



PG PAULA FRASSINETTI
PÓS GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Curso de Pós-Graduação em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**Inclusão de alunos com D.I.D. nas escolas de
ensino regular:
principais constrangimentos dos professores**

A discente: Fátima Cardoso Ferreira Queiroz

Porto, 2012/ 2013



PG PAULA FRASSINETTI
PÓS GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Curso de Pós-Graduação em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**Inclusão de alunos com D.I.D. nas escolas de
ensino regular:
principais constrangimentos dos professores**

Projeto de investigação realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário
de Projeto

A discente: Fátima Cardoso Ferreira Queiroz/ n.º 2012493

Docente: Mestre Maria Dos Reis Gomes

Porto, 2012/ 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

à minha querida e adorada filha, pelas brincadeiras adiadas e pelas histórias,

que demasiadas vezes, ficaram por contar...

ao meu companheiro de vida, pelo incentivo, carinho e apoio incondicional nesta caminhada;

aos meus queridos pais com imensa saudade (em memória);

A todas as crianças com Deficiência Intelectual e suas famílias.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Mestre Maria dos Reis Gomes, pela atenção, disponibilidade e apoio na orientação deste trabalho.

À minha filha que tantas vezes a privei da minha companhia em prol da conclusão deste estudo.

Ao meu companheiro de vida pelo apoio indispensável, pelo seu estímulo e encorajamento constantes neste percurso.

Às colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, Ana Rita Jesus, Andreia Santos, Maria de Lurdes Mendes e, em especial, à Carla Marques pela sua prontidão e preciosa ajuda na resolução de questões informáticas.

A todos os docentes que responderam ao inquérito tornando possível a realização deste estudo.

E, ainda, agradeço aos meus amigos que me apoiaram para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais.

(VYGOTSKY, 1931)

RESUMO

O tema central da nossa investigação prende-se com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID) nas escolas de ensino regular, tentando compreender os principais constrangimentos dos professores no atendimento desses alunos em contexto de turma, tendo em conta o modelo de educação inclusiva.

Após uma breve abordagem teórica sobre a DID, o modelo de escola inclusiva e respostas legislativas que regem a diferenciação do ensino, procuraremos, através de um inquérito, identificar as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular, no intuito de perspetivar respostas a implementar nos espaços educativos.

Palavras-chave:

Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID); Escola Inclusiva; Diferenciação Pedagógica; Formação de Professores.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	12
Parte I - Enquadramento Teórico.....	15
1. Definição conceptual da Deficiência Intelectual e Desenvolvidora	16
1.1 Graus de Deficiência Intelectual e Desenvolvidora	20
1.2 Etiologia da Deficiência Intelectual e Desenvolvidora	22
1.3 Características da Deficiência Intelectual e Desenvolvidora	23
2. Escola Inclusiva.....	23
2.1 Perspetiva histórica.....	23
2.2 Princípios da educação inclusiva	26
2.3. Escola Inclusiva em Portugal e contextualização normativa.....	28
2.3.1 Importância do Projeto Educativo de/na Escola.....	31
2.3.2 Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma.....	34
2.3.4 Currículo como instrumento de diferenciação pedagógica	35
Parte II – Enquadramento Empírico.....	40
1. Problemática da investigação	41
1.1 Formulação da questão de partida	41
1.2 Objetivos gerais e específicos	42
1.3 Hipóteses de partida	42
1.4 Metodologia	43
1.5 Instrumentos	44
1.6 Participantes	44
1.7 Recolha e Tratamento de dados.....	45
2. Apresentação e Discussão de Dados	45
2.1 Resultados Obtidos.....	45
2.2 Síntese dos resultados obtidos	61
Considerações Finais	65
Proposta de ação	68
ANEXOS.....	71
Anexo I	71

Anexo II	74
Bibliografia	77
Legislação.....	79
Webgrafia.....	79

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico n.º 1: Sexo da população inquirida.....	46
Gráfico n.º 2: Idade da população inquirida.....	46
Gráfico n.º 3: Tempo de serviço docente em anos.....	47
Gráfico n.º 4: Experiência docente com alunos com NEE.....	47
Gráfico n.º 5: Número de anos letivos com alunos com NEE.....	47
Gráfico n.º 6: Situação profissional.....	48
Gráfico n.º 7: Habilitações literárias dos inquiridos.....	48
Gráfico n.º 8: Ciclos de ensino dos inquiridos.....	49
Gráfico n.º 9: Área de formação disciplinar dos inquiridos.....	49
Gráfico n.º 10: Formação no âmbito das NEE.....	50
Gráfico n.º 11: Tipo de formação no âmbito das NEE.....	50
Gráfico n.º 12: Classificação da formação inicial dos inquiridos.....	50
Gráfico n.º 13: Conhecimento da legislação relativa à EE.....	51
Gráfico n.º 14: Descrição dos normativos legais que os inquiridos conhecem.....	51
Gráfico n.º 15: Perceção dos inquiridos face à qualidade e número dos recursos materiais e humanos existentes nas escolas.....	52
Gráfico n.º 16: Descrição dos recursos materiais e humanos em falta.....	52
Gráfico n.º 17: Identificação da DID.....	53
Gráfico n.º 18: Colaboração no PEI.....	53
Gráfico n.º 19: Realizar adequações curriculares individuais.....	54
Gráfico n.º 20: Proceder a adequações na avaliação.....	54
Gráfico n.º 21: Colaboração no CEI.....	54
Gráfico n.º 22: Fazer Intervenção.....	54
Gráfico n.º 23: Solicitar a colaboração do EE para conhecer as dificuldades e necessidades dos alunos.....	55
Gráfico n.º 24: Planificação de estratégias /medidas de diferenciação pedagógica.....	55
Gráfico n.º 25: Localização apropriada dos alunos na sala de aula.....	56
Gráfico n.º 26: Colaboração na planificação com o Conselho de Turma.....	56
Gráfico n.º 27: Partilha de conhecimentos e materiais em reuniões de grupo disciplinar.....	56
Gráfico n.º 28: Partilha de sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas.....	56
Gráfico n.º 29: Perceção do professor face à integração de alunos com DID na turma.....	57

Gráfico n.º 30: Perceção do professor face à inclusão escolar de alunos com DID	57
Gráfico n.º 31: Perceção do professor face à inclusão de alunos com DID, grau severa ou profunda.....	58
Gráfico n.º 32: Perceção do docente quanto ao número reduzido de alunos por turma	58
Gráfico n.º 33: Perceção do professor face à inclusão de alunos com DID	59
Gráfico n.º 34: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE	59
Gráfico n.º 35: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE	59
Gráfico n.º 36: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE	59

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela nº1: Opinião dos inquiridos sobre factos não focados no questionário.....	62
--	----

SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento
AAIDD	Associação Americana para a Deficiência Mental
CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DID	Deficiência Intelectual e Desenvolvemental
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Projeto Educativo Individual
QE	Quadro de Escola
QI	Quociente Intelectual
QZP	Quadro de Zona Pedagógica

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra-se na unidade curricular de Seminário de Projeto – área de problemas cognitivos e motores, orientado pela Mestre Maria dos Reis Gomes, no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Esta pesquisa surgiu no sentido de aprofundarmos conhecimentos sobre a problemática da Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID) e, em particular, identificarmos os principais constrangimentos dos professores na atendimento de alunos com DID nas escolas (dos 2º e 3º ciclo) do sistema de ensino regular.

De facto, o atual modelo de escola para todos preconiza a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nas escolas e classes regulares, garantindo o direito de acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, em oposição à educação especial segregada, na qual as crianças *diferentes* estavam institucionalizadas e separadas, quer dos seus pares ditos *normais*, quer da vida social, em geral.

Assim, cabe às escolas acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais, desenvolvendo, para tal, uma pedagogia centrada na criança, capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades.

Neste sentido, o paradigma da inclusão pressupõe uma mudança nas estruturas, nas atitudes, nas estratégias, baseando-se no reconhecimento de que cada criança é diferente das outras, que tem necessidades específicas e que progride ao seu próprio ritmo e em função das suas capacidades individuais. Assim, a escola como espaço de inclusão deverá estar preparada para lidar com as diferenças e ser capacitada para trabalhar a unidade na diversidade.

É consensual que esta prática traz inúmeras vantagens, quer para as crianças com NEE, quer para as restantes crianças que frequentam as escolas, quer para a sociedade, em geral, impondo para tal, maior formação e

conhecimentos por parte de todos os agentes educativos, em especial, por parte dos professores.

Mas estarão, efetivamente, as escolas e os professores preparados para procederem à inclusão de alunos com NEE e, em particular, de alunos com DID? Terão os professores a formação necessária para saberem optar pelas melhores estratégias e atividades de forma a contribuir para o sucesso educativo das crianças com DID?

É no contexto deste desafio que se impõe à escola e, em particular, aos professores, que encarámos a realização deste projeto de investigação. Deste modo, a nossa questão de partida relativa a este trabalho de investigação é a seguinte:

Quais os principais constrangimentos dos professores dos 2º e 3º ciclos no acompanhamento educativo de alunos com DID?

Assim, este trabalho dividir-se-á em duas componentes distintas de suma importância que se complementam: a componente teórica e a componente prática. Na componente teórica, faremos primeiramente uma abordagem procedendo ao enquadramento concetual de Deficiência Intelectual, graus de deficiência, etiologia e características; de seguida falamos da Escola Inclusiva, referindo a evolução histórica da Educação Especial no contexto português. Abordaremos, ainda, a legislação portuguesa dando a conhecer a contextualização normativa respeitante à Educação Inclusiva em Portugal. Posteriormente, focaremos a importância do Projeto Educativo de Escola na ação educativa, destacando os Projetos Curricular de Escola e de Turma e, em particular, o Currículo como instrumento de diferenciação pedagógica.

No que respeita à componente empírica, e após a explicitação da metodologia a adotar, será distribuído através da plataforma *Google Docs* um inquérito destinado a 40 professores dos 2º e 3º ciclos a exercer funções docentes em diversos pontos do país. Através dos dados obtidos no inquérito procuraremos perceber os constrangimentos que o título deste trabalho sugere.

Após a análise criteriosa destes inquéritos, e em função das dificuldades detetadas, far-se-á uma proposta de ação de formação a implementar nos territórios educativos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DEFINIÇÃO CONCEPTUAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

O termo Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental surgiu nos primeiros anos do século XXI. Este termo, relativamente recente, veio substituir, de forma conceptual e valorativa, a denominação *Deficiência Mental*, ainda muito presente na vasta bibliografia que trata das pessoas com deficiência cognitiva, associada ao intelecto e à adaptação social.

O termo *Deficiência Mental* foi utilizado a partir do século XIX, sendo o conceito construído e utilizado pelo “modelo médico” para classificar, denominar e conceptualizar aqueles que possuíam um problema no seu desenvolvimento mental, na área cognitiva, interferindo na autonomia e independência e na adaptação ao meio social. A Deficiência Intelectual surge por forma a substituir e ampliar a conotação e representação de termos anteriores tais como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, “incapaz mentalmente” e, erradamente, associados a transtornos mentais, como o “maluco” ou o “louco”, em determinados períodos históricos da sociedade europeia (Pessotti, 1984).

A expressão *Deficiência Intelectual* havia sido oficialmente utilizada já em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Nova Iorque o simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies and Planning for the Future* (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planeamento para o Futuro).

Em 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá, no qual foi aprovado o documento denominado *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*, tendo sido o termo *intelectual* adotado e utilizado em francês e inglês, respetivamente: *Declaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle* e *Montreal Declaration on Intellectual Disability*.

Em 2007, a Associação Americana de Deficiência Mental (AADM, em português ou AAMR, em inglês) altera o próprio nome da instituição, erradicando o termo “Mental”, em prol dos termos “Intelectual e do Desenvolvimento” Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AADID, em português ou AAIDD, em inglês).

Para abordarmos o conceito da Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID) é necessário, antes de mais, ter em conta o conceito de Inteligência e as suas características. São três as teorias que explicam a estrutura da inteligência, nomeadamente, a Teoria Monárquica, a Teoria Oligárquica ou Bifatorial e, por último, a Teoria Multifatorial.

A primeira defende que a inteligência é uma faculdade única não formada por outras faculdades inferiores e remonta ao século XIX; a segunda defende a existência de um Fator Geral «G», designado de Inteligência Geral e, de um outro fator específico, Fator «S», constituído pela capacidade concreta para cada tipo de atividade. Esta teoria foi sustentada por Spearman (cit. por Pacheco e Valencia, 1997) para quem a inteligência é um todo formado pelo Fator «G» e Fator «S»; a terceira teoria, defendida por Thurstone (cit. por Pacheco e Valencia, 1997), alega que a inteligência é constituída por treze fatores independentes entre si, sendo que os seis primeiros podem ser entendidos como capacidades primárias: Compreensão Verbal, Fluência Verbal, Fator Espacial, Fator Numérico, Fator Memória e Fator Raciocínio ou Indução.

À luz destas teorias, a inteligência é encarada como uma concepção determinista, limitando-a a um número – o Quociente de Inteligência (QI) e passível de ser medida através de testes, reduzindo a capacidade intelectual a um número.

Assim, se considerarmos, tal como refere Binet (1905, citado por Vieira e Pereira, 2003), a inteligência como uma característica unitária, temos que assumir que a Deficiência Intelectual resulta de um problema oriundo dessa única característica. Por outro lado, se concebermos, tal como Wescheler (1994, citado por Vieira e Pereira, 2003) que a inteligência é uma capacidade agregada, composta por aptidões específicas, então, consideramos que a Deficiência Intelectual resulta de vários problemas na área da inteligência, podendo cada uma dessas áreas ser avaliada na escala do referido autor.

Segundo Pacheco e Valência, o QI terá de ter sempre em conta que duas pessoas com o mesmo QI têm diferente capacidade de resposta e de adaptação ao meio” (1997: 209), considerando deste modo que as melhores definições de inteligência serão as seguintes:

“Capacidade para aprender, capacidade para pensar abstratamente, capacidade de adaptação a novas situações...”.

e

“Conjunto de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social...” (Sainz e Mayor, 1989, cit. por Pacheco e Valência, 1997: 209-210)

No que concerne à DID e às múltiplas concepções que foi adquirindo ao longo dos tempos, podemos constatar atualmente a existência de quatro concepções dominantes, a saber: DID como défice intelectual, DID como défice intelectual e défice no comportamento adaptativo, DID como défice cognitivo, DID como défice socialmente estabelecido.

Em função da formação científica de cada investigador e a forma como a percebem e a caracterizam, dando especial enfoque num ou noutro fator, a DID é definida e diagnosticada fundamentalmente pelas seguintes correntes: Corrente Psicológica ou Psicométrica, Corrente Social ou Sociológica, Corrente Médica ou Biológica, Corrente Comportamentalista e Corrente Pedagógica.

Assim, segundo a Corrente Psicológica ou Psicométrica, o indivíduo com DID evidencia défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais. Recorrendo à aplicação da escala Métrica de Inteligência de Simon e Binet - QI – esse défice é passível de ser mensurado, sendo designado por atraso no desenvolvimento intelectual.

Mediante a Corrente Sociológica ou Social, a pessoa com DID é aquela que revela dificuldades, em maior ou menor medida, na sua adaptação ao meio social em que se insere para viver de forma independente e autónoma.

Na ótica da corrente Médica ou Biológica, a DID resulta de origem biológica, anatómica ou biológica, sendo vista como “uma deficiência congénita ou precocemente adquirida da inteligência” (Lafon, citado por Pacheco e Valencia, 1997: 210) que se manifesta durante o período de desenvolvimento, ou seja, até aos dezoito anos.

Estas três correntes foram adotadas para as definições de DID da *American Association on Intellectual and the Developmental Disabilities (AAIDD, 2010)*, e da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), sendo que, para a primeira, a DID “refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento e associado a um défice

no comportamento adaptativo” (Grossman, 1983, citado por Pacheco e Valencia, 1997:210); para a segunda, os indivíduos com DID denotam “ uma capacidade sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos.” (O.M.S., 1968, citada por Pacheco e Valencia, 1997:210).

Na Teoria Comportamentalista, o enfoque é dado à influência do ambiente sobre a DID, sendo considerado o déficit mental derivado de um déficit de comportamento, o qual por sua vez, deverá ser interpretado como um produto resultante de quatro fatores determinantes: fatores biológicos passados (genéticos, pré, peri e pós-natais), fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou *stress*), história anterior de ação com o meio (reforço), e ainda, condições ambientais ou acontecimentos presentes.

Atendendo à corrente Pedagógica ou Educacional considera-se pessoa com deficiência intelectual, aquela que manifesta dificuldades em seguir o processo de aprendizagem considerado normal. Evidencia, por isso, necessidades educativas especiais, necessitando de apoios e de adaptações do currículo de forma a acompanhar, com sucesso, o processo regular de ensino-aprendizagem.

Na 11ª edição do manual DSM-IV-TR (1994) da *American Association on Intellectual and the Developmental Disabilities* (A.A.I.D.D., 2010), a Deficiência Intelectual e Desenvolvimental é definida como uma incapacidade caracterizada por um funcionamento intelectual global inferior à média (critério A), acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança (critério B). Esta incapacidade deve ocorrer antes dos 18 anos de idade (critério C).

Contudo para a aplicação desta definição, a A.A.I.D.D. defende que é necessário ter em conta cinco aspetos fundamentais. Assim, em primeiro lugar, as limitações do atual funcionamento devem ser consideradas no contexto dos ambientes comunitários típicos dos pares dos indivíduos, ou seja, ambientes com indivíduos do mesmo grupo etário e cultura igual ou similar; em segundo,

as avaliações válidas devem ter em consideração a diversidade cultural e linguística, bem como diferenças em fatores relacionados com a comunicação, a sensorialidade, a motricidade e o comportamento; em terceiro, deve-se ter em conta que no mesmo indivíduo, coexistem limitações e capacidades; em quarto, é o desenvolver um perfil dos suportes necessários para a descrição das limitações; por último, no decurso de um determinado período, com um apoio personalizado, o desempenho de uma pessoa com Deficiência Intelectual tende a melhorar.

Em suma, o sistema da A.A.I.D.D. faz uma abordagem ecológica do funcionamento humano ao considerar que a deficiência não corresponde a um estado permanente e, que no indivíduo coexistem limitações e pontos fortes, tornando necessárias intervenções individualizadas que potenciem o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

1.1 GRAUS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Segundo Pacheco e Valencia (1997), apesar da existência de diversas correntes que determinam o grau de DID, as que mais se aplicam são as técnicas psicométricas, com recurso ao Quociente Intelectual (QI) para a classificação desse grau. O conceito de QI é determinado a partir da aplicação de testes estandardizados

Verificámos cinco níveis ou graus de DID propostos pela A.A.I.D.D., e pela O.M.S., a saber: Limite ou *bordeline* (QI: 68-85), Ligeira (QI: 52-68), Média (QI: 36-51), Severa (QI: 20-35) e Profunda (QI inferior a 20).

A deficiência limite ou *borderline* é um nível introduzido recentemente nesta classificação e não é consensual entre os diferentes autores, pois as crianças que se incluem neste nível detêm muitas potencialidades, manifestando apenas um pequeno atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. Na opinião de Pacheco e Valencia (1997) muitos indivíduos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos poderiam ser incluídos neste nível.

Na deficiência intelectual ligeira inserem-se indivíduos, que tal como no grupo anterior, não são considerados declaradamente deficientes mentais, mas

peças com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental, que por um lado, podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e, por outro, revelam capacidades para se adaptar e integrar no mundo laboral. Este tipo de indivíduos revela um atraso mínimo nas áreas perceptivo-motoras, sendo que é, normalmente, nas escolas que se detetam as suas limitações intelectuais em função das suas dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais. Por norma, pessoas com DID ligeira não revelam problemas de adaptação ao ambiente familiar e social.

Já no que diz respeito às pessoas com DID moderada ou média, manifestam maiores dificuldades de adaptação ao ambiente social, podendo contudo adquirir hábitos para promover a sua autonomia pessoal e social. Podem, igualmente, aprender a comunicar através da linguagem verbal, apresentando, frequentemente, dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Os indivíduos classificados neste nível, dificilmente, conseguem dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita ou cálculo. Todavia, apresentam um desenvolvimento motor razoável e têm potencialidades para adquirir conhecimentos tecnológicos básicos de forma a poderem realizar algum trabalho.

Relativamente aos deficientes intelectuais, cujo nível seja o da DID Grave, verificamos que a sua autonomia pessoal e social é muito pobre, necessitando, para tal, de proteção e ajuda. Apresentam, igualmente, problemas psicomotores importantes e a sua linguagem verbal é muito deficitária. Devem ser exercitados através de atividades simples da vida diária, bem como, através de aprendizagens pré-tecnológicas muito básicas.

Por último, a DID profunda engloba pessoas com grandes problemas sensoriomotores e de comunicação com o meio. Pela gravidade dos seus défices intelectuais e físicos, são totalmente dependentes dos outros na maioria das suas funções ou atividades.

1.2 ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Não podemos atribuir uma única causa à origem da DID pois, de acordo com diversos autores, a sua etiologia advém de múltiplos fatores.

Para Pacheco e Valencia (1997) os fatores que podem originar DID dividem-se em dois grupos: fatores genéticos e fatores extrínsecos. Os primeiros ocorrem antes da gestação ou a origem da DID já foi determinada pelos genes ou por herança genética. Estes fatores são também denominados de fatores/causas do tipo endógeno, visto que atuam no interior do corpo do indivíduo. Das causas genéticas existem dois tipos: as genopatias (alterações genéticas) e as cromossomopatias (síndromes provocados por anomalias/alterações nos cromossomas).

De acordo, ainda, com os referidos autores, nos fatores extrínsecos que podem estar na origem da DID, temos os fatores pré-natais dos quais se destacam as embriopatias (três primeiros meses de gestação), fetopatias (a partir do terceiro mês de gestação), infeções (ex. Rubéola, Herpes; Sífilis Congénita, Toxoplasmose), endocrinometabolopatias (ex. Perturbações da tiroide, Diabetes, Défices nutritivos), intoxicações (ex. álcool, tabaco, fármacos), radiações e perturbações psíquicas.

Nos fatores peri e neonatais, que atuam no momento do parto ou no recém-nascido salientamos os seguintes fatores: prematuridade (recém-nascido pré-termo e de baixo peso), metabolopatias (ex. hipoglicemia), anoxia, infeções (ex. meningite, encefalite), incompatibilidade de RH entre a mãe e o recém-nascido.

Nos fatores pós-natais, tal como o nome indica, atuam após o nascimento, temos as infeções (ex. meningite, encefalite), as endocrinometabolopatias (ex. hipoglicemia, hipo e hipertiroidismo, má nutrição), convulsões, anoxia, intoxicações, traumatismos crânio-encefálicos (ex. hemorragias cerebrais) e fatores ambientais (indivíduos pertencentes a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico).

1.3 CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Nos deficientes intelectuais e desenvolvimentais, tais como noutros indivíduos, os comportamentos, pessoal e social, variam muito, não havendo, portanto, características iguais em todas as pessoas com DID. Enquanto que, numa é visivelmente notório o défice de desenvolvimento, já noutras não.

Diversos autores comprovaram a existência de algumas características distintivas nos deficientes intelectuais e desenvolvimentais, pelo que devem ser consideradas devido à importância que ganham para a elaboração do programa educativo. Assim, Quiroga (citada por Pacheco e Valencia, 1997) enuncia diversas dessas características: físicas, pessoais e sociais. As físicas podem manifestar-se através da falta de equilíbrio, na dificuldade de locomoção, na dificuldade de coordenação e na dificuldade de manipulação. As pessoais revelam, ainda, ansiedade, falta de autocontrolo, tendência para evitar situações que possam conduzir ao fracasso e fraco controlo interior. Por último, as sociais manifestam-se no atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual.

Sainz e Mayor (1989, citados por Pacheco e Valencia, 1997) referem, ainda, défices cognitivos característicos do indivíduo com DID, que segundo eles são os problemas de memória (ativa e semântica), problemas de categorização, dificuldades na resolução de problemas, défice linguístico e problemas nas relações pessoais.

2. ESCOLA INCLUSIVA

2.1 PERSPETIVA HISTÓRICA

Ao analisar o percurso histórico da Educação Especial (EE), constatamos que o modo como a sociedade tem encarado a presença das pessoas com deficiência está intimamente relacionado com os fatores sociais, económicos e culturais de cada época. Desde serem abandonadas nas florestas atenienses ou

aniquiladas nos desfiladeiros espartanos, na época clássica, a serem alvo de receios, medos e superstições na Idade Média, até serem tratadas como loucas e internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outro tipo de instituições estatais durante os séculos XVII e XVIII, diversas foram as soluções encontradas pela sociedade no sentido dar resposta à situação destes indivíduos. Para Bautista, todas elas tinham como objetivo a criação “de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres...indiscriminadamente.” (1997:22).

No final do séc. XVIII, assiste-se à institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, no intuito de proteger a sociedade da pessoa deficiente por ser considerada um perigo social (idem, 1997) ou não menos raro, sobre o pretexto de proteger a pessoa com deficiência de eventuais perigos subjacentes ao seu convívio com a sociedade. Efetivamente, este isolamento de crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas correspondia, igualmente, a uma prática de segregação uma vez que lhes era vedado o acesso a um “ambiente educacional e físico que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito, (...). Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora.” (Santos, 2007:45).

No início do séc. XX, com o desenvolvimento dos testes de inteligência de Binet que permitiam avaliar as capacidades intelectuais das crianças, a comunidade científica acreditava que, com este procedimento, prestava um melhor serviço às crianças com deficiência, pois protegia-as das “normais”.

É também neste século, que as escolas especiais se multiplicam, diferenciando-se em função das diferentes problemáticas: cegueira, surdez, deficiência intelectual, paralisia cerebral, entre outras, sendo que, apesar de a criança diferente ter um atendimento especializado era ministrado ainda em lugar diferente dos seus pares.

Surgem, então, situações de grande ambiguidade: por um lado realizam-se as primeiras tentativas de educar pessoas com deficiência e, por outro, segregam-se essas mesmas pessoas, institucionalizando-as.

Segundo Vieira e Pereira (1996, citado in Santos, 2007) com a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como, com a Proclamação Universal dos Direitos da Criança (1959) e,

mais tarde, com a obrigatoriedade da escolaridade básica, assiste-se a uma mudança de mentalidades sociais e políticas, valorizando-se os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, de direito à diferença e de justiça social alicerçando-se nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a Organização das Nações Unidas (ONU). Diversos países começam a produzir legislação específica e, na década de setenta, assiste-se finalmente a uma mudança na filosofia da educação para pessoas diferentes, ficando “aberta a porta” à corrente da normalização, que releva “o direito que têm todos os cidadãos, sejam quais forem as suas características ou diferenças pessoais, de desfrutar dos circuitos normais de bem-estar social” (Fernandes, 2002: 54).

Com a Public Law nº 94-142, publicada em 1975, nos Estados Unidos da América (EUA) “chama-se a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças o que pressupõe o direito de todos à escolaridade, isto é, um direito de igual acesso à educação, com utilização diferenciada de recursos para atingir o melhor desenvolvimento possível” (Fernandes, 2002:59).

Com o Warnock Report, publicado em Inglaterra, em 1978, utiliza-se pela primeira vez o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) e privilegia-se o critério pedagógico em oposição ao tradicional diagnóstico médico, ou seja, este relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças em função de critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas e não em função da sua etiologia, de critérios médicos.

A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizadas em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, constituiu um marco histórico para a escola inclusiva, e dela surge a declaração de Salamanca. Nesta conferência foram delineadas as diretrizes e objetivos para uma inclusão de sucesso.

A declaração de Salamanca tem por base os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assim como um enquadramento de ação, que se pretendem passíveis de concretização internacional. O ideal deste documento é o de promover a igualdade de

oportunidades, bem como o direito à educação de todas as crianças, sendo que as escolas devem receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras.

Neste sentido devem ser incluídas crianças com deficiência, sobredotadas, bem como crianças de rua, crianças que são vítimas de trabalho infantil ou de maus tratos, crianças oriundas de minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Surge, então, o novo conceito de “escola para todos”.

Após esta conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais, a escola inclusiva começou a merecer uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais. Esta declaração foi também assinada por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender todos juntos, uma vez que os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos. Nesta declaração o conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares no ensino regular (Madureira & Leite, 2003).

2.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001, entre outros), os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca a questão da gestão da diferença, considerando-a como um valor e uma base de trabalho: “Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003:119).

Para Inês Sim-Sim (2005), uma escola para todos, significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios

necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida.

Para Lopes (1997) a expressão educação inclusiva reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas, através da diferenciação de estratégias.

Através da escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física: é o sentimento de pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

O mesmo autor (1995) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas: liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens

significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas (Costa, 1996).

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação, para que a educação inclusiva seja, de facto, uma realidade.

2.3. ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL E CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA

Em Portugal, foi durante o século XX, mais especificamente no decorrer da década de setenta, que se iniciou a integração escolar influenciada pelas diferentes correntes ideológicas ligadas à Educação especial e decorrente do alargamento da escolaridade à população em geral.

Efetivamente, a implementação do Regime Democrático, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, vai refletir-se na educação, designadamente, na Educação Especial e no atendimento às crianças com deficiência no Sistema Educativo Regular. Mas é a Constituição da República que em 1976 que vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita. (Rodrigues, 1990)

Na década de oitenta, com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Este documento contempla os alicerces da Educação Especial como prestadora de apoio do sistema regular de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno, defendendo, por um lado, a abertura da escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, e, por outro, baseando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos.

Na década de 90, é legislado o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto que determinava uma escola integrada centrada nos problemas dos alunos. Este decreto impulsionou em grande medida a inclusão escolar em Portugal, pois definia as medidas de regime educativo especial, garantindo que todas as crianças e jovens com NEE pudessem realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas de ensino regular. Estas, por sua vez, dever-se-iam adaptar às condições físicas e intelectuais da população escolar que a frequentasse. Para além destes aspetos, este decreto reconhecia ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus educandos. Apesar de Correia (1999) atribuir a este decreto certas omissões e algumas ambiguidades, considera que este diploma serviu em grande medida para atualizar, alargar e precisar a Educação Especial e o seu campo de ação.

Com a publicação do Decreto-lei n.º105/97, introduzem-se novas perspetivas no enquadramento normativo no que respeita aos apoios educativos. Este decreto tem por base um modelo conceptual e organizativo que reconhece as dificuldades da escola e dos docentes do ensino regular em dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo o referido diploma vem regular o apoio educativo a estes alunos em função da diversidade das suas dificuldades, prevendo a inserção na escola regular de professores de apoio e a criação de “Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos”. Descreve com pormenor o processo de colocação destes recursos e a dependência que devem manter das respetivas Direções Regionais de Educação. Preconiza que se devem criar condições para que a supervisão pedagógica seja adequada e para que haja apoio aos docentes, que lhes permita fazerem as adaptações curriculares que julguem necessárias, de modo a que todas as crianças possam aprender.

Embora seja um grande passo rumo ao modelo inclusivo, ainda se reconhecem procedimentos que limitam de forma significativa uma real mudança de atitude. A forma de colocação dos professores, dependente da prévia categorização dos alunos considerados com NEE, a falta de autonomia do funcionamento destas Equipas de Coordenação e, a ausência de uma

formação e de um suporte continuado dos docentes responsáveis por estas estruturas de apoio, limitam o impacto destas medidas.

Os apoios educativos materializam-se em respostas articuladas que respondem às necessidades sentidas pelas escolas, regendo-se por princípios orientadores. Estes princípios visam uma melhoria na intervenção educativa em crianças com N.E.E., na medida em que procuram criar condições que facilitam a diversificação das práticas pedagógicas e que tornem mais eficaz a gestão dos recursos especializados disponíveis. Este despacho salvaguarda uma “retaguarda” técnico-científica que se pretende traduzida num espaço de reflexão e de troca de saberes ao serviço da escola.

Em Maio do referido ano, o Gabinete do Secretário de Estado da Educação, publicou em Diário da República o despacho nº10856 (2ª série), do qual resultou a republicação do despacho nº105/97 a 1 de Julho. Os princípios orientadores deste despacho visavam essencialmente centrar nos agrupamentos e nas restantes escolas as intervenções necessárias para o sucesso educativo dos alunos, de modo a haver uma real flexibilidade das normas nacionais adaptando-as ao contexto educativo em que se inserem e alterar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos de modo a centrá-los no interesse do público em geral.

Já em 2001 e no âmbito da reforma curricular implementada em Portugal, entra em vigor o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro introduzindo o conceito de NEE de carácter prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no ensino-aprendizagem.

Cinco anos depois, com o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro criou-se o grupo de docência de educação especial com vista ao apoio às crianças e jovens com NEE.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, é um diploma que veio revogar o Decreto - Lei nº 319/91 e que explana os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida. Este tem ainda como objetivo “definir claramente o grupo - alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de

funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (Pereira, 2008:17).

Não obstante ser este o documento que regula a atual legislação relativa à EE tem sido alvo de duras críticas por parte de vários autores, nomeadamente, Correia (2008) que argumenta contra as imprecisões e contradições presentes no Decreto-lei em análise. Segundo este autor, o Decreto-Lei 3/2008 falha, por um lado, por utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), quando a investigação existente neste campo desaconselha o seu uso em educação e, por outro, pelo facto de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, nem os próprios responsáveis pela sua elaboração, terem promovido debate e discussão pública sobre o tema. Na opinião do mesmo autor, outra lacuna de não menos importância prende-se com as inúmeras contradições, “ uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma” (...) porque é do conhecimento geral “o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimentos a alunos com NEE nas suas salas de aula.” (Correia, 2008:73)

O mesmo autor defende profundas alterações deste decreto, chegando a propor a sua suspensão, pois considera que ao limitar o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas permanentes está a destrinçar a esmagadora maioria dos alunos com NEE. Para além dos aspetos já referidos, está previsto que os discentes cujas deficiências são contempladas na lei poderão realizar a sua escolarização em instituições de referência o que inverte a filosofia inclusiva (Correia, 2008).

2.3.1 IMPORTÂNCIA DO PROJETO EDUCATIVO DE/NA ESCOLA

O Projeto Educativo da Escola (PEE) justifica-se pela visão da reforma do sistema educativo português sobre o ensino atual. A reforma olha a escola com uma nova postura, situação responsável pelo aparecimento da Lei de Bases do

Sistema Educativo e do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Impõe-se a ideia de que as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam atualmente à educação escolar, sendo por isso necessário reconhecer-lhes poder de decisão.

Desde essa data até aos dias de hoje, continua atribuído às escolas o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pelo Decreto-Lei n.º 75/ 2008 de 22 de abril, e respetiva atualização constante no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho.

Em função deste regime de autonomia é, pois:

“reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.” (Decreto-Lei n.º 75/ 2008 de 22 de abril, art.8º)

Um dos instrumentos dessa autonomia é o PEE como elemento primordial no campo da ação educativa:

“ «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”; (Decreto-Lei n.º 75/ 2008 de 22 de abril, alínea a, art.9º)

O PEE define-se, pois, como documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. O PEE representa “o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa, (Costa,1991:10). Neste sentido, o PEE, como documento de orientação pedagógica, deve conter de forma explícita os valores que a comunidade educativa pretende ver veiculados e defendidos pela escola. Visando, pois, o benefício dos alunos, a sua elaboração e realização pressupõe o envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente, aos administradores, professores da escola, pais, alunos, pessoal não docente e elementos da comunidade.

A produção do projeto educativo compete ao Conselho Pedagógico da escola, formado pelos professores e representantes da comunidade educativa.

O Conselho Pedagógico deve ter em linha de conta os parâmetros fundamentais de orientação e suporte para o documento mais importante de orientação da escola - o PEE. A preparação deste documento passa, pois, pelo tratamento de questões preliminares ou de diagnóstico, explicativas das razões de elaboração do projeto, relacionadas com o meio local, suas principais características, argumentos relativos à legislação, ao ensino e o estudo das capacidades regionais.

Algumas das razões enumeradas no diagnóstico da situação ou questões preliminares, estão também ligadas a um outro aspeto muito relevante: o da identidade da escola ou definição da instituição escolar. Neste campo é importante o tratamento cuidadoso e aprofundado das tradições locais, em regra ligadas aos valores de conduta e conceção de educação da comunidade educativa, constituindo-se aquelas como um ponto estratégico para o projeto educativo. De igual modo, o estudo dos recursos humanos e físicos deve ser cuidadoso, porque eles, a par das opções na programação, pedagogia, metodologia e didática, constituem o ponto fulcral de concretização do projeto.

No seguimento das ideias transcritas, constatamos que o PEE realça o poder na pedagogia de projeto ao implicar toda comunidade educativa à volta das problemáticas que se levantam na região. Isto é o mesmo que dizer, devem fazer parte explícita do PEE os valores e educação fundamental a defender pela comunidade educativa, bem como, uma caracterização do meio, nos aspetos social, físico, económico e cultural, as finalidades, objetivos curriculares gerais e específicos, através de documentos secundários, mas contidos no projeto educativo como sejam: plano anual da escola, regulamento interno, e o tempo previsível de duração do projeto.

Se por um lado, PEE representa para a direção e gestão da escola o verdadeiro campo de ação, pois é, por meio dele, que a direção e gestão podem resolver problemas e gerar alternativas, por outro, constitui o compromisso perante as condições de realização. Neste âmbito, cabe à direção e gestão escolares construir e proporcionar as condições de eficiência pela estratégia e eficácia na tática a empregar na escola.

O PEE “define e dá uma entidade própria a cada escola, explicitando o que se pretende conseguir, selecionando o que é prioritário e a forma de o obter” (C.N.R.L.E., 1988, citado por Bautista, 1997: 16).

2.3.2 DO PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA AO PROJETO CURRICULAR DE TURMA

O currículo nacional define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Na opinião de Carlinda Leite, o currículo nacional deve ser entendido como “ algo provisório” que necessita de “ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo, por forma a que se encontrem novos meios de atuação” (2001: 15).

Para Maria do Céu Roldão um projeto curricular é “ a forma particular como cada contexto, se reconstrói e se apropria de um currículo face a uma situação real, definido ações e identidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (1999: 44).

Para Carmen e Zabala (citados por Leite, 2001: 16), o PCE é pois “um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes de dotar maior de maior coerência a sua atuação” transformando as orientações do currículo nacional em propostas de intervenção pedagógico-didática ajustadas a determinado contexto. Isto é, o PCE em função do Currículo Nacional e do PEE, define as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais do projeto bem como os conteúdos a serem tratados em cada área curricular.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) tem por referência o Projeto Curricular de Escola e estabelece as formas de organização e de condução do processo de ensino aprendizagem de modo adequado aos alunos da turma. Deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação

curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família.

Segundo Carlinda Leite “ é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores e professoras dessa turma” (2001:17).

2.3.4 CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Atualmente, a educação pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003:12).

Face à diversidade de alunos com que atualmente escola se depara, a preocupação com a diferenciação é especialmente importante numa escola que se pretende inclusiva. Neste sentido, ao sistema escolar cabe o objetivo de adotar processos de diferenciação – embora, por vezes, esse ideal ainda esteja implementado mais em termos da retórica da educação do que na prática letiva. Esta diferenciação pedagógica, que é, segundo Roldão (2003) uma terapia para o insucesso escolar, consubstancia um modelo centrado no aluno e na forma como cada um aprende, fazendo de cada discente um agente ativo da sua aprendizagem, e “vai da diversificação de estratégias de ensino e criação de várias situações de aprendizagem ao desenvolvimento de currículos individuais, com recurso a sistemas específicos de apoio e de dispositivos de ensino próprios” (Leite & Madureira,2003: 97).

Assim, por currículo, Pacheco (1996) entende que pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico, ou até mesmo uma série estruturada de objetivos e de aprendizagens que se concretizam através da sequência progressiva entre ciclos de escolaridade e em que cada um deles tem por função completar e alargar o ciclo anterior. Roldão, por sua vez, entende por

currículo “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras.” (1999:47).

Flexibilizar o currículo, segundo Leite (in Sim-Sim, 2005), consiste em abrir o currículo às aprendizagens que uma determinada sociedade considera pertinentes para nela se inserirem todos os indivíduos que a constituem. Quer isto dizer que, com base no currículo nacional, o vamos reajustando às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. No entanto, flexibilizar o currículo “não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro” (Roldão,1999:54).

As adaptações curriculares são “as alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do, professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a lecionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização” (Correia, 2005:44), ou seja, a adaptação curricular é a “diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno” (Leite in Sim-Sim, 2005:14)

Face à diversidade que se vive hoje em dia no ambiente escolar surgiram algumas questões pertinentes para as quais urgia procurar uma solução. Quer isto dizer que, os professores ao tentarem dar resposta às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais na sala regular vêm-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a otimização da flexibilização curricular. A flexibilização curricular deve manter algumas das competências e dos objetivos básicos do currículo nacional, mas diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

Costa et alii consideram que “o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram” (Costa et alii, 2006:14). De igual modo, Correia comunga

desta linha de pensamento quando defende a flexibilidade curricular como meio de resposta à diversidade que se vive na escola da atualidade.

“ Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz (...). Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo” (Correia, 2008: 52).

No entanto, para flexibilizar um currículo, a escola não pode continuar amarrada aos currículos nacionais com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem balizadas. Deve sim, adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos de aprendizagem e às condições concretas dos alunos, acionando a operacionalização da autonomia escolar. No âmbito da escola inclusiva “é fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.” (Costa et al, 2006:14). O Currículo não deve, pois, ser visto como um fim em si, mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem (Tilstone, 2003).

Roldão (1999) defende que o currículo deve ser encarado de forma ainda mais ampla, nomeadamente numa perspetiva ecológica, prática e emancipada, na qual todos os elementos de decisão negociam as soluções para os problemas com que se confrontam. Defende ainda que, o currículo faz parte integrante do universo escolar, da experiência do aluno bem como da sociedade e da cultura onde está inserido logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com necessidades educativas especiais.

Seguindo esta linha de pensamento, ultimamos que o currículo emerge como uma construção social e educativa que se vai adaptando aos interesses e necessidades dos alunos num processo que nunca se encontra inacabado, sendo que a sua implementação exige a mudança de algumas práticas por parte dos docentes. Compete à escola, e aos seus agentes educativos, organizarem uma resposta educativa válida e de acordo com dois princípios fundamentais, se por um lado a escola tem de possibilitar aos alunos com necessidades

educativas especiais o acesso ao currículo igual ou idêntico ao dos outros alunos, por outro tem de o moldar às suas necessidades específicas.

Cabe aqui ressaltar que não estamos a falar de projetar currículos específicos e completamente distintos do currículo normal, trata-se de, tendo por base o currículo nacional, introduzir e desenvolver as adequações necessárias às especificidades da diversidade.

Com o objetivo de operacionalizar a flexibilização dos currículos a um aluno específico, a escola, através dos professores, terá de planificar um conjunto de alterações as quais, no meio, são designadas por adaptações curriculares. As adaptações curriculares individualizadas surgem com o objetivo principal de favorecer as intervenções individuais e implicam uma reorganização do currículo tendo por base a avaliação diagnóstica que serve de base às futuras tomadas de decisões. Esta deverá ter em conta o nível de competências do aluno, particularmente a sua competência curricular, os fatores que interferem com esse nível de competência e quaisquer outras informações relevantes para a compreensão da situação e da planificação da resposta educativa considerada, num dado momento, como sendo a mais adequada. Contudo, é evidente a presença na escola de alunos que nunca conseguirão seguir o currículo nacional e alcançar as competências exigidas de final de ciclo. “Neste caso, já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais (Leite in Sim-Sim, 2005:24). Perante situações deste cariz há que ponderar, conscientemente, com pais, professores, psicólogos e demais técnicos a aplicação dos tão conhecidos currículos funcionais.

No sentido de responder de modo adequado às necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é diverso e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos.

Perrenoud (1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida num grande grupo. Para tal acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

A diferenciação pedagógica opõe-se, pois, à uniformização dos conteúdos, condenando a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas. Podemos então afirmar que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura utilizar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes objetivos comuns.

Esta conceção de diferenciação pedagógica destaca o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa acontecer, sendo o aluno, o autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas.

Para que tal aconteça é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Ao falarmos de educação inclusiva estamos a referir-nos a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, a uma nova conceção de escola.

Contudo, enquanto agentes educativos, constatamos que ainda permanecem nas nossas escolas algumas lacunas entre o que é estabelecido na legislação, as teorias educacionais, os princípios curriculares que incluem as adaptações curriculares e as práticas quotidianas da escola. Isto é, sentimos que há um descompasso claro entre o que consta na lei, o que se considera “ideal” e o que de facto ocorre no processo: o “real” das nossas escolas face às múltiplas dificuldades para cumprir na íntegra as propostas de uma “educação para todos”, em especial, de alunos com DID nos 2º e 3º ciclos do sistema de ensino regular.

Após revisão da literatura sobre esta temática, verificamos que é consensual entre vários autores que as atitudes e práticas dos professores são fatores primordiais para que a inclusão de alunos com DID nas escolas de ensino regular se efetive com sucesso.

Com o nosso trabalho pretendemos perceber os constrangimentos dos professores dos 2º e 3º ciclos no atendimento educativo de alunos com DID.

1.1 FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

A formulação e delimitação da problemática de pesquisa e a definição dos objetivos de pesquisa são “passos” essenciais para a fundamentação da investigação e para a clarificação do enquadramento conceptual em que se desenvolve.

Tem-se generalizado a ideia de construir a pergunta de partida ou, como entendemos, questão de partida, que Quivy traduz como forma de explicitar o que se procura saber, elucidar, compreender melhor, advertindo, todavia que «traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada. Isto não é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições» (QUIVY, Raymond, 1992: 34).

Assim, a questão geral a partir da qual se foi delineando a nossa pesquisa é a seguinte:

- *Quais os principais constrangimentos dos professores dos 2º e 3º ciclos no acompanhamento educativo de alunos com DID?*

1.2 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O objetivo geral que norteia a concretização do presente estudo prende-se com **o conhecimento dos principais constrangimentos dos professores no atendimento educativo de alunos com DID nas escolas dos 2º e 3º ciclo do sistema de ensino regular.**

A partir deste objetivo geral, propomo-nos orientar esta investigação no alcance de outros objetivos mais específicos, a saber:

- 1) Identificar as perceções dos professores de ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola;
- 2) Conhecer as práticas dos professores do ensino regular para a construção de uma escola mais inclusiva;
- 3) Identificar os obstáculos com que os professores se deparam no seu atendimento a alunos com DID;

1.3 HIPÓTESES DE PARTIDA

Comummente, a hipótese pode ser definida como uma proposição suscetível de ser declarada como verdadeira ou falsa. Verma e Beard (1981), citados por Judith Bell (1997:35) definem hipótese como:

"uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos, as hipóteses são palpites que o investigador possui sobre a existência de relações entre variáveis."

É neste sentido, que formulámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular manifestam atitudes favoráveis à inclusão de alunos com DID.

Hipótese 2: Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular revelam atitudes resistentes à inclusão de alunos com DID.

Hipótese 3: Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular implementam práticas pedagógicas adequadas ao atendimento de alunos com DID.

No final do estudo, através da análise dos resultados obtidos, aferiremos se as hipóteses colocadas anteriormente serão confirmadas ou refutadas.

1.4 METODOLOGIA

Segundo Carmo e Ferreira, a investigação quantitativa é aquela cujo “objetivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir de uma amostra particular” (1998:178). Assim, este tipo de estudo por se basear em dados sólidos, repetíveis e quantificáveis é passível de generalização desde que os resultados sejam significativos.

Neste sentido para o nosso trabalho de investigação optámos pelo método quantitativo através do qual procurámos proceder à análise de um grupo restrito de população, nomeadamente de um grupo de quarenta professores do 2º e 3º Ciclo, mais concretamente, vinte de cada ciclo, que se encontram, por todo o país, a exercer funções docentes em salas de aula de escolas públicas do ensino regular.

No que respeita ao género, faixa etária, categoria profissional, área de formação disciplinar, experiência profissional, entre outros, a amostra selecionada abrange, igualmente, uma diversidade considerável de professores em exercício de funções docentes, facto que consideramos pertinente para um estudo que pretende investigar a realidade atual das escolas portuguesas.

1.5 INSTRUMENTOS

Como instrumento metodológico de recolha de dados optámos pelo inquérito por questionário, pela importância deste na "facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo" (Reis, 2010:91) e ainda pelas possibilidades que o questionário concede para o tratamento quantitativo da informação. "O principal interesse dos inquéritos extensivos quantitativos reside no facto de recolherem e tratarem a informação de forma estandardizada, com vista a assegurar a comparabilidade dos elementos apurados" (QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT Luc Van, 1992: 23). Todavia, conscientes de que a aplicação de um questionário apresenta sempre algumas limitações no que se refere ao estudo, procurámos ser rigorosos e precisos na formulação das perguntas, visando como tal a máxima objetividade.

Deste modo, a construção do questionário foi efetuada a partir da definição do problema e no quadro teórico de referência, sendo tidos em consideração aspetos como: construção de blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; redação de questões feita numa linguagem compreensível e acessível ao inquirido, evitando qualquer interpretação dúbia, sugestão ou indução da resposta; e focalização de apenas uma questão, por cada pergunta, a ser examinada pelo inquirido.

1.6 PARTICIPANTES

"No planeamento de um experimento, é necessário determinar com grande precisão a população a ser estudada. Para isso devem ser consideradas as características que são relevantes para a clara e precisa definição da população" (Gil, 2002:98).

Neste sentido, a população inquirida para a realização deste estudo de investigação são os professores dos 2º e 3º ciclos em exercício de funções docentes nas escolas do ensino regular.

1.7 RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

O conjunto de dados recolhidos foi obtido através de um inquérito por questionário através da plataforma digital *Google Docs* e sujeito a um tratamento quantitativo.

Primeiramente, procedemos à identificação de determinados elementos, tais como, sexo, idade, tempo de serviço, áreas de formação disciplinar, experiência com alunos com NEE e, mais especificamente, com alunos com DID, bem como o tipo de formação de professores recebida nestas áreas.

De seguida e de forma lógica, dispusemos de vários itens no intuito de avaliar as atitudes e práticas docentes. Para a sua análise, considerámos pertinente agrupar os referidos itens em quatro domínios relevantes, nomeadamente, perceção de educação inclusiva, atitudes e práticas, necessidades de formação e modelos de atendimento.

Ao longo do questionário, foram ainda contempladas duas questões semi-abertas e uma aberta.

Após o apuramento de dados, procederemos ao seu tratamento recorrendo ao programa informático *Excell 2013* para elaboração de tabelas, quadros de percentagem de frequência, bem como gráficos variados por forma a favorecer uma melhor perceção e visualização das percentagens decorrentes do respetivo processo de análise, o qual, por sua vez, será de cariz quantitativo.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

2.1 RESULTADOS OBTIDOS

Dados pessoais e profissionais dos inquiridos

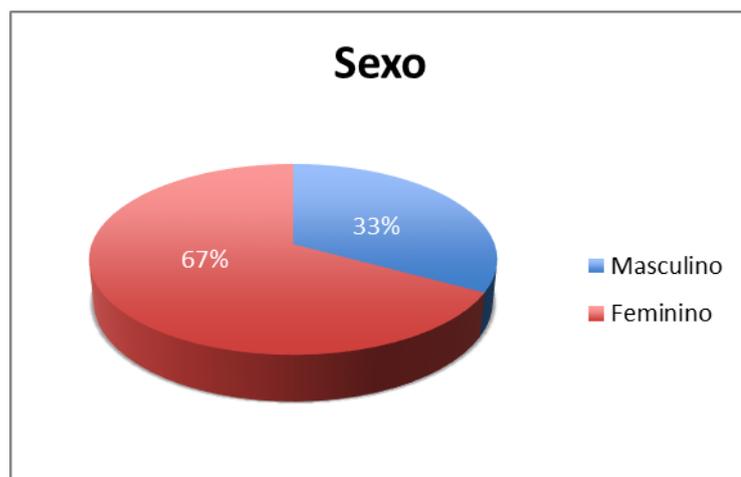


Gráfico n.º 1: Sexo da população inquirida

Da totalidade da amostra dos inquiridos, responderam ao inquérito por questionário 67% professores do sexo feminino e 33% professores do sexo masculino.

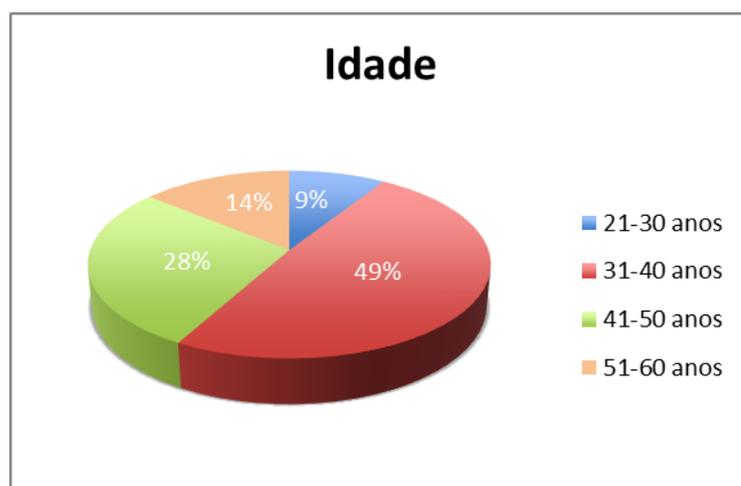


Gráfico n.º 2: Idade da população inquirida

Tal como podemos observar no gráfico anterior, 49% da população inquirida tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade; 28% tem idades entre os 41 e os 50 anos; 14% das idades situam-se entre os 51 e 60 anos e 9% entre os 21 e 30 anos de idade.

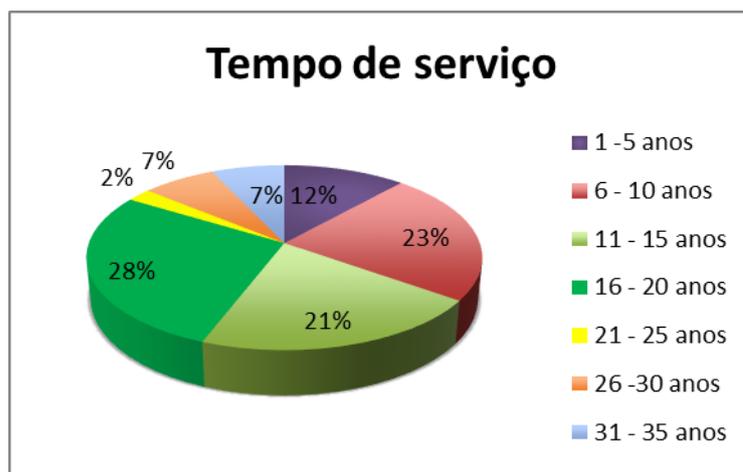


Gráfico n.º 3: Tempo de serviço docente em anos

Do total de 40 inquiridos, 28% tem entre 16 a 20 anos de serviço docente; 23% tem entre 6 a 10 anos de serviço; 21% entre os 11 e os 15 anos; 12% possui tempo de serviço docente entre 1 a 5 anos, 7% tem entre 31 e 35 anos e outros 7% entre os 26 e 30 anos de serviço. Entre os 21 e os 25 anos de tempo de serviço, responderam 2% dos inquiridos.



Gráfico n.º 4: Experiência docente com alunos com NEE



Gráfico n.º 5: Número de anos letivos com alunos com NEE

Como podemos observar no gráfico n.º4, 86% da população inquirida tem experiência enquanto docente de alunos com NEE, sendo que 14% não possui experiência.

O gráfico n.º5 revela que dos 86% professores com experiência na docência com alunos com NEE, 45% possui entre 1 a 5 anos de experiência, 23% entre 6 a 10 anos, 16% entre 11 a 15 anos e 2% entre 16 a 20 anos.



Gráfico n.º 6: Situação profissional

No que respeita à situação profissional 39% dos inquiridos são professores contratados, 35% professores do Quadro de Agrupamento de Escola, 12% são Professores de Quadro de Zona Pedagógica e 14% dos professores inquiridos não foram colocados este ano na escola.

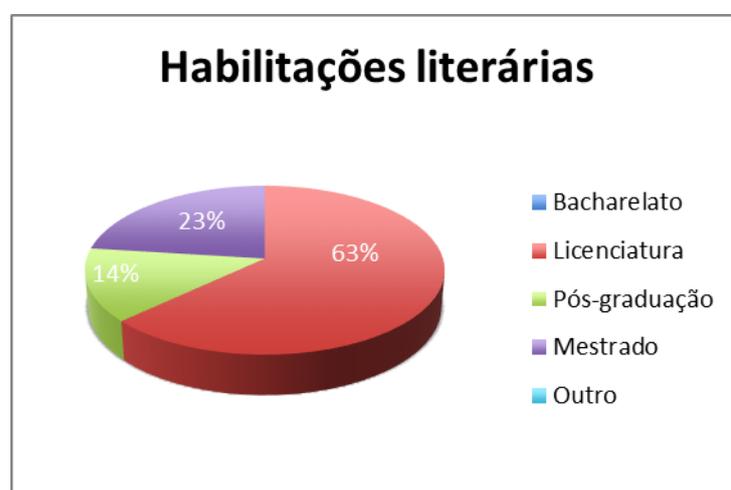


Gráfico n.º 7: Habilitações literárias dos inquiridos

Relativamente às habilitações literárias, observamos no gráfico nº7 que 63% dos inquiridos possui o grau de Licenciatura, 23% o grau de Mestre e 14% possui um grau de Pós-Graduação.

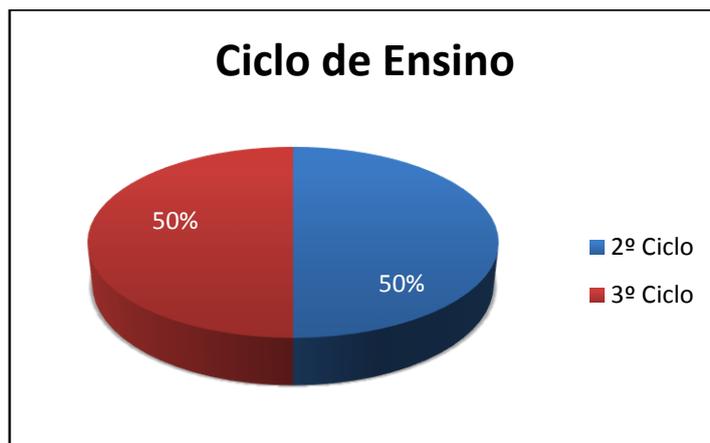


Gráfico n.º 8: Ciclos de ensino dos inquiridos

O inquérito foi aplicado em percentagem idêntica aos dois ciclos de ensino, sendo que 50% de professores inquiridos são docentes do 2º ciclo e 50% do 3º ciclo.

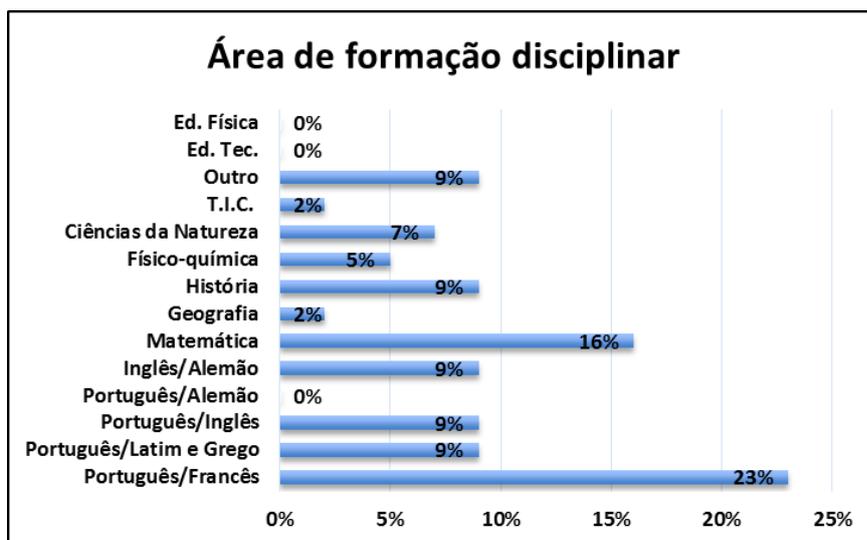


Gráfico n.º 9: Área de formação disciplinar dos inquiridos

Relativamente à área de formação disciplinar, podemos observar uma grande diversidade de inquiridos no que respeita às áreas de formação académica, sendo que na sua maioria se destacam em percentagem as áreas académicas de Português/ Francês e as de Matemática, com 23% e 16%, respetivamente.

- Possui alguma formação no âmbito das NEE?



Gráfico n.º 10: Formação no âmbito das NEE

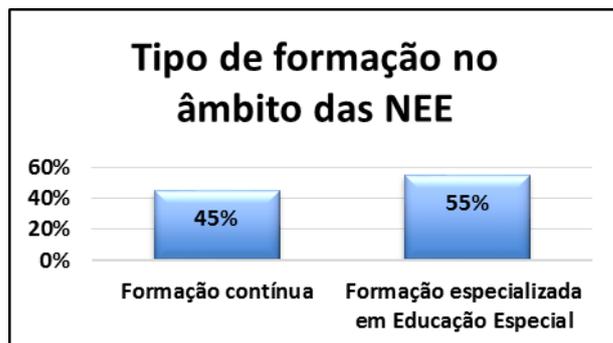


Gráfico n.º 11: Tipo de formação no âmbito das NEE

No que respeita à Formação no âmbito da Educação Especial (Gráfico nº 10), 74% dos inquiridos não possui qualquer tipo de formação em NEE, sendo que apenas 26% tem formação. Destes 26% de inquiridos, 55% tem Formação Especializada no âmbito das NEE e 45% dos inquiridos já recebeu Formação Contínua nesse âmbito.

- Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com NEE?

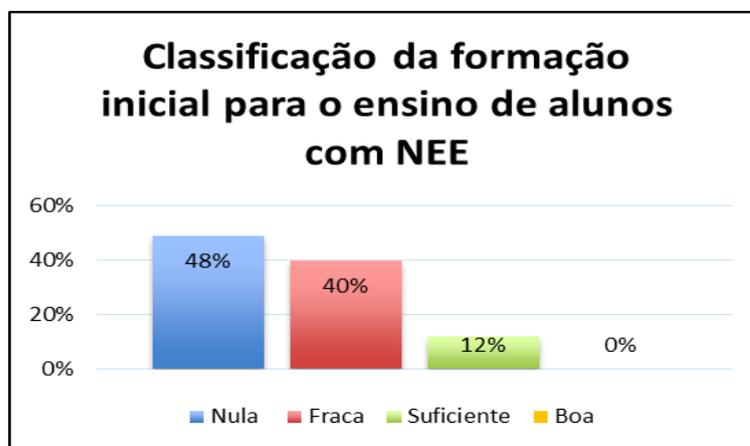


Gráfico n.º 12: Classificação da formação inicial dos inquiridos

Quanto à classificação da Formação Inicial para o ensino de alunos com NEE, a maioria da população inquirida – 48% - revela ter Formação Nula, isto é, não possui qualquer tipo de formação em EE ou revela possuir Formação Fraca – 40%.

Apenas 12% dos inquiridos tem uma Formação Inicial considerada Suficiente, sendo que nenhum dos inquiridos possui uma Formação Inicial Boa.

- Conhece a legislação que regula atualmente a Educação Especial?

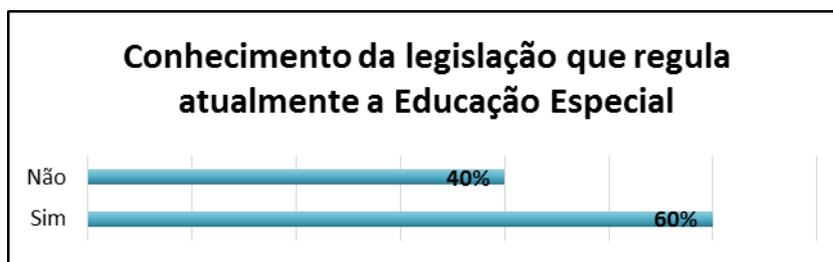


Gráfico n.º 13: Conhecimento da legislação relativa à EE

No gráfico relativo ao conhecimento dos normativos legais que regulam a Educação Especial, podemos observar que 60% dos inquiridos conhece a legislação e 40% admite desconhecer.

- Se respondeu sim, especifique qual.

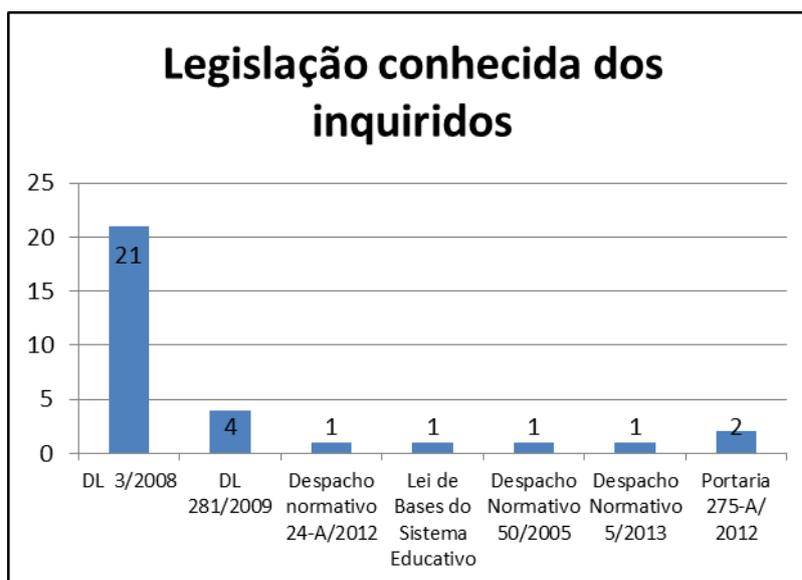


Gráfico n.º 14: Descrição dos normativos legais que os inquiridos conhecem

Dos 60% que indicam conhecer a legislação que rege a Educação Especial, a maioria dos 21 indivíduos indica conhecer o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, 4 indicam o Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, 2 indicam a Portaria nº 275-A/ 2012 de 11 de setembro, 1 menciona o Despacho Normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro, 1 refere a Lei de Bases do Sistema Educativo, 1 indica o Despacho Normativo nº 5/2013 de 8 de Abril e, por último, 1 refere o Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro.

Práticas Educativas dos Professores do Ensino Regular para a Inclusão de alunos com DID.

- Na sua opinião a escola possui recursos materiais e humanos adequados e suficientes para o atendimento de crianças com DID?

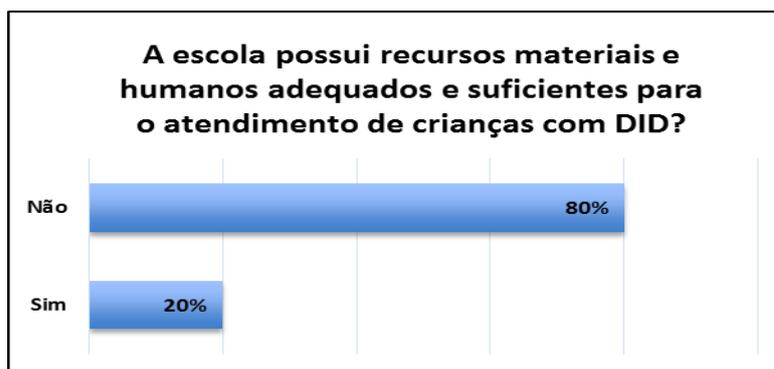


Gráfico n.º 15: Percepção dos inquiridos face à qualidade e número dos recursos materiais e humanos existentes nas escolas

Quanto a esta questão, 80% da população inquirida considera que a escola não tem recursos materiais e humanos adequados e suficientes para o atendimento de crianças com DID e 20% considera que sim.

- Especifique:

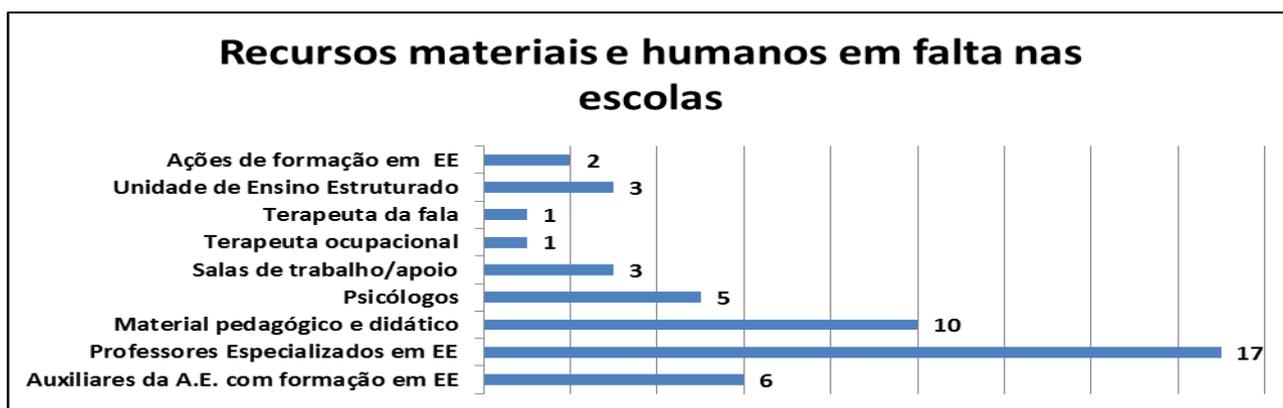


Gráfico n.º 16: Descrição dos recursos materiais e humanos em falta

Os 80% dos inquiridos que responderam que a escola não tem recursos materiais e humanos adequados e suficientes nas escolas, consideraram na sua maioria que a escola carece, essencialmente, de recursos humanos, destacando a falta de docentes

especializados, referindo ainda a falta de auxiliares da ação educativa com formação em EE, psicólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala. Quanto aos recursos materiais mencionaram a falta de material pedagógico e didático, de salas de trabalho e de apoio, de Unidades de Ensino Estruturado e de ações de formação em EE.

- Em que medida se considera apto a:

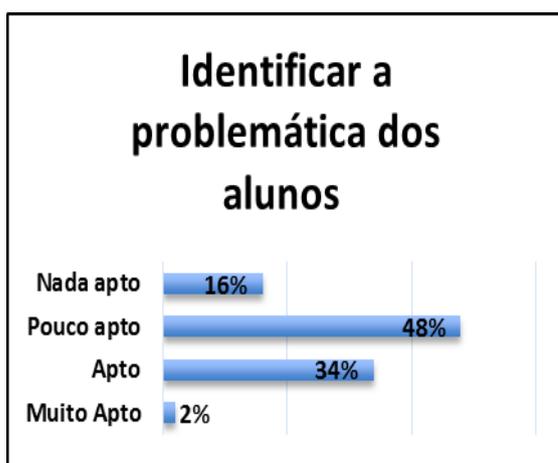


Gráfico n.º 17: Identificação da DID

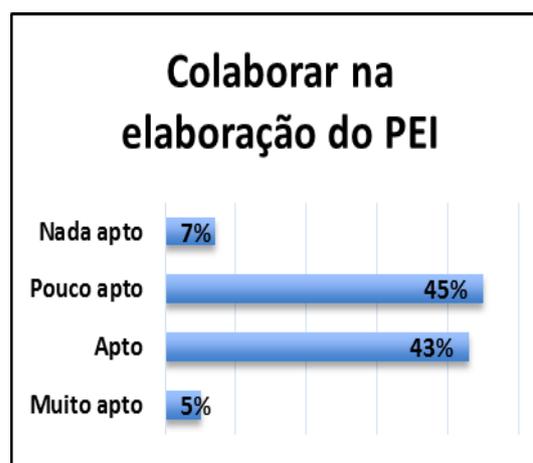


Gráfico n.º 18: Colaboração no PEI

Relativamente à identificação da problemática de alunos com DID, a maior percentagem dos inquiridos- 48% - considera-se *pouco apto*, sendo que 16% indica estar *nada apto*. 34% refere estar *apto* para a identificação desta problemática e apenas 2% da população inquirida indicou a opção *muito apto* (Gráfico nº17).

Quanto a colaborar na elaboração do PEI, a maior percentagem incide na opção *pouco apto* – 45% e *nada apto* – 7%. Contudo, 43% considera-se *apto* e 5% *muito apto* (Gráfico nº18).

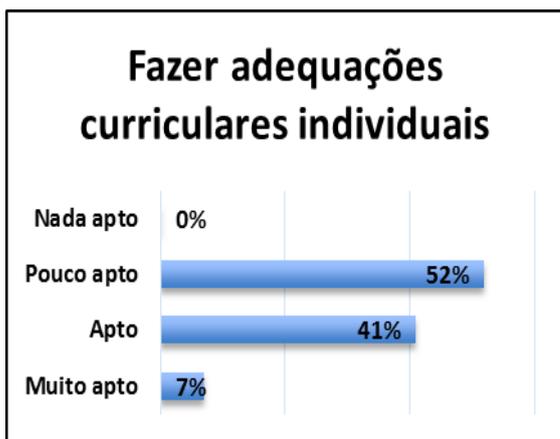


Gráfico n.º 19: Realizar adequações curriculares individuais

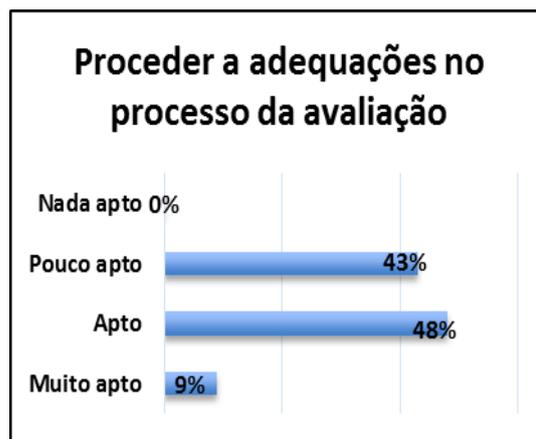


Gráfico n.º 20: Proceder a adequações na avaliação

No que concerne a fazer adequações curriculares individuais, 52% dos inquiridos considera-se *pouco apto* e 41% refere estar *apto*. Apenas 7% indica estar *muito apto* (Gráfico nº19).

Na questão relativa aos procedimentos das adequações no processo da avaliação, a maior percentagem - 48% - diz respeito aos inquiridos que referem estar aptos e 9% indica estar *muito apto*. Contudo, 43% da população considera-se *pouco apto* (Gráfico nº20).

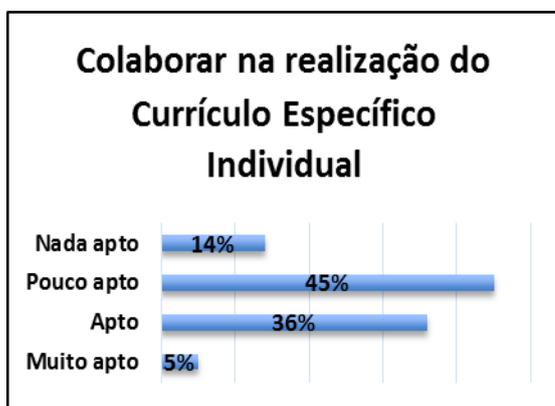


Gráfico n.º 21: Colaboração no CEI

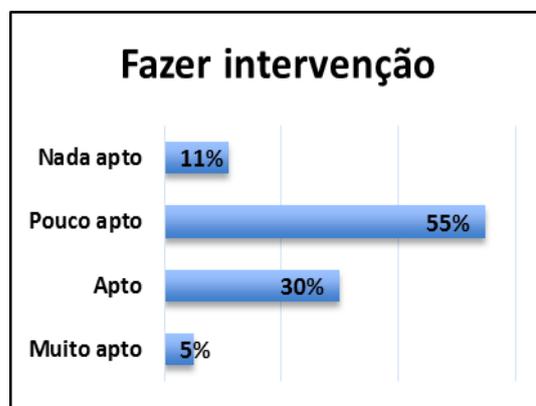


Gráfico n.º 22: Fazer Intervenção

No que respeita a colaborar na realização do Currículo Específico Individual, uma percentagem bastante significativa da população inquirida – 45% considera-se *pouco apta* e 14% *nada apta*, sendo que 36% refere estar *apta* e, somente, 5% *muito apta* (Gráfico nº 21).

Por último, na questão referente a fazer intervenção no atendimento de crianças com DID, a maior percentagem incide na opção *pouco apto* – 55%- e *nada apto* – 11%. Verifica-se que 30% dos inquiridos considera-se *apto* e apenas 5% *muito apto* (Gráfico nº 22).

- No atendimento educativo de alunos com DID:

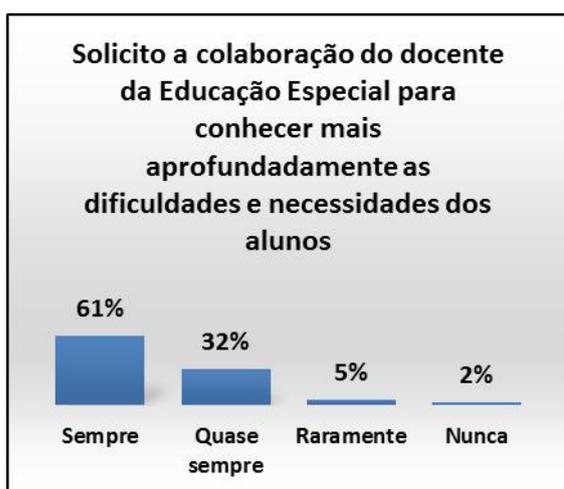


Gráfico n.º 23: Solicitar a colaboração do EE para conhecer as dificuldades e necessidades dos alunos



Gráfico n.º 24: Planificação de estratégias /medidas de diferenciação pedagógica

Quanto ao atendimento educativo de alunos com DID, verificamos que a grande maioria dos inquiridos – 61% - solicita *sempre* a colaboração do docente de EE no sentido de conhecer mais profundamente as dificuldades e necessidades dos seus alunos e 32% indica *quase sempre*. Contudo, 5% e 2% referem, respetivamente, *raramente* e *nunca* o fazerem (Gráfico nº 23).

Na questão relativa à planificação das atividades, 43% respondeu que contempla *quase sempre* estratégias/medidas de diferenciação pedagógica e 36% refere que contempla *sempre*. No entanto 20% da população inquirida refere que *nunca* inclui, na planificação, estratégias diferenciadas para estes alunos (Gráfico nº 24).



Gráfico n.º 25: Localização apropriada dos alunos na sala de aula



Gráfico n.º 26: Colaboração na planificação com o Conselho de Turma

Ao lecionar, os docentes inquiridos indicam em maior número de percentagem que procuram *sempre* – 59% ou *quase sempre* – 39% uma localização apropriada destes alunos dentro da sala de aula, sendo que apenas 2% indicou que *raramente* o faz.

Relativamente às reuniões de Conselho de Turma, a maior parte dos inquiridos refere que colabora *sempre* – 55% ou *quase sempre* – 32% na planificação do processo ensino-aprendizagem para cada aluno. Todavia, 14% respondeu que *raramente* colabora na planificação aquando das referidas reuniões.

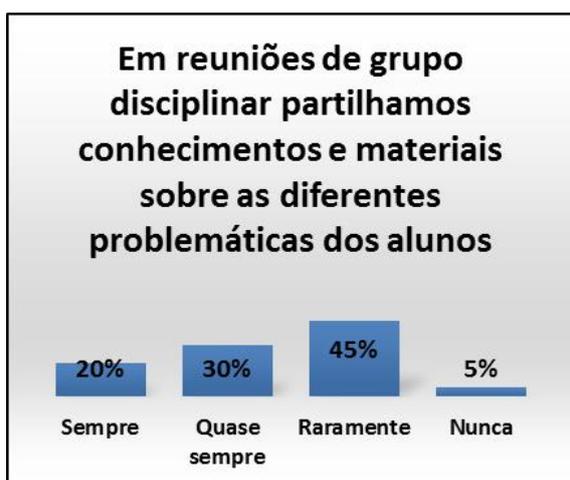


Gráfico n.º 27: Partilha de conhecimentos e materiais em reuniões de grupo disciplinar



Gráfico n.º 28: Partilha de sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas

No que respeita às reuniões de grupo disciplinar, verificamos que uma parte percentual bastante significativa dos inquiridos respondeu que *raramente* – 45% - e que

nunca – 5% partilha conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos. No entanto, 30% refere que partilha *quase sempre* e 20% indica que partilha *sempre* aqueles conhecimentos e materiais (Gráfico nº 27).

Por último, ainda no que respeita às reuniões de grupo disciplinar observamos que 50% dos docentes inquiridos refere que *raramente* trocam sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas e 2% refere que *nunca* o faz. Em minoria, apenas 25% indica que troca *quase sempre* e 23% respondeu que troca *sempre* sugestões (Gráfico nº 28).

Perceção dos professores face à inclusão de alunos com DID

- No que respeita à inclusão de crianças com DID nas escolas de ensino regular:



Gráfico n.º 29: Perceção do professor face à integração de alunos com DID na turma



Gráfico n.º 30: Perceção do professor face à inclusão escolar de alunos com DID

Face à inclusão dos alunos com DID nas escolas de ensino regular, verificamos que os docentes inquiridos, na sua maioria, responderam *concordam parcialmente* e *concordam*, 48% e 39%, respetivamente, no que respeita aos alunos com DID fazerem parte integrante da turma, sendo que 14% partilha de opinião contrária, tendo assinalado por isso a opção *discordo* nesta afirmação (Gráfico nº 29).

Observamos ainda que uma percentagem bastante significativa da população inquirida *discorda* que a inclusão destes alunos deva ser sempre considerada independentemente do seu grau de deficiência, sendo que 39% *concorda parcialmente*. Apenas 14% da totalidade dos inquiridos respondeu *concordo* e 2% revelou *não ter opinião* (Gráfico nº 30).



Gráfico n.º 31: Percepção do professor face à inclusão de alunos com DID, grau severa ou profunda



Gráfico n.º 32: Percepção do docente quanto ao número reduzido de alunos por turma

No que toca ao facto de os alunos com DID, grau severa ou profunda permanecerem na escola regular, mas em salas de apoio, a opção *concordo parcialmente* foi a mais assinalada em termos percentuais – 59% e 20% da população inquirida assinalou *discordo*. Somente, 18% dos inquiridos respondeu *concordo* e 2% indicou a opção correspondente a *não tenho opinião* (Gráfico nº31).

Perante a afirmação de a inclusão dos alunos com DID dever incluir sempre um número reduzido de alunos por turma, os docentes inquiridos assinalaram, maioritariamente, a opção *concordo* – 82%. Porém, 5% indicou *concordo parcialmente* e 11% indicou *não tenho opinião*. Tendo assinalado a opção *discordo*, apenas 2% dos inquiridos revelou não concordar com a afirmação em causa (Gráfico nº32).



Gráfico n.º 33: Perceção do professor face à inclusão de alunos com DID



Gráfico n.º 34: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE

Relativamente à afirmação de a inclusão de alunos com DID numa turma regular ser uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem de todos os intervenientes, somente 25% dos inquiridos *concorda* com a afirmação e 55% *concorda* parcialmente. Os restantes 20% revelaram discordar desta afirmação (Gráfico n.º33).

Quanto ao papel do professor de EE nas escolas de ensino regular, 64% dos docentes inquiridos *concorda* com a afirmação de que o professor especializado na área das NEE apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico a utilizar com aquele tipo de alunos, sendo que 32% indicou *concordo parcialmente*. Apenas 2% discorda e outros 2% indicaram que *não têm opinião* sobre esta afirmação (Gráfico n.º34).

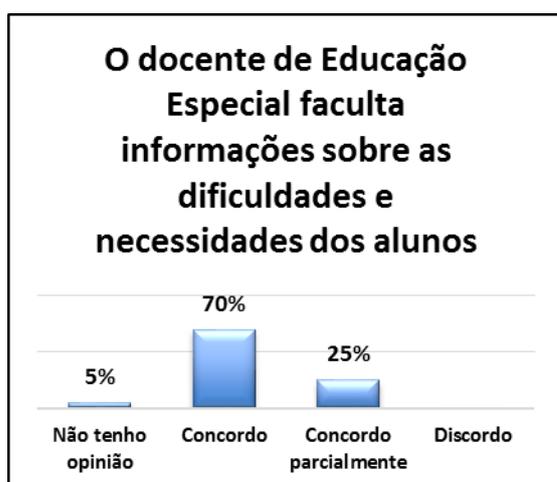


Gráfico n.º 35: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE

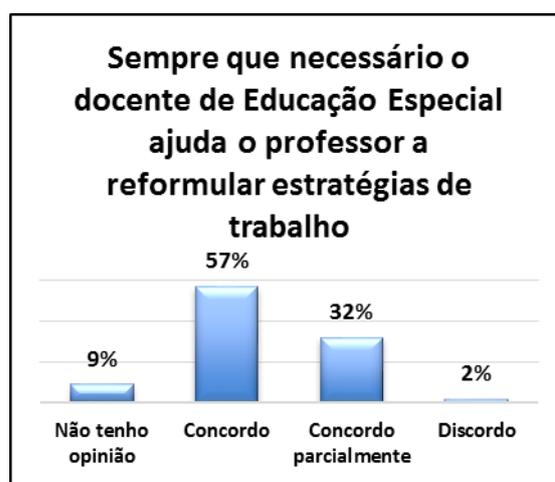


Gráfico n.º 36: Perceção do docente do ensino regular face ao professor de EE

Quanto à afirmação de o docente de EE facultar informações sobre as dificuldades e necessidades dos alunos, a grande maioria das respostas dos inquiridos – 70% - incidiu na opção *concordo*, sendo que 25% indicou *concordo parcialmente*. 5% indicou a opção *não tenho opinião* e nenhum inquirido manifestou discordar desta afirmação (Gráfico nº35).

Por último, em relação à afirmação de que o docente de EE ajuda sempre que necessário o professor do ensino regular a reformular estratégias de trabalho, 57% dos inquiridos *concordam* e 32% *concordam parcialmente*, sendo que 2% *discordam* e 9% indicaram *não tenho opinião* (Gráfico nº36).

- Se considera oportuno acrescentar algo que não foi contemplado neste questionário pode fazê-lo neste espaço.

Neste espaço do inquérito, optámos por dar oportunidade aos inquiridos de fazerem considerações que julgassem pertinentes. Todavia, da totalidade dos inquiridos, apenas registámos duas opiniões, que passamos a transcrever na íntegra:

1. *“Considero que em qualquer área do conhecimento, para se ser professor deve haver um ano ou dois de formação obrigatória na área Integração da Educação Especial e na área da gestão de comportamentos dentro da sala de aula _ área de psicologia. O século XXI, tal como já se vislumbrou no final do século XX, será cada vez mais exigente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem intersectando a didática com, as novidades da tecnologia, a evolução dos comportamentos nas crianças e nos jovens e a necessidade de uma maior centralização do ensino no aluno, para sustentar o acesso ao sucesso na escola. Este processo é dinâmico, sistémico e por isso muito exigente quer para alunos e suas famílias, quer para professores.”*

2. *“Da minha experiência, estes alunos são de alguma maneira "ignorados" na sala de aula, não têm a atenção, nem o apoio que deveriam ter. O ensino individualizado é extremamente difícil e trabalhoso no contexto do conjunto turma.”*

Tabela 1 – Opinião dos inquiridos sobre factos não focados no questionário.

2.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Após análise dos resultados aferidos nos inquéritos, chegámos à fase de expor em síntese os resultados obtidos.

Da totalidade da nossa amostra, constituída por quarenta professores colocados por diversas zonas do país em escolas do ensino regular, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino 67%. Somente 33% da população inquirida pertence ao sexo masculino (Gráfico nº1). As suas idades variam entre os 21 e os 60 anos de idade, verificando-se uma maior percentagem de inquiridos – 49% - com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (Gráfico nº2).

Quanto ao tempo de serviço docente, temos professores com apenas 1 ano de serviço e professores com 30 anos de experiência docente. No entanto, constatamos na nossa amostra a presença de inquiridos que indicam ter entre 6 a 20 anos de experiência enquanto docentes (Gráfico nº3). Do total de tempo de serviço, 86% dos professores inquiridos já atendeu alunos com NEE, sendo que maioritariamente - 45% - detém entre 1 a 5 anos de experiência com estes alunos, seguindo-se 23% com 6 a 10 anos, 16% com 11 a 15 anos e apenas 2% com experiência entre os 16 e os 20 anos. Verificámos, contudo, que 14% dos inquiridos nunca teve experiência na docência com alunos NEE (Gráficos nº 4 e 5).

Do total da nossa amostra, 39% são professores contratados, sendo que no seu conjunto, a maioria dos inquiridos são professores dos quadros: 35% do Quadro de Agrupamento de Escola e 12% do Quadro de Zona Pedagógica. Durante este ano letivo, 14% dos docentes não obtiveram colocação na docência. (Gráfico nº6).

Relativamente às habilitações literárias predomina o grau de Licenciatura entre os docentes inquiridos – 63%, seguindo-se o grau de Mestre em percentagem bastante considerável – 23% e, por último e, em menor percentagem - 14% - o grau de Pós-Graduação (Gráfico nº7).

Quanto à formação disciplinar dos docentes, constatamos uma grande diversidade no que toca às suas áreas de formação académica, destacando-se contudo em maior percentagem a área de português-francês - 23% e a de matemática com 16%. (Gráfico nº9)

No que concerne à formação no âmbito das NEE, aferimos que 74% não possui qualquer tipo de formação nesta área e que somente 26% dos docentes possui formação. Destes últimos, 55% revelou possuir formação especializada em EE e 45% indicou ter formação contínua (Gráficos nº10 e 11).

Ao observarmos o gráfico nº12, constatamos que a grande maioria dos docentes considera *nula*- 48% - ou *fraca* – 40% - a sua formação inicial para o ensino de alunos com NEE.

Do total de inquiridos da amostra, 60% dos docentes referiu conhecer as normativas legais que regulam atualmente a EE, das quais a mais referida foi o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (Gráficos nº13 e 14).

Efetuada a caracterização da nossa amostra, conhecidas as suas opiniões em relação à formação inicial no âmbito da Educação Especial e identificados os seus conhecimentos acerca dos normativos legais que regem a Educação Especial, importa agora centrarmo-nos mais na nossa questão de partida:

- Quais os principais constrangimentos dos professores dos 2º e 3º ciclos no acompanhamento educativo de alunos com DID?

Nesse sentido, através da análise dos gráficos nº 15 ao gráfico nº 36, vamos tentar identificar as principais dificuldades destes docentes no atendimento educativo de alunos com DID.

Quanto à reflexão dos resultados aferidos sobre as práticas educativas dos professores respeitantes à inclusão de alunos com DID, 80% dos inquiridos é unânime em considerar que a escola não oferece recursos humanos adequados e suficientes para o atendimento de crianças com esta problemática (Gráfico nº 15), dando especial destaque à falta de Professores Especializados em EE, Psicólogos, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala e auxiliares da ação educativa com formação em EE. Quanto aos recursos materiais referiram a carência de material pedagógico e didático, de salas de trabalho e apoio, de Unidades de Ensino Estruturado e de ações de formação em EE (Gráfico nº 16).

Por outro lado, grande maioria dos docentes considera-se *nada apto* – 16% e *pouco apto* – 48% para a identificação desta problemática, bem como *nada apto* – 7%, e *pouco apto* – 45%, para colaborar na elaboração do PEI (Gráficos nº 17 e 18).

Relativamente a fazer adequações curriculares individuais, 52% dos docentes assinalou a opção referente a *pouco apto*, sendo que em inferior percentagem, se considera *apto* – 41% e *muito apto* – 7% (Gráfico nº19).

Para colaborar na realização do CEI, bem como a fazer intervenção junto de alunos com DID, de igual modo os docentes inquiridos consideram-se maioritariamente *pouco aptos* e *nada aptos* (Gráficos nº 21 e 22).

No que respeita a proceder adequações no processo de avaliação destes alunos, os docentes indiciam não ter dificuldades nesta área, já que se consideram maioritariamente *aptos*- 48% e *muito aptos* – 9% (Gráfico nº 20).

No atendimento educativo de alunos com DID (Gráficos nº23 a 28), os docentes indiciam solicitar *sempre* ou *quase sempre* a colaboração dos professores de EE no intuito de conhecer mais aprofundadamente as dificuldades e necessidades dos alunos; contemplam *sempre* ou *quase sempre* estratégias/ medidas de diferenciação pedagógica na planificação das suas atividades letivas, procurando, igualmente, uma localização apropriada para esses alunos no interior da sala de aula. De igual modo, os docentes referem que nas reuniões de Conselho de Turma colaboram *sempre* ou *quase sempre* na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno.

Porém, no que concerne à partilha de conhecimentos e materiais nas reuniões de grupo disciplinar sobre as diferentes problemáticas dos alunos, as opiniões dividem-se em iguais percentagens, sendo que 50% considera que *raramente* ou *nunca* há essa partilha e outros 50%, pelo contrário, considera que há *sempre* ou *quase sempre*.

Nas reuniões de grupo disciplinar, a maior percentagem dos docentes considera que *raramente* ou *nunca* trocam sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas.

Perante a análise dos resultados anteriores, é-nos possível já verificar alguns constrangimentos dos docentes no atendimento educativo de alunos com DID. Esses constrangimentos dizem respeito aos processos de identificação desta problemática, à colaboração dos docentes para a elaboração do PEI e do CEI, à elaboração de adequações curriculares individuais e aos procedimentos para uma intervenção diferenciada junto destes alunos.

Constatamos, ainda, uma certa resistência na colaboração entre docentes no que respeita à partilha de materiais e conhecimentos entre pares.

Nas respostas obtidas, ficou igualmente patente que os recursos nas escolas, em especial, os recursos humanos especializados em EE estão muito aquém das necessidades efetivas destes territórios educativos, como aliás, ficou bem patente nas respostas obtidas através do instrumento de pesquisa.

Através da análise dos gráficos nº29 a 36, procurámos perceber a perceção dos professores face à inclusão de alunos com DID.

Ao examinarmos as respostas e as percentagens, percebemos que grande parte dos docentes sente que os alunos com DID são parte integrante da turma - 39%, sendo que 48% refere *concordar parcialmente* com a afirmação. Contudo, 14% dos docentes ainda *discorda*.

Percentagem significativa dos docentes inquiridos – 45% *discorda* que a inclusão de alunos com DID deva ser sempre considerada, independentemente do seu grau de deficiência, afirmando que alunos com DID severa e profunda, deveriam permanecer em salas de apoio.

82% dos inquiridos considera que a inclusão de alunos com DID deve implicar sempre um número reduzido de alunos na turma. Quando confrontados com a afirmação de a inclusão de alunos com DID numa turma regular constituir uma mais-valia para o processo aprendizagem de todos os intervenientes, as opiniões dividem-se entre o *concordo* - 25%, o *concordo parcialmente* – 55%, sendo que apenas 20% *discorda*.

Relativamente ao docente de Educação Especial, - 64% da nossa amostra considera que apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico a utilizar com estes alunos; 70% concorda que o docente de EE

disponibiliza informações sobre as dificuldades e necessidades dos alunos e 57% considera que o docente de EE ajuda, sempre que necessário, o professor do ensino regular a reformular estratégias de trabalho. Aqui, verificamos que os docentes do ensino regular veem no docente de EE, um apoio e recurso especializados, indispensáveis no atual contexto de educação inclusiva.

Por último, no espaço facultado aos docentes para opinar sobre algo que considerassem importante abordar e que não tivesse sido mencionado no inquérito, os docentes referem o elevado grau de exigência a que estão votados enquanto agentes educativos de uma população escolar em constante mudança e desenvolvimento. Neste sentido, consideram primordial que, enquanto docentes do ensino regular, recebam formação contínua nas áreas das NEE e gestão de comportamentos dentro da sala de aula, por forma a garantirem um acompanhamento diferenciado de qualidade mais centrado no aluno e no seu sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando idealizámos este estudo, estávamos conscientes da exigente tarefa a que nos propusemos. Por este motivo, encarámo-lo desde o início como um trabalho no qual teríamos de investir muita da nossa dedicação.

No entanto, a realização e distribuição dos inquéritos pela plataforma digital *Google Docs*, facilitou e agilizou em certa medida o referido processo, proporcionando num relativo curto espaço de tempo a percentagem pretendida de inquiridos.

Para este trabalho de pesquisa, optámos por uma amostra constituída por quarenta docentes do ensino regular – 2º e 3º ciclos, tendo sido distribuídos, em percentagem idêntica, os inquéritos por questionário para cada um dos ciclos.

O desenvolvimento deste trabalho percorreu fases distintas, pelo que nos proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a DID, facultando-nos de igual modo, uma maior reflexão acerca da integração destas crianças num modelo de escola inclusiva.

Acreditamos que a inserção na escola destas crianças, realizada em função dos princípios de uma educação inclusiva, constitui uma experiência fundamental que definirá o sucesso do seu futuro no que respeita ao processo de inclusão na sociedade.

Neste sentido, e enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno, o papel do professor ganha especial destaque, cabendo-lhe a criação e a gestão de práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula, que contemplem as diferenças e as especificidades nos processos de aprendizagem destes alunos, dotando-os de competências para uma vida autónoma e de qualidade.

Quando efetuámos a revisão bibliográfica sobre o tema, deparámo-nos frequentemente com referências a *resistência à mudança, falta de recursos, falta de formação, necessidade de desenvolver culturas inclusivas, novas exigências aos professores*. Foi nesta base de conhecimento das realidades inferidas por outros estudos, que seleccionámos as nossas hipóteses e delimitámos as variáveis que poderiam promover atitudes favoráveis e as que, pelo contrário, poderiam evidenciar atitudes de resistência face à inclusão de crianças com DID nas escolas de ensino regular.

Considerámos, ainda, uma terceira hipótese que parte do princípio de que os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular implementam práticas pedagógicas adequadas no atendimento de alunos com DID.

A análise dos dados obtidos permitiu-nos validar a primeira hipótese, que referia as atitudes favoráveis dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular face à inclusão de crianças com DID, de uma forma geral, os professores consideram estes alunos como parte integrante da turma, defendendo, por um lado, que a inclusão destes alunos constitui uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem de todos os intervenientes e, por outro, destacando que a

inclusão de alunos com DID deve implicar sempre um número reduzido de alunos na turma.

Quanto confrontados com a afirmação de que a inclusão de alunos com DID deve ser sempre considerada independentemente do seu grau de deficiência, as opiniões dividem-se em percentagens bastante significativas ganhando especial destaque os docentes que discordaram da afirmação. Concordaram, porém com algumas reservas com o facto de os alunos com DID severa ou profunda deverem permanecer apenas nas salas de apoio e de igual modo, com as opiniões dividiram-se em percentagens bastante significativas, ganhando especial destaque os docentes que não concordam de todo com a afirmação. Apesar de numa primeira análise, estes dois últimos aspetos se afigurarem como possíveis indicadores de atitudes resistentes à inclusão, sabemos através da revisão da literatura que este tema é, igualmente, polémico, entre muitos investigadores especializados na área das NEE.

Através desta análise, verificámos um reconhecimento generalizado da importância professor de EE, bem como do trabalho que este profissional desenvolve com os colegas da escola. Estamos perante uma atitude bastante positiva que durante muito tempo não foi partilhada entre os docentes do ensino regular face ao docente de EE.

Quanto à segunda hipótese, e no seguimento da anterior, “Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular revelam atitudes resistentes à inclusão de alunos com DID”, não foi validada. Contudo, confirmaram-se que as variáveis “falta de recursos materiais e humanos adequados e suficientes” bem como a “ausência de formação” se revelaram como possíveis desencadeadoras de algumas atitudes menos favoráveis destes docentes no que respeita à inclusão destes alunos.

A terceira hipótese que refere “*Os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino regular implementam práticas pedagógicas adequadas no atendimento de alunos com DID*” não foi, igualmente, validada, face às inúmeras dificuldades reveladas pelos docentes no âmbito da DID, nomeadamente, no que diz respeito à identificação da referida problemática, à sua colaboração na elaboração do

PEI e colaboração na realização do CEI, nas adequações curriculares individuais, bem como na intervenção destas crianças. Consideramos, ainda que, estas dificuldades se veem agravadas pelo facto de os docentes raramente ou nunca partilharem sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas, por forma a implementar práticas pedagógicas adequadas no acompanhamento destas crianças em sala de aula.

Face ao exposto, e em jeito de conclusão, parece-nos oportuno destacar o parecer de um dos inquiridos, plasmado no questionário deste trabalho o qual passamos a citar:

“ O século XXI, tal como já se vislumbrou no final do século XX, será cada vez mais exigente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem intersectando a didática com, as novidades da tecnologia, a evolução dos comportamentos nas crianças e nos jovens e a necessidade de uma maior centralização do ensino no aluno, para sustentar o acesso ao sucesso na escola. Este processo é dinâmico, sistémico e por isso muito exigente quer para alunos e suas famílias, quer para professores.”
(inquirido 1, 2013: 60)

Torna-se, portanto, urgente, no nosso entender, a necessidade de facultar aos docentes do ensino regular a apropriação de novas competências que lhes permitam desenvolver um trabalho centrado na individualidade de cada aluno, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente, aprender.

PROPOSTA DE AÇÃO

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

A formação contínua do professor é, sem dúvida alguma, uma das premissas fundamentais para que a inclusão aconteça de forma satisfatória, algo essencial nesse processo, pois promove a aquisição de conhecimentos e competências, bem como a reflexão acerca do tipo de discurso que se produz na prática.

Formar para integrar assenta no postulado de que a educação tem como finalidade, possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de todo o seu potencial cognitivo, afetivo e social, independentemente das características pessoais, culturais e étnicas.

Face ao exposto e em função dos constrangimentos detetados ao longo do nosso trabalho, consideramos fundamental a implementação de uma ação formativa anual no âmbito das NEE, a realizar nos Agrupamentos de Escola do país por forma a colmatar as reais dificuldades dos docentes nesta área.

Nesse sentido, esta ação de formação deve ser contínua e direcionada para os professores do ensino regular.

Como incentivo à participação de um maior número de professores, a formação deverá ser acreditada, visto constituir uma mais-valia para os currículos dos docentes, contribuindo para a sua valorização pessoal e progressão profissional.

Ao nosso ver, a ação de formação, em questão, teria de ser organizada por uma equipa multidisciplinar do agrupamento escolar, que envolvesse professores especializados em EE, psicólogos, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e assistentes sociais. Esta formação devia seguir o modelo de uma oficina de formação, na qual se ministrariam os conteúdos em função das necessidades individuais dos docentes participantes. Neste sentido, a formação deveria decorrer em momentos distintos do ano letivo, nomeadamente, no início e meados de cada período letivo, ou seja, a par do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Cada sessão deveria contemplar um programa que, embora aberto e flexível ao nível de conteúdos, apresentasse a seguinte estrutura:

- 1- Diagnóstico das dificuldades/necessidades dos docentes perante as diversas problemáticas dos seus alunos;
- 2- Breve formação teórica sobre as problemáticas ou conteúdos abordados;
- 3- Práticas de diferenciação pedagógica: adequações curriculares, modelos, metodologias, estratégias, planeamento e intervenção diferenciados.

4- Apresentação e discussão de resultados.

Por outro lado, é nossa opinião que a oficina de formação, assim concebida, constituiria, ainda, um espaço ideal de debate e reflexão de experiências, que submetidas a uma avaliação crítica e partilhadas por todos enriqueceriam o saber de cada um.

Acreditamos que, com esta nossa proposta de ação, os docentes do ensino regular iriam adquirir e aperfeiçoar as suas competências no sentido de se sentirem confortáveis no acompanhamento educativo dos seus alunos com DID.

ANEXOS

ANEXO I

O presente inquérito insere-se no âmbito da realização do projeto final do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O inquérito incide no estudo da problemática da Inclusão de alunos com **Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID)**, mais concretamente, sobre a formação, opiniões e práticas educativas dos Professores dos 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, face à inclusão destes alunos nas suas salas de aula.

O inquérito é anónimo e será apenas utilizado para fins científicos e académicos. A sua colaboração será muito importante para a concretização deste trabalho pelo que agradecemos desde já a sua colaboração.

INQUÉRITO

Assinale com X o que corresponde ao seu caso:

1. **Sexo:** Masculino Feminino

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

2. **Idade:** 20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos =/+ 51 anos

3. **Tempo de serviço**
(n.º de anos):

4. **Experiência na docência com alunos**
com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

Sim n.º de anos:
 Não

5. **Categoria profissional:**

Professor de Quadro de Agrupamento: Professor de Quadro de Zona Pedagógica:
Professor Contratado:

6. **Habilitações literárias:**

Bacharelato: Licenciatura: Pós-Graduação: Mestrado:
 Outras: Quais? _____

7. **Ciclo que leciona:** 2º ciclo 3º ciclo

8. **Área de formação disciplinar**

Português/Latim e Grego	<input type="checkbox"/>	Matemática	<input type="checkbox"/>	Ed. Física	<input type="checkbox"/>
Português/Francês	<input type="checkbox"/>	História	<input type="checkbox"/>	Ed. Tecnológica	<input type="checkbox"/>
Português/Inglês	<input type="checkbox"/>	Físico-química	<input type="checkbox"/>	Ed. Musical	<input type="checkbox"/>

Inglês/Alemão
Geografia

T.I.C.
E.V.T.

Outra:
Qual? _____

II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

9. Possui alguma formação no âmbito das NEE?

Sim Especifique: Formação contínua (creditada ou não) Formação especializada em Educação Especial (E.E.)

Não Outra: Qual: _____

10. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com NEE?

Nula Fraca Suficiente Boa

11. Conhece a legislação que regula atualmente a Educação Especial?

Sim: Qual?: _____

Não:

III - PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID)

12. Na sua opinião a escola possui recursos materiais e humanos adequados e suficientes para o atendimento de crianças com DID?

Sim

Não:

Especifique: _____

13. Relativamente aos alunos com DID, em que medida se considera apto a:

	Muito apto	Apto	Pouco apto	Nada apto
1. Identificar a problemática dos alunos				
2. Colaborar na elaboração de Programa Educativo Individual				
2.1 Fazer adequações curriculares individuais				
2.2 Proceder a adequações no processo da avaliação				
2.3 Colaborar na realização do Currículo Específico Individual				
3. Fazer intervenção				

14. No que respeita ao atendimento educativo de alunos com DID:

(assinale com X uma alternativa para cada um dos pontos)

	Sempre	Quase Sempre	Raramente	Nunca
1. Solicito a colaboração do docente da Educação Especial para conhecer mais aprofundadamente as dificuldades e necessidades dos alunos.				
2. Na planificação das atividades letivas contemplo estratégias/medidas de diferenciação pedagógica.				
3. Ao lecionar procuro uma localização apropriada para esses alunos no interior da sala de aula.				
4. Em reuniões de Conselho de Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno.				
5. Em reuniões de grupo disciplinar partilhamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos.				
6. Nas reuniões de grupo disciplinar trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas.				

IV – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID)

15. Assinale com um x a alternativa que corresponde à sua opinião no que respeita à inclusão de alunos com DID nas escolas de ensino regular

1. Os professores sentem que alunos com DID são parte integrante da turma.
2. A inclusão de alunos com DID na escola regular deve ser sempre considerada independentemente do seu grau de deficiência.
3. Os alunos com DID severa e profunda devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.
4. A inclusão de alunos com DID deve implicar sempre um número reduzido de alunos na turma
5. A inclusão de alunos com DID numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.
6. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico a utilizar com estes alunos.
7. O docente de Educação Especial faculta informações sobre as dificuldades e necessidades dos alunos.
8. Sempre que necessário o docente de Educação Especial ajuda o professor a reformular estratégias de trabalho.

Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho opinião

16. Se considera oportuno acrescentar algo que não foi contemplado neste questionário pode fazê-lo neste espaço.

Grata pela sua colaboração!

ANEXO II

- Se considera oportuno acrescentar algo que não foi contemplado neste questionário pode fazê-lo neste espaço.

“Considero que em qualquer área do conhecimento, para se ser professor deve haver um ano ou dois de formação obrigatória na área Integração da Educação Especial e na área da gestão de comportamentos dentro da sala de aula _ área de psicologia. O século XXI, tal como já se vislumbrou no final do século XX, será cada vez mais exigente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem intersectando a didática com, as novidades da tecnologia, a evolução dos comportamentos nas crianças e nos jovens e a necessidade de uma maior centralização do ensino no aluno, para sustentar o acesso ao sucesso na escola. Este processo é dinâmico, sistémico e por isso muito exigente quer para alunos e suas famílias, quer para professores.”

“Da minha experiência, estes alunos são de alguma maneira "ignorados" na sala de aula, não têm a atenção, nem o apoio que deveriam ter. O ensino individualizado é extremamente difícil e trabalhoso no contexto do conjunto turma.”

Tabela 1 – Opinião dos inquiridos sobre factos não focados no questionário.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham.

Ainscow, M. (2000). *Understanding the development of inclusive schools* London: Falmer Press.

Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A.M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9 (1-2).

Bénard da Costa, A.M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Lisboa: Ministério da Educação.

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, Luís de Miranda (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J., Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar. Autonomia. Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Coutinho, C. (2005). *Construtivismo e Investigação em Hipermedia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. In Baralt, J.; Callaos, N., & Sánchez, B. (eds.). *Actas da Conferência Ibero-Americana em Sistemas, Cibernética e Informática*, 4.

DSM-IV-TR (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, de American Psychiatric Association, 11ª ed., Texto Revisto, Lisboa, Climepsi Editores, 2010.

- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um Caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A..
- González, M. (2010). *Educação inclusiva: uma escola para todos*. In Correia, L. (org.) (2010), *Educação Especial e Inclusão, Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P.H. (2000). *As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?* In revista *Impressão Pedagógica*, nº23.
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 1992.
- Reis, J. A e Peixoto, Luís M. (1999). *A deficiência mental: causas, características, intervenção*. Pedagogia II. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado, Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (Coordenação). (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Tilstone, Chistina, Florian, Lami, Rose, Richard. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2012). *Se houvesse quem me ensinasse.., A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vinagreiro, M. e Peixoto, L., (2000), *A criança com síndrome de Down: características e intervenção educativa*, Edições APPACDM, Distrital de Braga: Braga.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa – Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto

Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro (com republicação do despacho normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro)

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro

Decreto- Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto-Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto

WEBGRAFIA

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf >. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> >. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

UNESCO, ONU (1994). *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*.