, o adulto ajudá-la a se orientar pelo concreto (por exemplo, pelas imagens) e menos pelos conceitos (o abstrato).

Relativamente ao desenvolvimento social, a maioria das crianças apresenta um desenvolvimento dentro dos padrões normais, é comum a socialização se processar de uma forma relativamente suave, vai avançando ao longo do tempo (Sampedro et al., 1993). Palha (2005) refere que as pessoas com Trissomia 21 têm, de um modo geral, uma grande capacidade para trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas. Porém entre os adultos, as perturbações comportamentais e emocionais são mais frequentes.

Sampedro, et al. (1997) refere que relativamente à dimensão da linguagem, é aquela que mais tarde se desenvolve nas crianças com trissomia

21. De um modo geral, apresenta-se atrasada relativamente às outras áreas do desenvolvimento, existindo um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo. Embora a evolução da compreensão seja semelhante à de uma criança normal, apresenta-se atrasada em relação ao tempo e aos défices. Estas crianças apresentam, ainda, dificuldades nas tarefas que requerem operações mentais de abstração e de síntese e que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estruturação morfossintática. Por outro lado, a capacidade expressiva destas crianças é, frequentemente, afetada por diferentes fatores, tais como: (1) Dificuldades respiratórias (frequente hipotonicidade e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração); (2) Perturbações fonatórias; (3) Perturbações da audição (algumas perdas auditivas); (4) Perturbações articatórias (devido a hipotonia da língua e lábios e outras a que já nos referimos); (5) Tempo de latência da resposta demasiado prolongado (Sampedro, et al. 1997).

Como podemos constatar, ao longo deste capítulo ficou evidente que a conceção de incapacidade da pessoa está ligada também à representação social que possuímos dessa pessoa. Há um tipo de ideal construído a partir do imaginário social, sendo a família o primeiro lugar onde o ideal do sujeito começa a estabelecer-se quando esperam um filho. Nesse contexto, estruturam-se e reconstróem-se as relações entre pais e filhos e familiares. Esta estruturação envolve emoções que podem ir da alegria à manifestação de um desejo frustrado e perda do filho sonhado, do filho ideal. No capítulo seguinte propomo-nos refletir sobre o envolvimento parental em crianças com

trissomia 21, bem como sobre o papel do professor no apoio aos alunos com mais necessidades educativas especiais.

1.4. Contributo da família e da escola para a inclusão de crianças com trissomia 21

Minuchin, Colapinto e Minuchin (1999) ou Silva, Nunes, Betti e Rios (2008) sugerem que família pode ser considerada o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança, e o mais poderoso sistema de socialização para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente. Coatsworth, Pantin e Szapocnik (2002), Pereira-Silva e Dessen (2003) ou Silva, Nunes, Betti e Rios (2008) afirmam que as interações estabelecidas no microssistema familiar são as mais significativas para o desenvolvimento do sujeito, embora outros sistemas sociais como por exemplo, a escola também contribuam para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a família é considerada como o primeiro sistema no qual um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais são vivenciados pela pessoa em desenvolvimento (Sigolo, 2004). Ou seja, a família será considerada como um espaço de socialização privilegiado na medida em que se constitui como mediadora da relação entre a criança e a sociedade (Relvas, 1996), ou como nos refere Sigolo (2004), através das interações familiares são transmitidos os padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores e costumes, assim como as bases da personalidade e da identidade.

Relvas (2007) ou Solis-Ponton (2006) referem-nos que embora nos anos setenta se tenha dado início ao estudo da temática da parentalidade, apenas, só a partir dos anos oitenta é que o tema começou verdadeiramente a ser estudado. De seguida, de uma forma breve, refletir-se-á sobre o conceito de parentalidade.

1.4.1. Envolvimento parental em crianças com trissomia 21

Bradley e Corwin (1999) referem que a parentalidade diz respeito a tudo o que os pais fazem para cuidar da sua criança, e tem como objetivo permitir que a criança se torne competente e capaz de funcionar bem na sociedade, quando adulta. O comportamento parental inclui proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, responder ao seu desconforto, interações sociais, pedidos e comportamentos (Pires, 1990). Para Sousa (2006) a parentalidade refere-se às funções de proteção, educação e integração das gerações mais novas na cultura familiar. Ressalve-se que estas funções podem estar a cargo não só dos pais biológicos, mas também de outros familiares, ou até de pessoas que não sejam da família (Pires, 2008). Como refere a socióloga Evelyne Sullerot citado de Relvas (2007), a parentalidade é a denominação para a relação dos pais com os filhos, enquanto a co-parentalidade, é a relação entre o pai e a mãe com o objetivo de transmitirem a educação e os afetos aos seus filhos.

Sousa (2006) refere-nos que embora o subsistema parental comece por se construir a partir do das famílias de origem, é a evolução familiar e os

contextos e vivências da própria família que vão desenvolver o modelo de parentalidade. Segundo Henderson e Mapp (2003), Peatan e Murata (2000) ou Relvas (1996), a parentalidade organiza-se através do ajustamento/articulação do par conjugal transformado em parental. Porém de acordo com os mesmos autores, muitas vezes isto não acontece, porque muitos pais continuam a incumbir as mães da responsabilidade de educar as suas crianças.

Refere-nos Pires (2008) que é através das interações pais-filho/a, que a criança aprende a noção de autoridade, o modo como deve negociar e lidar com um conflito numa relação vertical, do mesmo modo desenvolve o sentido de filiação e de pertença familiar. Este sujeito em desenvolvimento, deve aprender estas competências de relacionamento interpessoal a fim de participar ativamente neste seu primeiro ambiente de interações face-a-face (Sousa, 2006). Relvas (1996) alude que este ambiente familiar deve ser seguro, e, fornecer todas as ferramentas para que a criança se oriente nas interações que desenvolve com os outros membros da família, ou mesmo com outros membros da sua comunidade.

1.4.2.- O impacto da criança com trissomia 21 na família.

O nascimento de um/a filho/a implica grandes mudanças e adaptações a novos papéis, responsabilidades e rotinas, tendo, por isso, um enorme impacto na vida pessoal e familiar dos novos pais. As rotinas quotidianas da família alteram-se totalmente. Os pais têm de se adaptar às necessidades do/a bebé e criar rotinas ligadas à alimentação, ao banho, à hora de dormir, à mudança de fraldas (Crespo, 2007; Pires, 2008). Por isso, as várias classificações do ciclo

de vida familiar consideram que o nascimento do/a primeiro/a filho/a é o acontecimento-chave que propicia a transição para uma nova fase da família (Relvas, 1996).

Segundo Pereira-Silva e Dessen (2001), a família, através das relações estabelecidas entre os seus membros pode proporcionar à criança com necessidades especiais, um ambiente de crescimento e desenvolvimento, as quais requerem atenção e cuidados específicos (Proença, 2011). Todavia, também nestas famílias, as relações desenvolvidas neste microsistema possuem características específicas de unicidade e complexidade (Kreppner, 1992). Esta complexidade leva a que cada um dos seus membros vivencie, de maneira particular, a chegada da criança com deficiência (Francischetti, 2006; Proença, 2011).

Francischetti (2006) ou Henn (2007) citando Brazelton e Cramer (1992) referem que, no momento do nascimento existem, para os pais, três diferentes bebês: o/a bebé imaginado/a, dos seus sonhos e fantasias; o feto invisível mas real com ritmos particulares e personalidade particular; e, o/a recém-nascido/a de facto, que pode ser visto, ouvido e tocado. De acordo com os mesmos autores, o momento do nascimento da criança leva ao confronto entre o/a filho/a idealizado/a pelos pais e o/a filho/a real.

Brazelton e Cramer (1992), Casarin (2003), Henn (2007) ou Proença (2011), referem-nos que durante a gravidez, os pais tendem a vivenciar temores em relação a como será o/a futuro/a bebé. As mulheres grávidas chegam a sonhar com a possibilidade de virem a ter um/a filho/a deficiente e pensam sobre o que fariam se ele/a de facto nascesse diferente (Brazelton, & Cramer, 1992). Casarin (2003), Henn (2007) ou Proença (2011) relatam que, embora

tais temores estejam presentes durante a gravidez, a confirmação de um eventual diagnóstico de deficiência da criança é sempre um choque, que traz à tona sentimentos negativos, de ambivalência e/ ou rejeição por parte dos pais.

Francischetti (2006), Henn (2007) ou Proença (2011) referem que, em geral, a chegada de um/a bebé que apresenta algum tipo de deficiência, torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar. Os mesmos autores referem que a reação dos pais face ao diagnóstico pode ser variada. Alguns manifestam sentimentos de incredulidade, chegando, muitas vezes, a expressar medo, outros esperança na possibilidade de um erro de diagnóstico, esclarecido por meio do teste cromossómico. Outros expressam tristeza, estranheza e preocupação sobre como será a criança (Murphy,1993; Silva & Dessen, 2003). Mas todas estas reações serão determinadas pelos significados sociais e crenças que os pais e mães possuem a respeito da deficiência (Casarin, 2003; Henn, 2007). No mesmo sentido, Silva e Dessen (2001) referem-nos que a família passa por um longo processo, desde a comunicação do diagnóstico, por parte do profissional de saúde, até à aceitação plena da criança com deficiência. Os sentimentos que experienciam vão desde o choque, negação, raiva, revolta e rejeição, até à construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança (Francischetti, 2006; Proença, 2011; Silva, & Dessen, 2001). De acordo com Murphy (1993), esses sentimentos acabam por ser ultrapassados à medida que os pais estabelecem um maior contacto com essa criança.

No mesmo sentido, Henn (2007) refere-nos que os efeitos do nascimento de uma criança com T21 sobre a família podem ser variados, e estarão relacionados com diversos fatores, nomeadamente, a história da

gravidez e a forma como foi conhecido e comunicado o diagnóstico aos pais. A mesma autora refere-nos que atualmente existem exames realizados no período pré-natal que são capazes de detetar ou sugerir o diagnóstico para a T21. Esses exames acabaram por transformar um evento antes incontável, em potencialmente controlável. Porém, importa referir, que existem ainda, uma percentagem de crianças que passam pelo processo de avaliação no momento do nascimento, o que pode, segundo a autora, afetar o ajustamento dos pais à criança.

Brazelton e Cramer (2001) aludem que na maior parte dos casos os pais têm dificuldade em aceitar um filho com trissomia 21, que tal facto deve-se ao período inicial de choque, à percepção súbita de que a criança não corresponde à imagem ideal do bebé criada durante a gravidez. O que pode colocar em questão a vinculação afetiva, porque a criança, longe de se tornar um motivo de orgulho, transforma-se na prova do falhanço dos pais. Neste sentido, perante o nascimento do bebé, os pais entram, na maior parte dos casos, em situação de crise (Bettencourt, & Pires, 2001).

A este propósito Mazzet e Stoleru (2003) referem que superada a fase de choque, e, até à adaptação, os pais poderão pôr em causa o diagnóstico que lhes foi relatado e sentirem-se culpados pela malformação. Porém, com o passar dos tempos, conseguem aceitar de forma madura e consciente a criança com Trissomia 21, constatar as suas necessidades e dar-lhes as respostas mais adequadas.

Como refere Costa (2004), um dos aspetos que mais influencia as atitudes de aceitação dos pais de uma criança com necessidades educativas especiais é a atitude dos outros, podendo, por conseguinte, levar muitas vezes,

os pais a um afastamento social. Nas palavras de Waidman e Elsen (2004), estas reações negativas ameaçam o estatuto e eficácia das aptidões dos pais, originando stress e afastamento social. Desta forma, os pais temem pela discriminação logo após a confirmação do diagnóstico, quando têm que revelar a deficiência à família e aos amigos. A preocupação maior é o medo que a criança não seja aceite no seio da família e, que venha a ser tratada de forma diferente, e que, por isso, seja discriminada. Pereira (1996), reforça que uma reação social negativa face aos comportamentos da criança com necessidades educativas especiais, pode levar os pais a sentirem que a sua capacidade para serem pais, bem como o seu estatuto para os gerar, estão a ser postos em causa. Ora, este processo pode, compreensivelmente, conduzir os pais a uma situação de isolamento social.

Na revisão de estudos apresentados por Henn (2007) refere-se que as famílias de crianças com T21 apresentam elevados níveis de stress, ou seja, os pais de crianças com T21 experienciam desafios que excedem os vividos pelos pais que têm crianças com um desenvolvimento típico. Além de tenderem a perceber os seus filhos como mais distraídos, com necessidade de mais atenção, estes pais também apresentavam mais stress relacionado com a parentalidade quando comparados com pais de crianças com desenvolvimento típico.

Cunningham e Davis (1985) referem que a emoção intensa dos pais de crianças com Trissomia 21, é muitas vezes conotada negativamente e está associada com um conjunto de atitudes educacionais que podem prejudicar o desenvolvimento da criança.

A este propósito estes autores referem algumas das atitudes mais comuns nos pais: (I) Sobreproteção; (II) aversão e rejeição; e, (III) ressentimento. A primeira atitude está relacionada com o afeto e cuidados excessivos em relação à criança. Pode estar relacionada com a negação, ressentimento ou raiva e ansiedade. Normalmente, os pais estão muito sensíveis a qualquer crítica ou reação negativa dirigida ao seu filho e reagem mal. Por outro lado, tendem a não desenvolver a independência da criança, não a deixam explorar o meio onde vive, a experimentar alguns riscos. A segunda atitude dos pais manifesta-se quando os pais não se envolvem o suficiente, evitam ou não cuidam da criança por se sentirem intimidados com a sua presença. Esta atitude está relacionada com a ansiedade e, com o facto de terem medo do que não conhecem ou não compreendem, com o desconhecido. Esta reação, de acordo com os autores, também se relaciona com o facto das pessoas externas ao núcleo familiar perceberem, através do o aspeto físico e do comportamento da criança que é diferente e, que lhes pode causar grande perturbação ou aversão.

A atitude de ressentimento não se refere à rejeição, porque apesar de vulneráveis com a deficiência e diferença, estes pais tendem a cuidar adequadamente do/a seu/a filho/a.

Os mesmos autores referem que para além das dificuldades dos pais em aceitar a criança com trissomia 21, os irmãos, muitas vezes, sentem uma mistura de ciúme e vergonha.

Segundo Munhóz (2003) um elemento da família que seja deficiente irá trazer sempre sofrimento à família, logicamente, que as primeiras atitudes dos

membros da família, irão facilitar ou dificultar o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Alguns fatores podem potencializar ou diminuir esse desenvolvimento, por exemplo, a estrutura familiar, o estatuto socioeconômico e cultural e as da própria deficiência. Um outro fator apontado é a presença ou ausência de irmãos. Trevino citado por Pereira (1996) verificou, que quando há um maior número de irmãos cria-se uma atmosfera de maior tranquilidade, e, os pais parecem mais predispostos a aceitar a deficiência.

Casarin (2003) ou Henn (2007) referem que as reações da família, em cada etapa do desenvolvimento da criança vão sendo diferentes, pois à medida que a criança com T21 cresce, as diferenças em relação às outras crianças podem tornar-se maiores. Por isso, as preocupações dos pais também se mostram diferentes conforme o momento do ciclo vital em que a família se encontra.

De seguida procurar-se-á, a partir da revisão da literatura, refletir sobre a relação escola – família face às necessidades especiais de uma criança com T21.

1.4.3. A relação escola-família nas respostas às necessidades educativas de uma criança com trissomia 21

À semelhança das outras crianças, a criança com Trissomia 21 nasce com um determinado potencial, cabendo ao meio ambiente, o desenvolvimento dessas aptidões inatas, principalmente nos primeiros anos de vida. Como é evidente, os pais desempenham aqui, e, em primeiro lugar, um papel preponderante (Cunningham, 1987), como já anteriormente se referiu.

De um modo geral, é no ambiente familiar que se processam as primeiras aprendizagens. Estas acontecem através das interações que se estabelecem entre as crianças e os adultos e, são influenciadas por exemplo, pelas condições socioculturais da própria família. De facto, a natureza das interações entre os adultos e a criança, parece influenciar o seu desenvolvimento numa forma determinante (Cunningham, 1987). É através dos relacionamentos entre os diferentes membros da família, que se pode proporcionar à criança um ambiente de crescimento e desenvolvimento. Este ambiente afetivo e estimulador será especialmente favorável para aquelas com trissomia 21, os quais requerem atenção e cuidados específicos (Pereira-Silva, & Dessen, 2001).

Dardig (2006), lembra que existem muitas semelhanças entre a educação parental de crianças com e sem NEE. Sugere, que por exemplo, os técnicos de saúde e a própria escola envolvam precocemente os pais no processo educativo dos seus filhos, porque em grande medida os melhores resultados surgirão se esta interação for forte entre a escola e a família, principalmente quando se trata das crianças com NEE (Silva, & Dessen, 2004). Por sua vez, estas interações também terão um impacto significativo sobre outras interações estabelecidas no microsistema familiar, também contribuíram para o desenvolvimento da criança com NEE (Pereira-Silva, & Dessen, 2003)

Epstein (1987, 1992) citado de Reis (2008) equacionou 6 tipos de funções prioritárias a desenvolver entre a escola e a família, e que caracterizariam o envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e jovem, concretamente: (a) Promover a participação dos pais no

espaço escolar estabelecendo com eles uma boa relação; (b) Organizar diferentes formas de comunicar entre a família-escola; (c) Recrutar a família para ajudar em determinadas atividades da escola; (d) Divulgar informações e ideias para a realização de atividades de monitorização das atividades de aprendizagem dos seus educandos; (e) Envolver os pais nas tomadas de decisão e gestão da escola; (f) Envolver a comunidade nos projetos da escola de forma a maximizar a utilização de recursos da própria comunidade para o desenvolvimento das crianças.

Reis (2008) refere-nos que os resultados desta parceria entre a escola e a família são positivos verificando-se uma associação positiva entre o envolvimento parental e a competência das crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade. Esta mesma associação verifica-se, também, para os diferentes níveis socioeconómicos e, para as diferentes formas de envolvimento parental. De um modo geral, o estudo sugere que, o envolvimento da família com a escola permite, que as crianças apresentem menos problemas de comportamento, menos abandono escolar, maior sucesso académico, e maior ajustamento emocional.

Silva e Dessen (2007) referem que devido ao grande número de configurações familiares é comum que cada família perceba a escola de acordo com concepções que lhe são próprias, de acordo com os seus valores e crenças. Referem que Szymanski (2001) no seu estudo verificou que apesar das famílias pobres acreditarem que a escola podia ajudar a sua criança no seu processo de desenvolvimento. O diálogo entre estas famílias e a escola não facilitava o alcance deste objetivo, pois as famílias nem sempre tinham os recursos necessários para ajudar os seus filhos nas tarefas escolares, e, por

outro lado, a escola também não conseguia ajudar as famílias a promover essas ajudas aos seus filhos. Referem ainda, um outro estudo de Macedo e Martins (2004), em que as mães de crianças com T21, apesar de perceberem o despreparo dos professores para lidarem com os objetivos da escola inclusiva, destacavam os avanços ocorridos no desenvolvimento dos filhos em decorrência da frequência dessa escola.

Em termos da prática, verifica-se, com frequência, que essa colaboração entre escola-família parece não ser fácil. Já que para que a colaboração funcione entre a escola e a família, terá de haver o envolvimento e a participação dos membros família, e dos profissionais que trabalham na instituição onde essas crianças estão inseridas e uma linguagem que tem que ser aproximada, ou então as próprias famílias devem dispor de um conjunto de recursos que facilitaram essa interação e conseqüentemente as ajudas aos seus educandos.

Por outro lado, essa relação e interação entre os pais/encarregados de educação com os professores depende, também, em grande parte, da capacidade que estes atores têm para estabelecer essa mesma interação, já que se torna determinante para o equacionar e aplicação de respostas mais eficazes para o desenvolvimento do aluno em questão.

Embora a família e a escola sejam considerados dois sistemas sociais com organizações e finalidades próprias, a família e a escola, podem estipular interesses, objetivos e preocupações em comum. Por este motivo, estas duas instituições podem complementar-se uma à outra (Rocha, 2006).

A parceria entre estes dois subsistemas com o objetivo de trabalhar em conjunto no processo de socialização das crianças/jovens é realçada por

Epstein (2009) e Coleman (1988), como o único modo de pais e professores os apoiarem de forma eficaz para o sucesso escolar. Deste modo tanto as famílias como os professores podem, através da interação, aumentar as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos ou alunos com NEE. Para além do aumento das expectativas de sucesso dos alunos, os pais podem também tornar-se educadores com maior conhecimento e mais competências e, por isso, educadores mais confiantes e mais eficazes. Também os professores podem beneficiar com esta colaboração, já que aumentam o conhecimento sobre os seus alunos e as características e, ainda o conhecimento das necessidades das famílias.

Pinto (2011) alude no seu trabalho que a relação/comunicação entre escola e família deve ser realizada através da aceitação, colaboração e respeito pelas opiniões e valores de cada interveniente. Esta demonstração de aceitação, ajudará, com certeza, ao estabelecimento de atitudes de disponibilidade, autenticidade e partilha de parte a parte, e contribuirá para um melhor desenvolvimento da criança.

No mesmo sentido Correia (2003) refere-nos que é importante que exista uma parceria entre professores e pais, porque são os pais quem melhor conhecem a criança, e, por isso, torna-se essencial a sua ajuda. O mesmo autor refere, que as famílias ao se envolverem na educação dos seus educandos partilharão algumas preocupações e comunicarão, de forma mais positiva, com os professores, e, este envolvimento da família com a escola levará a uma maior aceitação da criança com NEE na escola e no meio em que se insere (Correia, 2008).

Do mesmo modo o professor também deve estar preparado para trabalhar não só com as famílias mas, principalmente, com estas crianças, devendo assumir um papel preponderante na inclusão destas crianças. As atitudes do professor face à inclusão e às necessidades educativas especiais são primordiais para o sucesso de qualquer mudança educacional. A este propósito Fullan (1991) ou Warwick (2001) referem que nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor, assim a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam a propósito, ou seja, da capacidade de resposta dos professores à heterogeneidade existente na sua sala de aula.

Concordamos com os autores citados anteriormente, pois é na sua turma que vai estar a criança, e, será o professor um dos maiores responsáveis pela integração e desenvolvimento do potencial de aprendizagem daquele aluno. Por isso, o professor tem um dos papéis mais importantes na educação inclusiva. Neste sentido, a Escola e, em particular o docente, deve estar atenta à multiplicidade de interesses, capacidades e necessidades de todos e cada aluno, ajustando o seu método de trabalho às características e necessidades específicas de cada aluno (Ruela, 2000).

Em suma pais e professores têm papéis complementares na educação da criança, os primeiros são os educadores de raiz, os segundos intervêm na educação, com objetivos latos de desenvolvimento e autonomia (Sousa, 1998).

Neste sentido, os pais e professores devem ser preparados para tomarem parte ativa no processo de ensino/aprendizagem a fim de contribuírem para a melhoria das aptidões cognitivo-comportamentais dos seus educandos (Correia, 1996).

CAPITULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPIRICO

Introdução

A escola e a família no apoio aos alunos com trissomia 21, são as duas instituições cuja relação é nosso objeto de análise neste estudo. Estas instituições, sofreram transformações profundas, principalmente ao longo das últimas décadas, sendo mais visíveis, a partir dos finais da década de 90 com a integração dos alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares e com o aumento da escolaridade obrigatória (Correia, 1997).

A consolidação dos direitos das crianças e as responsabilidades específicas dos adultos vão sendo modificadas e, por conseguinte, a relação escola-família passa, também, a ser regida por novas normas e leis. Por outro lado, assistimos à transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a escola. Nessa transferência o saber familiar, sobretudo, das famílias com menos recursos, foi desqualificado, ocorrendo a profissionalização das funções educativas, reorganizando-se as funções e responsabilidades entre as famílias e as escolas.

Tomando em consideração a nossa experiência como docente do primeiro ciclo do ensino básico, e, a partir da revisão da literatura apresentada no capítulo anterior, fica-nos a ideia de que o maior ou menor resultado obtido pelos alunos nas suas aprendizagens académicas é, em grande medida,

influenciado pelo apoio que recebem ou não, por parte da sua família e também pelos seus professores. Esta ideia é confirmada por inúmeras pesquisas, têm demonstrado que a origem e os apoios familiares, que vão desde as expectativas até ao investimento que as famílias fazem em termos financeiros e de tempo na carreira escolar dos filhos, apresentam um impacto muito positivo no desempenho escolar destas crianças e jovens. No mesmo sentido, diversos estudos têm, também, demonstrado que, um bom diagnóstico sobre os fatores que interferem nos problemas de aprendizagem pode, gerar intervenções pedagógicas mais eficazes e com resultados mais positivos.

Conforme já referido, a partir da literatura apresentada no capítulo anterior, constatamos que a simples relação entre mundo familiar e o mundo escolar não basta para mudar as desigualdades escolares, é necessário que esta relação seja eficaz e eficiente, capaz de ajudar a garantir a cada um de seus alunos, independentemente das condições do seu grupo familiar, o direito a aprender com sucesso.

A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo no acompanhamento dos alunos com mais NEE, nos primeiros anos do ensino é fundamental, e, é destacada como uma das estratégias importantes no apoio à aprendizagem destes alunos. Nas palavras de Diez (1982) ou Pereira e Dessen (2007) a relação entre a família e escola deve ser uma relação onde se encontram as sinergias para a promoção de um desenvolvimento harmonioso da criança, em todas as suas dimensões.

O presente estudo, elege como prioridade, o estudo dos contributos da família e da escola para a inclusão de crianças com trissomia 21 na escola regular. Assim, neste capítulo apresentamos os objetivos do estudo, amostra,

damos a conhecer as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, e os procedimentos considerados na sua análise.

2.1- Desenho do plano de investigação

Os dados que mais à frente apresentaremos seguem a descrição e a identificação das características do fenómeno. Dito de outro modo, é nosso propósito levantar pistas que possam, no futuro, orientar outras abordagens ao tema, ou seja, não foi nossa preocupação a generalização para outras realidades dos resultados encontrados nesta investigação.

2.2. Objetivos

Foi nosso objetivo analisar e comparar as perceções dos pais e dos professores sobre o envolvimento dos pais na escola relativamente aos seus educandos, bem como, o interesse e a motivação para aprender deste grupo de alunos com T21. Ou seja, propomo-nos analisar de que forma a família e os professores percecionam esta corresponsabilização no apoio aos seus educandos com T21 e que impacto, eventualmente, pode ter esse envolvimento, de pais e professores, na motivação para aprender nestes alunos com T21.

2.3. Amostra

A amostra do estudo é constituída por 30 crianças com trissomia 21. Estas crianças frequentavam o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico de escolas da rede pública do distrito de Braga com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos (média de idades=13 anos; desvio padrão=2,05). Neste grupo, 14 eram rapazes e 16 raparigas.

O questionário de envolvimento parental que era destinado a ser preenchido pelos pais foi na, sua maioria, preenchido por mães que apresentavam uma média de idade de 40 anos, variando a idade entre os 35 e 50 anos. A maioria dos encarregados de educação possuíam o 12.º de escolaridade, apenas duas mães tinham curso superior e 4 pais tinham apenas o 4.º ano de escolaridade. O questionário sobre o envolvimento parental destinado aos professores foi preenchidos por 30 professoras de Educação Especial, que apresentavam uma média de idade de 45 anos e uma média de 20 anos em tempo de serviço.

2.4. Instrumentos e variáveis

2.4.1- Questionário/entrevista semiestruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE (Miranda, 2011).

O questionário/entrevista semiestruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE” (Miranda, 2011), é constituído por 16 questões abertas. Procura-

se medir, através das verbalizações dos alunos com NEE a sua motivação para aprender. As questões organizam-se em duas dimensões “fatores pessoais” e fatores contextuais”. As questões n.º 1, 2, 3, 14, 15 e 16 referem-se aos fatores pessoais (por exemplo: “Gostas da escola? Porquê?”; “O que é que tu gostas mais de fazer fora da escola, por exemplo nos teus tempos livres?”) e, as questões n.º 4, 5, 6, 7, 8, 9,10,11,12 e 13, referem-se aos fatores contextuais (por exemplo: “O que é para ti um professor que ensina bem?” ; “O que mudavas na escola para gostares mais de aprender?”).

2.4.2- Questionário “Envolvimento Parental na Escola versão professores” (QEPE-VPr; Pereira, 2002)

O questionário de Envolvimento Parental na Escola versão para professores (QEPE-VPr). É um instrumento com 24 itens respondidos numa escala com formato de tipo Likert de 4 pontos (desde discordo muito a concordo muito). O estudo das características psicométricas do instrumento (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2003) refere que esta escala é constituída por três dimensões do envolvimento parental: comunicação escola-família, envolvimento dos pais em atividades na escola e envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa.

2.4.3- Questionário “Envolvimento Parental na Escola versão pais” (QEPE-VPa; Pereira, 2002)

O questionário de Envolvimento Parental na Escola versão pais (QEPE-VPa), é também um instrumento composto por 24 itens respondidos numa

escala de tipo Likert de 4 pontos (desde nada verdade a muito verdade). Os itens são idênticos aos da versão para professores, havendo uma pequena modificação na linguagem de alguns itens desta versão, para os tornar mais fáceis aos pais com níveis baixos de escolaridade. Importa ainda referir que os itens deste questionário se associam também aos mesmos três fatores, da versão para os professores.

2.5. Procedimentos considerados na recolha e tratamento de dados

Durante o mês de novembro de 2011 contactamos telefonicamente 25 diretores de agrupamentos de escolas do distrito de Braga, mas só em 17 agrupamentos existiam alunos com T21. Estes 17 diretores mostraram recetividade para que os seus alunos participassem no nosso estudo. Num segundo momento, foi enviado por escrito um requerimento ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação (inquérito n.º0262100001), registado em 25-11-2011, e aprovado em 14-12-2011 (anexo 1) a solicitar a autorização para o estudo, foram também enviados, os questionários aos pais e professores (anexo 2) e a entrevista/questionário a realizar aos alunos anexos 3.

Após a autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, foram informados os pais e professores de educação especial, sendo-lhes, também solicitada, a colaboração e autorização para

participarem no estudo. Dos pais contactados, apenas um não aceitou participar no estudo.

Os questionários foram preenchidos pelos professores de Educação Especial e maioritariamente pelas mães dos alunos. Quatro pais com grau de escolaridade baixa necessitaram da ajuda do professor para o preenchimento dos questionários.

Apenas 3 dos 30 alunos que participaram no estudo foram capazes de responder autonomamente ao questionário/entrevista “Motivação para aprender em crianças com NEE” (Miranda, 2011), aos restantes alunos foram lidas as questões e registadas as respostas dadas pelos alunos. O tempo médio da aplicação da entrevista/ questionário variou entre 25 a 35 minutos.

Os dados dos questionários aos professores e pais foram tratados através do Microsoft Office Word 2007 e do Microsoft Office Excel 2007, e os dados dos questionários/ entrevista aos alunos recorreu-se à categorização das respostas dos alunos. Foram tomadas as categorias propostas por Miranda (2011) e sempre que necessário foram acrescentadas outras categorias.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

Referidos os procedimentos metodológicos considerados para a consecução deste estudo, no presente capítulo apresentam-se e descrevem-se os dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência os objetivos previamente definidos e já apresentados no capítulo anterior.

Apresentam-se de seguida os resultados do questionário/entrevista estruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE (Miranda, 2011), ilustrando com exemplos das respostas dadas pelos sujeitos. Importa, referir que são apresentadas em cada situação apenas as frequências das respostas dadas por cada aluno a cada questão tomando em consideração a categorização das respostas apresentada por Pissarro e Miranda (2011). Como anteriormente referimos, trata-se de um estudo exploratório, e, por isso, o nosso objetivo, foi o de descrever pormenorizadamente as respostas dadas pelos participantes neste estudo.

3.1 - Resultados obtidos pelos alunos no questionário/entrevista estruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE (Miranda, 2011).

Na tabela 3.1.1 apresentam-se os resultados à questão 1 “ Gostas da Escola? Porquê?

Tabela 3.1.1 Respostas dos alunos à questão nº 1

Dimensões	Pergunta	Categorias	N
Pessoais	Gostas da escola?	Sim	30
		Não	0
	Porquê?	Estudo com valor concreto	8
		Estudo com valor importante para o futuro.	4
		Estudo com valor lúdico	10
		Estudo com valor afectivo	8

Como podemos observar a totalidade dos alunos respondeu que gostava da escola. À questão porquê, (cf. tabela 3.1.1) 10 alunos (maioritariamente), justificaram o seu interesse pela escola, com respostas do tipo lúdico, ou seja, referiram por exemplo, que gostavam da escola porque lá têm muitos amigos para brincar. Oito alunos referem que gostam da escola porque gostam de estar com os seus amigos (estudo com valor afectivo/interação). Por último 4 alunos responderam que gostavam da escola porque “era importante aprender para mais tarde poderem vir a ter uma profissão” (estudo com valor para o futuro).

Comparando estes resultados com os de Pissarro e Miranda (2011), podemos referir que, enquanto os participantes do nosso estudo referem, em

maior número (10 alunos no total de 30) que gostam da escola, “porque lá podem jogar computador” ou “brincar com os colegas”, os participantes no estudo levado a cabo por Pissarro e Miranda (2011) referem maioritariamente (26 alunos num total de 39), que gostam da escola porque por exemplo, gostam de aprender a escrever, a contar, aprender matemática, português.

De seguida apresentam-se na Tabela 3.1.2 as respostas dos alunos à questão “O que é que tu gostas de aprender na escola?”

Tabela 3.1.2 Respostas dos alunos à questão 2

Dimensões	Pergunta	Categoria nas respostas	N
Pessoais	O que é que tu gostas de aprender na escola?”	Estudo com valor concreto	15
		Estudo com valor para o futuro	5
		Estudo com valor lúdico	8
		Estudo com valor afetivo/interacção	2

Como podemos observar pelos dados da tabela 4.1.2, os alunos maioritariamente, referem um interesse concreto para aprender, por exemplo, gostam de aprender matemática ou língua portuguesa. Oito alunos referem um interesse com valor lúdico, ou seja, gostam de jogar computador ou brincar com os colegas. Cinco alunos afirmaram que gostam de estudar para terem uma boa profissão no futuro (estudo com valor para o futuro). Apenas dois alunos respondem, que o que mais gostam na escola é de estar com os seus amigos (valor afetivo/ interação). Estes resultados vão de encontro ao estudo de Pissarro e Miranda (2011).

Na tabela 3.1.3, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos à questão 3: “Na escola existem coisas que fazem com que tu não gostes de aprender? Que coisas são essas?”

Tabela 3.1.3 Respostas dos alunos à questão nº 3

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contexto (escola)	Na escola existem coisas que fazem com que tu não gostes de aprender?	Sim	21
		Não	9
	Que coisas são essas?	Orientadas para objetos ou espaços concretos	1
		Orientadas para aspetos da aprendizagem	14
		Orientadas para as interações sociais ou pessoas concretas	4
		Não respondeu	2

Como podemos observar na tabela 3.1.3., 21 alunos responderam referindo que na escola existem coisas que fazem com que não gostem de aprender, apenas 9 alunos referem que na escola não existem coisas que dificultam a sua aprendizagem. Pedimos, de seguida aos alunos, que nos referissem as “coisas” que na escola, fazem com que não gostem de aprender; 14 alunos referiram-se a aspetos da aprendizagem, nomeadamente não gostam da disciplina de matemática, de português, ou de ler e escrever, por exemplo. Quatro alunos referem que não gostam do professor (respostas orientadas para as interações sociais ou pessoas concretas).

Um aluno respondeu que não gostava da cantina (respostas orientadas para objetos e espaços concretos. Dois alunos não responderam à questão. Em nosso entender, estes resultados deve ser objeto de análise pelos

professores que trabalham diretamente com estes alunos. Por exemplo, como sugestão os professores deverão encontrar estratégias e metodologias mais motivadoras quer para a apresentação dos conteúdos curriculares quer para o trabalho diário com os próprios alunos.

Confrontando os nossos resultados com o estudo de Pissarro e Miranda (2011), podemos dizer que apenas 12 dos 39 inquiridos dos participantes que fizeram parte do estudo das autoras citadas anteriormente, referem aspetos que fazem com que não gostem de aprender. Estes participantes referiram-se a pessoas concretas espaços ou objetos concretos e não a conteúdos curriculares a aprender (cf. Tabela 3.1.3).

Na tabela 3.1.4 apresentam-se os resultados da questão n.º 4 “Os teus pais costumam falar contigo sobre a escola?”

Tabela 3.1. 4 Respostas dos alunos à questão nº4

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contexto (outros Significativos)	Os teus pais costumam falar contigo sobre a escola	Sim	25
		Não	5

Os dados da tabela 3.1.4 sugerem-nos que 25 dos alunos referem que os seus pais costumam dialogar sobre a escola, apenas 5 alunos referem que não dialogam com os seus pais e encarregados de educação sobre a escola.

Nas tabelas 3.1.5 apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos na questão 5 “Que coisas é que os teus pais te dizem e que fazem com que tu queiras aprender mais, ou gostes da escola?”

Como podemos observar pelos dados presentes na tabela 3.1.5, as respostas de onze alunos podem ser incluídas na categoria “orientação para aprender” ou seja referem respostas como por exemplo “ dizem-me para eu estudar; para eu aprender; é bom estudar”.

Tabela 3.1.5 Respostas dos alunos à questão nº 5

Dimensões	Pergunta	Categoria nas respostas	N
Contexto (outros significativos)	Que coisas é que os teus pais te dizem e que fazem com que tu queiras aprender mais ou gostes da escola?	Orientação para aprender	11
		Orientação para o rendimento	6
		Orientação para comportamentos concretos	4
		Sem orientação explicita	9

Nove alunos referiram que os pais não diziam nada (respostas sem orientação explicita). Seis alunos referiram uma orientação para rendimento, por exemplo, “os meus pais dizem para estudar para poder tirar boas notas”. Apenas dois alunos referiram uma orientação para comportamentos concretos por exemplo “está atento” ou “porta-te bem”.

Comparando estes resultados com os encontrados por Pissarro e Miranda (2011) podemos dizer que tendencialmente, as respostas dos nossos participantes vão no sentido de uma orientação para aprender, enquanto que no estudo de Pissarro, & Miranda (2011) referem respostas com orientação para comportamentos concretos.

Na tabela 3.1.6, apresentam-se os resultados à questão 6 “ Os teus colegas costumam falar contigo sobre os teus estudos?”

Tabela 3.1.6 Respostas dos alunos à questão nº 6

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contexto (outros Significativos: colegas)	Costumas falar com os teus colegas sobre os teus estudos	Sim	14
		Não	16

Podemos observar na tabela 3.1.6, que 16 e dos nossos participantes habitualmente não falam com os seus colegas sobre os estudos.

De seguida, na tabela 3.1.7, apresentam-se os resultados à questão 7 “Que coisas os teus colegas te dizem e que fazem com que gostes da escola”.

Tabela 3.1.7 Respostas dos alunos à questão nº 7

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (outros Significativos)	Que coisas os teus colegas te dizem e que fazem com que gostes de aprender?	Orientação para aprender	5
		Orientação para comportamentos concretos	4
		Orientação para o rendimento	5
		Sem orientação Explícita	7
		Não respondeu	9

Como podemos observar na tabela 3.1.7, 9 alunos não respondem à questão. Sete alunos responderam à questão mas sem orientação explícita, por exemplo “Raramente ando com os meus colegas ou os meus amigos gostam de mim”. Cinco alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para aprender, ou seja, referiram “que me devo esforçar mais”. Cinco alunos

justificaram a sua resposta com uma orientação para o rendimento, por exemplo “tenho de estudar para tirar boas notas”. Apenas quatro alunos afirmaram que os “colegas diziam para me portar bem” (resposta com orientação para comportamentos concretos. Estes resultados, do ponto de vista da prática também sugerem que os docentes devam estar mais atentos à interação entre os alunos no espaço escolar. Aliás aspeto fundamental para a prática de uma escola inclusiva.

Os resultados apresentados no estudo de Pissarro, & Miranda (2011) apontam que a maioria dos alunos referiu uma orientação para comportamentos concretos, ou seja, por exemplo “ para brincar com eles, para me portar bem, para fazer os deveres de casa”.

Na tabela 3.1.8, apresentam-se os resultados da questão n.º 8 “ Os teus professores costumam falar contigo sobre os teus estudos?”

Tabela 3.1.8 Respostas dos alunos à questão n.º 8

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contexto (outros Significativos : Professores)	Os teus professores costumam falar contigo sobre os teus estudos	Sim	30
		Não	0

Como podemos observar (cf. tabela 3.1.8) a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente à questão. Ou seja, referem que os professores costumam dialogar com eles sobre os seus estudos. Estes resultados são concordantes com os de Pissarro, & Miranda, 2011).

Os resultados obtidos na questão n.º 9 “ Que coisas os teus professores te dizem que fazem com que gostes de aprender?” são apresentados na tabela 3.1.9.

Tabela 3.1.9 Respostas dos alunos à questão nº 9

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (outros significativos)	Que coisas os teus professores te dizem e que fazem com que gostes de Aprender	Orientação para aprender	10
		Orie ntação para comportamentos concretos	15
		Orientação para o rendimento	5
		Sem orientação explicita	0
		Não respondeu	0

Como podemos observar pelos dados presentes na tabela 3.1.9, quinze alunos deram respostas com uma orientação para comportamentos concretos, por exemplo, “devo portar-me bem, fazer os deveres”.

Dez alunos apresentaram, por exemplo os seguintes argumentos “que me devo esforçar mais para melhor aprender” (resposta com orientação para aprender). Cinco alunos referiram uma resposta com uma orientação para o rendimento, por exemplo “ que tenho de estudar para tirar boas notas”. Estes resultados vão de encontro ao encontrados por Pissarro, & Miranda (2011).

Na tabela 3.1.10, apresentam-se os resultados à questão n.º 10 “ Como deveriam ser as aulas para gostares mais de aprender?”

Observando os dados presentes na tabela 3.1.10, podemos mencionar que doze alunos responderam à questão sem uma orientação explicita, por exemplo “Não mudava nada, os professores dão bem as aulas”. Nove alunos

justificaram a sua resposta com uma orientação para as características da tarefa, ou seja, referiram que as aulas deveriam ser mais práticas.

Tabela 3.1.10 Respostas dos alunos à questão 10

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (aulas)	Como deveriam ser as aulas para gostares de aprender?	Orientação para características da tarefa	9
		Orientação para comportamentos concretos dos professores e alunos	2
		Orientação para aspetos organizativos	4
		Sem orientação explícita	12
		Não respondeu	3

Quatro alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para aspetos organizativos, por exemplo “deveria haver menos alunos na sala” e por último, três alunos não responderam à questão.

Os participantes no estudo de Pissarro e Miranda (2011), maioritariamente, referiram respostas com uma orientação para as características da tarefa.

Na tabela 3.1.11, apresentam-se os resultados à questão n.º 11 “Se tu pudesses o que mudavas na escola para gostares mais de aprender”.

Tabela 3.1.11 Respostas dos alunos à questão n.º 11

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (escola)	Se tu pudesses o que mudavas na escola para gostares mais de aprender	Orientação para características da tarefa	4
		Orientação para comportamentos concretos dos professores e alunos	3
		Orientação para aspetos organizativos	2
		Sem orientação explícita	14
		Não respondeu	7

Observando os dados presentes na tabela 3.1.11, podemos referir que a maioria dos alunos apresenta respostas sem orientação explícita, por exemplo “Não mudava nada, a escola está bem assim”. Sete alunos não responderam à questão. Quatro alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para as características da tarefa, ou seja, referiram que deveríamos ter aulas mais práticas”. Três alunos referiram que os professores não se deveriam zangar tanto (resposta com orientação para comportamentos concretos do professor e alunos).

Apenas dois alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para aspetos organizativos, por exemplo “ deveria haver menos alunos na escola, para não haver tanto barulho.”

Na tabela .3.1.12 apresentam-se os resultados da questão 12 “ O que mudavas nas aulas para gostares mais de aprender”.

Tabela 3.1.12 Respostas dos alunos à questão 12

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (escola)	O que mudavas nas aulas para gostares mais de aprender?	Orientação para caraterísticas da tarefa	5
		Orientação para comportamentos concretos dos professores e alunos	3
		Orientação para aspetos organizativos	2
		Sem orientação explícita	13
		Não respondeu	7

Como podemos observar na tabela 3.1.12, treze alunos apresentaram respostas sem orientação explícita, por exemplo “Não sei, eu sinto-me bem assim, não mudava nada”. Sete alunos não responderam à questão. Cinco

alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para as características da tarefa, ou seja, referiram que deveriam ter aulas mais práticas como Informática. Apenas dois alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para aspetos organizativos.

Na tabela 3.1.13, apresentam-se os resultados à questão 13 “ O que é para ti um professor que ensina bem?”

Tabela 3.1.13 Respostas dos alunos à questão n.º 13

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (outros significativos): professor	O que é para ti um professor que ensina bem	valor concreto	10
		valor importante para o futuro.	1
		valor lúdico	3
		valor afectivo	9
		Não respondeu	7

Como podemos observar na tabela 3.1.13, dez alunos referiram um valor concreto nas suas respostas, por exemplo, “o professor que ensina bem é aquele que ensina bem a matemática”.

Nove alunos referiram respostas que incluímos dentro da categoria: estudo com valor afetivo, por exemplo “É aquele que é meu amigo”. Sete alunos não responderam à questão. Três alunos responderam que é aquele que brinca com eles (com valor lúdico).

Na tabela 3.1.14, apresentam-se os resultados da questão 14 “O que é que tu mais gostas de fazer fora da escola, por exemplo nos teus tempos livres?”

Como podemos observar na tabela 3.1.14, treze alunos responderam à questão com uma orientação para objetos ou espaços concretos por exemplo, “gosto de estar no meu quarto”.

Tabela 3.1.14 Respostas dos alunos à questão 14

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (casa/)	O que é que tu mais gostas de fazer fora da escola, por exemplo nos teus tempos livres	Orientadas para objetos ou espaços concretos	13
		Orientadas para aspetos da aprendizagem	6
		Orientadas para as interações sociais ou pessoas concretas	8
		Orientadas para outros aspetos concretos	2
		Não respondeu	1

Oito alunos orientaram a sua resposta para as interações sociais ou pessoas concretas, ou seja, referiram que gostam de estar e conversar com os amigos. Seis alunos referem que gostam de ler e estudar (orientadas para aspetos de aprendizagem). Três alunos responderam que gostam de arrumar o quarto (orientadas para outros aspetos concretos e por último um aluno não respondeu à questão.

Na tabela 3.1.15 apresentam-se os resultados à questão 15 “O que é que tu sabes fazer melhor.

Como podemos observar na tabela 3.1.15, 14 alunos orientaram a sua resposta para aspetos da aprendizagem por exemplo, “ o que sei fazer melhor é ler ou escrever”. Oito alunos referiram aspetos concretos, ou seja, “sabem rir ou cantar”. Cinco alunos referem que o que sabem fazer melhor é brincar com

os amigos (respostas orientadas para interações sociais ou pessoas concretas).

Tabela 3.1.15 Respostas dos alunos à questão 15

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (outros significativos)	O que é que tu sabes fazer melhor?	Orientadas para objetos ou espaços concretos	1
		Orientadas para aspetos da aprendizagem	14
		Orientadas para as interações sociais ou pessoas concretas	5
		Outros aspetos concretos	8
		Não respondeu	2

Dois alunos não responderam à questão. Apenas um aluno justificou a sua resposta referindo que o que sabe fazer melhor é estar no quarto. Em futuros estudos importa explorar um pouco melhor este tipo de respostas, perguntando por exemplo, “ o que é que tu fazes bem no teu quarto, porque é que tu gostas de estar no quarto, etc.

Por último, na tabela 3.1.16, apresentam-se os resultados à questão 16 “O que é que tu fazes menos bem?

Tabela 3.1.16 Respostas dos alunos à questão 16

Dimensões	Pergunta	Categoria	N
Contextuais (outros significados)	O que é que tu fazes menos bem?	Orientadas para objectos ou espaços Concretos	0
		Orientadas para aspetos da aprendizagem	18
		Orientadas para as interações sociais ou pessoas concretas	2
		Outros aspetos concretos	3
		Não respondeu	7

Como podemos observar na tabela 16, dezoito alunos orientaram a sua resposta à questão para aspetos relacionados com a de aprendizagem por exemplo, “ o que faço menos bem é escrever ou ler”. Sete alunos não responderam à questão. Três alunos justificaram a sua resposta orientando-a para outros aspetos concretos, como por exemplo, “não consigo arrumar o quarto”. Também do ponto de vista da prática educativa, seria importante e em articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação trabalhar esta dimensão do autoconceito, a perceção de competência.

Conforme apresentado no capítulo II um dos nossos objetivos é também comparar as perceções dos pais e professores sobre o envolvimento parental, ou seja, sobre o envolvimento dos pais com a escola/professor do(a) seu(sua) filho(a). De seguida apresentam-se os resultados descritivos tomando os questionários: Questionário “Envolvimento Parental na Escola versão professores” (QEPE-VPr; Pereira, 2002) e Questionário “Envolvimento Parental na Escola versão pais” (QEPE-VPa; Pereira, 2002)

3.2- Resultados do envolvimento parental na escola

De seguida na mesma tabela, para uma melhor análise comparativa, apresentam-se as respostas dos pais e professores em cada item do questionário, comentando-se posteriormente os dados obtidos.

Na tabela 3.2.1 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 1.

Tabela 3.2.1. Respostas dos pais e professores ao item 1

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)				
1 (nada verdade)	6	20.0	5	16.7
2 (pouco verdade)	17	56.7	16	53.3
3 (verdade)	7	23.3	9	30.0
4 (muito verdade)	_____	_____	_____	_____

Ou seja, perguntou-se aos pais se costumam participar nas atividades da escola, dando ideias para organizar atividades extracurriculares, e aos professores se os pais dos nossos participantes “dão ideias para organizar atividades na escola, por ex. festas, atividades desportivas, jogos”. Observando os dados presentes na tabela 3.2.1, podemos referir, comparando as perceções dos pais com as dos professores, que de um modo geral, as opiniões são coincidentes, ou seja, ambos os participantes, consideram que é um pouco verdade, que os pais participam dando ideias para organizar atividades desportivas.

A opinião de 9 professores é que é verdade, que os pais participam dando ideias para estas atividades, já 7 pais referem ser verdade que dão ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos).

De seguida, na tabela 3.2.2, apresentam-se as respostas dos pais e professores ao 2º item dos questionários.

Tabela 3.2. 2. Respostas dos pais e professores ao item 2

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	—	—	1	3.3
2 (pouco verdade)	6	20.0	4	13.3
3 (verdade)	18	60.0	17	56.7
4 (muito verdade)	6	20.0	8	26.7

Conforme podemos observar, pelos dados na tabela 3.2.2, tanto no grupo de pais como no grupo de professores, as opiniões são maioritariamente coincidentes quando ambos referem ser verdade, que procuram estar informados acerca do que é necessário para que os seus filhos ou alunos no caso dos professores possam aprender, e melhor os possam ajudar em casa.

Na tabela 3.2.3 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 3. Ou seja, pergunta-se aos pais se informam os professores quando há algum problema com o seu filho na escola e, aos professores se os pais, quando há um problema com o filho na escola, mantêm o professor informado.

Observando os dados presentes na tabela 3.2.3, de um modo geral todos os professores referem que os pais os avisam sempre que existe algum problema com os seus filhos na escola.

Tabela 3.2.3 Respostas dos pais e professores ao item 3

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	—	—	—	—
2 (pouco verdade)	1	3.3	—	—
3 (verdade)	21	70.0	17	56.7
4 (muito verdade)	8	26.7	13	43.3

Porém realizando uma análise mais detalhada dos dados, verificamos quando comparando as percepções dos pais e professores, que mais pais afirmam (70%) ser verdade que avisam os docentes no caso da existência de algum problema com o seu educando. Por outro lado apenas 56.7% dos professores refere que é verdade que os pais os informam de eventuais problemas. Podemos ainda observar, cf dados da tabela 3. 2.3 que 43.3% dos professores afirmam ser muito verdade haver essa comunicação contra 26,7% dos pais que afirmam que informam “sempre” os professores. Por último, importa citar que apenas um pai referiu ser pouco verdade informar o professor, já nenhum professor usou para responder essa alternativa de resposta.

Estes resultados vão de encontro ao estudo de Reis (2008), ou seja, esta autora também verificou que maioritariamente as opiniões dos pais e

professores são coincidentes, ambos referem que os pais mantêm informados os professores sobre problemas que acontecem com os seus filhos na escola.

Apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 4 na tabela 3.2.4.

Tabela 3.2.4 Respostas dos pais e professores ao item 4

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (Não resposta)	—	—	—	—
1 (Nada verdade)	2	6.7	2	6.7
2 (Pouco verdade)	7	23.3	2	6.7
3 (Verdade)	18	60.0	15	50.0
4 (Muito verdade)	3	10.0	11	36.7

Observando os dados presentes na tabela 3.2.4, podemos referir, comparando as perceções dos pais e professores, que maioritariamente as opiniões são coincidentes quando ambos referem que os pais participam um pouco na vida da escola, quando essa participação se refere à realização de atividades que ajudam na aprendizagem do aluno.

A opinião de 15 professores é que é verdade, que os pais procuram realizar atividades que ajudam os filhos na aprendizagem, já 18 pais referem ser verdade que procuravam realizar atividades com os filhos (ex. encorajo o meu filho a ler). Sete pais referem que é pouco verdade que ajudam e realizam atividades com os seus filhos, em contrapartida apenas dois professores referem ser pouco verdade que os pais ajudam os filhos nas suas tarefas.

Onze professores referem ser sempre verdade que os pais ajudam os seus filhos, mas só 3 pais o referem. Em suma podemos dizer que alguns professores parecem ter uma perceção mais positiva da ajuda que os pais dão aos seus filhos que os próprios pais. Este aspeto deverá merecer, em futuros estudos alguma atenção, ou seja, através de entrevista deverão ser aprofundados os motivos para estas opiniões dos pais, por exemplo, tentar perceber se estas perceções estão ou não relacionadas com baixas expectativas em relação aos seus filhos ou perceção falta de competência dos pais.

Na tabela 3.2.5 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 5. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se ajudam frequentemente o filho nos trabalhos de casa. As respostas à pergunta sobre se os pais ajudavam frequentemente os filhos nos trabalhos de casa.

Tabela 3.2.5 Respostas dos pais e professores ao item 5

Escala de respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos de casa		Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos de casa	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	1	3.3	_____	_____
1 (Nada verdade)	_____	_____	1	3.3
2 (Pouco verdade)	6	20.0	6	20.0
3 (Verdade)	17	56.7	14	46.7
4 (Muito verdade)	6	20.0	9	30.0

De um modo geral tanto pais como professores referem que os pais ajudam os filhos nos trabalhos de casa, importa porém referir que aqui também os

professores em maior percentagem (30%) referem ser sempre verdade, por comparação com 20% dos pais. Podemos também observar na tabela 3.2.5 que um dos pais não respondeu a este item.

Apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 6 na tabela 3.2.6. Ou seja, pergunta-se aos pais se costumam envolverem-se na resolução de problemas de indisciplina na escola, e aos professores se os pais se costumam envolver ativamente na resolução de problemas de indisciplina na escola.

Tabela 3.2.6 Respostas dos pais e professores ao item 6

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	2	6.7
1 (nada verdade)	5	16.7	2	6.7
2 (pouco verdade)	6	20.0	10	33.3
3(verdade)	16	53.3	16	53.3
4 (muito verdade)	3	10.0	—	—

Observando os dados presentes na tabela 3.2.6, podemos referir, comparando as perceções dos pais e professores, que maioritariamente as opiniões são coincidentes, ou seja, ambos referem que os pais participam um pouco na vida da escola quando essa participação se refere à resolução de problemas de indisciplina na escola (53%).

Ainda que seja uma percentagem muito reduzida, podemos referir que 3.3% dos pais não responderam à questão.

Na tabela 3.2.7 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 7. Ou seja, perguntou-se aos pais se participam nas reuniões convocadas pelos professores e aos professores, se os pais são assíduos nessas reuniões.

Tabela 3.2.7 Respostas dos pais e professores ao item 7

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	—	—	1	3.3
2 (pouco verdade)	5	16.7	2	20.0
3 (verdade)	10	33.3	14	46.7
4 (muito verdade)	15	50.0	13	30,0

Observando os dados presentes na tabela 3.2.7, podemos referir que quando confrontados com a questão sobre a assiduidade às reuniões convocadas pelos professores, 50% dos pais responde que é muito verdade que comparece às reuniões marcadas, porém apenas 30% dos professores confirma ser muito verdade que os pais compareçam às reuniões.. A partir destes dados encontramos aqui alguma divergência ainda que pequena (20%) entre pais e professores

Também constatamos que existem 10 pais e 14 professores que responderam ser verdade que os comparecem às reuniões.

No seu estudo Reis (2008) constatou também que a maioria dos pais comparecem às reuniões, o que vai de encontro aos resultados do nosso estudo.

Na tabela 3.2.8 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 8, pergunta-se aos pais, no caso do professor o convidar participaria em atividades na sala de aula; aos professores é perguntado se estariam disponíveis para endereçar um convite aos pais para participarem em atividades na sala de aula.

Tabela 3.2.8 Respostas dos pais e professores ao item 8

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	1	3.3	1	3.3
1 (nada verdade)	4	13.3	1	3.3
2 (pouco verdade)	13	43.3	13	43.3
3 (verdade)	9	30.0	6	20.0
4 (muito verdade)	3	10.0	9	30.0

Observando os dados presentes na tabela 3.2.8, podemos inferir, comparando as perceções dos pais (43.3%) e professores (43.3%), que maioritariamente os pais e professores, referem que é pouco verdade, por isso, poderão estar disponíveis ou convidar, no caso dos professores, para que os

pais participem em atividades em sala de aula como por exemplo para lerem histórias às crianças, ou ajudar a preparar materiais aos professores. 30% dos professores estão mesmo disponíveis para aceitarem a ajuda dos pais, enquanto 10% dos pais manifestariam sempre essa disponibilidade.

Podemos, ainda destacar que 3.3% dos pais e igual percentagem dos professores não responderam à questão.

Os resultados obtidos por Reis (2008), vão de encontro aos do nosso estudo, os pais e professores manifestam alguma vontade e interesse em participar e convidar no caso dos professores, em atividades dentro da sala de aula.

Na tabela 3.2.9 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 9.

Tabela 3.2.9 Respostas dos pais e professores ao item 9

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	4	13.3	2	6.7
2 (pouco verdade)	11	36.7	9	30.0
3 (verdade)	13	43.3	13	43.3
4 (muito verdade)	2	6.7	6	20.0

Os pais /professores são questionados sobre se costumam realizar com o filho atividades que não são pedidas pelo professor, mas que o ajudam nas aprendizagens, como por exemplo ler histórias.

Observando os dados presentes na tabela 3.2.9. permitem-nos inferir que a opinião de 13 professores é que é verdade, que os pais procuram realizar com os filhos atividades que não são pedidas pelo professor, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca), também 13 pais assumem que realizam essas atividades que ajudam os seus educandos.

Importa referir, ainda, que 4 pais referem que não realizam essas tarefas com os seus filhos e 2 professores consideram que os pais não realizam estas atividades com os filhos

Na tabela 3.2.10 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 10.

Tabela 3.2.10 Respostas dos pais e professores à questão nº 10

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	4	13.3	2	6.7
2 (pouco verdade)	16	53.3	19	63.3
3 (verdade)	6	20.0	7	23.3
4 (muito verdade)	4	13.3	2	6.7

Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se os pais costumam oferecer ajuda quando sabem que a turma dos filhos participa em determinadas atividades como jogos ou visitas de estudo

Observando os dados presentes na tabela 3.2.10, podemos referir, comparando as percepções dos pais e professores, que de um modo geral, as opiniões são coincidentes quando ambos referem que os pais oferecem por vezes ajuda quando sabem que a turma dos seus filhos vai participar em atividades. A opinião de 7 professores é que é verdade, que os pais participam nestas atividades, já 6 pais referem ser verdade que oferecem ajuda quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas jogos).

Quatro pais referem que não oferecem ajuda contra 2 professores que manifestam essa percepção dos pais, ou seja, que nunca participam nas atividades da turma dos seus filhos.

Na tabela 3.2.11 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 11. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se costumam intervir nas reuniões de pais.

Tabela 3.2.11 Respostas dos pais e professores ao item 11

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	1	3.3	—	—
1 (nada verdade)	2	6.7	1	3.3
2 (pouco verdade)	8	26.7	9	30.0
3 (verdade)	14	46.7	15	50.0
4 (muito verdade)	5	16.7	5	16.7

Como podemos observar quer os professores (50%) quer os pais (46.7%) expressaram ser verdade que participam nas reuniões.

Podemos referir ainda 5 pais e 5 professores referem que participam sempre nas reuniões de pais, 3.3% dos professores e 6,7% dos pais não responderam à questão

Podemos mencionar ainda 8 pais e 9 professores referem que participam pouco nas reuniões.

Na tabela 3.2.12 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 12. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se gostariam de trabalhar voluntariamente em atividades na escola.

Tabela 3.2.12 Respostas dos pais e professores ao item 12

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	7	23.3	2	6.7
2 (pouco verdade)	18	60.0	16	53.3
3 (verdade)	5	16.7	8	26.7
4 (muito verdade)	—	—	4	13.3

Observando os dados presentes na tabela 3.2.12, podemos referir, comparando as perceções dos pais e professores, que maioritariamente as opiniões são aproximadas quando ambos referem que os pais (18) gostariam de participar um pouco na vida da escola voluntariamente em atividades na escola. A opinião de 16 professores é que é pouco verdade, que os pais

gostariam de participar voluntariamente em atividades na escola (ex. pintar escola arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios).

Importa acrescentar que nenhum dos pais referiu que gostaria muito de o fazer, mas 4 professores consideram que é muito verdade que os pais fariam essas atividades voluntariamente.

Apresentam-se na tabela 3.2.13 as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 13. Perguntou-se aos pais e professores se dão ideias para organizar atividades na turma.

Tabela 3.2. 13 Respostas dos pais e professores ao item 13.

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	_____	_____	_____	_____
1 (nada verdade)	5	16.7	5	16.7
2 (pouco verdade)	21	70.0	20	66.7
3 (verdade)	4	13.3	5	16.7
4 (muito verdade)	_____	_____	_____	_____

Observando os dados presentes na tabela 3.2.13, podemos referir, comparando as perceções dos pais (70%) e professores (66.7%), que as opiniões são aproximadas, ambos referem que os pais participariam um pouco dando ideias para se organizarem atividades na turma dos seus filhos(ex. visitas de estudo, festas, jogos). I

Importa referir, ainda que nem professores, nem pais referem que é muito verdade que dão ideias para organizar atividades nas turmas dos seus filhos.

Na tabela 3.2.14 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 14. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.

Tabela 3.2.14 Respostas dos pais e professores ao item 14

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	1	3.3	1	3.3
2 (pouco verdade)	5	16.7	6	20.0
3 (verdade)	21	70.0	17	56.7
4 (muito verdade)	3	10.0	6	20.0

Observando os dados presentes na tabela 3.2.14, 70% dos pais refere que é verdade que procura manter-se informado sobre os regulamentos e normas de funcionamento da escola, 56.7% dos professores considera que é verdade que os pais procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.

Este resultado vai de encontro ao de Reis (2008), ou seja, os pais em grande maioria, procuram manter-se informados sobre os regulamento e as normas de funcionamento da escola frequentada pelos seus educandos.

Na tabela 3.2.15 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 15, pergunta-se aos pais e professores se conversam com o filho/ aluno acerca do que se passa na escola.

Tabela 3.2.15 Respostas dos pais e professores ao item 15

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	1	3.3	_____	_____
1 (nada verdade)	_____	_____	_____	_____
2 (pouco verdade)	2	6.7	1	3.3
3 (verdade)	22	73.3	17	56.7
4 (muito verdade)	5	16.7	12	40.0

Podemos observar na tabela 3.2.15 que a maioria dos entrevistados respondeu ser verdade, sendo que os 73.3%, pais foram aqueles que responderam ser verdade e 56.7% os professores deram a mesma resposta, 40% dos professores referem ser muito verdade que os pais conversam com os filhos acerca do que se passa na escola, mas apenas 16.7% dos pais refere que conversa sempre com os filhos acerca do que se passa na escola.

Estes resultados aproximam-se dos obtidos por Reis (2008).

Na tabela 3.2.16 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item 16. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se são assíduos às atividades para pais que a escola organiza.

Tabela 3..2.16 Respostas dos pais e professores ao item 16

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	—	—	1	3.3
2 (pouco verdade)	9	30.0	7	23.3
3 (verdade)	16	53.3	18	60.0
4 (muito verdade)	5	16.7	4	13.3

Observando os dados presentes na tabela 3.2.16, podemos referir, comparando as perceções dos pais e professores, que de um modo geral, maioritariamente as opiniões são coincidentes quando ambos referem que é verdade que os pais participam na vida da escola (pais= 53%; professores= 60%). Importa ainda assinalar que 30% dos pais e 23% dos professores refere que é pouco verdade que os pais são assíduos na participação das atividades na escola.

Apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 17 na tabela 3.2.17, pergunta-se aos pais e professores se costumam pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho.

Tabela 3.2.17 Respostas dos pais e professores ao item 17

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	5	16.7	5	16.7
2 (pouco verdade)	21	70.0	20	66.7
3 (verdade)	4	13.3	5	16.7
4 (muito verdade)	—	—	—	—

Observando os dados presentes na tabela 3.2.17 podemos referir, comparando as percepções dos pais e professores, que maioritariamente as opiniões são aproximadas quando ambos referem que os pais participam pouco na vida da escola quando essa participação se refere ao progresso e dificuldades do aluno (pais = 70%; professores= 67%).

Ou seja os pais reconhecem que pedem poucas vezes informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do seu filho, sendo confirmado pela percepção dos professores.

Na tabela 3.2.18 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 18. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se costumam procurar informações do professor na caderneta do filho.

Observando os dados presentes na tabela 3.2.18, podemos referir, comparando as percepções dos pais e professores, que maioritariamente as percepções são semelhantes quando ambos referem ser verdade que os pais participam na vida da escola quando essa participação se refere ao hábito de procurar informações do professor na caderneta do filho.

Tabela 3.2.18 Respostas dos pais e professores à questão nº 18

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho.		Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado.	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não Resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	1	3.3	2	6.7
2 (pouco verdade)	6	20	1	3.3
3 (verdade)	15	50.0	18	60.0
4 (muito verdade)	8	26.7	9	30.0

. A opinião de 18 professores é que é verdade, que os pais têm por hábito ver a caderneta do aluno, já 15 pais referem ser verdade ter por hábito procurar informações do professor na caderneta do filho. Oito pais e 9 professores referem que é sempre verdade que os pais têm por hábito procurar informações do professor na caderneta do seu filho.

No item número 19 pergunta-se aos pais e professores se têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos de casa, na tabela 3.2.19 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais.

Como podemos observar na tabela 3.2.19, a maioria dos pais (53%) e professores (53%) referem ser verdade que os pais têm por hábito verificar os trabalhos de casa.

Tabela 3.2.19. Respostas dos pais e professores ao item 19

Escala de respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	1	3.3	—	—
1 (nada verdade)	—	—	1	3.3
2 (pouco verdade)	8	26.7	4	13.3
3 (verdade)	16	53.3	16	53.3
4 (muito verdade)	5	16.7	9	30.0

. Podemos referir que nenhum pai referiu ser nada verdade, já 1 dos professores referem ser nada verdade. Nove professores e cinco pais referem que é sempre verdade o hábito dos pais verificarem a informação na caderneta dos filhos.

Na tabela 3.2.20 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 20. Ou seja, pergunta-se aos pais e professores se costumam informar-se sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola.

Constatamos pela observação da tabela 3.2.20, que 14 pais e 12 professores referem ser pouco verdade que os pais procuram manter-se

informados sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola. 10 pais e 8 professores referem ser verdade que os pais procuram informar-se sobre o projeto educativo e plano anual de atividades

Tabela 3.2.20 Respostas dos pais e professores à questão nº 20

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	4	13.3	4	13.3
2 (pouco verdade)	14	46.7	12	40.0
3 (verdade)	10	33.3	8	26.7
4 (muito verdade)	2	6.7	6	20.0

Por último 4 pais e 4 professores referem não ser nada verdade a procura de informação sobre estes dois documentos estruturantes da escola. Importa também, do ponto de vista da prática envolver mais estes pais no projeto educativo da escola e não apenas em questões pontuais relacionadas apenas com o seu educando. Por outro lado, este desconhecimento pode fazer-nos pensar nalguma incongruência já que os pais e professores conforme anteriormente referido, referem que participam nas atividades organizadas para a turma dos seus filhos.

Na tabela 3.2.21 apresentam-se as respostas dos professores e dos pais relativamente ao item número 21. Ou seja, é perguntado aos pais e professores se costumam ensinar o filho a planear e organizar melhor o seu tempo.

Observando os dados presentes na tabela 3.2.21, podemos referir, comparando as percepções dos pais e professores, que se aproximam quando ambos referem que é verdade que os pais tentam ajudar a organizar e planejar melhor o tempo do seu educando.

Tabela 3.2.21 Respostas dos pais e professores ao item 21

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	1	3.3	—	—
2 (pouco verdade)	9	30.0	5	16.7
3 (verdade)	18	60.0	20	66.7
4 (muito verdade)	2	6.7	5	16.7

A opinião de 20 professores (66.7%) é que é verdade, que os pais tentam ensinar o filho a planejar e a organizar melhor o seu tempo, já 18 (60.0%) pais referem ser verdade que dão essa ajuda ao seu educando. Porém 9 pais referem ser pouco verdade que dão essa ajuda ao seu filho, mas só 5 professores é que referem ser pouco verdade que os pais ajudam os seus filhos.

No item número 22, pergunta-se aos pais e professores se costumam informar o professor quando há qualquer problema na escola com outros colegas do filho. (cf. tabela 3.2.22)

Observando os dados presentes na tabela 3.2.22, podemos referir, comparando as percepções dos pais e professores, que novamente, em termos gerais, a opinião de pais e professores se aproximam.

Tabela 3.2.22 Respostas dos pais e professores ao item 22

Escala de resposta	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	—	—	—	—
2 (pouco verdade)	4	13.3	2	6.7
3 (verdade)	23	76.7	22	73.3
4 (muito verdade)	3	10.0	6	20.0

A percepção de 22 professores e 23 pais é que é verdade, que os pais informa o professor sobre algum problema com os colegas do seu filho.

Na penúltima tabela, tabela 3.2.23 apresentam-se as respostas dos pais e professores ao 23º item da escala “Quando sabem que se vão realizar determinadas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos), oferecem ajuda”.

Na tabela 3.2.23, podemos observar que mais uma vez, tendencialmente as respostas de pais/encarregados são semelhantes, 15 pais e 19 professores afirmam ser pouco verdade (escala 2) ajudarem nas atividades da escola. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Reis (2008).

Tabela 3.2.23 Respostas dos pais e professores ao item 23

Escala das respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	—	—	—	—
1 (nada verdade)	5	16.7	3	10.0
2 (pouco verdade)	15	50.0	19	63.3
3 (verdade)	9	30.0	7	23.3
4 (muito verdade)	1	3.3	1	3.3

Finalmente na tabela 3.2.24 apresentam-se as respostas dos pais e professores ao 24º item da escala “Procuro informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar/ Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar”.

Tabela 3.2.24 Respostas dos pais e professores ao item 24

Escala de respostas	Questionário versão pais		Questionário versão professores	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
0 (não resposta)	4	13.3	1	3.3
1 (nada verdade)	2	6.7	—	—
2 (pouco verdade)	8	26.7	6	20.0
3 (verdade)	12	40.0	16	53.3
4 (muito verdade)	4	13.3	7	23.3

Observando os dados presentes na tabela 3.2.24, podemos referir, comparando as perceções dos pais e professores, que maioritariamente as opiniões se aproximam, ou seja, 12 pais e 16 professores referem é que é verdade, que os pais procuram informar-se acerca das datas dos testes de avaliação para poderem ajudar o filho a estudar.

Podemos destacar que 4 pais e 1 dos professores não respondem à questão. Ou ainda que 7 professores e 4 pais referem ser verdade que se informam acerca da data dos testes dos seus filhos.

Estes resultados sugerem que tendencialmente as perceções dos pais e professores são em muitos aspetos coincidentes, uma justificação para o facto pode ter a ver com as características da amostra ou seja, é uma amostra com crianças com T21, e conforme orientações do ministério da educação ou por condições de saúde da própria criança a proximidade nestes casos será sempre superior à encontrada em famílias com crianças sem NEE e os próprios professores.

De seguida procurar-se à sintetizar as ideias principais do presente estudo.

CONCLUSÕES FINAIS

No presente capítulo, serão discutidos os resultados analisados no capítulo anterior de acordo com os objetivos definidos e apresentados no capítulo dois. Procuraremos, ainda, relacionar os resultados obtidos com a literatura na área deduzindo algumas implicações para a prática; por último far-se-ão referência aos limites ao presente estudo.

Mantoan (1998) refere que o principal objetivo da inclusão escolar é não deixar ninguém de fora do sistema escolar, para isso deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos. Alude ainda, que esta inclusão não se refere apenas a uma individualização do ensino para os alunos com mais deficiências, mas também à diminuição ou eliminação das barreiras que impedem que todos os alunos progridam. Logicamente, a inclusão deve levar também, ao aperfeiçoamento e à qualidade do ensino regular para que as necessidades e interesses de todos os alunos sejam consideradas e não só apenas as dos alunos com necessidades educativas de caráter prolongado (Miranda, Almeida, & Almeida, 2010).

Nos últimos anos, de acordo com Beirne, Smith, Ittenbach, e Patton (2002), tem-se reunido um conjunto de informações que permitem caracterizar as dificuldades e potencialidades dos sujeitos com Trissomia 21, especialmente, sobre o modo como aprendem, e o que lhes deve ser ensinado, e, como devem ser tratados pelos outros membros da família humana.

Conforme referido anteriormente, nos últimos anos, a integração destas crianças nas salas de aula regular das escolas públicas, marca o início de um novo olhar sobre a sua educação e faz emergir a necessidade na mudança dos métodos de ensino destinados a estes alunos e, naturalmente, da formação dos seus professores, para que o aluno com trissomia 21 se possa sentir incluído no seu ambiente escolar, para assim estar motivado para aprender.

A família é considerada um lugar de grande autenticidade, logo, um espaço privilegiado para a construção social da realidade, em que através das interações entre os seus membros e do sentimento de pertença, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Relvas, 1996).

Silva (2002) refere-nos que a família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar no projeto educativo escolar do seu educando, competindo à escola encontrar as formas e caminhos para promover essa interação. Por outro lado, também é fundamental que a família incentive a prática de tudo aquilo que a criança vai assimilando na escola, cabendo também à escola a orientação da família, sempre que se justifique, quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental das suas crianças.

Conforme referido no primeiro capítulo, a família e a escola representam graus de interação extremamente complexos nos nossos dias. Embora estruturalmente diferenciados, são dois contextos fundamentais para a vida das crianças, em especial das crianças com mais necessidades especiais, como por exemplo as crianças com trissomia 21. Estes contextos devem ter objetivos complementares, por isso, espera-se que exista entre a família e a escola uma relação cooperativa. Ou seja, como sistemas diferentes, espera-se que transformem a sua interação numa verdadeira parceria, de forma a que a

criança com trissomia 21, possa desenvolver ao máximo as suas capacidades num ambiente que acolha a diferença e estimule as potencialidades de cada criança.

De facto, o envolvimento dos pais na escola é uma componente imprescindível na educação. Neste sentido, podemos deduzir que quanto mais os pais se identificarem com a escola, maior será a sua participação (Rocha 2006) Por outro lado, a mesma autora refere-nos que os pais também não prescindem de serem compreendidos, aceites e valorizados pela escola e principalmente pelos professores. No mesmo sentido, Correia (2008) refere-nos que o envolvimento da família com a escola levará não só a uma maior aceitação da criança com NEE na escola como também na comunidade em que se insere.

O nosso interesse por este tema resulta da preocupação em fundamentar, do ponto de vista empírico um conjunto de ideias e crenças que, em parte, resultaram das experiências de relacionamento ao longo dos anos com os pais e encarregados de educação das crianças, como professora titular de turma. Ou seja, foi nosso objetivo analisar e fundamentar empiricamente a importância da participação dos pais no contexto escolar e na motivação para aprender destas crianças com T21, e, neste sentido, dar um modesto contributo para o estudo do tema em Portugal. De seguida, apresentam-se sumariamente os resultados encontrados.

A totalidade dos nossos participantes respondeu que gostava da escola mas justificaram o seu interesse, com respostas associadas a aspetos lúdicos, por exemplo que “gostavam da escola porque lá têm amigos ou computadores

para brincar”. Estes resultados afastam-se dos encontrados por Pissarro & Miranda (2011). Os participantes no estudo destas duas autoras referem que, maioritariamente, gostavam da escola porque gostavam de aprender a escrever, a contar, matemática e português. Por outro lado à pergunta “O que é que tu gostas de aprender na escola”, apesar de alguns alunos, referirem ainda “interesses lúdicos”, maioritariamente já referem interesses como por exemplo, “uma boa profissão no futuro, ou porque gostam de aprender matemática ou língua portuguesa”.

Relativamente ao diálogo pais-alunos sobre a escola, os nossos resultados sugerem que 5 alunos referem que não conversam com os pais sobre a escola, apesar de ser um número pequenos de alunos que não comunicam com os seus pais, do ponto de vista da prática educativa, importa devolver estes dados à escola para que esta realize uma intervenção para motivar os pais ao diálogo com os filhos sobre o quotidiano escolar. À pergunta “ que coisas é que os teus pais te dizem que fazem com que queiras aprender?, onze alunos referem “ dizem-me para eu estudar; para eu aprender; é bom estudar” e seis referiram, por exemplo, “os meus pais dizem para estudar para poder tirar boas notas”; dois alunos referiram uma orientação para comportamentos concretos por exemplo “está atento” ou “porta-te bem”. Comparando estes resultados com os encontrados por Pissarro e Miranda (2011) podemos dizer que tendencialmente, as respostas dos nossos participantes vão no sentido de uma orientação para aprender, enquanto que no estudo de Pissarro, & Miranda (2011) referem respostas com orientação para comportamentos concretos, por exemplo, “está atento” ou “porta-te bem”.

A totalidade dos alunos referem que os professores costumam dialogar com eles sobre os seus estudos. Estes resultados são concordantes com os de Pissarro, & Miranda, 2011). A questão “ que coisas te dizem os teus professores que fazem com que gostes de aprender”, quinze alunos deram respostas com uma orientação para comportamentos concretos, por exemplo, “devo portar-me bem, fazer os deveres”. Dez alunos apresentaram, por exemplo os seguintes argumentos “que me devo esforçar mais para melhor aprender” (resposta com orientação para aprender). Cinco alunos referiram uma resposta com uma orientação para o rendimento, por exemplo “ que tenho de estudar para tirar boas notas”. Estes resultados vão de encontro ao encontrados por Pissarro, & Miranda (2011). Perguntamos aos alunos “como deveriam ser as aulas para gostares de aprender?”, doze alunos responderam à questão sem uma orientação explícita, por exemplo “Não mudava nada, os professores dão bem as aulas”. Nove alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para as características da tarefa , ou seja, referiram que as aulas deveriam ser mais práticas. Quatro alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para aspetos organizativos, por exemplo “ deveria haver menos alunos na sala” e por último, três alunos não responderam à questão. Os participantes no estudo de Pissarro e Miranda (2011), maioritariamente, referiram respostas com uma orientação para as características da tarefa. Relativamente à pergunta “o que mudavas na escola para gostares mais de aprender?”, a maioria dos alunos apresentou respostas sem orientação explícita, por exemplo “Não mudava nada, a escola está bem assim”. Sete alunos não responderam à questão. Quatro alunos justificaram a sua resposta com uma orientação para as da tarefa, ou seja, referiram que deveríamos ter

aulas mais práticas”. Três alunos referiram que os professores não se deveriam zangar tanto (resposta com orientação para comportamentos concretos do professor e alunos).

Em suma procurou-se medir, através das verbalizações dos alunos com NEE a sua motivação para aprender, estes primeiros resultados verificou-se que a motivação para aprender depende das características do contexto, dos outros significativos e da tarefa.

A investigação tem demonstrado que motivação atua como um fator que impulsiona o aluno não só para iniciar a tarefa mas a se envolver e ser perseverante nessas tarefas, influencia o modo como o indivíduo utiliza as suas capacidades e afeta a sua perceção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho. Se nos centrarmos agora na avaliação da motivação em alunos com DM, em termos internacionais e de acordo com Pissarro, & Miranda (2011) alguns estudos, apontam algumas dificuldades na utilização dos instrumentos tradicionais para avaliar a motivação, nomeadamente as escalas tipo likert, questionários de resposta aberta ou as entrevistas. De acordo com as autoras citadas, estes estudos, realçam as dificuldades de memória, ou a tendência à aquiescência, ou seja, a responder com sim em perguntas que induzam resposta do tipo sim ou não a perguntas que induzam resposta do tipo não. Verificando-se também este tipo de resposta quando a pergunta não é entendida ou é desconhecida, Estas dificuldades são em parte justificadas pelas dificuldades que estes sujeitos apresentam em processos de autoconhecimento, que implicam o que se designa por metacognição, ou seja, que implicam capacidades de controlo e regulação dos processos de conhecimento.

Analisando os resultados relativos à relação de parceria e cooperação entre a escola e a família, podemos referir que parece favorecer positivamente as aprendizagens das crianças com Trissomia 21. Ou seja, na análise efetuada aos dados obtidos através dos questionários de “Envolvimento Parental na Escola versão pais e Professores” (QEPE-VPa/ VPr ,Pereira, 2002), podemos referir que os resultados sugerem que, tendencialmente, as perceções dos pais e professores são em muitos aspetos coincidentes, uma justificação para o facto pode ter a ver com as características da amostra ou seja, é uma amostra com crianças com T21, e conforme orientações do ministério da educação ou por condições de saúde da própria criança a proximidade nestes casos será sempre superior à encontrada em famílias com crianças sem NEE e os próprios professores. Percebe-se, talvez ,melhor agora a participação dos pais ou encarregados de educação na escola, se considerarmos ao que está legislado na nova Lei nº 3 de 2008 no artigo 3º na primeira alínea, que compete à escola e à família o “direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relaciona com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”.

Concluimos assim, que, para haver uma ação educativa com sucesso é fundamental a cooperação entre as duas entidades entre escola-família que, com papéis complementares, contribuem para a aquisição de novas aprendizagens.

Em suma tendo em consideração a nossa experiência como docente do primeiro ciclo do ensino básico, e, a partir da revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo, fica-nos a ideia de que o maior ou menor resultado obtido

pelos alunos nas suas aprendizagens académicas é, em grande medida, influenciado pelo apoio que recebem ou não, por parte da sua família e também pelos seus professores. Esta ideia é confirmada por inúmeras pesquisas, têm demonstrado que a origem e os apoios familiares, que vão desde as expectativas até ao investimento que as famílias fazem em termos financeiros e de tempo na carreira escolar dos filhos, apresentam um impacto muito positivo no desempenho escolar destas crianças e jovens.

No entanto, do estudo realizado, tanto a nível da pesquisa bibliográfica, como no estudo empírico (através dos questionários e da entrevista), verificamos que de algum modo que a relação escola-família demonstra tendências positivas, embora não seja ainda totalmente efetiva. Verifica-se uma crescente consciencialização de que pais e professores têm papéis adicionais na educação da criança, os quais partilham objetivos e finalidades em comum.

Relativamente às limitações da presente investigação, estas são maioritariamente relativas ao facto de estarmos perante com um número reduzido de alunos, sendo necessário em futuros estudos recorrer a um número maior, incluindo mais participantes e de zonas mais variadas do país, de forma a obter uma amostra mais representativa.

Obteve-se através das entrevistas um nível de informação que poderiam ser mais esmiuçadas, aperfeiçoadas e aprofundadas. Poderia ser interessante, até na perspetiva de uma próxima investigação entrevistar os pais para entendermos melhor a sua realidade, acompanhar os alunos no seu percurso escolar através de uma investigação longitudinal. Também do ponto de vista da prática educativa, seria importante e em articulação com os Serviços de

Psicologia e Orientação trabalhar a dimensão do autoconceito, a percepção de competência dos alunos, bem como com as próprias famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação: Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beirne-Smith, M.; Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bettencourt, V., & Pires, A. (2008). Comportamento parental face à Trissomia 21. *Análise Psicológica*, 26 (2), 355-365.
- Beyer, H. O. (2003): A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de acção. *Cadernos de Educação Especial*, 2 (22), 33-44.

- Bradley, R. H., & Corwin, R. F. (1999). Parenting. In L. Balter, C. S. Tamis-Lemonda (Eds.), *Child Psychology – A Handbook of Contemporary Issues* (pp. 339-362). USA: Taylor & Francis – Psychology Press.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (2001). *A Relação mais Precoce: os pais, os bebês e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.
- Capucha, L. (2009). Poverty and social exclusion. In Guerreiro, Maria das Dores, Amália Cardoso Torres and Luís Capucha (orgs.), *Welfare and Everyday Life, - Portugal in the European Context*, (vol.III, pp.167-184). Lisbon: Celta Editora
- Casarin, S. (2003). Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In J. S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down* (pp. 263-285). São Paulo: Memnon/Mackenzie.
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003). Organização Mundial da Saúde. Direcção Geral da Saúde.
- Coatsworth, J.D.; Pantin, H., & Szapocnik, J. (2002). *Famílias Unidas: A family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for problem behavior among Hispanic adolescents*. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 5 (2), 113-132.
- Coleman, J. S.(1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora

- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In R. David. (Org.), Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva (pp.123 - 142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais, in Correia (Org), Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo (pp.11-40). Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores. 2.^a ed. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: do conceito à prática. Inovação Educacional, 9, (1,2), 151-163.
- Costa, M. (2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu – Edições Millenium, 30, 74-100. Acedido em Abril de 2012 a partir de <http://hdl.handle.net/10400.19/444>
- Crespo, C.A. (2007). Rituais Familiares e o Casal: Paisagens Inter-Sistémicas. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cunningham, C., & Davis, H. (1985). Working with Parents: Frameworks for Collaboration, Milton Keynes: Open University Press.
- Cunningham, C. (1987). El Síndrome de Down: Una introducción para Padres Barcelona: Paidós, SAIC.

- Dardig, J. (2006). A importância dos pais na Educação Especial, *Educar Hoje*, 4, 32-33.
- Davies, D., & Marques, R & Silva, P. (1997). Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa. Livros horizonte.
- Dessen, M. A., & Pereira-Silva, N. L. (2000). Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*.(pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. (2012). Acedido em Janeiro de 2012 a partir de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=perspetiva>
- Diez, J.J. (1982). Família – Escola, Uma relação Vital. Porto: Porto editora
- Dunst, C.J. (1998). Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que Aprendemos? In L.M. Correia & Serrano (orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das Práticas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp.79-92). Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelman, F. Kaufman, & F. Losel (Eds), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: De Gruyter.
- Epstein, J.(1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin(Ed.). *Encyclopedia of educational research* (6ª ed., 1089-1151). New York: Mcmillan.
- Epstein, J. L., (2009) *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Shar*. In Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press.

- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* Inovação, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, V. (2000). Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção. *Espaço Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, 13, 38-47.
- Fonseca, V. (2002). *Pais e filhos aprendizagem mediatizadora no contexto familiar*. São Paulo: Salasiana
- Francischetti, S. S. R. (2006). *A sobrecarga em cuidadores familiares de crianças portadoras de Paralisia Cerebral Grave*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Furini, AB. (2006). Processo da inclusão na escola regular: panorama de percepções. *Centro de Educação. Revista Educação Especial*, 28, 138.
- Gardou, Ch., & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 06, 31-45.
- González, M. C. O. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*. In L.M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

- Henderson, A. T., & Mapp, K.L. (2003). A New Wave of Evidence : The impact of School, Family and Comunity Connections on Student Achievement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henn, C.G., Piccinini, C.A., & Garcias,L. G. (2008). A família no contexto da síndrome de down: revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, 13 (3), 485-493. Acedido em Maio de 2012 a partir de <http://www.scielo.br/scielo>.
- Hines,S., & Bennet, F. (1996). Effectiveness of early intervention of children with Down Syndrome Mental Retardation and Developmental Disabilities *Research Reviews* , 2, 96-10
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In Jiménez R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais* (21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kreppner, K. (1992). Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context*. (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates.
- Lapa, A. C., Abraços, F., Furtado, H., Cancela, M., & Torres, T. (2002). *Viver com a Trissomia 21: O que é a Trissomia 21?*. Lisboa: Edições APPACDM.
- López, G.(1995) *Nuevas perspertivas en la educacion e integracion de los Niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Macedo, B.C., & Martins, L.A.R. (2004). Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com síndrome de Down. *Educar em Revista*, 23, 143-159.

- Mantoan, M. T. E (2008). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Cortez.
- Mattos, E. A. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total. *Inclusão*, 5, 50-61
- Mazett, P., & Stoleru, S. (2003). Psicopatologia do latente e da criança pequena. Lisboa: Climepsi Editores.
- Mendes, C.C.L.R. (2009) Inclusão Escolar de Crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de Necessidades Educativas Especiais. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Miranda, L., Almeida, L., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: Que apoios educativos?. *Sonhar*, 1, 67-82.
- Morato, Pedro P. (1994). A Trissomia 21, Síndrome de Down ou ainda «mongolismo». Similaridade ou especificidade, *Sonhar*, 1, 25-65.
- Morato, P. (1995). Deficiência Mental e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com Trissomia 21. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (org) Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). Qualidade na educação: Um desafio para os professores. Editorial Presença

- Munhóz, M.A. (2003). *A contribuição da família para as possibilidades de Inclusão das crianças com Síndrome de Down*. Tese de pós-graduação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Minuchin, P.; Colapinto, J., & Minuchin, S. (1999.) *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Murphy, A. (1993). *Nasce uma criança com Síndrome de Down*. Em S. M. Pueschel (Org.), *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores* (pp. 23-32). Campinas, SP: Papyrus.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. *Inovação*, 9, 139-149.
- Palha, M., Mendonça, E., Gouveia, R. (1991). *Intervenção médica na Trissomia 21*. IV Encontro Nacional de Educação Especial: comunicações. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.
- Palha, M. (2005). *Prólogo*. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores* (pp.7- 8). Porto: Porto Editora.
- Petean, E. B. L., & Murata, M.P.F. (2000). *Paralisia Cerebral: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar*. *Cadernos de Psicologia e Educação- Padeia*, 10 (19), 40-46.
- Pereira, A.I.F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, P. (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de*

- Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109 -132.
- Pereira, A.I.F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, P. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*. 42 (1), 91-110.
- Pereira, F. (1996), *As representações dos professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa, Livros SNR, nº 8, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 133-141.
- Pereira-Silva, N.L., & Dessen, M. A. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 503-514.
- Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2004). O que significa ter uma criança com de ciência mental na família? *Revista Educar*, 23, 161-183.
- Pereira-Silva, N.I., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem Síndrome de Down: Valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 429-446.
- Pimentel, A.C.S. (2011). *Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret. Acedido em Janeiro de 2012 a partir de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1231/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ANA%20PIMENTEL.pdf?sequence=1>

- Pinto, A. M. B.R. (2011). Ser mãe de uma criança com trissomia 21: sentimentos e expetativas. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências Sociais. Acedido em Maio de 2012 <http://ria.ua.pt/handle/10773/8246>
- Pires, A. (1990). Determinantes do comportamento parental. *Análise Psicológica*, 8 (4), 445-452.
- Pires, S.M. R.(2008). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração de alunos com trissomia 21. Dissertação de mestrado em psicologia aplicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pissarro, S, & Miranda, L. (2011). Dificuldades na avaliação de motivação para aprender em alunos com necessidades educativas especiais. XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Espanha, Corunha.
- Proença, I. (2011) *Dificuldades e dúvidas de pais de crianças com Paralisia Cerebra*. Dissertação de mestrado em ciências da educação: Educação especial Braga: UCP
- Pueschel, S. (1999). Síndrome de down. Guia para pais. Papyrus Editora.
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008), A relação entre pais e professores: Uma relação de proximidade de uma escola de sucesso. Dissertação e Doutoramento. Universidade de Málaga: Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura.
- Relvas, A. (1996). O ciclo vital da família, perspectiva sistémica. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2007). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.

- Rocha, H.M.P. (2006). O Envolvimento parental e a relação Escola-Família. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (org.) (2003). Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2007). Investigação em Educação Inclusiva. Vol. 2. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010) Educação Inclusiva em Portugal. Factos e opções. Revista Educação Inclusiva, 3 (1), 97-108.
- Ruela, A. (2000). O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Sampedro, M., Blasco, G.M.G., & Hernández, M. (1993) A Criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista (Orgs); Necessidades Educativas especiais, Coleção Saber Mais , (pp: 225-248) Dinalivro.
- Sampedro, M. F., Blasco, Gloria M. G., & Hernández, A. M. (1997) Necessidades Educativas Especiais. Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Sánchez, P. A. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe
- Sanches, I. & Teodoro. A. (2006). Da integração á inclusão escolar perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de educação, 8 (8), 63-83.

- Santos, S. & Morato, P. (2002). Comportamento adaptativo. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2003). Educação em Meio Rural: Lógicas de Acção e Administração Simbólica da Infância. *Aprender*, 28, 62-73.
- Serrano, A. (2007). Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce. Porto Editora. Colecção Educação Especial.
- Sigolo, S.R.R.L. (2004). Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas Interativas no contexto familiar. In E.G Mendes, M.A. Almeida &L.C.A. Williams (org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. (pp. 189-185).São Carlos Edufscar
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e a família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 133-141.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 167-176.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 503-514.
- Silva, N., & Dessen, M. (2004). O que significa ter uma criança com deficiência na família? *Educar*, 23, 161 – 183
- Silva, N. L. P. Dessen, M. A (2007). Crianças com e sem Síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: 13 , 3.

- Silva, N., Nunes, C., Betti, M., & Rios, K. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16, (2), 215-229.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona Educação*, 13, 135-153. Acedido em dezembro de 2011 a partir de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/.pdf>
- Solis-Ponton, L. (2006). Ser pai, ser mãe Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Sousa, F.A. (1998). Crianças (con)fundidas entre a Escola e a Família -Uma perspectiva das escolas para os alunos com NEE. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. P. (2006). As famílias como projectos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar*, 11, 41- 47.
- Stray-Gundersen, K. (2001). Bebés com Síndrome de Down. Lisboa: Bertrand Editora.
- Szymanski, H. (2001). A relação Família Escola: Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora Plano.
- Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um Guia Para Pais, Educadores e Professores. Porto: Porto Editora
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades Educativas Especiais: Separata da Revista Inovação, 1, 7. (Edição do Instituto Inovação Educacional).
- Vinagreiro, M., & Peixoto, L. (2000). A criança com Síndrome de Down – características e intervenção educativa. Braga Edições APPACDM Distrital de Braga.

- Waidman, M., & Elsen, I. (2004). Família e necessidades, revendo estudos. *Acta Scientiarum Health Sciences*, 26 (1), 147-157
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty Stacionary Office.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30, 187-203 (pp. 109-122).
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.

ANEXOS

Anexo 1

Pedido de autorização ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
 Maria Mariela Camacho Sousa

Nome do Interlocutor:
 Maria Mariela Camacho Sousa

E-mail do interlocutor:
 marielasousa78@gmail.com

Maria Mariela Camacho
 Sousa

[Sair]

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0262100001

Designação:

A importância da família/escola na motivação para aprender em crianças com trissomia 21

Descrição:

Eu, Maria Mariela Camacho Sousa, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação, Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais estando a desenvolver um estudo com o tema "A importância da família/escola na motivação para aprender em crianças com trissomia 21" sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Miranda.

Objectivos:

Tenho como objectivo utilizar questionários aos professores de Educação Especial e aos Encarregados de Educação dos alunos portadores de trissomia 21 que frequentam os Agrupamentos de escola do distrito de Braga, e realizar uma entrevista aos alunos portadores da síndrome em causa.

Tenho como finalidade descobrir o papel que a escola e a família ocupa na motivação para aprender em crianças com trissomia 21.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

05-12-2011

Data do fim do período de recolha de dados:

29-06-2012

Universo:

Distrito de Braga

Unidade de observação:

amostra - pais, professores e alunos com trissomia 21

Método de recolha de dados:

questionário e entrevista

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

02621_201111251014_Documento1.zip (ZIP - 81,01 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

02621_201111251014_Documento3.docx (DOCX - 11,06 KB)

Data de registo:

25-11-2011

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Maria Mariela Camacho Sousa

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

- a) Retirar do Guião o nome da escola.
- b) Compete à Direcção do Agrupamento autorizar a realização das actividades na sala actividades.
- c) Deverá ser obtida autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos a entrevistar

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 |

Anexo 2

Questionário “Envolvimento Parental na Escola versão professores
(QEPE-VPr) e versão pais (QEPE-VPa)



Código criança:

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA
VERSÃO PARA PROFESSORES
(A.I.F. Pereira, 2002)**

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao envolvimento parental na escola da família relativamente à qual este questionário irá ser preenchido. Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo **4** se é **Muito Verdade**, o círculo **3** se é **Verdade**, o círculo **2** se é **Pouco Verdade** e o círculo **1** se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua opinião e percepção acerca de como esta família se envolve na escola. É importante que responda a todas as questões.

Estes pais ...

	Verdade Nada	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
1. Dão ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Mantêm-se informados acerca das aprendizagens/competências que o filho necessita, para o poderem ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o filho na escola, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
4. Procuram que o filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajam o filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudam frequentemente o filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Estão activamente envolvidos na resolução de problemas da escola (ex. indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. São assíduos às reuniões de pais que convoco.....	1	2	3	4
8. Estão disponíveis para participar em actividades na sala de aula que eu proponho (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a sua profissão, ajudar-me a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuram realizar com o filho actividades que não são pedidas por mim, mas que sabem que o ajudam nas aprendizagens (ex. lêem-lhe histórias, vão a uma biblioteca).....	1	2	3	4
10. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumam intervir activamente nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).....	1	2	3	4
13. Dou ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)	1	2	3	4
14. Procuo informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	1	2	3	4
15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. Vou às actividades para pais organizadas pela escola.....	1	2	3	4
17. Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho.....	1	2	3	4
18. Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho.....	1	2	3	4
19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuo informar-me sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
23. Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar.....	1	2	3	4



Código criança:

**QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA
VERSÃO PARA PAIS
(A.I.F. Pereira, 2002)**

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do(a) seu(sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale o círculo 4 se é **Muito Verdade**, o círculo 3 se é **Verdade**, o círculo 2 se é **Pouco Verdade** e o círculo 1 se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do(a) seu(sua) filho(a). É importante que responda a todas as questões.

	Verdade Nada	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
1. Dou ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Procuo saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
4. Procuo que o meu filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor.....	1	2	3	4
8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em actividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuo fazer com o meu filho actividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca).....	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.....	1	2	3	4

Estes pais ...

	Nada Verdade	Pouco Verdade	Verdade	Muito Verdade
12. Gostariam de trabalhar voluntariamente (ou trabalham) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, fazer vigilância nos recreios).....	1	2	3	4
13. Dão ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos).	1	2	3	4
14. Procuram manter-se informados sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola.....	1	2	3	4
15. Conversam com o filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. São assíduos às actividades para pais que a escola organiza.....	1	2	3	4
17. Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/dificuldades do filho.....	1	2	3	4
18. Têm por hábito procurar na caderneta informações que eu possa ter enviado.....	1	2	3	4
19. Têm por hábito verificar se o filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuram manter-se informados sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tentam ensinar o filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuram manter-me informado.....	1	2	3	4
23. Quando sabem que se vão realizar determinadas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos) oferecem ajuda.....	1	2	3	4
24. Mantêm-se informados acerca das datas das avaliações, para poderem ajudar o filho a estudar.....	1	2	3	4

Anexo 3

Questionário/entrevista estruturada “Motivação para aprender em crianças com NEE (Miranda, 2011).

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM ALUNOS COM NEE

(Miranda, 2011)

Idade _____ Feminino: ____ Masculino: ____ Ano escolaridade: _____

Procedimentos:

Se o aluno não souber ler, o professor deve ler cada questão pausadamente. Caso o aluno não perceba, o professor deve explicar por outras palavras de acordo com as necessidades do aluno. Seguidamente, o aluno deve começar a responder a cada questão, no caso em que o aluno não consiga escrever o professor pode escrever a resposta do aluno.
A aplicação não tem limite de tempo

Questionário para entrevista

1. Gostas da escola? Porquê?

2. O que é que tu gostas de aprender na escola?

3. Na escola existem coisas que fazem com que **tu não gostes de aprender**? Que coisas são essas?

4. Os teus pais conversam contigo sobre a Escola?

5. Que coisas é que os teus pais te dizem que fazem com que tu queiras aprender mais, ou gostes da escola?

6. Costumas falar com os teus colegas sobre os teus estudos?

7. Que coisas é que os teus colegas te dizem que fazem com que tu queiras aprender?

8. Os teus professores costumam falar contigo sobre os teus estudos?

9. O que é que os teus professores te dizem que fazem com que tu gostes de aprender?

10. Como é deveriam ser as aulas para gostares mais de aprender?

11. Se tu pudesses o que **mudavas na escola** para gostares mais de aprender?

12. O que é **que mudavas nas aulas** para gostares mais de aprender?

13. O que é para ti um professor que ensina bem?

14. O que é que tu gostas mais de fazer fora da escola, por exemplo nos teus tempos livres?

15. O que é que tu sabes fazer melhor?

16. O que é que tu fazes menos bem?

Obrigada pela tua colaboração!