



Universidades Lusíada

Simões, Elisabete Paulino, 1967-

Inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1.º ciclo do ensino regular

<http://hdl.handle.net/11067/66>

Metadados

Data de Publicação	2012
Resumo	Este trabalho surge no âmbito do Desenvolvimento da Dissertação de Projeto de Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Especiais, da Universidade Lusíada de Lisboa. A escolha do tema "inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) nas escolas do 1º ciclo do ensino regular" deve-se à necessidade de contribuir e alertar para o inquestionável direito à educação / formação de todos, nos quais se incluem os jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e qu...
Palavras Chave	Crianças com deficiência - Educação - Portugal, Crianças com deficiência mental - Educação - Portugal, Educação especial - Portugal
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-19T19:24:53Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Educação, Inclusão e
Necessidades Especiais

**Inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e
desenvolvimentais nas escolas do 1.º ciclo do ensino
regular**

Realizado por:
Elisabete Paulino Simões

Orientado por:
Prof.^a Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos
Orientadora: Prof.^a Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória
Arguente: Prof.^a Doutora Helena Ribeiro de Castro

Dissertação aprovada em: 24 de Julho de 2012

Lisboa
2012

Elisabete Paulino Simões

Inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Inclusão e Necessidades Especiais.

Orientadora: Prof.^a Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória

Lisboa

maio 2012

Ficha Técnica

Autora Elisabete Paulino Simões
Orientadora Prof.^a Doutora Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória
Título Inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular
Local Lisboa
Ano 2012

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

SIMÕES, Elisabete Paulino, 1967-

Inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular / Elisabete Paulino Simões; orientado por Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose Bilimória. - Lisboa : [s.n.], 2012. - Dissertação de Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Especiais, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - BILIMÓRIA, Helena Cristina da Rocha Vidal Framrose, 1975-

LCSH

1. Crianças Deficientes - Educação - Portugal
2. Crianças com Deficiência Mental - Educação - Portugal
3. Educação especial - Portugal
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Children with Disabilities - Education - Portugal
2. Children with Mental Disabilities - Education - Portugal
3. Special Education - Portugal
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. LC4603.3.S56 2012

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Doutora Helena Cristina Bilimória, as orientações e os estímulos dados que contribuíram grandemente para a conclusão desta investigação.

Agradecemos também a todos os professores, colegas, amigos, familiares e demais pessoas que conosco colaboraram.

APRESENTAÇÃO

Inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular

Elisabete Paulino Simões

Este trabalho surge no âmbito do Desenvolvimento da Dissertação de Projeto de Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Especiais, da Universidade Lusíada de Lisboa.

A escolha do tema "inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) nas escolas do 1º ciclo do ensino regular" deve-se à necessidade de contribuir e alertar para o inquestionável direito à educação / formação de todos, nos quais se incluem os jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e que, apesar da heterogeneidade que os caracteriza, enfrentam as mesmas preocupações e interesses, manifestando os mesmos sentimentos que os seus pares.

Partindo da formulação do problema: ***Em que medida os professores do 1º ciclo do ensino regular implementam a inclusão de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais***, este estudo visa, essencialmente, trabalhar a problemática da inclusão de crianças com DID nas escolas do 1º ciclo do ensino regular e norteou-se pelos seguintes objetivos gerais: analisar a realidade existente ao nível da formação dos docentes e dos apoios especializados; identificar estratégias e atividades mais frequentes na inclusão das crianças com DID; tomar conhecimento das opiniões dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular; conhecer a atuação dos docentes que diariamente trabalham com crianças com DID e apurar as dificuldades por eles sentidas na implementação de uma verdadeira inclusão de crianças com DID nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Como metodologia, para recolha de informação optou-se pelo inquérito por questionário.

A amostra da população contemplou noventa e um professores do 1º ciclo do ensino básico do distrito da Guarda.

Pelo referencial dos resultados obtidos podemos aludir que, os professores da nossa amostra se manifestaram concordantes com alguns dos pressupostos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e com alguns princípios básicos necessários à inclusão de alunos com DID. Consideram que estes alunos podem beneficiar quando incluídos em salas do ensino regular, no entanto contradizem-se quando, afirmam que a presença dos alunos com DID, prejudica o rendimento escolar dos seus pares.

Os professores consideram que a formação na área da educação especial é um fator chave na promoção de uma educação inclusiva. Pelo que, afirmando que a sua formação inicial não os preparou para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, procuraram formação nesta área.

Os professores estão sensíveis à utilização de metodologias e estratégias promotoras da igualdade de oportunidades e consideram que as principais dificuldades face à inclusão, são a falta de técnicos especializados, o número reduzido de apoio especializado e ainda o elevado número de alunos por turma.

Palavras-Chave: Educação Especial, Inclusão e Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

PRESENTATION

Insertion of intellectual and developmental difficulties students in Primary Schools' Portuguese regular curriculum

Elisabete Paulino Simões

This paper follows the elaboration of a dissertation included in the Masters on Education, Inclusion and Special Needs from Lisbon's Lusíada University.

The choice of this paper's theme "Students with intellectual and developmental difficulties, in Primary Schools' Portuguese regular curriculum" came from the need to contribute and alert people to everyone's unquestionable right to get an education/training, including young people with mental issues, who, despite having distinctive characteristics, share the same worries and interests, display the same feelings as their "sane" classmates.

Based on the problematic of: **How do Primary School teachers, teaching the mandatory regular curriculum, implement measures to avoid discrimination of children with intellectual and developmental difficulties**, this study aims understand the inclusion of such children in regular schools and has for main goals: the analyses of our present reality regarding the teachers' proper qualifications and supports available; identify the most common strategies and activities used for teaching mentally challenged students; be aware of the teachers' opinions on the inclusion of such students in regular education classes; learn how teachers, who work with mentally challenged children on a daily basis, act and find out the difficulties felt by them when implementing the inclusion of such children in Primary Schools.

The chosen method for data gathering was a simple inquiry survey.

The population sample comprised ninety-one Primary School teachers from Guarda's District who are currently, or have already been, in charge of teaching mentally challenged students.

From the study's final results, one may conclude that the majority of the teachers surveyed stated to be in agreement with some of the fundamental assumptions for the creation of an inclusive school, as well as with some basic principles essential for the proper assimilation of children with mental disabilities. These believe that such

students can benefit from the inclusion in Regular Teaching classrooms; however they end up contradicting themselves when they defend the idea that mentally challenged children are harmful for the other children in school.

Teachers believe that specific training in Special Education is a key factor for the promotion of an inclusive education. Teachers also state that their initial training didn't prepare them to work with Special Needs' Children, so they are continuously seeking out additional training in this field.

Today's teachers are well aware of the need to use methodologies and strategies that promote equal opportunities and believe that inclusion's main difficulties are the lack of specialized professionals, reduced means of support and also a high number of children with disabilities per class.

Key words: Special Education, Inclusion and Intellectual and Developmental Difficulties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1. ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO.....	25
1.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	25
1.1.1. ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPETIVA ASILAR.....	26
1.1.2. DA PERSPETIVA ASSISTENCIAL À PERSPETIVA EDUCATIVA.....	27
1.1.3. DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO.....	30
1.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	32
1.3. A ESCOLA INCLUSIVA.....	33
1.3.1. UMA ESCOLA PARA TODOS.....	38
1.3.2. A ESCOLA INCLUSIVA E AS DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	42
1.4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL.....	44
2. DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	55
2.1. EVOLUÇÃO CONCEPTUAL DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	55
2.2. ETIOLOGIA DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	65
2.3. IDENTIFICAÇÃO / CLASSIFICAÇÃO DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	67
2.3.1. CRITÉRIO PSICOMÉTRICO.....	67
2.3.2. CRITÉRIO BASEADO NA INTENSIDADE DOS APOIOS.....	70
2.4. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	75
2.5. EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	78
2.6. APOIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS.....	80
PARTE 2- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	87
3. INTRODUÇÃO.....	87
4. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	89
4.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	89
4.2. FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	89
4.3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS.....	90
5. METODOLOGIA.....	93

6. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	95
7. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	99
8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	107
9. PROCEDIMENTOS	109
10. ANÁLISE DOS DADOS DE OPINIÃO	111
11. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	125
CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS	145
BIBLIOGRAFIA.....	155
APÊNDICES	159
ANEXOS	175

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - AAMR (1992). Estrutura geral da “Deficiência Mental.”	59
Ilustração 2 - Género dos Inquiridos.....	100
Ilustração 3 - Habilitações Académicas dos Inquiridos	100
Ilustração 4 - Situação Profissional dos Inquiridos	101
Ilustração 5 - Tempo de Serviço dos Inquiridos	102
Ilustração 6 - Disciplinas no Domínio das NEE	103
Ilustração 7 - Formação na área da educação especial.....	104
Ilustração 8 - Experiência Profissional com Alunos com DID.....	106
Ilustração 9 - Frequência de Turmas de ensino regular das Crianças com DID	111
Ilustração 10 - Alunos com DID na sala de aula.....	115
Ilustração 11 - Colaboração entre o professor de educação especial e do ensino regular.....	117
Ilustração 12 - Escola com Recursos para a Inclusão de Alunos com DID.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de “ Deficiência Mental” (critério psicométrico), segundo Grossman (1977)	68
Tabela 2 - Modelos de Apoio.....	72
Tabela 3 - Níveis de Apoio	73
Tabela 4 - Dados Populacionais.....	97
Tabela 5 - Tempo de serviço em educação especial	102
Tabela 6 - Formação na área da educação especial	104
Tabela 7 - Benefícios dos alunos com DID na sala de aula do ensino regular	112
Tabela 8 - Características dos alunos com DID que perturbam a relação pedagógica	113
Tabela 9 - Estratégias de Inclusão dos Alunos com DID na Sala de Aula do ensino regular.....	114
Tabela 10 - Atitude dos colegas na relação com os alunos com DID	116
Tabela 11 - Colaboração entre professores	118
Tabela 12 - Participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos com DID	119
Tabela 13 - Recursos que faltam nas Escolas para a Inclusão de alunos com DID ..	121
Tabela 14 - Fatores que Dificultam a Inclusão dos Alunos com DID	122

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

% - Frequência percentual

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMD – Associação Americana para a Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais -

AAMR – American Association on Mental Retardation

ABIC – Inventário de Comportamento Adaptador para Crianças

APPACDID – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CA – Comportamento Adaptativo

CERCI – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CFAP – Centro d Formação e Aperfeiçoamento Pessoal

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DEE – Divisão do Ensino Especial

DGA – Direção Geral da Assistência

DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

ER – Ensino Regular

HELIOS – Programa de Ação Comunitária a favor das pessoas com Dificuldades

I.A.A.C.F – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização de cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PE – Programa Educativo

PEI – Plano Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

SIS- Student Information System

SOMPA – System of Multicultural Pluralistic Assessment

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Desenvolvimento Económico.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), no sistema de ensino regular (ER), constitui um desafio educativo cada vez mais atual, o qual surge na sequência de princípios que se têm vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986.

As tendências atuais em matéria de princípios e práticas vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, entendida a escola como uma estrutura educativa de suporte social, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, que promova uma educação diferenciada e que responda às necessidades individuais de cada criança.

A diversidade dos alunos exige multiplicidade de respostas e atitudes por parte de todos os intervenientes no processo educativo de cada um, uma vez que a heterogeneidade de vivências, ritmos de aprendizagem e contextos sociais dos alunos são também diversos. Desta forma, a escola será para todos, quando for capaz de se reestruturar, independentemente das limitações ou diferenças manifestadas pelos alunos.

É essencial que cada vez mais as escolas desenvolvam processos adequados à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com Fernandes (2002), a atitude inclusiva, não se confina apenas à escola mas, à sociedade no seu todo, que adota consciente ou inconscientemente, posturas de aceitação face aos que no seu seio, de alguma forma apresentam limitações ou diferenças.

Na perspetiva de Bayliss (1995, apud Fernandes 2002), a inclusão das pessoas com NEE, não é de forma alguma a colocação destes nos mesmos grupos e instituições mas é um processo que requer interação continuada e planeada com os seus pares e liberdade para se associar a diferentes grupos. Este é um processo que compete à sociedade desenvolver como entidade global e que deve começar desde muito cedo na escola.

A escola está efetivamente num processo de mudança. Este é um processo lento e difícil, porque pressupõe a par da mudança de atitudes de todos os que estão implicados, a modificação de estruturas. Muitas das nossas escolas apostam com

muita determinação num processo de mudança, sobretudo no plano de conceitos e atitudes, traduzindo-se em situações de sucesso escolar e pessoal de alunos e em melhorias significativas no meio inclusivo.

Atualmente, a educação especial está a ser vista como parte integrante da educação regular. Assim, é cada vez mais frequente a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular, sendo bem visível a sua interação com os seus pares. É a partir destas práticas que a comunidade educativa se disponibiliza para aceitar e receber estas crianças, o que se concretiza numa mudança de atitudes no seio da escola. É nesta caminhada que a escola integradora se vai tornando inclusiva no sentido de total participação da criança com NEE, onde se vivem experiências em grupo, crescendo com os outros numa alegria de viver em comunidade, na prática do dia-a-dia.

Só assim são criadas, em educação, condições de igualdade de oportunidades em que se estabelece uma efetiva interação de todos os alunos em escolas comuns. É esta a nova filosofia educativa, aquela que aceita e valoriza as diferenças individuais, assente no pressuposto de que, todas as crianças em idade escolar têm direito ao acesso à escola comum, e uma vez nela, ao sucesso educativo. Cabe à escola um papel fundamental, como elemento facilitador da integração social, providenciar e proporcionar meios para que todas as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Neste sentido, Costa (1996) refere que a escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitas pessoas pensam, uma utopia. No nosso país existem várias escolas que se podem designar como verdadeiramente inclusivas. Para que mais portas se abram, a todas as crianças é necessário que se verifique coordenação de esforços e de recursos e que os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral, acreditem que a escola inclusiva é algo por que vale a pena lutar.

Formosinho (1989) defende que o aluno com NEE na escola deve ser um membro ativo porque está dentro da organização física e estrutural da mesma. Por conseguinte, é importante que estas crianças estejam incluídas em turmas do ensino regular, pois a forma como são aceites pelos restantes alunos é fundamental, para que todo o processo de inclusão social se inicie o mais cedo possível, modificando, pela positiva, a mentalidade dos mais novos, para que num futuro próximo a inclusão seja uma realidade e não uma utopia.

Contudo, tal como refere Nielsen (1999), na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que têm nas suas classes. A emergência de uma escola de massas, exige respostas eficazes e diferentes devido à heterogeneidade da sua população. O caminho passa pela edificação de uma política educativa que valorize a formação dos seus atores, na plenitude de práticas inovadoras e eficazes com as quais poderemos sensibilizar e mudar as atitudes de toda a comunidade. Só quando a aceitação dos princípios de igualdade de oportunidades e de defesa de direitos de todos os cidadãos se tornarem práticas correntes, é que poderemos dizer que a Inclusão é uma realidade.

De acordo com os ideias da educação inclusiva é nosso principal objetivo, através do estudo empírico que nos propusemos fazer neste trabalho, tentar responder à questão: ***Em que medida os professores do 1º ciclo do ensino regular implementam a inclusão de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?***

Assim sendo, este estudo visa, essencialmente, trabalhar a problemática da inclusão de crianças com DID nas escolas do 1º ciclo do ensino regular e tem como objetivos fulcrais: analisar a realidade existente, ao nível da formação dos docentes e dos apoios especializados; identificar estratégias e atividades assumidas como mais frequentes na inclusão das crianças com DID; tomar conhecimento das opiniões dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala; conhecer a atuação dos docentes que diariamente trabalham com crianças com DID e apurar as dificuldades sentidas pelos docentes na implementação de uma verdadeira inclusão das crianças com DID nas escolas do 1º ciclo.

Mediante a problemática e objetivos deste estudo, optou-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, sendo que a recolha de dados se efetuou através de um inquérito por questionário.

A dissertação será estruturada da seguinte forma: a primeira parte “ Fundamentação Teórica” está subdividida em dois capítulos. No primeiro faremos a abordagem sócio-política-legal da educação, na qual nos propomos apresentar uma perspetiva evolutiva do atendimento/educação das pessoas com deficiência, desde a segregação até aos dias de hoje que se pretendem ser de inclusão.

Faremos ainda a fundamentação teórica destes aspetos, ao mesmo tempo que falaremos das mudanças operadas na escola, contando um pouco da história da educação especial em Portugal, apontando os principais marcos, ou seja, os que de alguma forma vincaram o presente e influenciaram o futuro e que sempre são fruto das políticas de educação vigentes.

É ainda nossa intenção efetuar a contextualização temporal e sociopolítica dos principais diplomas relacionados com a educação especial em Portugal, até porque a educação especial passou por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas (Correia, 1999).

Falar da escola, é antes de mais falar de educação. Sendo a educação especial um setor específico da educação, as decisões políticas e os normativos legais produzidos e respetiva implementação são, sem dúvida alguma, os responsáveis pelos resultados que a história reflete ao longo dos tempos. Tal com refere Marchesi (2001, p.101) “cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educativas próprias que condicionam a incidência das mudanças e a resposta que lhes é dada no sistema educativo.”

No segundo capítulo, iremos abordar a problemática das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), fazendo um percurso pela terminologia associada a esta temática, estudando a sua etiologia e analisando ainda, a mudança de paradigma ao nível dos conceitos e classificação das DID. Abordaremos ainda, a educação de crianças com DID, metodologias e práticas educativas que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia e para uma verdadeira inclusão social destas crianças.

Na segunda parte “ Investigação Empírica”, apresentaremos o estudo empírico qualitativo/descritivo, apresentando no primeiro momento a definição do problema, formulação de objetivos e questões de investigação, seguindo-se da apresentação da metodologia utilizada, caracterização do meio e da amostra, instrumentos de recolha de dados, procedimentos e seguidamente apresentação dos resultados obtidos, assim como uma breve discussão desses mesmos resultados. Como técnica de trabalho, para recolha de informação optou-se pelo inquérito por questionário. A amostra da população contemplou noventa e um professores do 1ºCEB do distrito da Guarda.

A primeira grande limitação desta investigação foi sem sombra de dúvida, a disponibilidade pessoal, que nos condicionou à partida a própria ambição do estudo, porque sendo este um tema que nos motiva e satisfaz e, porque não admiti-lo, nos apaixonou, teria sido gratificante dispor de mais tempo, o que nos teria permitido com toda a certeza, um investimento e envolvimento diferentes.

Gostaríamos de ter estudado de forma mais profunda as principais condicionantes à inclusão de alunos com DID na escola do 1º ciclo do ensino regular, para melhor compreender as limitações com que se deparam os professores, quando têm de trabalhar com estes alunos.

Outra limitação deste estudo traduziu-se na impossibilidade de generalizar os resultados, uma vez que a amostra com a qual trabalhamos foi restrita apenas a um distrito, com escolas de realidades bastante semelhantes.

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. ENQUADRAMENTO SOCIOPOLÍTICO

1.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes de mais, para entendermos a educação especial é necessário fazer uma abordagem histórica ao conceito, tendo em conta as atitudes sociais face aos indivíduos com deficiência ao longo dos tempos, desde a civilização greco-romana ao período atual.

Na opinião de Fernandes (2002), desde os tempos mais remotos, o apoio consagrado às pessoas com deficiência foi-se tornando sucessivamente mais humanizado registando-se avanços e recuos. Nesta caminhada, houve sempre influências do pensamento filosófico, do sentimento religioso, da organização política e económica.

Fonseca (1997) partilha da mesma opinião quando refere que em muitos aspetos a forma como é abordada a problemática da deficiência espelha a maturidade humana e cultural de uma comunidade.

Como podemos verificar, “a forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a fatores económicos, sócias e culturais de cada época”. (Bairrão 1998, p.15)

Correia (1999) realça o papel da sociedade, no tratamento destas pessoas ao afirmar que todas as sociedades têm recorrido a práticas reguladoras face ao ser diferente.

Segundo Bairrão (1998), estas pessoas foram sempre objeto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressores morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (final do séc. XVIII e princípios do séc. XIX).

Na perspetiva de Bautista (1997), podemos distinguir três épocas distintas e específicas na história da educação especial: A primeira, que poderá ser considerada a fase da pré-história da educação especial (perspetiva de natureza asilar), que engloba as sociedades primitivas até à Idade Média; a segunda, aquela em que surge a educação especial, caracterizada inicialmente por preocupações assistenciais, em que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência e mais tarde, com alguma preocupação educativa (perspetiva de natureza

assistencial); e uma última etapa, a partir dos anos 70, com tendências para uma nova abordagem do conceito e da prática de educação especial, caracterizada pela preocupação com a integração dos deficientes juntamente com os seus pares (perspetiva de natureza integradora).

1.1.1. ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPETIVA ASILAR

Na primeira fase da educação especial os deficientes eram ignorados e rejeitados. Na antiga Grécia, os deficientes eram eliminados, abandonados nas montanhas. Em Roma eram lançados aos rios.

Durante a Idade Média, a igreja condenou o infanticídio, mas aceitava a ideia que estas pessoas eram possuídas por forças ocultas, maléficas, chegando a ser apedrejadas e submetidas a práticas de exorcismo e, por vezes, abandonadas em florestas. (Bautista, 1997; Correia, 1999; Nielsen, 1999)

Segundo Fernandes (2000) a conceção de deficiência sofre uma mudança, passando a existir uma atitude orientada para o protecionismo destes indivíduos. Os preconceitos religiosos da caridade consideram os órfãos, viúvas, idosos e cegos como merecedores de proteção. Deste modo, eles eram acolhidos em instituições, vestidos, alimentados, protegendo-os da sociedade com o intuito de evitar que estes se confrontassem com a diferença. Assim, de uma atitude de “separação” por influência da igreja passou a uma atitude de “proteção” fundando-se instituições assistências destinadas a acolhê-los (Fernandes, 2002).

Nos séculos XVII e XVIII, os cuidados prestados aos “deficientes mentais”, quando estes não permaneciam no seio das suas famílias, ocorriam em asilos, orfanatos, manicómios, prisões, hospitais e outro tipo de instituições estatais, de carácter segregativo e assistencial que ofereciam poucas condições, sem qualquer perspetiva de modificação das condições individuais deficientes.

Com o advento do Iluminismo no séc. XVIII, irá emergir uma nova conceção de deficiência na qual se assume uma identidade de cidadania de pleno direito. Nesta perspetiva surgem as primeiras tentativas pedagógicas educacionais, por parte da igreja católica, orientadas para a deficiência auditiva e visual.

Surgem neste período, em Portugal, os primeiros institutos e asilos para cegos e para surdos, partindo da iniciativa de entidades religiosas com finalidades de benemerência.

No entender de Correia (1999), o século XVIII, considerado o século das Luzes, baseado na filosofia do Humanismo e tolerância, proporcionam uma nova forma de encarar a criança com deficiência. É neste século, que começam a surgir teorias que defendiam a possibilidade de educar a pessoa com deficiência.

Na perspetiva de Bairrão (1998) é por finais do século XVIII e princípios do século XX, que se inicia o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência.

1.1.2. DA PERSPETIVA ASSISTENCIAL À PERSPETIVA EDUCATIVA

No início do século XIX é difundida a ideia de que “A sociedade é responsável pela proteção e apoio à população deficiente e surgem instituições especializadas para deficientes.”(Madureia e Leite, 2003.p.19)

Abrem-se escolas fora das povoações, alegando que o campo lhes proporciona uma vida saudável e alegre. O número de instituições aumentou grandemente na maioria dos países, embora a qualidade do trabalho desenvolvido se tivesse deteriorado. Passou-se de uma educação em pequenas e agradáveis instituições para o pesadelo de grandes instituições, transformadas em “depósitos” de crianças.

No decorrer do século XIX, criam-se escolas especiais para cegos e surdos e só no final do século se inicia o atendimento a pessoas com “Deficiência Mental” em instituições criadas com essa finalidade. Estas escolas especiais estavam afastadas das escolas regulares, constituindo um sistema educativo com poucos ou inexistentes contactos com os sistemas regulares.

Progressivamente, da perspetiva estreitamente assistencial e médica evolui-se para preocupações de carácter educativo e começou a acreditar-se que as pessoas consideradas “deficientes” possuíam capacidades que deveriam ser estimuladas de forma a favorecer a sua autonomia, e a transformá-los em cidadãos úteis e produtivos.

A par desta nova visão acerca das pessoas com deficiência surge: um desenvolvimento político; uma cultura virada para o homem e os seus direitos;

políticas que reconhecem a necessidade de serem criadas condições sociais que permitam o desenvolvimento do ser humano; direito à diferença inerente na solidariedade e na justiça; a crescente valorização do homem e o reconhecimento à igualdade de oportunidades.

Há o desabrochar de uma nova mentalidade de onde emergem médicos, psicólogos e pedagogos, que se interessam pela pessoa com deficiência, estudam a sua problemática e procuram encontrar métodos educativos específicos e individuais de modo a ser integrado na sociedade.

É neste século “que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência, mais inclinados naturalmente para a deficiência mental do que para outras deficiências.” (Fonseca, 1980,p.13)

Na primeira metade do séc. XX, começa a traçar-se a conquista de direitos para a população com deficiência e a criação de condições para a organização da educação dos deficientes. “A primeira metade do séc. XX foi marcada por grandes desenvolvimentos teóricos, em muitos campos diretamente relacionados com a educação e com os cuidados gerais prestados à pessoa com deficiência.” (Vieira e Pereira, 1996,p.19)

De acordo com Morato (1996), estas evoluções foram protagonizados por investigadores notáveis como Montessori, Decroly e Cláparede que, contribuíram para a investigação aplicada no âmbito da “deficiência mental”.

Segundo Mayor (1989), apud Bautista (1997), Montessori e Decroly deram um impulso decisivo aos processos de intervenção em educação especial. Defensores de uma pedagogia diferente, ao trabalharem com crianças “deficientes”, rapidamente sentiram a necessidade de construir uma Pedagogia Terapêutica. Criaram métodos e técnicas de desenvolvimento das suas capacidades. São dois grandes vultos do movimento denominado “Educação Nova” que contribuiu para as profundas reformas escolares que tiveram lugar na Europa (Madureira e Leite, 2003).

É a partir dos trabalhos destes investigadores, que se começa a valorizar o conceito de educabilidade da inteligência, a importância da atividade sensorial no desenvolvimento cognitivo, o conceito de intervenção precoce e o próprio conceito de

desenvolvimento, em todo o processo educacional da “deficiência intelectual e desenvolvimental.”

Com Binet e Simon (1857-1911), embora com um papel importante, surge um retrocesso do conceito de educabilidade da inteligência ao apresentarem e desenvolverem técnicas de avaliação da inteligência, através de testes psicométricos. Estes testes foram usados na classificação dos níveis de “deficiência intelectual” e na possibilidade da educação ou treino destes alunos (Madureira e Leite, 2003).

“As crianças com incapacidades ou deficiências eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem de novo segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos [...]” (Caldwell, apud Bairrão, 1998, p.18). É o apogeu das técnicas psicométricas aplicadas com a finalidade de classificar e diagnosticar, em vez de educar. A avaliação e definição da deficiência tornam-se um dos critérios, ou até o único para a adoção das medidas e decisões a tomar (Fernandes, 2002). Nos finais do século XIX, e primeiras décadas do século XX, a institucionalização reafirma-se. “Criaram-se mais instituições e classes especiais [...] com o aumento da segregação, para o que era usado como argumento a necessidade de proteger os deficientes da sociedade.” (Vieira e Pereira, 1996, p.19)

As Instituições Especializadas que aparecem nesta fase criam a necessidade de selecionarem quem as vai frequentar, o que realça a importância do diagnóstico médico, com classificação dos vários tipos de deficiências físicas ou mentais. O conceito que prevalecente é o da deficiência como algo de inato e imutável ao longo da vida. Uma tal perspectiva sobre a deficiência conduz a uma modalidade de educação especial separada da educação regular e, conseqüentemente, a um sistema educativo diferenciador entre ambas. Assim, o professor de educação especial era visto como alguém que vai fazer a reeducação dos alunos agrupados segundo categorias de deficiência. Isto implica uma nova conceção sobre as funções do professor, que conduzem a uma diferenciação cada vez maior de papéis entre o professor do ensino regular e o professor com funções mais específicas na educação especial.

É também no início da segunda metade do século XX que surgem grandes modificações na área da educação especial, com os pais e as famílias a organizar-se em associações, surgindo ainda legislação especial orientada no sentido de defender os interesses das pessoas com deficiência.

A educação especial caracterizava-se por um ensino proporcionado em escolas especiais a funcionar em regime de internato, específicas para cada área de deficiência.

1.1.3. DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO

A forma de conceber a educação especial nas últimas décadas do século XX, evoluiu significativamente, sendo evidentes as mudanças ocorridas quer nos pressupostos e princípios que lhe são subjacentes, quer nos modelos de atendimento que se privilegiaram.

Lentamente o ensino público começa a aceitar algumas responsabilidades em relação a crianças com deficiência, mas ainda numa prática segregacionista-classes especiais. Associada a esta separação, começa a esboçar-se a figura do professor de educação especial.

Rebate-se o conceito de que a deficiência decorre de causas profundamente orgânicas e dificilmente modificáveis, para se adotar uma atitude de intervenção psicopedagógica.

Retirando gradativamente o diagnóstico do foro estritamente clínico, promove-se a avaliação educativa, passando-se para o conceito de Integração.

Por volta dos anos 60/70, vai emergindo em vários países um movimento de crítica e contestação às práticas segregativas tradicionais. Passou a ser contestado o modelo clínico que tem como base a segregação de deficientes em instituições especializados, em regime de internato, originando o aparecimento de outras formas de ensino como o semi-internato e a integração de crianças deficientes no sistema de ensino, frequentando escolas do ensino regulares e a preparação destas, nas classes de educação especial.

Neste período começa a surgir uma crescente preocupação, no sentido de que a educação da pessoa com deficiência seja a mais próxima do normal, em meios o menos restritivos possível, discutindo-se se o melhor para estas crianças é a educação em escolas especiais ou a integração. O impulso de valorização da escola integradora, que se estendeu por quase todos os países da Europa, teve como principio a defesa que a escolarização dos alunos deficientes é, antes de mais, um direito de cidadania e de que a segregação no plano educativo e no plano social era antinatural e indesejável.

A institucionalização de crianças e jovens deficientes vai perdendo cada vez mais adeptos para dar lugar a uma educação integrada, baseada no princípio da “normalização”, o que significa que “o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível”. (Bautista, 1997, p.26)

O princípio da “normalização”, consiste em criar condições de vida, à criança com deficiência tão semelhantes quanto possível às dos seus companheiros na sociedade em que se encontra inserida, de modo a que a diferença entre ambos seja cada vez menor.

A Normalização, segundo o MEC- Ministério da Educação e Cultura (1994), é:

[...] Um princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (MEC, 1994,p.22)

Segundo Mantoan (1997, p.120) “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. Essa proposta de integração foi introduzida na educação especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado “Princípio da Normalização.” (Wolfensberger, 1972)

O direito à Educação está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança (1989) e implica que seja garantido a todas as crianças com ou sem deficiência o acesso à educação e a “igualdade de oportunidades”.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças – Unicef (1989) Princípio V, o “ direito à igualdade de oportunidades” implica que para cada criança, seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas.

Para que a “igualdade de oportunidades” seja possível é necessário garantir que os métodos de ensino, os meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, recursos materiais e espaços educativos se encontrem adequados a cada criança.

O direito de participar na sociedade, traduz-se no direito da criança com deficiência viver no seio da sua família e na comunidade, sem deixar de poder usufruir das respostas educativas de que necessita. Assim, a criança ou jovem com deficiência em idade escolar deve, sempre que possível, realizar a sua educação na escola do ensino regular, em contacto com os pares da mesma idade. Adotando-se o recurso a medidas mais restritivas, apenas quando esgotadas todas as possibilidades de frequentar a escola do ensino regular.

As mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas do séc. XX, foram profícuas, pois defendem princípios orientadores de uma inserção cada vez maior de crianças e jovens, em diferentes ambientes naturais (Madureira e Leite, 2003).

1.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Tradicionalmente o conceito de educação especial que, designava um tipo de educação diferente do “normal”, vocacionada para atender crianças e jovens com deficiência, deu lugar a um novo modelo de educação especial, baseado nas Necessidades Educativas Especiais.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, surge pela primeira vez especificado, com a publicação do Relatório “ Warnock Report”, em 1978 em Londres, marco muito importante na história da educação especial.

O termo “deficiência” é então alterado para “necessidades educativas especiais”. Este relatório recomenda também a abolição da classificação por categorias de deficiência, considerando que todas as crianças são educáveis. Em vez de classificá-las como deficientes devem ser determinadas as suas necessidades.

A introdução deste conceito aplicado no domínio educativo

[...] significou o afastamento gradual de um paradigma médico-psicológico que durante décadas caracterizou as perspectivas desenvolvidas na educação especial, nas quais a valorização excessiva das classificações e dos défices conduziu a processos de estigmatização, de discriminação e de despersonalização dos alunos com incapacidade. (Madureira, 2005, p.29)

Em 1994, a Declaração de Salamanca vem redefinir este conceito considerando que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares (...) e,

consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”.

De acordo com Correia (1999), o conceito de NEE engloba crianças e jovens com aprendizagens atípicas, ou seja, crianças que não conseguem acompanhar o currículo geral. Estas NEE podem surgir devido a problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e também devido a dificuldades de aprendizagem que podem ser enquadradas em dois grupos: necessidades educativas temporárias e necessidades educativas especiais permanentes.

[...] As necessidades educativas especiais abarcam, portanto, um conjunto de situações, tal como deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem. (Correia, 2001, p.135)

Como consequência de todos estes princípios, as práticas e experiências integradoras, começam a ser uma preocupação nas escolas visando-se integrar os alunos com NEE no mesmo ambiente escolar dos alunos ditos normais.

Segundo Rodrigues (2001), mesmo que consideremos que a integração constitui um avanço significativo, as suas limitações tornaram-se evidentes e foram sujeitas a inúmeras críticas.

Gradualmente a integração perdeu terreno como ideia fundamental que sustentava a educação especial. A pressão era menos a de integrar alunos com NEE na escola regular e muito mais investir na reforma das escolas de modo a que estas oferecessem uma “boa educação” a todas as crianças incluindo as que tinham condições de deficiência,“ com resultado, a inclusão substitui a integração como uma nova ortodoxia.” (Rodrigues, 2001, p.81)

1.3. A ESCOLA INCLUSIVA

Em 1994, decorreu em Salamanca uma conferência, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, onde estiveram presentes 92 governos e 25 organizações Internacionais. Da referida conferência resultou a “Declaração de Salamanca”, uma declaração de princípios referentes à educação especial. Esta declaração continua a realçar o direito à educação para todos, independentemente das diferenças de cada um. No entanto, desta declaração surge uma nova conceção sobre educação de alunos com NEE, atendendo a que a designação abrange todos os

portadores de deficiência, passando pelos sobredotados e incluindo aqueles que, pontualmente, evidenciam dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso educativo.

Esta declaração, no capítulo I, ponto 7, refere que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Unesco,1994, p. 11)

Assim sendo, a escola deve sofrer algumas alterações estruturais e conceptuais de forma a possibilitar “igualdade de oportunidades educativas” a todos os seus alunos.

A escola inclusiva, “ [...] implica que todas as crianças, incluindo as que têm deficiências mais severas, deverão entrar na escola e ter lugar na classe regular.” (Porter, 1997,p.36) Uma escola inclusiva pressupõe serviços organizados com base nas necessidades de apoio, que substituam o modelo tradicional, baseado na avaliação do aluno, na prescrição e no ensino especializado.

Hoje em dia, na generalidade dos países constata-se uma progressiva tomada de consciência de que, atendimento às crianças com NEE se deve fazer no seio da estrutura do ensino regular.

Costa (1996) refere que a inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para promover uma sociedade em que cada um possa encontrar o seu lugar enquanto cidadão participativo. A inclusão é o reconhecimento da “igualdade de oportunidades” para todos os cidadãos, independentemente das suas condições físicas, sociais e mentais.

Uma das ideias inerentes a esta filosofia, é a valorização da diversidade, pretende-se que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as diferenças individuais, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, condições orgânicas e ambientais que, muitas vezes devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (Correia, 2001).

A escola começa assim a redefinir o seu papel de forma a admitir qualquer aluno, independentemente das suas necessidades, em ambientes de aprendizagem regulares, passando-se da simples integração física e social, à integração plena e ao acesso ao currículo comum.

Segundo Gordon Porter (1994, apud Jesus e Martins, 2000,p.12), a escola inclusiva:

É um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de aulas regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

A escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos através de currículos adequados, de uma flexibilização da organização escolar, bem como da utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

A construção de uma escola que possa eficazmente atender todas as crianças, exige uma profunda reforma do sistema do ensino regular.

É necessária uma profunda mudança quer a nível jurídico-legislativo-organizativo e de gestão de escolas, quer ainda ao nível do professor e de outros intervenientes, no apoio aos alunos, na natureza e estrutura do currículo e nos modelos de apoio individual dos alunos. (Costa, 1996, apud Jesus e Martins, 2000, p.12)

Para que tal aconteça, o professor deve abandonar a perspetiva centrada nas dificuldades do aluno para colocar a sua tónica no currículo, em que a sua tarefa consistirá fundamentalmente em conduzi-lo na progressão, usando métodos de ensino e estratégias apropriadas. Mais importante do que reconhecer qual o défice do aluno, o seu percurso escolar ou os seus problemas na sua relação familiar, torna-se importante também identificar o que o professor pode fazer no sentido de promover o sucesso.

A escola inclusiva deverá fomentar redes de apoio natural através da ênfase nos sistemas de apoio entre alunos, círculos de amigos, aprendizagem cooperativa e outras formas, de maneira a colocar os alunos em situação de contacto mediante relações naturais, contínuas e de apoio.

Uma vez que a educação inclusiva tem como objetivo nuclear proporcionar a todos os alunos oportunidades para que estes consigam obter resultados satisfatórios na sua experiência de aprendizagem, o ideal seria que todos tivessem acesso a recursos, quer materiais, quer humanos, que de algum modo possam contribuir para o seu desenvolvimento.

O primeiro passo no sentido de se conseguir um apoio eficaz é mobilizar os recursos já existentes nas escolas ou agrupamento de escolas. É necessário ainda, obter apoio dentro das próprias escolas, como por exemplo investir numa nova área de especialização. Em qualquer um dos casos, pode também ser necessário o apoio de estruturas exteriores, como equipas de professores de apoio que possuam conhecimentos sobre questões relacionadas com o aconselhamento, gestão de comportamentos, novas metodologias, incapacidades, multiculturalismo entre outros. Neste contexto, a principal missão é nunca nos esquecermos que as escolas do ensino regular devem envidar esforços para que possam dispor de todas as condições e recursos para receber todos os alunos.

Segundo Fernandes (2002), as escolas inclusivas são uma ferramenta importante para construir uma sociedade inclusiva e democrática. Entende-se que são princípios da escola inclusiva: a perspetiva curricular; o enfoque no contexto; a focalização na classe e na escola.

Neste sentido é nossa opinião que existe algumas premissas fundamentais para trabalharmos segundo os ideais de uma educação inclusiva, nomeadamente a avaliação das competências já adquiridas, a resolução cooperativa de problemas; estratégias e metodologias de trabalho para os professores, adaptações e apoios na classe.

É importante ressaltar que a avaliação dos saberes do aluno deve ser o nosso ponto de partida, porque só com uma avaliação eficaz, conseguiremos planificar cabalmente toda a nossa intervenção.

No que respeita às estratégias e metodologias de trabalho, estas são sem dúvida “a pedra angular” da nossa atuação enquanto docentes, porque só, e apenas, quando conseguimos selecionar as estratégias adequadas a cada aluno, conseguiremos ver os resultados do nosso trabalho. Da nossa experiência, ressalta a convicção que sem metodologias adequadas será muito difícil alcançar resultados positivos para todas e

cada um dos nossos alunos. O sistema de apoio na sala de aula deve ser modificado para ajudar não apenas o aluno com NEE, mas também os outros alunos que poderão beneficiar das medidas adotadas.

Em qualquer sistema de educação, os programas podem constituir um dos maiores obstáculos à inclusão ou podem ser ferramentas essenciais para facilitar a implementação de um sistema mais inclusivo.

Em vários contextos, o programa é extenso e exigente, de caráter geral e rígido, deixando assim pouco espaço a adaptações. O seu conteúdo pode estar desajustado à realidade dos alunos, tornando-se assim inacessível e desmotivante.

Numa perspetiva de educação inclusiva, há um número cada vez maior de investigações, segundo as quais, os programas pretendem: objetivos comuns amplamente definidos para todos os alunos; uma estrutura flexível que facilite a resposta à diversidade e proporcione oportunidades de obtenção de resultados, em termos de conteúdos, métodos e níveis de participação; análise de resultados com base nos progressos de cada aluno; reconhecimento da diversidade cultural, religiosa e linguística dos alunos e conteúdos, conhecimentos e competências que correspondam ao contexto dos alunos (UNESCO, 1999).

Relativamente à avaliação dos alunos, o sucesso escolar dos alunos ainda é visto de um modo muito direto com as suas aptidões intelectuais, dando-se pouco ênfase, ao meio e condições de vida do aluno, no entanto sabemos que estes aspetos podem reduzir a sua motivação e oportunidades de aprender, sejam quais forem as suas capacidades intelectuais. Os alunos que não são capazes de seguir o ritmo dos seus companheiros nas aulas podem perder autoestima e é provável que desenvolvam atitudes negativas em relação à aprendizagem.

Na educação baseada nos resultados, avalia-se, de forma geral, a evolução dos alunos de acordo com os resultados esperados no fim de cada processo de aprendizagem, como as competências, as capacidades e os valores.

Se a avaliação tiver por base uma análise contínua de modo a conhecer as reações das crianças face às aprendizagens e a avaliação dos métodos didáticos adequados, de modo a ajustar o ensino, é possível avaliar os alunos de acordo com o seu desempenho escolar, em vez de compará-los entre si.

Um plano de estudos inclusivo exige um modo flexível e virado para a obtenção de resultados na análise, verificação e avaliação. A avaliação dos alunos está cada vez mais relacionada como os objetivos do plano de estudos, a cultura e a biografia das crianças, assim a avaliação deve assumir um caráter construtivo e não segregador (Nacional Department of Education, 1997).

O processo de mudança não tem vindo a ser fácil, há ainda obstáculos existentes nas nossas escolas que têm de ser superados, aqui existem ainda fatores de “resistência e mudança” que podem inibir o processo de evolução. As atitudes de inclusão devem estar ligadas à missão da escola e o processo de mudança deve ser um instrumento para alcançar os objetivos propostos. Adotar maneiras de pensar e trabalhar mais inclusivas não é um projeto, mas sim um processo. Coloca-se então a questão: Como superar os obstáculos que ainda existem nas nossas escolas?

Com base em experiências que se encontram em desenvolvimento em vários países, a superação de alguns obstáculos encontrados face à inclusão de todos os alunos passa por maior apoio dos dirigentes; acesso físico e um ambiente favorável; trabalho desenvolvido pelos professores de apoio, nomeadamente no melhor uso dos recursos existentes, quer físicos quer humanos; processo de ensino e aprendizagem, que muitas vezes carecem da flexibilidade necessária para satisfazer as diversas capacidades e interesses de uma população de alunos heterogénea; partir das práticas e conhecimentos existentes; ver as diferenças como oportunidades de aprendizagem; envolvimento das comunidades; promoção de uma aprendizagem autónoma, criando oportunidades para a criação de redes entre professores, escolas e comunidade encorajar os professores na conceção de novos materiais didáticos (Ainscow, 1999; Fine, 2000; UNESCO, 2000).

A transição para a educação inclusiva não consiste só numa mudança técnica ou de organização, mas também num movimento com uma orientação filosófica. Os países têm que definir um conjunto de princípios inclusivos e aspetos práticos que orientem o processo de transição através desses princípios. É importante interpretar os princípios da inclusão consagrados nas declarações internacionais, no contexto de cada país.

1.3.1. UMA ESCOLA PARA TODOS

Após este roteiro a nível conceptual e institucional pela qual a escola passou, e que acabamos de constatar, surge o conceito de escola inclusiva, e com ela um novo

modelo, visando-se uma escola inclusiva, reflexiva, eficaz, ou seja uma escola para todos.

A escola para todos rompe com a escola tradicional, caracterizando-se desta forma:

Ser uma escola aberta à diversidade, onde se espera que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais, sem prejudicar os outros, mas ao contrário, beneficiando todos os alunos, pelo que traz de mudança e renovação e por todos os novos recursos e serviços com que vai contar. (Bautista, 1997, p.44)

Este novo modelo de escola supõe uma série de profundas modificações na organização, na metodologia, nos objetivos, nas atitudes. É, em suma, um modelo que deve comprometer toda a comunidade educativa.

No entanto, reconhecemos que não tem sido fácil a implementação deste modelo de escola. Para que se obtenha sucesso, é importante que as escolas se organizem de forma a construir a sua autonomia, assente no projeto educativo, para que de uma forma reflexiva, participativa e assente numa boa liderança, consigam dar resposta a uma sociedade cada vez mais exigente e multifacetada.

A escola para todos é um modelo de escola que vai ao encontro dos diplomas da reforma que foram publicados até agora, todos eles visando uma política educativa, a que poderíamos chamar “inclusiva”.

A reforma do Sistema Educativo em Portugal e todas as mudanças que lhe sucederam, às quais a escola teve de se adaptar, foi o primeiro sinal de mudança no sistema educativo, de modo a promover uma justa igualdade de oportunidades, ou seja, promover a escola para todos.

Trata-se de um direito que assiste a qualquer cidadão, não é uma ideia exclusiva da reforma educativa. A proclamação desse direito remonta à Declaração Universal dos Direitos do Homem e que é reafirmado posteriormente na Conferência Mundial da Educação para Todos, em 1990, que veio dar origem às Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades (1993) e mais tarde à Declaração de Salamanca em 1994.

O “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais de existência” (LBSE Artº 3º, alínea d) introduziu uma nova dinâmica nas

escolas e no sistema em geral, pois traz consigo implicitamente o conceito de escola inclusiva, onde todos os alunos tenham lugar.

[...] a heterogeneidade existente entre alunos é um fator muito positivo permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profundas. A inclusão procura, assim levar o aluno com NEE às escolas regulares, e sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades. (Correia, 2003,p.11)

Também Vidal (1993), construindo o conceito de escola compreensiva e inclusiva, faz corresponder os atributos de uma escola de qualidade, graças às interações sociais possíveis que a heterogeneidade social e cultural permite construir.

Uma escola de qualidade há de ser aquela que parta da assunção das diferenças individuais e cuide de convertê-las num fator da aprendizagem. Uma escola, em definitivo, que assuma que cada indivíduo é especial, diferente dos outros, mas que pode ser educado junto de outros sendo satisfeitas as suas necessidades, [...] a heterogeneidade é a norma e a base da aprendizagem, não o seu obstáculo. (Vidal, 1993,p.40)

Nesta Escola Inclusiva, o respeito pela diferença é um fator especial para que todos os intervenientes possam participar ativamente no ato educativo, debatendo-se por novas ideias, pela partilha e negociação, pela diversidade e diferenciação, pela flexibilidade e adaptação às realidades grupais e contextuais, pela análise e reflexão de tudo aquilo que se praticou na escola e que poderá servir como exemplo de boas práticas no futuro.

De acordo com esta filosofia inclusiva, Castro (1998, s/p.), considera que a “escola de poucos para poucos” deu lugar a “uma escola de muitos para todos”. Esta Escola para Todos é, em síntese, uma escola que assenta nos mesmos pressupostos que a denominada “Escola como Comunidade Educativa” (Formosinho, 1989, p. 6). O conceito de comunidade educativa visa maximizar as potencialidades em termos de uma educação cívica que corresponde às necessidades das sociedades democráticas. A abertura da escola à comunidade, concretizada no conceito de escola-comunidade educativa, permite à escola colocar-se no centro dos esforços comunitários, estabelecendo a transição entre o pedagógico escolar e o pedagógico social, conferindo a toda a vida comunitária uma profunda intencionalidade educativa e cívica.

Portugal acompanhou, na segunda metade da década dos anos oitenta, a tendência para aplicar políticas educativas que emergem nas reformas da administração

educacional em alguns países da Europa. O sistema educativo português é marcado por uma profunda necessidade de mudança, em que a Lei do Sistema Educativo (LBSE) é considerada o ponto central deste processo. É também a partir desta lei que emerge a ligação da escola à comunidade educativa, o novo paradigma de administração e gestão das escolas e a reforma curricular (Formosinho et al., 2000), deste modo, concretizam-se medidas tendentes a descentralizar decisões que favoreçam a emergência de parceiros fortes e autónomos a nível local (Canário, 2006).

Esta comunidade educativa, devido à heterogeneidade dos atores e dos contextos educativos, terá de se organizar de forma a adotar um novo modelo de gestão, que ultrapasse as tradicionais vias de uniformidade e impessoalidade, no sentido de caminhar rumo à escola inclusiva.

Só através de uma profunda reflexão poderemos ir ao encontro das verdadeiras necessidades de cada aluno em particular, proporcionando a todos, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural, a escola a que têm direito, uma escola para todos, viva, ativa e criativa.

Segundo Castro (1998), esta escola para todos “impõe mudanças socioculturais de fundo, mudanças no modo de atuar e sentir a escola, no modo de estar e agir na escola, no modo de dirigir, gerir, organizar e avaliar.” Ainda de acordo com Castro (1998), é indispensável (re)inventar a verdadeira “escola para todos”, uma escola que chame os alunos a si, ajudando-os a crescer com entusiasmo e alegria, que os oriente, estimule e integre, proporcionando-lhes um ensino de qualidade e os apoios educativos necessários à superação das suas dificuldades concretas, que respeite a sua individualidade e privacidade, ensinando-os a respeitar o outro, a cumprir regras e a construir códigos de conduta indispensáveis ao exercício de uma verdadeira cidadania, uma escola “com alma” que abra novos horizontes aos seus alunos e os prepare para a vida como cidadãos educados, autónomos e felizes.

A escola é entendida como uma organização de aprendizagem ativa, na qual todos os intervenientes no processo educativo, valorizam o ensino e são eles próprios aprendizes ativos.

As escolas devem “ [...] estimular e orientar a formação de cidadãos capazes de utilizarem as técnicas e contribuir para o desenvolvimento, ao mesmo tempo, que

conservam e desenvolvem a sua liberdade e autonomia, dando prioridade aos valores humanos.” (Castro, 1998)

Nesta perspectiva a escola surge como sistema social, aberto, complexo e pluridimensional, em busca do melhor modelo de gestão, que permita práticas pedagógicas cada vez mais adequadas.

É a escola multicultural que atende todo o tipo de crianças, independentemente da raça, cultura, religião ou deficiência, com a finalidade de as preparar para uma sociedade inclusiva, aceitando os seus pares com deficiência de uma forma perfeitamente normal, onde todos convivem e participam em atividades conjuntas sem qualquer tipo de rejeição.

De acordo com Rodrigues (2001), a escola inclusiva assenta no princípio de que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades solidárias que respeitem a diversidade.

Em termos de política educativa, é nossa convicção de que a questão da inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. “ Herdamos esse desafio do passado. Tornou-se agora nosso desafio.” (Carvalho e Maciel, 2003)

Nas sociedades atuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como um passo para a exclusão social. Neste contexto, a ação educativa assume uma responsabilidade ética, política e social, levando a que consideremos que, do ponto de vista da criança a inclusão é um direito e não um privilégio. Do ponto de vista dos profissionais dos agentes educativos, entendemos que a questão da inclusão não é uma moda, não é uma crença, não é uma convicção de natureza técnica, devendo assumir-se sobretudo como um exercício de cidadania da comunidade educativa, operacionalizado através da promoção do sucesso educativo de todas as crianças.

1.3.2. A ESCOLA INCLUSIVA E AS DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

De tudo o que foi dito até aqui, parece inquestionável que a história da educação das pessoas com “deficiência” ou necessidades educativas especiais, incluindo as DID, foi mudando de rumo de acordo com decisões políticas e educativas, emanadas em

condições e ideologias da classe dominante, a que não são alheios os interesses económicos.

A humanidade foi, como dissemos, sob a ótica da medicina e da psicologia, catalogando as pessoas diferentes como “deficientes”, ao fazê-lo separava-as, excluía-as...privando-as de direitos fundamentais inerentes à condição humana.

A educação de pessoas com DID tem sido de facto orientada, genericamente ao longo da história, por princípios e individualismos comuns ao atendimento da diferença entendida como deficiência, no campo da educação especial.

Desde sempre existiu necessidade de se aplicarem formas e métodos para identificar e classificar as crianças, de acordo com as suas capacidades, potencialidades, características e desenvolvimento comportamental, podendo-se assim distinguir, diagnosticar e despistar as incapacidades de cada criança, definindo o tipo de deficiência que possuía, para se tomarem as medidas educacionais mais adequadas.

No caso específico das DID e segundo Santos e Morato (2002,pag.12):

Ao longo do século passado assistiu-se desde as primeiras experiências de Binet e Simon a uma utilização abusiva da investigação psicológica pela prática dos testes de inteligência, na crença de que se encontra uma medida – critério porque aparentemente fazia sentido, à medida que a escolarização avançava, pela forma de propor a aprendizagem essencialmente baseada na memorização alfanumérica e progressivamente mais alheada do pensamento concreto, paradoxalmente, encontrava em termos sociais um significado de superioridade nos detentores de maior quociente intelectual.

Na atualidade são ainda muitos os psicólogos e pedopsiquiatras que utilizam este tipo de testes ou provas para avaliação das crianças, como é exemplo da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC- III), do Teste de Retenção Visual de Benton (TRV- Benton), do teste da Figura Complexa de Rey (TFC-Rey), da prova da Dama de Fay entre outros. Estes testes consistem na avaliação do desempenho perante tarefas onde diagnosticam o desenvolvimento das aptidões maiores e menores, tempos de execução, motricidade, etc. A avaliação das crianças fica assim sujeita a limitações, desde a timidez, ansiedade, motivação e até desinteresse, podendo por isso levar a resultados” exíguos, escassos, simplificados e até incompletos.” (Ribeiro, 2008, p.3)

A educação inclusiva é uma realidade muito complexa que implica reflexão e mudanças ativas, por parte de todos os elementos que intervêm no processo ensino aprendizagem. O ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças e, particularmente a escola tem um papel decisivo na educação de crianças com DID, cabendo-lhe a responsabilidade de criar oportunidades e experiências de aprendizagem.

A mudança de mentalidades tem de ir no sentido de ver a criança com DID como uma igual entre os seus pares. Esta postura revolucionará atitudes, expectativas pessoais e sociais, mas fundamentalmente as relações sociais.

1.4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

O movimento evolutivo que se observou noutros países registou-se também em Portugal onde as preocupações com a Educação da criança com deficiência têm vindo a crescer.

É ao longo do século XIX que surgem as primeiras instituições para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada e com fundos próprios. Este período da institucionalização, é criado pela noção de que as crianças e jovens com “deficiência” deviam ser protegidos, agrupando-se em instituições especializadas para o efeito.

Posteriormente, outros estabelecimentos são criados, nomeadamente os asilos e os institutos, tendo cada um deles finalidades e objetivos distintos. Enquanto nos asilos os objetivos prendiam-se com a assistência à criança, nos institutos os objetivos eram fundamentalmente educativos.

No campo da “deficiência mental”, em 1916 fundou-se o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que se destinava inicialmente à observação e ensino dos alunos da Casa Pia que apresentavam “deficiência mental”, e posteriormente também à observação de crianças com “perturbações mentais” e de linguagem que recorriam à sua consulta externa.

Na época, este instituto foi considerado uma inovação no atendimento a crianças com problemas e vigorou muito tempo como sendo o único modelo de atendimento escolar a estas crianças. É aqui que se regulamenta e cria o funcionamento das “classes especiais”, que funcionavam junto das escolas primárias orientadas pelo instituto que também tinha a seu cargo a formação de professores que as ministravam. Com a

criação das “classes especiais” surgiu a defesa do conceito de educação integrada e o “Ensino Especial” oficial no nosso país, relativamente aos “deficientes mentais”.

Em 1942, assiste-se a uma renovação do ensino especial em geral, tendo sido esta promovida pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira e onde se fez sentir a necessidade de instalações, professores especializados e assistência médica.

É a partir de 1965, que a Direção Geral da Assistência (DGA) desenvolve uma ação no âmbito das crianças deficientes, criando estabelecimentos de educação especial.

Nos anos 70, e já no âmbito do ME, é criado o Secretariado do Ensino Especial com o objetivo de se proceder a uma reestruturação do ensino especial inserido numa política geral de educação, que tinha como atribuições, entre outras, contribuir para a definição de uma política global e unitária no domínio da educação do ensino especial, velar pela integração social da criança deficiente, acompanhar a preparação de pessoal técnico.

Era o início do reconhecimento da responsabilidade do Estado, através do Ministério da Educação, em assegurar a todas as crianças o direito à educação, era o início da integração no sistema educativo público das crianças e jovens com deficiência.

Vários diplomas legais foram publicados nesse sentido, definindo o regime escolar com algumas especificidades relativamente a matrículas, tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.

De realçar o contributo da Lei nº 66/79, de 4 de outubro, que definindo a natureza, o âmbito e objetivos da educação especial, consagrava como objetivo, entre outros, “...a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa por parte de jovens deficientes...”

Estabelecia ainda que a educação especial processar-se-ia, sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação, que deveriam proceder ao reajustamento das suas estruturas, sendo que os deficientes seriam apoiados pelos serviços de educação especial ao longo da sua escolaridade. Os jovens que não pudessem prosseguir estudos em escolas regulares eram encaminhados para os centros de educação especial.

Dadas as profundas transformações no sistema educativo decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, dadas as recomendações emanadas de organismos internacionais e a conseqüente evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, os diplomas vigentes no nosso país tornaram-se ultrapassados. Foi, então, que a legislação portuguesa conheceu um grande impulso.

Assim, no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, em que se consagrou a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos, veio o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, determinar que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.

Esta frequência, diz o diploma, processar-se-á em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando o grau e o tipo de deficiência do aluno o exijam.

O legislador transfere para a escola regular a responsabilidade de garantir as condições educativas adequadas às características das crianças com necessidades educativas especiais, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória.

Neste contexto, para além do Decreto-Lei nº 35/90, a que já aludimos, outra grande alteração é produzida pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto.

A educação especial em Portugal, segundo publicação do Ministério da Educação (ME) (1992), norteia-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que o nosso país estava filiado (ONU, UNESCO, OCDE, CEE) e diplomas publicados nos últimos anos, nomeadamente, a LBSE, o D.L. 35/90, de 25 de janeiro, o D.L. 319/91, de 23 de agosto, Despacho Conjunto nº 105/97 e no D.L. 3/2008, de 7 de janeiro, e que se podem resumir sob a forma de três direitos fundamentais: “ O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação social”.

O Decreto-Lei nº 319/91 é um diploma que veio legalizar e assegurar a frequência das crianças com NEE nas escolas do regular, “ [...] baseada nas transformações do sistema educativo português resultantes da publicação da Lei de Bases do Sistema

Educativo (LBSE), e de recomendações de organismos internacionais a que o nosso país se encontra vinculado.” (Peixoto e Vinagreiro, 2000, p. 28) Pode considerar-se este documento uma marca importante na história da educação especial.

Este documento “ [...] vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação” (Correia,1999,p.29), operacionalizando duas orientações que decorrem do desenvolvimento jurídico determinado na LBSE, art.º 59º: a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes; permitir que as NEE correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas (Sousa, 1998).

Este decreto introduz o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” baseado em critérios pedagógicos, a criança deixa de ser rotulada quanto à sua deficiência, privilegiando a máxima integração do aluno com NEE na escola do regular, atendendo ao princípio de que a educação se deve processar no ambiente o mais natural possível, responsabilizando a escola pela procura de respostas adequadas às necessidades da criança, não esquecendo o papel que os pais têm na orientação educativa dos seus filhos.

Segundo Peixoto e Vinagreiro (2000) o Decreto-Lei 319/91 segue os seguintes princípios: só se deve recorrer aos serviços de educação especial depois de esgotados todos os esforços na resolução dos problemas dos alunos; responsabilização dos órgãos de administração e gestão de todo o processo das crianças com NEE; conhecimento do contexto escolar e sociofamiliar de cada aluno de forma a adequar as medidas a aplicar a cada aluno; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo dos seus filhos; responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo; diversificação das medidas a tomar para cada caso, possibilitando uma planificação educativa individualizada e flexível; os professores de educação especial devem ser um recurso da escola; análise de todos os casos mais complexos através de uma avaliação compreensiva, sendo da responsabilidade da escola a elaborando do PEI (Plano Educativo Individual), com a colaboração dos serviços de Psicologia e Orientação, assim como a intervenção educativa através do PE (Programa Educativo).

Esta lei privilegia o envolvimento parental e defende os direitos dos pais, nomeadamente na possibilidade que lhes é facultada de contestarem o PEI e de pedirem a sua reavaliação. (Correia, 1999, p. 23)

À semelhança do Warnok Report introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico até então utilizadas, instituindo-se como novo referencial o conceito de NEE associado já a critérios pedagógicos.

Em teoria este novo conceito abrange não apenas as situações de “deficiência”, mas “ todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo” (Sousa, 2010, p. 78), no entanto, segundo o mesmo autor b) p.79, acaba por se centrar na deficiência, em vez de uma conceção mais integrada de NEE, já existente na época. Podendo, neste sentido podemos até falar de “ atraso da política educativa em termos de mudança conceptual.”

Este documento definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser expressas num PEI que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um PE. O encaminhamento para uma instituição de educação especial, também previsto, era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovadamente não tivesse capacidade de resposta.

Apesar de algumas omissões e ambiguidades, não podemos esquecer que este Decreto-Lei foi uma verdadeira revolução nos conceitos e práticas da educação especial.

Nesta linha evolutiva, a partir do Decreto-Lei n.º319/91 continuou a ser produzida legislação sendo o conceito de inclusão cada vez mais incisivo.

Em 1997, surge o Despacho nº 105/97 de 1 de junho, direcionando à promoção e consolidação de Escola Inclusiva, determinando a forma como se devem organizar os apoios educativos para crianças NEE.

[...] Centrar nas escolas as intervenções diversificadas, necessária para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos; perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, orientando também, para uma evolução gradual, para novas e amplas respostas.

Este despacho pretende criar condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas, a partir de uma eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

Neste contexto, introduz algumas mudanças estruturais na organização da educação especial relativas aos apoios educativos. Surgem as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos dependentes das Direções Regionais de Educação em substituição das Equipas de Educação Especial, criando-se a figura de docente de Apoio Educativo, dirigindo a sua ação à escola no seu conjunto.

Assim, podemos dizer que este documento, em consonância com o Dec.nº319/91, introduziu medidas relevantes no contexto educativo português, permitindo a abertura da escola à comunidade, responsabilizou a escola por todos os alunos e incumbiu a escola de fomentar a igualdade de oportunidades.

Mais recentemente, vimos publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que é um diploma que veio revogar o Decreto-Lei nº 319/91.

Este decreto circunscreve a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, o que não acontecia no Decreto-Lei nº 319/91, já que se aplicava a todos os alunos com NEE que frequentavam os estabelecimentos públicos dos níveis básicos e secundário. O Decreto-Lei nº 3/2008 alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo.

Relativamente ao papel dos pais/encarregados de educação, também há diferenças entre os dois decretos, enquanto no Decreto-Lei nº 319/91 é referida a necessidade de consentimento por parte dos pais/encarregados de educação para a avaliação do aluno e na participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e programa educativo, o Decreto-Lei nº 3/2008 define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação.

O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece como medidas educativas de educação especial: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação do currículo específico individual e tecnologias de apoio, aspeto que também difere do Decreto-Lei nº 319/91, uma vez que este decreto defendia as medidas de regime educativo especial, podendo criar-se alguma confusão entre adaptações curriculares, currículo próprio e currículo alternativo.

No que concerne à organização das escolas o Decreto-Lei nº 319/91 não fazia qualquer referência, enquanto o Decreto-Lei nº 3/2008 prevê a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada, ensino bilingue, a língua gestual portuguesa e o português segunda língua do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

Ao invés do Decreto- Lei nº 319/91 que estabelecia dois documentos oficiais: o PEI complementado por um PE, o Decreto-Lei 3/2008 estabelece apenas um documento oficial, o PEI, que deve ser elaborado pelo docente do grupo ou turma ou diretor de turma e o docente da educação especial, o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação; introduz o Plano Individual de Transição (PIT) no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

O Decreto-Lei nº 3/2008 define, em dois artigos distintos, serviço docente e não docente em educação especial; prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados, em vez dos alunos serem reencaminhados para instituições de educação especial, tal como acontecia no Decreto-Lei nº 319/91.

Relativamente ao processo de referenciação as diferenças entre estes dois decretos são de vital importância, enquanto no Decreto-Lei nº 319/91 não se faz qualquer alusão, no Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece-se um processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais cedo possível e podendo esta referenciação ser efetuada pelos pais/encarregados de educação, órgãos da escola, docentes ou outros técnicos. Também o processo de avaliação deixa de ser atribuído aos serviços

de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar e passa a ser atribuído ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação que assumem a responsabilidade da elaboração de um relatório técnico-pedagógico, tendo estes resultados de ser obtidos por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade).

Os instrumentos de certificação da escola passam a adequar-se às necessidades específicas dos alunos que seguem o percurso escolar com PEI, sendo estes normalizados, contendo identificação das medidas que foram aplicadas, deixando de existir o certificado no âmbito da medida “ensino especial”, como acontecia com o Decreto-Lei nº 319/91.

Não obstante ser um documento recente, há vezes que argumentam contra as imprecisões e contradições presentes no Decreto-lei. Segundo Correia (2008) o documento peca, em primeiro lugar por utilizar a CIF quando a investigação existente neste campo desaconselha o seu uso na educação.

O uso deste sistema de classificação, para efeitos educacionais, foi também criticado por Rodrigues (2008) que afirma não ter dúvidas de que “ a CIF diz respeito à saúde” e “ qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE”.

Em segundo lugar, Correia (2008), diz que o Decreto-Lei incorre pelo facto de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, nem tão pouco os responsáveis pela sua elaboração, terem promovido debate e discussão pública sobre o tema. Para Correia (2008), 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, ao professor do 1º ciclo ou diretor de turma.” (Correia, 2008 p. 73)

O mesmo autor confirma ainda que o Decreto-Lei deveria sofrer uma profunda alteração, ou mesmo ser suspenso, uma vez que ao limitar o atendimento às crianças e jovens com NEE está a destrinçar a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes. Para além disto, 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). Trata-se pois de um documento recente, mas envolto numa polémica que está longe de ser pacífica.

Neste longo percurso pela educação inclusiva no nosso país, de referir também o Despacho nº 20956/2008, de 11 de Agosto, que regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar.

Por último, a Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, que veio alterar, por Apreciação Parlamentar, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, estabelece que, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens em estabelecimentos de ensino regular se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e do grau de deficiência, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial.

Estas escolas, nos últimos anos, têm vindo a receber cada vez menos alunos, pois prevê-se que até 2013, as escolas de educação especial privadas ou de solidariedade social (CERCIS- Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados e IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social) sejam transformadas em Centros de Recursos para a Inclusão.

Os Centros de Recursos para a Inclusão constituem um recurso valioso para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, complementando o trabalho das escolas de ensino regular. Para tal é necessária a formalização de protocolos dos Centros de Recursos com um ou mais agrupamentos de escolas conforme a dimensão geográfica, as características, o tecido social ou o número de alunos. A partir daí passam a constituir um recurso especializado desse (s) mesmo (s) agrupamento (s) o que permitirá uma melhor rentabilização e gestão dos recursos existentes com benefícios para a educação especial.

O conceito Centro de Recursos pode ser definido como uma estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter prolongado.

Os serviços prestados pelos CRI – Centros de Recursos para a Inclusão - constituem, essencialmente, a disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações no âmbito do desenvolvimento, entre outras das seguintes ações: identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e planeamento da respetiva resposta

educativa no contexto das estruturas regulares de ensino; promoção da qualidade da resposta educativa através do aconselhamento, orientação e formação dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos; e desenvolvimento de tecnologias de apoio e produção de materiais adequados aos diferentes tipos de problemáticas dos alunos.

Uma das orientações propostas na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é recomendar especificamente às organizações não-governamentais “ que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais.”

Como professores reconhecemos que a publicação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, abriu novas perspetivas para a criação de uma escola inclusiva a que todos os alunos têm acesso, independentemente da problemática que apresentam, nomeadamente os alunos com DID, que apresentam características não homogéneas, sob o ponto de vista etiológico, sindrómico, educativo, cognitivo e social.

No capítulo II abordaremos a problemática das dificuldades intelectuais em termos de definição, evolução do conceito, etiologia, identificação e classificação, diagnóstico, características das crianças com DID e por último a educação destas crianças.

DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

2.1. EVOLUÇÃO CONCEPTUAL DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A abordagem psicométrica da inteligência implementada pelos primeiros psicólogos Binet e Simon em 1905, constitui a primeira referência da evolução do pensamento científico sobre a “Deficiência Mental”, ao tentarem definir um conceito de inteligência com base em testes psicométricos, adotando uma escala que tem resistido até aos dias de hoje. Desde 1959 que a referência ao comportamento adaptativo surge como o elemento chave de definição de DM da AAMR (American Association on Mental Retardation) e, posteriormente a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1968 veio reforçar a relação entre a adaptação e aprendizagem propondo que se defina a DM como “funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período do desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois na aprendizagem e na socialização.” (Morato, 1995, p.12)

Durante muitos anos propuseram-se inúmeras definições de “Deficiência Mental” abordadas segundo perspectivas diferentes. No entanto, apesar de toda a evolução que se tem vindo a verificar ao longo dos tempos, no que diz respeito a este conceito, os critérios da sua definição permanecem muito discutíveis, especialmente pela forma como ainda é feita a classificação por níveis de dificuldade, mas, também pela falta de rigor e com tendência para homogeneizar o perfil cognitivo dos indivíduos avaliados (Morato, 1994, apud Morato et al, 1995).

Já mais recentemente, Morato e Santos (2002, p.17), opinam ainda que:

A mudança da conceção da deficiência mental ainda encontra muitos obstáculos para a sua vitória, verificando-se a necessidade imperiosa da alteração de mentalidades e atitudes face à participação ativa das pessoas ditas diferentes e mesmo deficientes. Um exemplo desta natureza consiste no facto, de se utilizarem ainda as definições clínico-médicas -classificação por níveis de deficiência- e não as atuais relacionadas com o comportamento adaptativo, o que só por si irá deter repercussões fulcrais em termos do processo de avaliação e intervenção.

No entender de Pacheco e Valência (1997) as conceções médicas de tipo orgânico ou biológico entendiam a “Deficiência Intelectual” como uma manifestação patológica, relacionada com deficiências do sistema nervoso central. De acordo com a perspectiva psicológica ou psicométrica, a “Deficiência Intelectual” resulta da diminuição das capacidades intelectuais, sendo essas medidas através da aplicação de testes de

inteligência (QI). Segundo a corrente social, a “Deficiência Intelectual “ traduz a dificuldade de um indivíduo se adaptar ao seu meio social de modo a levar uma vida autónoma.

No seguimento do que foi anteriormente referido e na opinião de Alonso e Bermejo (2001), das conceções médico-orgânicas passou-se a conceções psicológicas, de tipo psicométrico. Destas últimas, passou-se recentemente a uma conceção centrada no funcionamento do indivíduo inserido e em interação no ambiente que o rodeia.

Desde a publicação do Manual de Classificação de Deficiência Mental (Grossman, 1983, apud Luckasson et al, 1992), assiste-se a uma mudança significativa de paradigma, no qual a “deficiência intelectual” é vista, não como um traço que resulta só da pessoa, mas como uma “expressão do impacto funcional da interação entre a pessoa com limitações nos skills intelectuais e adaptativos e o envolvimento onde se insere. Daí que as categorias referenciadas ao indivíduo, baseadas num único aspeto deste são insuficientes, tanto ao nível descritivo, como ao nível preditivo. Havendo ainda uma necessidade de maior clareza na descrição dos skills adaptativos e limitações que influenciam realmente a vida quotidiana, de modo a que se especifiquem aquelas áreas que são críticas na interação entre o indivíduo e o meio.

O I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial (C.E.C), em 1978, aprovou a seguinte definição proposta pelo Comité para a “Deficiência Mental”.

A Deficiência Mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de autocontrolo e de relação com o envolvimento. (C.E.C, 1978), apud Vieira e Pereira, 1996, p. 41)

A AAMR, em 1992 (Luckasson et al, 2002), surge com uma nova definição de DID, caracterizando-se como um

[...] funcionamento intelectual abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao nível das áreas adaptativas (comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, autossuficiência na comunidade..), com a data de aparecimento até aos 18 anos de idade.

No entanto o funcionamento intelectual continuaria a ser avaliado através dos testes de QI. A AAMR - American Association on Mental Retardation (1992),

apud Morato(2002) reviu e especificou melhor a definição de “Deficiência Mental” ao descrever que:

A Deficiência Mental é caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo, comunicação, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, cuidados de saúde e de segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. A Deficiência Mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos (Morato, 2002, p.27).

De acordo com Santos e Morato (2002), a mesma Associação (AAMR, 1992) acrescenta que, para melhor entendermos a definição de DID, é indispensável a aplicação de quatro pressupostos essenciais, a saber:

i) “ Uma avaliação pertinente que considere a diversidade cultural e linguística, bem como as diferentes capacidades de comunicação e fatores de comportamento”; ii) “A existência de limitações no comportamento adaptativo nos contextos e ambientes sociais, em relação aos colegas da mesma idade do indivíduo”; iii) “A coexistência de áreas fortes e fracas no indivíduo com DID”; iv) “Melhorias no funcionamento dos indivíduos com DID, resultante de um apoio adequado, durante o tempo necessário”.

Em conclusão, e de acordo com os mesmos autores, esta nova definição de DID destaca comportamentos adaptativos específicos, ao dar uma especial ênfase à relação entre as capacidades intelectuais e adaptativas, realçando o papel significativo do meio envolvente em que os indivíduos se encontram inseridos e ao tipo de apoio prestado, com vista a potencializar as capacidades dos indivíduos com DID.

Ao longo dos tempos e, em termos históricos, considera-se a existência de quatro grandes abordagens que estão na base da atual definição de DID (Belo, Cabral e Sousa et Caridade, 2008): i) Na abordagem das DID enquanto défice intelectual, é possível constatar que a problemática em questão se encontra diretamente relacionada com a inteligência (e o QI), é a expressão numérica desse défice; ii) A abordagem das DID enquanto défice cognitivo caracteriza-se por dois modelos teóricos: o modelo desenvolvimentista (que considera a dificuldade intelectual como um simples atraso no desenvolvimento) e o modelo deficitário ou da diferença (em que a dificuldade intelectual é considerada como a expressão de défices qualitativos específicos; iii) Por sua vez, a abordagem social vê as DID não como uma característica ou condição individual, mas sim como “um estatuto ou papel desempenhados por um indivíduo num ou vários sistemas sociais específicos”; iv) Por

último, a abordagem das DID enquanto défice intelectual e adaptativo considera que, para além de um funcionamento intelectual inferior à média, deve ser acompanhado por défices ao nível do comportamento adaptativo.

Paralelamente às alterações ao conceito de DID assistiu-se também a uma alteração de paradigma, deixando de se ver as DID como uma característica única da pessoa e passando a ser vista como a manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida (Luckasson et al, 2002; Leitão, Lombo e Ferreira, 2008; Santos e Santos, 2007; Schalock et al, 2010).

Segundo os mesmos autores esta mudança de paradigma reflete-se em três elementos chave: as capacidades, o desenvolvimento e a funcionalidade.

Apesar de todos estes elementos denotarem um grande impacto na vida diária dos sujeitos com DID, é a funcionalidade que mais se destaca verificando-se uma mudança de atitude ao nível dos objetivos da intervenção/reabilitação, que passam a centrar-se na participação plena das pessoas com DID. Esta dificuldade deixa de ser vista em termos de défices, passando a ser considerada em termos de apoios necessários à plena integração dos indivíduos (Belo, Cabral e Sousa, Caridade, 2008; Thompson et al, 2004), o objeto de estudo deixa de ser o indivíduo isolado e passa a ser a relação indivíduo/meio com todas as suas exigências (Morato e Santos, 2007).

À semelhança do que é referido na definição de DID apresentada por Schalock et al (2010), a terminologia “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais ” encerra três

conceitos chave (Belo, Cabral e Sousa; Caridade, 2008; Morato e Santos, 2007): i) O conceito de “dificuldade” que reflete as limitações que colocam os indivíduos com DID em desvantagem quando inseridos na sociedade; ii) O conceito de “inteligência”, que se refere à capacidade de pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, sendo expressa numericamente pelos resultados dos testes de QI; iii) E, para terminar, o “comportamento adaptativo” que se refere às dificuldades e/ou limitações que as pessoas com DID apresentam ao nível das capacidades conceptuais, sociais e práticas, ou seja, dificuldades e/ou limitações em diversas áreas da vida do sujeito que se revelam importantes para a sua inclusão e normal funcionamento em sociedade, como sejam a linguagem e capacidades académicas, as capacidades físicas para cuidar de si e para realizar as suas atividades de vida

diária e as capacidades para estabelecer relações interpessoais e sociais (Santos e Santos, 2007).

Por outras palavras, pode-se dizer que tanto a definição como a terminologia utilizada permanecem problemas complexos, apesar de ser consensual a noção de que as DID implicam limitações ao nível intelectual e do comportamento adaptativo, encontrando-se o enfoque da sua definição nas áreas fortes, contextos e necessidade de apoios individual, de forma a melhorar a sua qualidade de vida e a promover a sua plena participação na sociedade.



Ilustração 1 - AAMR (1992). Estrutura geral da "Deficiência Mental."

Fonte: SANTOS, S. e MORATO, P. *Comportamento Adaptativo* – Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2002, (p. 20).

Este quadro realça a importância e a interação entre as componentes apresentadas (capacidades, envolvimentos e funcionalidade) que, neste modelo funcional proposto pela AAMR (1992), se consideram como aquelas que exercem um papel preponderante em toda esta problemática da "Deficiência Intelectual e Desenvolvimental."

No dizer de Luckasson et al (1992, appud Correia 1999), a funcionalidade do indivíduo com DID está diretamente relacionada com as capacidades a nível intelectual e as suas competências adaptativas, bem como os envolvimentos onde este interage e se insere socialmente. Para além disso, a funcionalidade depende ainda dos apoios prestados ao indivíduo, e vice-versa, ou seja, estes também podem ser influenciados pela funcionalidade do indivíduo.

O atual Sistema 2002 da American Association on Mental Retardation – AAMR, consiste numa conceção multidimensional, funcional e bioecológica de "Deficiência Intelectual", agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores, apresentando a seguinte definição de "Dificuldade Intelectual": "Dificuldade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expressado nas

habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (Luckasson e cols., 2002, p.8)

Esta definição aponta para que as DID seja vista como um estado particular de funcionalidade e não represente um atributo da pessoa. Na nova definição permanece a idade de dezoito anos como referencia para diagnóstico da dificuldade intelectual. O processo de diagnóstico, segundo o Sistema 2002, requer a observação em três critérios: i) Funcionamento Intelectual; ii) Comportamento Adaptativo e iii) Idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso de desenvolvimento.

Para que o diagnóstico se aplique, é necessário que as limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos de mensuração, sejam culturalmente significativas e qualificadas como deficitárias. Apontam-se alguns parâmetros que influenciam essa qualificação: i) Padrões de referência do meio circundante, em relação ao que considera desempenho normal ou comportamento desviante; ii) Intensidade e a natureza das demandas sociais; iii) Características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; iv) Demarcação etária do considerado período de desenvolvimento, demarcada nos dezoito anos.

A definição proposta e o modelo teórico multidimensional da AAMR (2002), explicam a “Deficiência Intelectual” segundo cinco dimensões, envolvendo aspetos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio.

Dimensão I: “**Habilidades Intelectuais**”

A inteligência é concebida como uma capacidade geral, nomeadamente “*raciocínio*, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.” (Luckasson e cols., 2002, p.40)

As capacidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. Esta dimensão constitui, no Sistema 2002, um dos indicadores de dificuldade intelectual, assim a mensuração de inteligência continua com muito peso, mas não se torna suficiente para o diagnóstico da “deficiência”.

O Sistema 1992 da AAMR dotava o valor do QI como o índice de demarcação da avaliação intelectual, enquanto o Sistema 2002 o faz pela medida do desvio-padrão.

Dimensão II: “**Comportamento Adaptativo**”

Por “comportamento adaptativo” entende-se: “ O conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida quotidiana.”(Luckasson e cols., 2002, p.14). A existência de limitações nessas habilidades pode prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e também dificultar o convívio no dia-a-dia.

i) “**Habilidades Conceituais**” - estão relacionadas com os aspetos académicos, cognitivos e de comunicação, como por exemplo a linguagem, a leitura e escrita e conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

ii) “**Habilidades Sociais**” - estão relacionadas com a competência social: responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, cumprimento de regras, normas e leis e evitar vitimização.

iii) “**Habilidades Práticas**” - estão relacionadas com o exercício da autonomia, como por exemplo as atividades de vida diária (alimentar-se, preparar os alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de modo independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, lidar com dinheiro, cuidar da higiene pessoal e do vestuário, usar o telefone ...); atividades relativas ao emprego e trabalho e atividades que promovam a segurança pessoal.

Dimensão III: “**Participação, interações, papéis sociais**”

A 3ª dimensão coloca a ênfase na importância da vida comunitária. Relativamente ao diagnóstico das DID, tem em conta a avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa e a sua participação na comunidade. A observação e o depoimento são procedimentos de avaliação, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a diversificada possibilidade de relações estabelecidas pelo homem.

Dimensão IV: “**Saúde**”

A AAMR (2002) realça a necessidade de incluir na avaliação diagnóstica de “deficiência intelectual e desenvolvimental”, elementos mais abrangentes de modo a incluir fatores etiológicos, de saúde física e de saúde mental, uma vez que estes fatores influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, facilitam ou inibem as suas realizações.

Dimensão V: “Contextos”

A dimensão contextual considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a sua qualidade de vida. Segundo Bronfenbrenner (1996) os níveis de contexto incluem: o microsistema (família e os que estão mais próximos); O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa: as relações família-escola ou escola-igreja; O exossistema (vizinhos, comunidade e organizações educacionais de apoio) e o macrosistema (contexto cultural, sociedade e grupos populacionais).

A avaliação dos contextos não utiliza medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos e de julgamento clínico. Na avaliação diagnóstica são consideradas as práticas e valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa e são ainda consideradas as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança, conforto, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade.

Para além do Sistema 2002 da AAMR outros sistemas de classificação têm vindo a desenvolver-se e a assumir relevo. É o caso DSM-IV (manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais, da Psychiatric Association), que estabelece categorias descritivas baseando-se em sintomas de comportamento, agrupando-os sob a designação de síndromes ou transtornos. Publicado em 1994 o DSM-IV adotou do Sistema 92 da A.A.M.D. a terminologia “deficiência mental” bem como a sua definição (Luckasson et al., 1992, p.5). Contudo distancia-se do Sistema 92 no uso da classificação para os níveis de deficiência, uma vez que a A.A.M.D. o uso dessas categorias desde 1992, substituindo-as por uma categorização baseada na intensidade das necessidades de apoio.

Outro sistema categorial de descrições diagnósticas, que considera a DM é o CID-10 que consiste num sistema categorial de descrições diagnósticas com base na organização de síndromes. Evidencia algumas semelhanças com o DSM-IV devido ao intercâmbio existente entre os seus colaboradores.

Proposta pela Organização Mundial de Saúde, a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) foi publicada em 2001. É um instrumento de classificação utilizado como complemento à CID-10, ultrapassando a perspetiva médica e incluindo a perspetiva social e ambiental.

Com uma aplicação universal, a CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições, estruturando a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível, possibilitando uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional do indivíduo/aluno, permitindo-nos olhar para o mesmo, de forma diferente.

A mudança de paradigma operada com a CIF, mormente a necessidade de olhar para o aluno de forma diferente, deixando de lado o que tem a ver com as suas eventuais deficiências, privilegiando antes, a sua funcionalidade, por um lado, e a postura que é necessária assumir aquando da avaliação dos alunos, muito particularmente a reflexão e a ponderação acerca da seleção das melhores resposta educativas, acrescenta uma nova visão ao mundo das DID.

A CIF assume vital importância junto do aluno, nomeadamente ao nível do diagnóstico, constitui-se como um excelente organizador entre profissionais, uma vez que se arroga como um verdadeiro trabalho de equipa, permitindo ainda uma melhor organização entre serviços e sistemas.

Não é menos importante referenciar, que pelo facto de passarmos a encarar o aluno e a sua funcionalidade em função do meio e, não tanto e função das suas incapacidades, o grande desafio que nos é colocado é que todos façamos um esforço para melhorar a funcionalidade e por consequência alcançar a verdadeira inclusão, que a ser conseguida, se traduz em benefício para toda a comunidade.

O importante não é tanto, a identificação e a respetiva categorização, mas sim as implicações que o problema tem na atividade e participação do indivíduo. Esta prática irá permitir que aquando da avaliação de um aluno, o objetivo não seja o diagnóstico, mas sim a compreensão do mesmo, nas suas limitações e, perceber até que ponto os fatores ambientais a que está sujeito se constituem como facilitadores ou antes, como barreiras.

Além de fatores pessoais, a CIF abrange importantes domínios contextuais do convívio humano: o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social.

O Sistema 2002 da AAMR e a CIF têm em comum a perspetiva funcionalista, ecológica e multidimensional, paralelismo que pode estar diretamente relacionado com a contemporaneidade das suas publicações (Carvalho e Maciel, 2003).

Em jeito de conclusão podemos dizer que a definição de DID é convergente e consensual entre os diversos sistemas de classificação internacionais, já que existe uma ação articulada entre os seus elaboradores, precisamente com essa finalidade. A AAMR tem servido de referência para os restantes sistemas em relação ao diagnóstico e classificação das DID.

Segundo Smith (2002) os sistemas de classificação têm por base o pensamento tipológico, segundo o qual podem ser organizados grupos com base em características compartilhadas, homogéneas, minimizando as diferenças individuais. Considerando-se a associação de vários fatores etiológicos ligados à DID, esta homogeneidade é apenas suposta. Para quem realiza o diagnóstico a visão das diferenças é tão importante quanto os padrões de similaridade.

A utilização dos sistemas internacionais, isolados ou combinados, pode dar aos profissionais que realizam o diagnóstico elementos cruciais para a sua atuação.

Baseados em paradigmas em transformação, os sistemas existentes têm como objetivo alcançar formas de atualização e uniformização de modo a uniformizar a abordagem das doenças, transtornos e outras condições.

Considerar as DID como uma categoria diagnóstica é ponto de partida para a identificação, intervenção, apoio, promoção de cuidados e proporcionar direitos. Estas atuações influenciam quer as pessoas com DID, como os seus familiares (Santos e Morato, 2002, p. 27).

Em 2007, a AAMR muda a sua designação para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AIIDD), substituindo o termo “ Deficiência Intelectual” por “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).” Segundo Morato e Santos (2007), esta mudança deve ser compreendida no âmbito de uma análise retrospectiva de avaliação do conhecimento acerca do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e, fundamentalmente, numa visão sobre o desenvolvimento humano, cada vez mais assente no interacionismo. Esta mudança prende-se com o facto de já há muito se contestar a utilização do termo deficiência pelo seu constructo estigmatizado, por outro lado verificam-se algumas contestações na tradução do termo disability para dificuldade por não ser rigoroso.

Ao longo dos tempos a definição e o conceito de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais têm sofrido grandes alterações, com especial evolução nas últimas décadas (Santos e Santos, 2007). Estas alterações são reflexo do esforço que se tem verificado nesta área para implementar uma terminologia, classificação e sistemas orientados para a reabilitação, mais precisos e de maior aplicabilidade.

2.2. ETIOLOGIA DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Ao longo dos tempos temos assistido a algumas discordâncias por parte dos investigadores, relativamente à etiologia de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A determinação etiológica, ou seja, as causas que dão origem a esta incapacidade é muito importante para a sua prevenção.

Ainda hoje são inúmeras as bases teóricas que procuram dar uma explicação para as causas das dificuldades intelectuais e Desenvolvimentais. Sabemos no entanto, que são imensas as causas e os fatores de risco que estão na origem das DID.

Se por um lado há autores que atribuem as causas a fatores biológicos, outros atribuem-nas a fatores ambientais. Apesar de acérrima a discussão entre estes vários estudiosos sobre o assunto, convém ressaltar que muitos casos de DID não são facilmente identificáveis no tocante à etiologia, mesmo recorrendo a meios de diagnóstico bastante sofisticados. Relativamente a este aspeto Alonso e Bermejo (2001) são da opinião que, quando a avaliação clínica não oferecer dados claros acerca da etiologia, é útil listar as possibilidades mais prováveis. No entanto, com exceção dos síndromas específicos, podemos verificar que tal como acontece noutros tipos de “deficiência”, há uma série de fatores que são apontados para a origem da mesma. Apesar de serem vários os fatores apontados para as DID continuamos sem meios disponíveis para que, “se possa diagnosticar com precisão uma lesão principal.” (Santos e Morato, 2002, p.29)

Assim, os critérios etiológicos mais apontados relativamente às dificuldades intelectuais e desenvolvimentais são os seguintes:

- i) Causas orgânicas ou disfuncionais; alterações genéticas (genéticas ou crossómicas);
- ii) Causas mesológicas (socioculturais); causas psicopatológicas graves, devido à institucionalização precoce ou prolongada;
- iii) Causas culturais-familiares;

iv) Causas desconhecidas e de etiologia mista.

A importância da prevenção genética na diminuição das taxas de DID torna-se fundamental, dado que as dificuldades intelectuais graves de causa orgânica estão geralmente ligadas a fatores genéticos. Parece ser evidente que o progresso da medicina tem ajudado na prevenção destas causas, assim como o aconselhamento nos serviços de obstetria e neonatais contribuindo, assim, para a diminuição crianças com DID.

Sabemos no entanto que existem uma série de fatores de risco e causas Pré-Natais, Perinatais e Pós-Natais que estão na origem da “deficiência”. Assim, temos:

i) Fatores de risco e causas pré-natais – desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas (sífilis, rubéola, toxoplasmose), ingestão de alimentos tóxicos (alcoolismo, drogas, etc.), fatores genéticos (alterações cromossômicas, genéticas, do sistema endócrino e hormonal, síndromes formativas e outras genopatias);

ii) Fator de risco e causas perinatais – má assistência durante o parto, traumas com origem no parto, oxigenação cerebral insuficiente, nascimento prematuro, baixa peso e incompatibilidade do fator RH;

iii) Fatores de risco e causas pós-natais – desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infeções (meningoencefalites), intoxicações (remédios, inseticidas, chumbo, mercúrio, etc.), acidentes (trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc.), infestações (larva taenia solium).

Existe, pois, um leque muito diversificado de etiologias, assim como uma grande heterogeneidade entre os indivíduos com DID.

Em suma, pode com certeza afirmar-se que se reveste de grande importância ter em conta, a especificação da etiologia na classificação das “deficiências”, quando tal é possível, pois permite aos técnicos uma identificação mais rigorosa e uma maior consciencialização sobre as possíveis causas e, por conseguinte, permite delinear os meios e as técnicas mais adequadas a aplicar com o objetivo primordial de minimizar as dificuldades do indivíduo.

De acordo com a A.A.M.R. (1992), as DID não se constitui como um sinónimo de uma etiologia específica, sendo esta ideia partilhada por Ribeiro (1997), que afirma que “a abordagem pluridisciplinar não permite ainda ter uma visão clara das causas da

deficiência”, verificando-se uma ação conjugada e /ou acumulada de diversos fatores (causas pré, peri e pós-natais) sem que se possa diagnosticar com precisão uma lesão principal. Por outro lado, e apesar da controvérsia existente em redor deste assunto e da necessidade emergente de um diagnóstico preciso e rigoroso, é possível estabelecer um traço comum que reside na “perda de sistemas cerebrais que dirigem e coordenam a receção, o movimento e a integração”. A extrema complexidade do desenvolvimento e diferenciação do sistema nervoso central (SNC) contribui para a existência da multiplicidade de causas sob as quais recai a responsabilidade da génese das DID.

Segundo Fonseca (1997) a temática das principais causas para o aparecimento das DID residem em fatores de privação cultural, fatores genéticos, fatores de lesão cerebral, infeções e fatores ambientais jogam um papel decisivo influenciador e multidisciplinar do desenvolvimento global dos indivíduos.

Apesar da sua importância a etiologia das DID, na maioria dos casos, é ainda desconhecida. No entanto, Bryson e McLaren (1987, apud AAMR, 1992), baseados numa revisão dos estudos epidemiológicos, referem que a distinção entre as duas categorias (origem biológica/desvantagens psicossociais) já não se verifica, uma vez que mais de 50% da população com DID denota mais do que uma causa possível. Há ainda outros autores que mencionam o facto de as DID refletir a acumulação de fatores múltiplos e interativos.

2.3. IDENTIFICAÇÃO / CLASSIFICAÇÃO DE DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

2.3.1. CRITÉRIO PSICOMÉTRICO

Ao iniciarmos o estudo do processo de classificação de DID é bom lembrarmos que, até 1992 a classificação das DID estabelecida pela AAMR era baseada em critérios bem diferentes dos atuais mas, suficientemente consensual para que a utilizássemos, e se continue a utilizar como referência, no meio escolar. O critério psicométrico foi o mais utilizado consistindo na determinação do quociente entre a idade mental e cronológica.

Deste modo, segundo Grossman (1977, apud Morato 1995) o funcionamento intelectual é avaliado por testes de inteligência geral normalizados, utilizando-se com mais frequência as escalas de Standfor-Binet e Wechster.

A classificação dos diferentes níveis de “deficiência mental”, como era designada na altura, ocorre através de um escalonamento tendo em conta o desvio ou padrão em relação à média.

Tabela 1 - Níveis de “ Deficiência Mental” (critério psicométrico), segundo Grossman (1977)

NÍVEIS da “Deficiência Mental”		
Níveis	Binet e Cattel	Wechsler
Ligeiro	67 – 52	69 – 55
Moderado	51 – 36	54 – 40
Severo	35 – 20	39 – 25
Profundo	19 – Inf.	27 – Inf

Fonte: Adaptado de MORATO, Pedro Parrot. *Deficiência Mental e Aprendizagem.*, 1995 Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação. Coleção livros SNR nº4

Como oportunamente referimos é a própria AAMR, que em 1992 propõe uma nova abordagem, por considerar determinante na classificação o comportamento adaptativo da pessoa em causa. Propõe uma classificação dos diferentes níveis de deficiência intelectual em função do estabelecimento de níveis de correspondência entre o critério psicométrico e o comportamento adaptativo, sendo esta relação traduzida, de acordo com Claudino (1998), da seguinte forma:

- i) “atraso ligeiro”: ligeiramente equivalente à designação “educável” do ponto de vista escolar;
- ii) “atraso moderado”: engloba os indivíduos que se consideram “treináveis” do ponto de vista escolar;
- iii) “atraso severo”: corresponde à designação dos sujeitos considerados dependentes;
- iv) “atraso profundo”: traduz a situação de vida com apoio do indivíduo sem autonomia.

Esta classificação perdurou até 1992, quando a AAMR adotou uma nova definição e classificação para a DM, “com a proposta do modelo de comportamento adaptativo que tem em consideração o meio, considerando portadora de deficiência a pessoa que tenha um deficitado de conduta, ocasionada por fatores biológicos e ambientais, passados ou presentes.” (Monroy, 2003, p.59)

No entanto, é de referenciar a importância da classificação na perspectiva psicométrica, não só pelo seu valor histórico, mas também porque em certa medida ela está tão arraigada nas pessoas, que leva ainda algum tempo a ser abandonada até pelos profissionais.

Por esta razão, iremos apresentar as características das crianças com deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, na perspectiva psicométrica, de acordo com propostas apresentadas pelos autores (Marinho, 2000; Reis e Peixoto, 1999; Santos e Morato, 2002).

As pessoas com “deficiência mental ligeira” apresentam: dificuldades a nível das atividades que envolvem raciocínio; atraso pouco significativo em relação às áreas perceptiva e motora; desenvolvem aprendizagens sociais e de comunicação; revelam capacidades para se integrarem no mundo do trabalho, necessitando de alguma supervisão e orientação; revelam bom desenvolvimento de hábitos (saúde, aparência, relação interpessoal...); normalmente adquirem conhecimentos escolares básicos e capacidades específicas (6º ano); vivem com autonomia na sociedade.

Estas crianças de uma forma geral são identificadas mais tarde, normalmente entre os 6 e os 8 anos, quando frequentam o 1º ciclo revelando muitas dificuldades de aprendizagem, facto que constitui fonte de ansiedade para si e para as suas famílias.

Os indivíduos com “deficiência mental moderada” para além de atraso no desenvolvimento, apresentam dificuldades no processamento de informação abstrata; adquirem hábitos de autonomia pessoal e social; vivem com autonomia na sociedade; adquirem conhecimentos escolares básicos (4º ano); revelam algumas dificuldades na comunicação oral, bem como na compreensão da linguagem recetiva; problemas a nível da motricidade (coordenação e equilíbrio); revelam independência a nível dos seus cuidados pessoais, realizando rotinas simples; adquirem conhecimentos básicos para a sua integração na vida ativa, necessitando de supervisão.

Se as pessoas com “deficiência mental moderada” não forem bem compreendidas em períodos de crise (morte de um familiar, perda de amigos, solidão), e não forem capazes de se expressar ou não tiverem apoio em situações de “stress”, podem manifestar as suas emoções através de comportamentos inadaptados.

Apresentaremos de seguida, as características das pessoas com “deficiência mental severa”, que corresponde à designação dos indivíduos considerados dependentes: apresentam distúrbios psicomotores, revelando uma descoordenação acentuada; necessitam de ajuda a nível da autonomia pessoal e social; os problemas físicos, motores e de linguagem comprometem seriamente a sua possibilidade de participar em transações sociais; linguagem expressiva pobre, podendo precisar de sistemas de comunicação alternativos; podem vir a desenvolver capacidades a nível das atividades da vida diária e em aprendizagens pré-tecnológicas muito simples com base na rotina e sob estreita supervisão; podem ser capazes de executar tarefas simples, com supervisão.

Os indivíduos portadores de “deficiência mental severa”, requerem uma intervenção educativa baseada na análise de tarefas. Alguns destes indivíduos podem desempenhar tarefas muito simples, em contextos concretos, mas sempre devidamente acompanhados.

Esta perspetiva psicométrica é, na nossa opinião, profundamente determinista e deve servir apenas como base de trabalho e de referência. Como tal, na intervenção há que esquecer o estágio onde a pessoa está e apostar, portanto, na transmissão de conteúdos funcionais.

É desta forma que passaremos a considerar a DM não, por níveis psicométricos, mas pelos níveis de apoio que a pessoa necessita para poder funcionar em sociedade.

Com efeito, a classificação que acabamos de descrever foi abandonada pela AAMR, em 1992, face à definição adotada, ou seja, atribuir a uma pessoa um nível determinado segundo uma escala rígida, deixou de ter qualquer sentido, uma vez que a forma como cada pessoa se adapta às condições de vida e ao meio envolvente, assume uma maior importância.

2.3.2. CRITÉRIO BASEADO NA INTENSIDADE DOS APOIOS

Tendo como base o apoio que é necessário dar às crianças com DID baseado na pluralidade de características que advêm da relação entre o indivíduo e o seu envolvimento, surgiram outras classificações, mais baseadas em aspetos qualitativos do que quantitativos, e que estabelecem o abandono da exclusiva quantificação da inteligência. Assim, “mais do que classificar as pessoas procura-se classificar apoios

de que elas necessitam para melhorarem de forma consciente e duradoura o seu funcionamento.” (Vieira e Pereira, 1996,p.47)

Nesta perspetiva, a classificação das DID passa então a incorporar um novo conceito, baseado ao nível de apoios necessários para que o indivíduo com DID tenha uma vida o mais independente possível, visando desta forma a promoção da sua autonomia.

Com a introdução deste novo conceito, a AMMR (1992) pretende uma conceptualização mais alargada das DID, evitando que o diagnóstico se realize exclusivamente no QI mas, também através da relação das necessidades individuais com os tipos de apoio apropriados.

No dizer de Santos e Morato (2002), a intensidade do tipo de apoio a prestar a indivíduos com DID representa, assim, a parte mais importante do novo conceito que a AAMR (1992) quer impor e que se baseia num modelo constituído por quatro componentes: recursos de apoio (materiais e humanos); funções dos apoios (nos diferentes tipos de serviços possíveis de serem providenciados aos cidadãos); intensidade do mesmo apoio e aos resultados desejados.

Segundo Carvalho e Maciel (2003), a importância dos sistemas de apoio vem sendo enfatizada desde o Sistema 92 da AAMR. Embora este Sistema adota-se o valor de QI como índice de demarcação da avaliação intelectual, recomenda uma categorização dirigida à intensidade das necessidades de apoio, de acordo com as áreas de habilidades adaptativas.

Os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico (habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação; interações, papéis sociais; saúde e contextos).

Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham um papel essencial na forma como a pessoa responde às exigências diárias e proporcionam estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com DID ao longo da vida.

Tabela 2 - Modelos de Apoio

“ Recursos de Apoio	Funções de Apoio	Intensidade de Apoio
<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal técnico • Outras pessoas significativas • Tecnologia • Serviços 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser amigo • Planeamento financeiro • Assistência no emprego • Apoio comportamental • Apoio nas atividades domésticas • Assistência na saúde • Acessibilidade e utilização da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Intermitente • Limitado • Extensivo • Permanente
Resultados esperados		
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o nível das capacidades adaptativas e funcionais; • Aumentar os objetivos de habilitação relacionados com a saúde, bem Ester físico, psicológico ou funcional; • Fomentar as características do envolvimento que favorecem a presença na comunidade, a escola, a competência, o respeito e a participação.” 		

Fonte: Adaptado por SANTOS, S. e MORATO, P. *Comportamento Adaptativo* – Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2002, p.35.

Como podemos verificar na tabela 2, através dos recursos disponíveis, funções e intensidade dos apoios, poderemos obter resultados positivos, especialmente ao nível do comportamento adaptativo do indivíduo em relação ao meio envolvente, repercutindo-se numa melhoria da qualidade de vida.

Segundo Carvalho e Maciel (2003) o modelo de apoio proposto pela AAMR representa um paradigma inovador. Dá relevo ao diagnóstico, que consiste em identificar limitações pessoais, de modo a desenvolver um perfil de apoio adequado, na intensidade necessária e a ser aplicado enquanto necessário.

O apoio aplica-se às áreas de desenvolvimento humano, ensino e educação, vida doméstica, emprego e/ou trabalho, saúde e segurança, comportamento, vida social, proteção e defesa.

De acordo com a AAMR (2002) a ênfase no sistema de apoio interliga-se com o conceito de zona desenvolvimento proximal de Vygotsky (1994), com base neste

conceito considera-se “a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas.” (AAMR, 2002, p.146). Assim a perspectiva da posição puramente quantitativa dá lugar a uma conceção sócio-histórico-cultural, dando-lhe uma amplitude para direcionamentos epistemológicos e empíricos que podem inaugurar novas práticas sociais.

A tabela que se segue estabelece os quatro níveis de apoio, seguindo agora critérios de intensidade de apoio que cada indivíduo necessita e que são os seguintes:

Tabela 3 - Níveis de Apoio

Níveis	Intensidade de Apoio
Intermitente	Apoio temporário ou esporádico que se caracteriza pela necessidade de apoio em determinado período.
Limitado	Apoio que se encontra limitado no espaço e no tempo uma vez que pode ser necessário para uma tarefa específica ou que pode ser necessário num determinado período de tempo. O facto de ser limitado no espaço e no tempo não inviabiliza que possa ser sistemático e contínuo.
Extensivo	Apoio regular sem que se pressuponha limite de tempo podendo acontecer que seja dado em mais do que um contexto.
Permanente	Apoios constantes, para pessoas que não têm qualquer autonomia. É um apoio com elevado nível de intensidade ocorrendo em vários ambientes.

Fonte: Níveis de Intensidade de Apoio. AAMR (1992, apud. por: SANTOS, S. e MORATO, P. Comportamento Adaptativo – Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2002, p.35

Para se conseguir trabalhar com uma classificação deste tipo será sempre necessário levar em linha de conta três importantes passos:

- i) Diagnóstico das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais;
- ii) Classificação e descrição das áreas fortes e das áreas fracas;
- iii) Elaboração do perfil e da intensidade de apoio necessário.

As classificações atrás expressas mostram-nos que há paralelismo entre as dificuldades intelectuais e Desenvolvimentais e os conceitos de Quociente de Inteligência e de Comportamento Adaptativo. E se o Quociente de Inteligência valoriza uma característica intrínseca à própria pessoa, convém agora olhar para o Comportamento Adaptativo e as áreas em que ela se divide.

O Comportamento Adaptativo divide-se nas seguintes áreas:

a) **Funcionamento independente** – Vista como a capacidade de desempenho com sucesso de determinados aspetos do quotidiano impostos pela comunidade, de acordo com a idade e o contexto ecológico.

b) **Responsabilidade pessoal** – Capacidade que o indivíduo tem de desempenhar tarefas e assumir responsabilidades individualmente relativas à sua atuação, de acordo com as regras da comunidade em que se insere.

c) **Responsabilidade social** – Capacidade que o indivíduo tem de ser responsável como membro de uma comunidade, assumindo comportamentos apropriados de acordo com as expectativas do grupo cultural em que está inserido.

Para a avaliação da adaptação do indivíduo pode-se recorrer à Escala de Comportamento Adaptativo (ECA) a qual pretende que haja uma avaliação da adaptação do indivíduo face a situações concretas vivido no dia-a-dia facto que não é mais, no dizer de alguns autores, do que procurar medir o potencial para o processo de adaptação, implicando assim a necessidade de observação dos vários padrões de comportamento que caracterizam o indivíduo dentro dos vários contextos em que ele se insere.

Esta escala possibilita verificar áreas fortes e áreas fracas, motivo pelo qual evidencia, na sua programação, os domínios em que existem mais dificuldades e identifica os domínios que se encontram abaixo da média. Poderemos então dizer que a ECA facilita o diagnóstico, a avaliação e a elaboração de PEI e PE tendo como método de trabalho a observação direta ainda que isso não inviabilize o recurso a entrevistas de pessoas bem colocadas no que toca ao conhecimento da criança.

De acordo com Morato et al. (1994), este novo sistema de classificação de DID contrasta com as anteriores, que defendia diferentes níveis de deficiência. Este, considera, acima de tudo, os níveis de intensidade de apoios necessários:

i) As intensidades de apoios necessários são baseadas nas áreas fortes e fracas do indivíduo;

ii) A forma como os apoios são geridos depende de todo um trabalho transdisciplinar, em que todos os profissionais analisam em conjunto os dados recolhidos na avaliação diagnóstica;

iii) Os níveis e intensidade dos apoios são modificados/alterados consoante os resultados de uma constante reavaliação do aluno.

De acordo com esta nova definição da AAMR (1992), a escola tem uma grande responsabilidade pela “estimulação da educação” das crianças com DID, e tem um papel relevante na definição dos apoios necessários às NEE (Reiss, 1994, apud

Santos e Morato, 2002). Cabe aos professores uma intervenção educativa eficaz e adequada, o que implica que façam uma avaliação detalhada, analisando todas as áreas em que podem existir necessidades e o tipo de apoio que tais necessidades requerem.

Thompson e cols (2004) validaram uma escala “ Support Itensity Scale “ (SIS) com uma tipologia de áreas de apoio, categorizada em quatro componentes: experiências e metas de vida; intensidade dos apoios necessários; plano de apoio e monitorização do processo.

2.4. CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Há determinadas características que os alunos com DID evidenciam. As dificuldades existentes no processo ensino aprendizagem afetam, com mais ou menos intensidade, as diferentes áreas do desenvolvimento.

De acordo com Fonseca (1995, apud Santos e Morato, 2002), as principais características observáveis na pessoa com DID são as dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como uma fraca resistência à frustração, associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadapabilidade social e dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Também na perspetiva de Santos e Morato (2002), de facto existem algumas características comuns a esta “deficiência”, essencialmente dificuldades ao nível da comunicação e da socialização, da psicomotricidade fina e global, bem como do desenvolvimento socio emocional. Contudo, segundo Crnic, (1988, apud Santos e Morato, 2002), os indivíduos com DID não constituem um grupo homogéneo, verificando-se simultaneamente desigualdades nas áreas anteriormente mencionadas, em virtude do património genético herdado dos progenitores e das variadíssimas experiências ambientais a que estão sujeitos em todos os momentos da sua vida. Não há, portanto, duas pessoas iguais e as crianças com DID não fogem a esta regra.

Deste modo, no conjunto dos indivíduos com DID existem áreas essenciais em que podem apresentar diferenças significativas, uns em relação aos outros.

De acordo com Quiroga, apud Pacheco e Valência (1997), estas áreas são: motora, cognitiva, da comunicação e sócio educacional.

Área Motora: Na maioria das crianças com “deficiência intelectual ligeira” não apresentam diferenças significativas, em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações apenas na motricidade fina.

Somente em situações com problemáticas mais severas, as incapacidades motoras são mais acentuadas, nomeadamente na mobilidade, falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação, e manipulação.

Comparativamente aos seus colegas sem necessidades educativas especiais, as crianças com DID podem começar a andar um pouco mais tarde. Geralmente são de estatura mais baixa e mais suscetíveis a doenças. Apresentam uma maior incidência de problemas neurológicos, de visão e audição (Kirk e Gallagher, 1996).

Área Cognitiva: Relativamente a esta área, as crianças com “Deficiência Intelectual e Desenvolvimental” apresentam dificuldades na aprendizagem, especialmente ao nível dos conceitos mais abstratos, onde se exige uma maior concentração. Ao nível da memória, tendem a esquecer mais depressa, em comparação aos seus colegas sem necessidades educativas especiais. Demonstram grandes dificuldades na resolução de problemas e em generalizar para novas situações a informação apreendida. Conseguem, no entanto, generalizar situações específicas utilizando um conjunto de regras básicas.

Contudo, se forem devidamente apoiados, podem atingir os mesmos objetivos escolares que os seus colegas sem necessidades educativas especiais, embora de uma forma mais lenta.

Área da Comunicação: Apesar de o ser humano poder comunicar com os seus pares de muitas e variadas formas, é a linguagem falada e/ou escrita que geralmente utiliza. Nesta comunicação são utilizados os signos linguísticos, a que Vigotsky tanta importância dá, e que permitem fazer a ligação entre o pensamento e a linguagem na medida em que este é recriado e transformado através da linguagem falada (Rivière, 1988, apud Martins, 2000).

Assim, para além da sua função social, a linguagem desempenha um papel de suma importância, como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta (Carretero e Madruga, 1984). Por conseguinte, é através da linguagem que adquirimos os conhecimentos e nos relacionamos com a comunidade envolvente.

É nesta fase de aquisição de conhecimentos que as crianças com DID apresentam, muitas vezes, enormes dificuldades quer ao nível da fala e sua compreensão, quer ao nível do ajustamento social.

Partindo deste pressuposto, podemos concluir que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo. Isto pode ser, sem dúvida, um fator a considerar no fraco desempenho das crianças com DID.

Área Sócio Educacional: Tal como já foi referido anteriormente, as crianças com DID demonstram dificuldades na generalização para novas situações, de aquisições e comportamentos anteriormente experimentados, assim como nas interações sociais, pelo que, assume grande importância o desenvolvimento desta área para uma real e efetiva inserção na sociedade.

A discrepância entre as idades mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é, sem dúvida, agravado pelo facto de muitas das vezes estas crianças serem vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica.

Também “os indivíduos que apresentam DM desenvolvem de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda.” (Nielsen, 1999, p. 50)

Ainda segundo o mesmo autor, o simples facto de a capacidade intelectual e as competências sociais destes indivíduos serem menos desenvolvidas pode influenciar a sua rejeição, ou não, por parte dos companheiros, diminuindo desta forma a sua autoestima.

Deste modo, é através da interação com os pares da mesma idade, participando nas mesmas atividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade.

A aprendizagem de competências sociais é fundamental para as crianças com DID, com vista à sua inclusão quer no ambiente escolar, quer na sociedade.

2.5. EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

O trabalho com alunos com DID reveste-se de uma particular importância, pois não existem receitas ou modelos específicos que permitam uma intervenção igual para todos os alunos.

No entanto a escola em vez de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, tem de recriar as suas práticas, mudar as suas conceções, rever o seu papel, reconhecendo e valorizando sempre as diferenças, isto é diferenciando para todos.

O aluno com DID tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente não corresponde ao ideal da escola, tal como ainda é concebido por um número elevado de pessoas. Na realidade o mesmo pode acontecer com qualquer outro aluno, no entanto o aluno com DID denuncia dificuldade acrescida em atingir o “ideal”. As outras deficiências não abalam tanto a escola do ensino regular, já que não ferem o cerne e o motivo da urgente transformação, ou seja entender a produção de conhecimento académico como uma conquista individual.

As práticas escolares devem permitir ao aluno aprender e ver reconhecidos e valorizados os conhecimentos que este é capaz de produzir, segundo as suas possibilidades, só assim as escolas se podem distinguir pela diversidade de atividades, que incluam todos os alunos. Numa perspectiva de inclusão o professor não é aquele que diversifica para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para os alunos ao trabalhar o mesmo conteúdo curricular (Rodrigues, s/data).

A educação inclusiva exige a cooperação entre todos os alunos, é trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de o subdividir, deste modo os alunos com DID ou outras dificuldades de aprendizagem podem participar em todas as atividades sem terem de formar um grupo à parte. Para que se consigam desenvolver atividades de acordo com esta perspectiva, é também necessário que o professor receba apoio de equipas, de docentes especializados e que os órgãos de gestão adotem um modelo de administração escolar verdadeiramente democrático e

participativo. A autonomia para criar e experimentar será naturalmente extensiva aos alunos com e sem deficiência.

As crianças com DID tal como as outras não constituem um grupo homogéneo, denotando-se desigualdades nos diferentes comportamentos pessoais e sociais. Tal como refere Bautista (1997), não se pode falar de características comuns a todos os portadores de DID porque não é possível encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais.

Os indivíduos que apresentam “Deficiência Mental” desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda. (Nielsen, 1999, p.50)

Partindo do pressuposto de que estas crianças aprendem de uma forma diferente, é importante focarmos a atenção apenas nos objetivos que realmente queremos ensinar, criar situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno e de uma forma o mais concreta possível, para que este se sinta motivado e com predisposição para aprender.

Uma outra característica comum a estas crianças é a dificuldade que elas apresentam em efetuar a aquisição de conceitos abstratos, bem como generalizar e transferir os comportamentos e aprendizagens adquiridos para novas situações, sendo necessário que todas estas aquisições se processem em contextos naturais. Tendo ainda em conta as dificuldades que estas crianças apresentam, um outro fator também importante é a necessidade de dividir as tarefas mais complexas em conjuntos de tarefas mais simples, de forma a reduzir a dificuldade das aprendizagens, tendo sempre presente que o insucesso pode desmotivar a criança pela escola.

Todas as aprendizagens facultadas a este tipo de população devem ser essencialmente práticas, com o principal objetivo de facilitar a vida futura do indivíduo em termos de autonomia, permitindo desta forma uma participação ativa na vida em sociedade.

Uma outra área de grande importância é a da estimulação sensorial, tátil, visual e auditiva, pelo facto de, mesmo nos casos de alunos com problemáticas mais profundas, permitir uma interação mais positiva entre a criança e o mundo em seu redor (Vieira e Pereira, 1996).

É sempre bom recordar que este tipo de intervenção deverá ser objeto de uma prévia e cuidada programação, assim como os objetivos, devem ser bem definidos de acordo com as reais necessidades do aluno.

Muitas turmas do ensino regular têm presentes alunos com DID, o facto de estes apresentarem competências sociais menos desenvolvidas não pode de modo algum constituir um elemento que possa diminuir a sua autoestima. Estes alunos devem ser capazes de manterem comportamentos adequados em várias situações e relacionarem-se com os outros.

2.6. APOIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

O desconhecimento e até falta de rigor do conceito de DID trazem consigo consequências que dificultam uma definição de apoio educativo especializado.

O apoio educativo especializado só tem sentido se existir para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo comum e que seja necessário para que os alunos possam ultrapassar as barreiras que lhe são impostas pela deficiência.

As barreiras das DID consistem essencialmente em obstáculos relativos à maneira de lidar com o saber geral e que se refletem preponderantemente na construção do conhecimento escolar, resultando daqui a dificuldade em distinguir aquilo que precisam de aprender e que seja diferente do currículo comum. Deste modo as formas tradicionais de aprender repetitivas e adaptativas mantêm o aluno num nível de compreensão muito primitivo que os portadores de DID têm dificuldades em ultrapassar, já que inibem os processos de autorregulação do conhecimento. Torna-se necessário que o aluno com dificuldades intelectuais seja estimulado a progredir nos diferentes níveis de compreensão, criando novos meios para se adaptar a novas situações, desafiando-o a fazer regulações ativas (Batista e Mantoan, 2006).

Para a criança com DID, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas está relacionada com o abandono de uma posição passiva e automatizada face à aprendizagem de modo a ter acesso e se aproprie ativamente do saber. A pessoa com DID depara-se com inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para aprender ou assimilar. A criança com dificuldades intelectuais precisa de apoio, que alguém a ajude a exercitar a sua atividade cognitiva, de modo a

conseguir o igual ou mais próximo ao igual que conseguem alcançar naturalmente os seus colegas.

A passagem das ações práticas para as ações do pensamento fazem parte de um processo cognitivo naturalmente acessível aos que não têm dificuldades intelectuais, trabalhando a abstração através da projeção das ações práticas em pensamento. No entanto para os alunos com dificuldades intelectuais, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo a que o conhecimento possa tornar-se consciente e interiorizado. Assim o apoio educativo especializado a pessoas com DID deve centrar-se na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento académico individual com o ensino coletivo que caracteriza a escola do ensino regular. Enquanto o conhecimento académico pressupõe o domínio de um determinado conteúdo curricular, o apoio educativo refere-se à forma como o aluno consegue tratar qualquer conteúdo curricular e ao modo como consegue aceder ao seu significado (Barbosa, 2007).

O apoio educativo especializado não é o mesmo que ensino individual ou reforço escolar, deve ser realizado em grupo, conhecendo e respeitando as formas de cada aluno se relacionar com o saber. A formação de grupos deve ter em conta a faixa etária dos alunos, mas estes devem pertencer a vários níveis de processo de conhecimento, nunca devem ser formados grupos homogéneos com o mesmo tipo de problemas ou desenvolvimento (Batista e Mantoan, 2006).

Na sala de aula devem ser proporcionadas situações que incluam atividades em que o aluno tenha uma participação ativa ou que façam parte da sua experiência de vida. O aluno deve sair da posição de “ não saber”, para uma posição de consciência de que foi ele que construiu esse saber.

O apoio educativo especializado tem como objetivo proporcionar condições de liberdade para que o aluno com DID possa construir a sua inteligência, de acordo com os seus recursos intelectuais, tornando-se ele próprio um agente produtor de significado/conhecimento. É importante que estes alunos tenham noção da capacidade que têm para pensar, para realizar ações em pensamento, para tomar consciência de que são capazes de usar e ampliar a inteligência, através do seu esforço de compreensão, ao conseguirem resolver situações/problema. Qualquer aluno necessita desenvolver a sua criatividade, capacidade de conhecer o mundo e de se conhecer a si mesmo.

Nesta perspetiva de ensino, os alunos com DID podem aceder a importantes aquisições escolares, para tal é necessário que os professores deixem de ser sôfregos na tentativa de lhes inculcitar conteúdos académicos desintegrados da sua funcionalidade.

Sendo o currículo um “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (Sousa, 2010, p.7) e considerando que a interferência de vários atores, desde políticos até professores, influencia toda a aprendizagem dos nossos alunos, podemos dizer que a diferenciação curricular pode ser ativada através do encaminhamento dos alunos para diferentes vias de estudo, através de práticas de gestão diferenciadas de um currículo comum na sala de aula, incluindo distribuição de diferentes alunos por grupos e a organização sistemática por parte do professor, de diferentes padrões de abordagem ao currículo em função das características de cada grupo (Roldão, 2009, p.8).

Assim podemos afirmar que existe diferenciação curricular sempre que a atuação do professor parte da análise de grau de aproximação entre as aprendizagens de cada aluno e as aprendizagens que se consideram necessárias, de modo a que se reforce a aproximação da forma mais adequada a cada caso, de um modo natural em sala de aula.

A redefinição de necessidades especiais em termos de currículo implica que os professores utilizem práticas que facilitem as aprendizagens de todos os alunos, uma vez que “diferenciar os momentos e as estratégias de ensino aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma sala de aula, oportuna e adequadamente, é um elemento essencial para atingir o sucesso na aprendizagem”. (Sanchez, 1996,p.41)

Uma das práticas consideradas produtivas na educação de crianças com DID, é o trabalho em grupo. A Unesco (1996), através de um conjunto de materiais para a formação de professores incentiva o professor a favorecer, valorizar e fomentar, na sala de aula, a aprendizagem e ajuda entre alunos, o trabalho de grupo como aprendizagem cooperativa, a colaboração com outros professores e a partilha de aula, de modo a proporcionar “maior flexibilidade no atendimento a dar a cada um dos alunos”. Este documento considera ainda que “os bons professores reconhecem a importância de uma rede de apoio” e que “os professores que têm confiança em si

próprios estão bem colocados para responder às dificuldades sentidas pelos seus alunos”. (Unesco, 1996, p.11)

Partindo do pressuposto que a educação não é só escolaridade no sentido de conteúdos meramente académicos, e que todas as pessoas podem beneficiar da educação sistemática e assistemática, cresceu a consciência da necessidade de se trabalhar, sob uma ótica educacional, também as chamadas atividades de vida diárias e práticas AVD's e AVP's, trata-se de atividades que proporcionam ao jovem a oportunidade de conhecimento de si próprio e da família, bem como, a ampliação do seu ciclo de convívio dentro da comunidade. Almeja-se assim uma crescente oportunidade de socialização e inclusão, viabilizando o constante e evolutivo desempenho da autonomia e independência do jovem e de sua família para que venham a atingir uma melhor qualidade de vida e o efetivo exercício da cidadania.

Infelizmente, muitas vezes o treino era fora do contexto: o aluno tirava e colocava a camisa ou os sapatos repetidas vezes, sem nenhuma função, onde estar sem camisa ou sem sapato, caso fosse necessário. Atualmente evitam-se situações artificiais, incentivando-se as situações contextualizadas, ou seja, aproveitando as situações reais. Nestes casos torna-se essencial generalizar este tipo de aprendizagens, ou seja o aluno deve aprender que a atividade a) ou b) não se faz apenas no contexto no qual ele aprendeu mas sim em outros desde que adequados. Por isso é fundamental ensinar-lhe todos os contextos em que ele deve fazer uso da sua aprendizagem.

A conotação para AVD tem sido a de atividades ligadas à vida doméstica, e com uma abrangência muitas vezes, bastante limitada, sem a preocupação de verificar o que seria, para o aluno, as possíveis atividades diárias - incluindo não só a higiene corporal e cuidados domésticos, mas também as atividades relacionadas com o lazer, a vida comunitária, o transporte, e tantas outras. Estas atividades são de suma importância para que o educando com maior grau de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais se desenvolva, se sinta útil e integrado no meio familiar e social em que vive, esta realidade é possível desde que a criança/jovem seja apoiado por uma metodologia a ser aplicada de forma sistemática e gradual.

Intimamente ligada a este tipo de atividades está a elaboração de currículos funcionais, nomeadamente para jovens com DID bastante acentuadas. Lou Brown apud Bénard da Costa et al, (1998, p.81) propõe que sejam estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das

peças funciona e que são: “casa”, atividades relacionadas com a vida do aluno na sua família e casa, promovendo a sua autonomia na vida doméstica; “comunidade”, centrada nos ambientes em que o aluno vive, pretende-se a confrontação com a vida social futura dos indivíduos; “escola”; “recreação/lazer”, estabelecimento de laços afetivos com outros jovens, através de atividades recreativas e culturais e “trabalho”, preparação dos alunos para a vida ativa, em contextos reais, “de modo a promover a autonomia e a integração dos alunos nestes ambientes em que a sua vida se desenvolve e se prevê venha a desenvolver-se na vida adulta” (Bénard da Costa et al, 1998, p.81). Em cada área são definidos “objetivos” que dizem respeito a competências e atitudes a adquirir pelo aluno, de modo a poder usufruir dos recursos que nela são proporcionados e de poder nela participar da forma mais ativa e mais gratificante que for possível.

Um dos contextos da vida, enquanto se é criança e jovem é a escola, assim a escola deve contribuir para que o aluno venha a revelar um comportamento social o mais adequado possível, desenvolvendo a sua autonomia e espírito de cooperação. Também à escola cabe garantir a dinamização e estruturação das ações a desenvolver nas áreas do currículo funcional. Neste currículo os programas educativos terão de visar a inserção do aluno nos vários ambientes em que se movimenta ou irá movimentar num futuro mais próximo.

A escola deverá propiciar situações para que o educando com dificuldades intelectuais significativas possa realizar, de forma autónoma, atividades da vida diária e de vida prática, para tal, poderá desenvolver ações em conjunto com a família e com a comunidade. Destaca-se que, num primeiro momento é possível que os alunos não consigam realizar essas atividades de forma independente, mas o educador deverá estimulá-los à participação, de maneira progressiva, solicitado a sua participação em etapas anteriormente não experimentadas.

É importante frisar que os alunos com DID que frequentam um currículo funcional, deverão participar em atividades das classes regulares, junto com os seus pares e acompanhando áreas dos programas aí desenvolvidos, a relação teoria/prática torna-se uma necessidade nos processos de formação da educação básica onde o objetivo é a construção da autonomia do aluno.

Embora a criança com DID apresente características que a levam a ter um desenvolvimento físico e intelectual mais lento, a mudança de paradigma e a consequente alteração do termo de “Deficiência Mental” para “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais” (Albuquerque, 2000; Morato, 2002; Santos e Santos, 2007), apud Xavier, (2011) levou a que se visse o indivíduo com DID como um sujeito com capacidades para a aprendizagem (Garcia, 2002; Pacheco e Valencia, 1997; Troncoso e Cerro, 2008).

A revisão bibliográfica efetuada comprovou que a aprendizagem da criança com DID, embora qualitativamente diferente, se processa de modo semelhante ao de uma criança sem DID. Hoje em dia estas crianças conseguem grandes aquisições, desde que haja uma intervenção assente em métodos e estratégias adaptadas às suas características.

Elaborámos o nosso estudo empírico com base nos aspetos referidos anteriormente. Sabemos como é importante que os alunos com DID frequentem uma escola com qualidade, na qual lhes sejam dadas oportunidades de aprendizagem junto dos seus pares e que de acordo com as suas diferenças sejam tratados com igualdade de oportunidades.

Assim sendo, é no âmbito da problemática da inclusão das crianças com DID nas escolas do 1º ciclo do ensino que assentou a dimensão empírica desta investigação.

Nos capítulos seguintes serão apresentados e analisados os resultados obtidos, assim como explicitados os princípios metodológicos seguidos.

PARTE 2- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3. INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição necessária na sociedade, a sua existência justifica-se porque todas as pessoas têm direito à educação, conforme consagrado nas Direitos Universais do Homem, na Convenção dos Direitos da Criança e nas Constituições de todos os países.

De acordo com este princípio, a criação de condições de igualdade de oportunidades no acesso à educação deve constituir um constante desafio. É necessário estruturar situações de aprendizagem com o objetivo de promover a inclusão de alunos com NEE, nomeadamente com DID em turmas do ensino regular, criando ambientes partilhados por todos os intervenientes no processo educativo.

A participação ativa de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais em turmas do ensino regular constitui um dos aspetos essenciais da inclusão. Esta participação deve estar de acordo com as capacidades de cada indivíduo. Cada um tem direito a ser tratado na sua desigualdade, para tal é essencial que as escolas criem condições, quer físicas quer humanas, para “atender” todos os alunos.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, apud Voltz et.al 2002), embora se possam reconhecer e tratar as diferenças entre alunos, o ambiente da sala de aula facilita a ideia de que estas diferenças são naturais e que o desejável é que cada aluno seja ele próprio. As diferenças entre alunos devem ser vistas como vantagens e não como riscos. A diversidade deve ser encarada como algo a valorizar e não como algo a eliminar. Todos os alunos têm capacidade para evoluir, cada um ao seu ritmo, tendo todos eles muito para dar.

A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve tolerância, conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e culturas. (Rodrigues et al, 2007, p.24)

Esta aceitação, parte em nosso entender, da atitude do professor. Este, como educador, e tendo como base os princípios de ética subjacentes ao ser humano e à sua profissão, deve “aceitar” todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

“aceitar” não é apenas querer o aluno dentro da sala de aula, mas antes de tudo criar condições para que todos possam “crescer” como cidadãos pertencentes a uma mesma sociedade.

Este estudo pretende, portanto, questionar até que ponto os professores do 1º ciclo do ensino regular estão preparados para aceitar e trabalhar com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais na sala de aula, junto com os outros alunos ditos “normais”, tendo em conta que as políticas educativas caminham para a inclusão dessas crianças nas escolas do ensino regular.

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados obtidos neste estudo e está estruturado em quatro pontos. Assim, no primeiro ponto começamos por apresentar uma definição do problema, descrever os objetivos e formular as questões da investigação, no segundo ponto foi apresentada a metodologia a ser utilizada no estudo, incluindo-se da amostra que serviu de base a este estudo, são ainda apresentados os instrumentos de recolha de dados e apresentaram-se também os procedimentos realizados para que o estudo fosse possível. Num terceiro ponto procedeu-se à análise dos dados de opinião e finalmente no quarto ponto foi apresentada a discussão de resultados.

4. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

4.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo centra-se numa abordagem à temática da inclusão da criança com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, na perspetiva dos professores, em escolas do 1º ciclo do ensino regular.

Conscientes de que a escola deverá ser um espaço ao qual todos pertencem e onde devem aprender, independentemente das dificuldades e das diferenças, pretendemos analisar e refletir sobre as perceções e as dificuldades que os professores do 1º ciclo do ensino regular sentem, sem deixar de fazer referência à forma como estes professores atuam e quais as estratégias que os intervenientes usam no processo educativo, em relação a esta problemática.

A inclusão das crianças com NEE implica alterações estruturais no plano da cultura pedagógica, que vão desde a mudança do papel do professor do 1º ciclo, passando por um investimento na formação na área das NEE, até ao desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidade, sem esquecer o trabalho em equipa, o envolvimento dos pais e a adequação física e material dos estabelecimentos de ensino.

Partindo do princípio de que, o sucesso escolar das crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, bem como a sua inclusão social, poderá passar pela sensibilização de um conjunto de valores éticos e morais, inerentes a uma sociedade supostamente inclusiva, formulamos o seguinte problema:

Em que medida os Professores do 1º ciclo do ensino regular implementam a inclusão de crianças com DID?

4.2. FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Acreditamos, como Freire que “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (Freire, 1979, p.30), daí que, procurar conhecer a realidade vivente nas nossas escolas seja o primeiro desafio de muitos outros que procuraremos enfrentar no nosso futuro trajeto de professores especializados de apoio educativo.

Podemos definir um conjunto de questões como tentativa de explicação por parte do “investigador” para prever os resultados principais do processo de investigação, levando à fundamentação teórica. Assim, após a definição do problema e a formulação dos objetivos, formulamos as seguintes Questões de Investigação:

Questão I

Que experiência profissional e formação possuem os professores do 1º ciclo do ensino básico na área da educação especial?

Questão II

Que perceções têm os professores do 1º ciclo da inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas turmas do ensino regular?

Questão III

Que estratégias e atividades utilizam os professores do 1º ciclo na sala para promover a inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

Questão IV

Como é a relação entre os alunos do ensino regular com os seus colegas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

Questão V

Como é realizada a articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular?

Questão VI

Será que as escolas do 1º ciclo do ensino básico estão equipadas, de modo a poderem acolher crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

4.3. FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS

Num estudo de investigações são fundamentais os objetivos. Segundo Freixo (2011)

“ [...] no quadro de investigação, o termo objetivo equivale-se pelo facto de traduzir o porquê do estudo”.

Na componente empírica do estudo que aqui descrevemos, motivados pela importância da inclusão social de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e, tendo em conta o problema formulado, definimos os seguintes objetivos: analisar a experiência profissional dos professores de crianças com DID; analisar a realidade existente, ao nível da formação dos docentes e dos apoios especializados; identificar estratégias e atividades assumidas como mais frequentes na inclusão das crianças com DID; compreender as opiniões dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala; apurar as dificuldades sentidas pelos docentes na implementação de uma verdadeira inclusão das crianças com DID nas escolas do 1º ciclo.

5. METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa é o modo pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada para que os objetivos traçados sejam atingidos.

Pensar e definir as metodologias a serem utilizadas para a investigação permitirá uma maior organização de todo o trabalho, quer no campo da investigação teórica, quer no estudo empírico.

O pesquisador dar-lhe-á especial atenção, uma vez que estratégias inconscientes podem comprometer o rigor imprescindível num trabalho científico, provocando significativas discrepâncias e colocando sob suspeita as conclusões da pesquisa. É neste cenário que o pesquisador deve eleger a metodologia mais adequada.

Mediante a problemática e objetivos deste estudo, optou-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, sendo que a recolha de dados se efetuou através de um inquérito por questionário, onde o questionário será constituído na sua maioria por questões fechadas. As frequências obtidas serviram para descrever os resultados, não sendo aplicadas análises estatísticas inferenciais.

Segundo Freixo (2011, p. 280), a metodologia consiste num conjunto de métodos e de técnicas que orientam a elaboração do processo de investigação científica. Para Auroux e Weil, “por metodologia, devemos entender hoje o estudo dos processos de raciocínio utilizados nesta ou naquela ciência, bem como a discussão da sua validade” (Vieira, 2006, p. 75). A investigação qualitativa é essencialmente descritiva e tem como principal objetivo compreender os processos que contribuem para um fenómeno ou para um acontecimento mais geral (Veloso, 2007, p. 79). A pesquisa qualitativa tem como principais características “a indução”, a descoberta, a exploração, a teoria / geração de hipóteses/questões, o pesquisador como “instrumento” principal da recolha de dados e a análise qualitativa.” (Johnson e Onwuegbuzie, 2004, p. 18) A opção pela investigação qualitativa justifica-se por se pretender descrever, interpretar e apreciar a questão da motivação no âmbito da problemática da inclusão de crianças com DID na escola do ensino regular, sem procurar controlá-lo.

6. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

Em termos geográficos, o distrito da Guarda ocupa uma área de cerca de 5.535,5 Km², correspondendo a cerca de 6% da área total do País, sendo o sétimo maior distrito do continente em termos de dimensão (MEI, 2005; 2006).

O distrito da Guarda está localizado no centro interior de Portugal, tendo como limite a norte o distrito de Bragança, a leste a Espanha, a sul o Distrito de Castelo Branco e a oeste os distritos de Viseu e Coimbra, conferindo-lhe uma posição periférica relativamente às áreas mais desenvolvidas do País.

Engloba catorze concelhos: Aguiar da Beira, Almeida, Celorico da Beira, Figueira de Castelo Rodrigo, Fornos de Algodres, Gouveia, Guarda, Manteigas, Meda, Pinhel, Sabugal, Seia, Trancoso e Vila Nova de Foz Coa, compreendendo trezentas e trinta e duas freguesias.

Este distrito é drenado por diversos rios dos quais o mais importante é o Douro, que separa o distrito da Guarda do distrito de Bragança. Este rio possui vários afluentes que se espalham por uma vasta região do distrito, dos quais destacamos o Águeda, Coa, Tejo, Torto e Távora. Outra área do distrito é drenada pelo rio Mondego e seu afluente, o Alva e ainda pelo Zêzere.

O território do distrito da Guarda é planáltico e montanhoso, destacando-se no seu complexo sistema orográfico a Serra da Estrela onde se regista a cota mais elevada do continente.

O distrito é essencialmente agrícola. Mais de 43% da população ativa trabalha no campo onde predomina o minifúndio. Relativamente às culturas agrícolas podemos dizer que elas são variadas, assumindo maior importância a batata, os cereais (centeio, milho, trigo), o azeite, o vinho, as frutas, o feijão e as forragens.

Também a pecuária ocupa uma posição de relevo na economia deste distrito, sendo bastante representativa a produção de gado ovino, bovino, caprino e suíno. Diretamente ligado à criação de gado ovino surge o famoso “Queijo da Serra”.

Os recursos florestais são importantes, embora pese o progressivo empobrecimento causado pelos incêndios, sobressaindo o pinheiro bravo, o castanheiro e o sobreiro que originam produtos com algum peso económico no distrito, nomeadamente a

madeira, a resina, a cortiça e a castanha. Sublinhe-se que nos concelhos de Figueira de Castelo Rodrigo e Foz Coa se produz e comercializa a amêndoa.

No que concerne aos recursos minerais, os mais significativos são o volfrâmio, estanho, urânio, arsénio, chumbo, glucínio, lítio, feldspato e quartzo.

O distrito é também rico em águas minero medicinais, o que justifica o significativo número de estâncias termais.

A indústria têxtil assume um lugar de destaque no panorama industrial do distrito, sendo os seus principais centros produtores, Seia, Gouveia, Manteigas e Guarda. Esta indústria tem como principal matéria-prima a lã de ovelha tosquiada na primavera. Há ainda algumas indústrias alimentares com algum significado, nomeadamente lacticínios, enchidos, refrigerantes, frutos secos e cooperativas de vinho e maçãs.

O artesanato é extremamente rico e variado, sobressaindo, pela sua projeção nos mercados nacionais e internacionais, o queijo da Serra, bem como os enchidos, a cestaria, a cutelaria, a tecelagem e trabalhos em cobre.

O distrito da Guarda tem ainda particular importância do ponto de vista histórico, artístico, arqueológico e monumental. Falar da história do distrito da Guarda, “é enriquecer a nossa experiência, enriquecê-la em contacto com as múltiplas e variadíssimas experiências de todos os homens, de todos os tempos e de todos os lugares” (Godinho, s/data).

Relativamente à educação, além de uma excelente rede escolar, a Guarda possui três Escolas Superiores (Escola Superior de Educação, Escola Superior de Tecnologia e Gestão e Escola Superior de Enfermagem da Guarda).

O distrito é servido por uma boa rede rodoviária, nomeadamente A25 e A23, assim como uma rede ferroviária, que nos torna mais perto de outros centros, nomeadamente Coimbra, Aveiro, Viseu, Castelo Branco e Espanha.

Em termos populacionais o distrito apresenta uma população de cerca de 196 mil habitantes, o que corresponde a 7% da população da Região do Centro.

Tabela 4 - Dados Populacionais

	Área Km ²	Municípios	Freguesias	Cidades	Vilas
Portugal	92 094	308	4 260	151	559
Região Centro	28 200	100	1 335	41	186
Distrito da Guarda	5 535	14	336	8	19

Fonte: INE, apud. ALEXANDRA, G. e VANESSA, A. (2010). O Distrito da Guarda em Números. Guarda, p.3, fig.2.

A maior parte da população reside em pequenos aglomerados (65%), existindo no distrito apenas dois lugares censitários com 5000 habitantes (um no município de Seia e outro na Guarda, onde residem cerca de 16% da população).

O distrito apresenta uma baixa densidade populacional, 31 habitantes por Km², valor bastante abaixo nacional e regional.

Entre 2001 e 2009, o distrito perdeu 6% da sua população, tendo todos os municípios registado perdas populacionais significativas, com exceção da Guarda, cuja população cresceu 0,5% (Gomes e Almeida, 2010).

7. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Polit e Hungler (1995, p.57) entendem amostra como: “ [...] um subconjunto de entidades que compõem a população, adquirida através de um processo de seleção de uma parte da população para representar a sua totalidade”

Para Fortin (1999), a palavra amostra é “ [...] uma réplica em miniatura da população alvo” (p.36). A população pode referir-se a “um conjunto de pessoas, de animais ou de objetos que representam a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para o estudo.” (Cervo, 1983, p.61)

A população em estudo é a população dos professores do 1º ciclo do ensino regular do Distrito da Guarda. Esta decisão prendeu-se com o facto de ser no distrito da Guarda que nós exercemos funções docente, pelo que consideramos mais pertinente ser este o universo de estudo. A proximidade física ajudou na entrega e recolha dos questionários. Dos cento e vinte docentes a quem entregámos o questionário, apenas noventa e um o devolveram, passando a ser este o número real da nossa amostra. Com os elementos que recolhemos iremos proceder à caracterização da amostra. Para tal iremos apresentá-la através da distribuição de percentagens (%) em função das variáveis: género, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço em educação especial, disciplinas no domínio das NEE, formação específica em educação especial e experiência profissional com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Assim, para a primeira variável (género) a nossa amostra apresenta a seguinte distribuição:

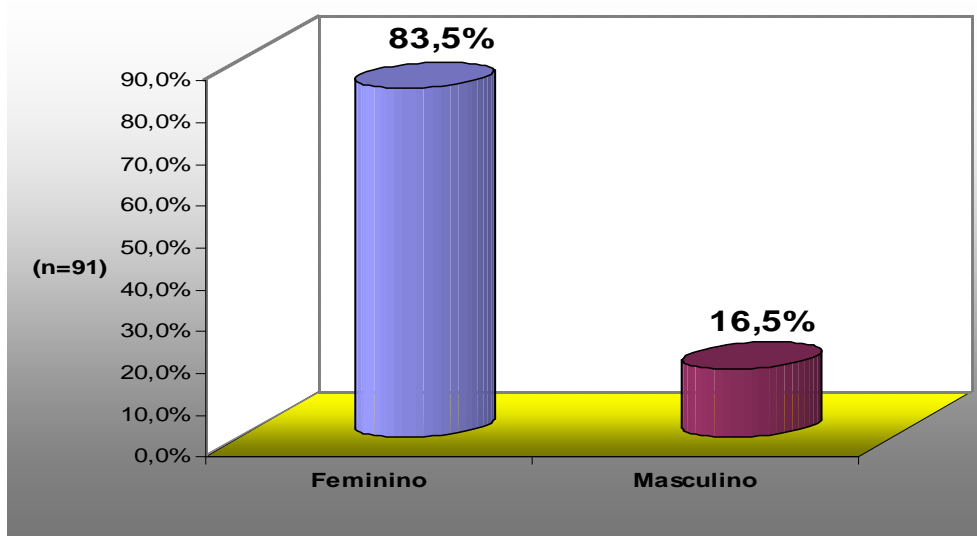


Ilustração 2 - Género dos Inquiridos

Os resultados permitiram constatar que a maioria dos docentes inquiridos, 76, (83,5%) é do género feminino, contra 15 (16,5%) do género masculino (ilustração 2).

Para a segunda variável em análise, habilitações dos inquiridos, os dados são os que se apresentam na ilustração 3:

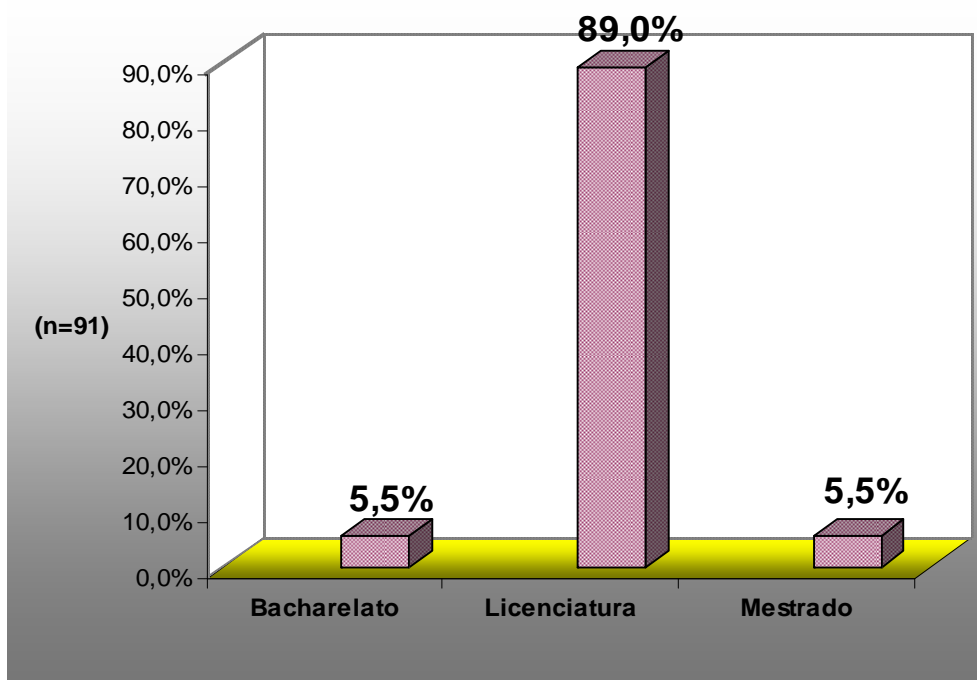


Ilustração 3 - Habilitações Académicas dos Inquiridos

Verifica-se neste estudo que a grande maioria dos indivíduos inquiridos, 81, o correspondente a 89% tem como habilitações académicas uma licenciatura. Por outro lado, apenas cinco dos indivíduos inquiridos (5,5%) responderam ter como habilitações académicas um bacharelato. Destacamos também o facto de uma pequena percentagem dos professores (5,5%), correspondente a cinco inquiridos, já ter o grau de mestre, o que demonstra, por parte de alguns destes, terem já preocupação de melhorarem as suas competências ao nível académico (ilustração 3).

Prosseguindo na caracterização, propomo-nos de seguida analisar a situação profissional dos professores:

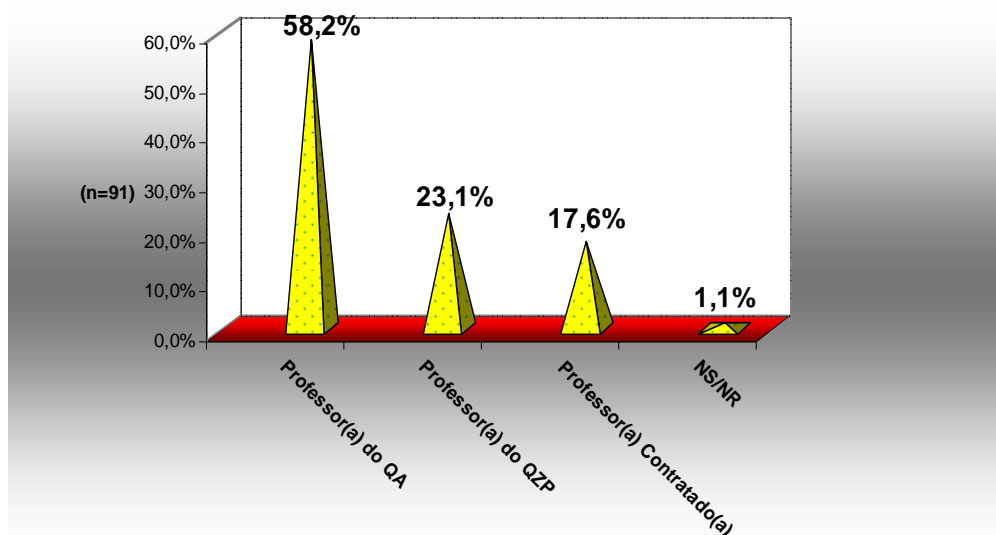


Ilustração 4 - Situação Profissional dos Inquiridos
 NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Relativamente à análise da situação profissional dos inquiridos, verifica-se que mais de metade dos professores inquiridos, 53 correspondentes a (58,2%), pertencem ao Quadro de Agrupamento, 23,1%, o que corresponde a 21, são professores do Quadro da Zona Pedagógica. Convém referir que apenas 16 (17,6%) dos professores inquiridos são contratados. Dos inquiridos apenas um (1,1 %) não respondeu a esta questão (ilustração 4).

Para a quarta variável em análise, tempo de serviço dos professores, os dados são os graficamente representados na ilustração 5.

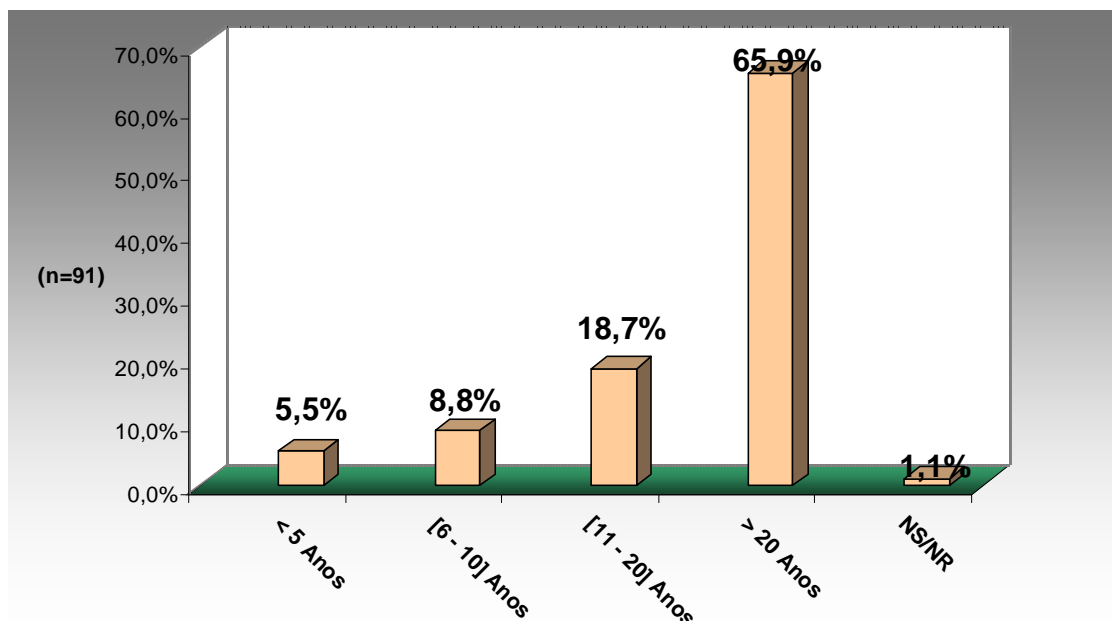


Ilustração 5 - Tempo de Serviço dos Inquiridos
 NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Em relação à distribuição dos docentes quanto ao tempo de serviço na docência a ilustração 5, mostra-nos que uma grande percentagem destes (65,9%), correspondente a 60, tem mais de 20 anos de experiência profissional no ensino regular, 17 (18,7%) tem entre 11 e 20 anos de serviço, oito (8,8%) entre os 6 e os 10 anos de serviço e apenas uma pequena percentagem de professores (5,5%) correspondente a cinco, tem uma experiência profissional como docente no ensino regular inferior a 5 anos, 1,1% dos inquiridos não sabe ou não respondeu (ilustração 5).

Relativamente ao tempo de serviço dos inquiridos apresentam-se os seguintes resultados:

Tabela 5 - Tempo de serviço em educação especial

Tempo de Serviço	Frequência	%(Percentagem)
Sem experiência	41	45,1%
<5 Anos	32	35,2%
[6 - 10] Anos	7	7,7%
[11 - 15] Anos	3	3,3%
> 15 Anos	4	4,4%
NS/NR	4	4,4%
TOTAL	91	100%

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Em relação à análise do tempo de serviço dos professores inquiridos na educação especial, podemos verificar que quase metade destes (45,1%) não têm experiência profissional nesta área de ensino e 35,2% possui menos de 5 anos de experiência na educação especial. Por outro lado, apenas uma pequena percentagem dos professores (15,4%) tem experiência profissional superior a 5 anos, não sabe ou não respondeu (4,4 %) da amostra (tabela 5).

Debruçamo-nos de seguida sobre a variável disciplinas no domínio das NEE na formação inicial:

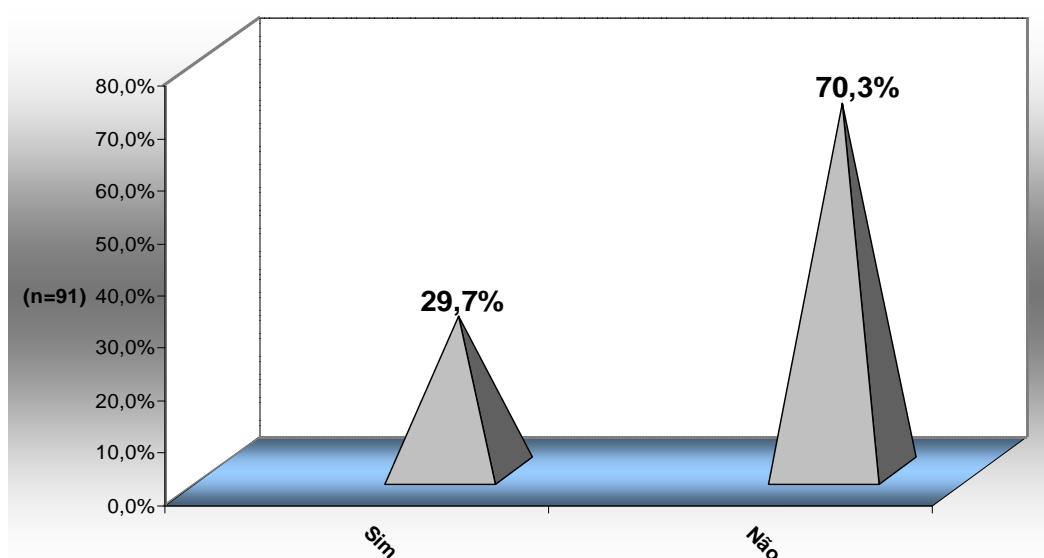


Ilustração 6 - Disciplinas no Domínio das NEE

Em relação à análise sobre o facto de que a formação inicial, dos professores inquiridos ter integrado disciplinas no domínio das Necessidades Educativas Especiais, verifica-se que uma grande percentagem destes (70,3%), correspondente a 69 professores, não frequentaram disciplinas nesta área, o que é revelador do desajustamento dos cursos frequentados tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho, apenas 27 (29,7%) diz ter frequentado disciplinas no domínio das NEE durante a sua formação inicial (ilustração 6).

Através da ilustração 6 passaremos a analisar a variável formação no domínio da educação especial:

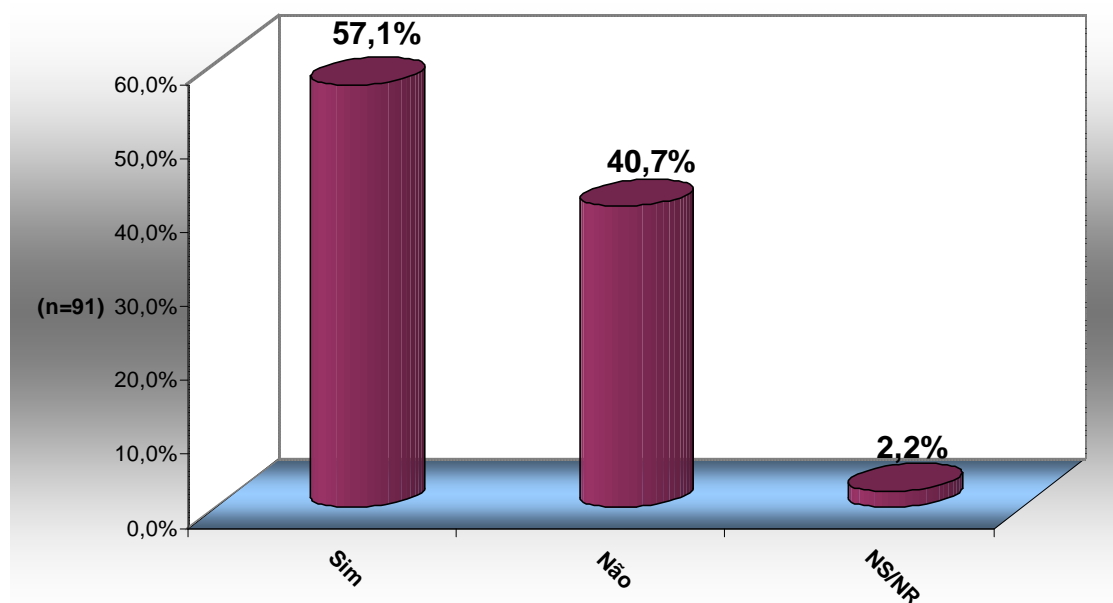


Ilustração 7 - Formação na área da educação especial
NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Quando questionados sobre o facto de os docentes possuírem alguma formação relacionada com a área da educação especial, verificou-se que em mais de metade dos casos, 52, correspondente a (57,1%) a resposta foi positiva, 37 inquiridos (40,7%) refere que não possui formação na área da educação especial e dois (2,2%) não sabe ou não responde (ilustração 7).

Na Tabela 6 apresentam-se os resultados referentes à formação dos inquiridos no domínio da educação especial.

Tabela 6 - Formação na área da educação especial

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
A: Domínio Cognitivo e Motor	A1-Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	"Deficiência Mental" (Iq.39)	1
	A2- Autismo	"Autismo" (Iq.30,Iq.33 e Iq.78)	3
	A3-Trissomia 21	"Trissomia 21" (Iq.30)	1
	A4-Paralisia Cerebral	"Inclusão de alunos com Paralisia Cerebral" (Iq.61)	1
	A5- Hiperatividade	" Hiperatividade" (Iq.37 e Iq.74)	2
	A6-Necessidades Educativas Especiais	"NEE" (Iq.10, Iq.33, Iq.38, Iq.40, Iq.54 e Iq.60)	6
	A7-Multidificiência	"Multidificiência" (Iq.28 e Iq.80)	2
	A8- Intervenção Precoce	"Intervenção Precoce" (Iq.83)	1

B:		“Dificuldades de leitura” (Iq.7)	
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	B1- Leitura e Escrita	“Processos cognitivos na aprendizagem da leitura e da escrita” (Iq.25) “Disortografia” (Iq.82)	3
	B2- Dislexia	“Dislexia” (Iq.3,Iq.7,Iq.10,Iq.14,Iq.19,Iq.21, Iq.24,Iq.25,Iq.33,Iq.37,Iq.42,Iq.44,Iq.46,Iq.60, Iq.67, Iq.72,Iq.82 e Iq.83)	18
C:			
Problemas Médicos	C1- Epilepsia	“Epilepsia” (Iq.10)	1
D:			
Problemas Sensoriais	D1-Deficiência Visual	“Deficiência Visual” (Iq.39) “ Baixa Visão” (Iq.76)	2
	D2- Deficiência Auditiva	“Deficiência Auditiva” (Iq.33)	1
E:			
Comunicação	E1-Comunicação Aumentativa	“Comunicação aumentativa e alternativa” (Iq.89)	1
F:			
Tecnologias de Apoio	F1- Tecnologias de Informação e Comunicação	“Novas Tecnologias na E.E. (Iq.25,Iq.28,Iq.42 e Iq.90) “ Tecnologias para a inclusão da pessoa com habilidades diferentes” (Iq.80)	5
G:			
Avaliação	G1- CIF	“CIF” (Iq.25,Iq.28, Iq. 29 e Iq.67)	4

Iq.:Nº de Inquirido

A formação na área da educação especial mais referida pelos 52 inquiridos, que responderam positivamente (57,1%), foi por ordem decrescente: Categoria Dificuldades de Aprendizagem Específicas (21); Categoria Domínio Cognitivo e Motor (17); Categoria Tecnologias de Apoio (5); Avaliação (4); Categoria Problemas Sensoriais (3) e por último e em simultâneo as Categorias Problemas Médicos e Comunicação com apenas uma frequência cada uma delas.

Verifica-se que apenas um inquirido possui formação na área das DID (tabela 6).

Por último analisamos a experiência de trabalho dos inquiridos com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais:

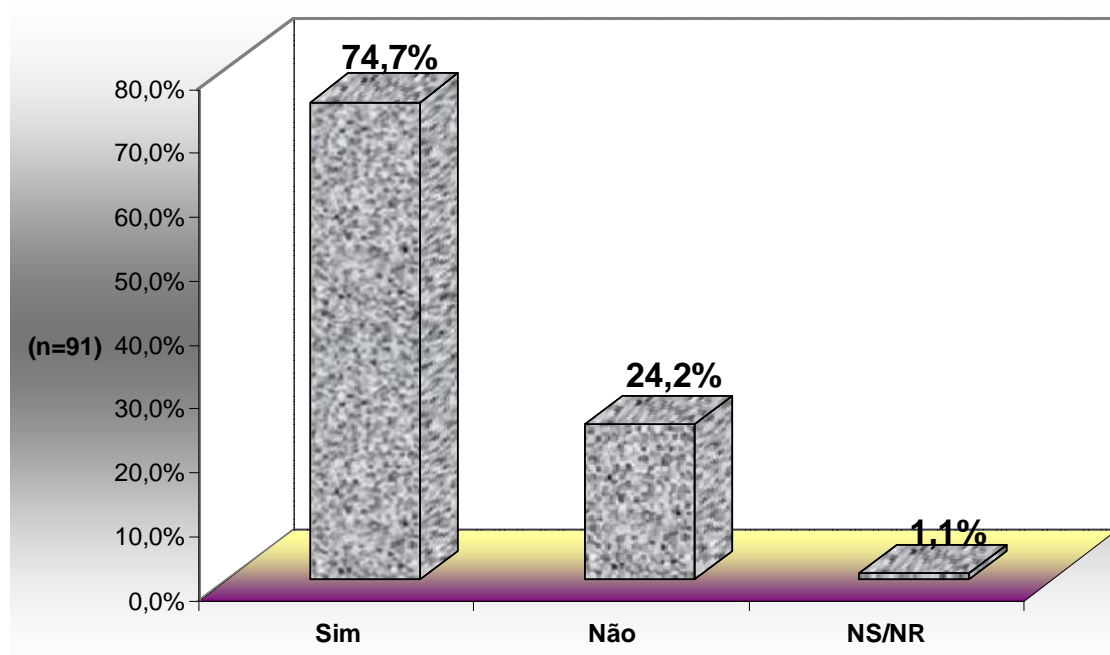


Ilustração 8 - Experiência Profissional com Alunos com DID
NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Verifica-se que 68 dos professores inquiridos (74,7%) já tiveram experiência profissional com os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, 22 correspondente a 24,2% nunca tiveram experiência profissional com alunos com DID e um (1,1%), correspondente a 1 inquirido, não sabe ou não quer responder (Ilustração 8).

8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Partindo dos objetivos definidos e das questões formuladas, com a finalidade de se proceder à recolha de dados referente ao tema em estudo, foi elaborado um inquérito por questionário, que nos permite obter as informações necessárias, relativamente à questão de como os professores do ensino regular implementam a inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

Como referem alguns autores, o inquérito por questionário é um instrumento com vantagens de “padronização autonomia e rapidez na recolha de informação”. O inquérito por questionário permite ainda “ a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...)” (Quivy e Campnhoudt, 2008.p.191). O inquérito por questionário foi um dos procedimentos técnicos que privilegiámos na nossa investigação empírica.

Optámos por este instrumento por nos permitir recolher informações de um número considerável de pessoas, num espaço nosso conhecido. De acordo com Afonso (2005, p.103)

[...a técnica do questionário permite cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências), pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes ou convicções).

O inquérito por questionário visa a verificação de hipóteses teóricas e tem como principais objetivos o conhecimento de valores, de opiniões ou a análise de um fenómeno social (Quivy, 2008).

O questionário que construímos é constituído por três partes, a saber: 1ª Parte – Dados Pessoais- identificação/caracterização, recolhendo dados sobre o respondente relativamente ao género, habilitações profissionais, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço em educação especial, formação na área da educação especial e experiência com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. 2ª Parte – Dados de opinião- constituída por um conjunto de 10 questões alusivas à atitude dos professores do 1º ciclo perante a inclusão de alunos com DID nas salas de aula do ensino regular, atividades e estratégias utilizadas por estes professores, atitude dos alunos sem DID, perante os colegas com DID, atitude das crianças com DID, colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial,

participação dos pais na vida escolar dos filhos com DID e ainda quais os recursos que as escolas possuem ou não para que a inclusão destas crianças seja possível. As questões são maioritariamente questões fechadas de escolha múltipla, apresentando duas delas espaço para sugestões (semiabertas) no entanto e de modo a permitir um melhor esclarecimento apresentámos três questões com uma opção de resposta aberta. Estas questões vão ao encontro do problema e das questões por nós traçadas.

Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados, procuramos respeitar um conjunto de procedimentos, desde a formulação de questões, que tiveram em conta os objetivos do trabalho, bem como o problema por nós enunciado.

No que concerne à validação do conteúdo seguimos a linha de orientação de Del Rincón et al (1995, p.76) que refere que “para elaborar um instrumento com validação de conteúdo extrai-se uma amostra de itens representativa do universo do conteúdo”. Refere ainda que, “a validação de conteúdo não se determina numericamente, mas é antes resultado da análise de um conjunto de especialistas que analisam a representatividade dos itens e a relevância dos objetivos pretendidos”.

Após estes procedimentos que conduziram a ligeiros reajustamentos, o questionário foi distribuído a um conjunto de professores com características idênticas às da nossa amostra, cujo objetivo foi verificar se existiam aspetos suscetíveis de apresentar dúvidas aos inquiridos.

As sugestões que nos foram dadas vieram a revelar-se importantes, deixando-nos convictos de que o mesmo media o que pretendíamos, podendo assim o questionário ser distribuído aos professores da nossa amostra.

Os resultados das questões foram tratados no programa informático SPSS, no entanto como apesar de serem usados números (percentagens e frequências), estes serviram apenas para descrever os resultados, não se aplicando análises estatísticas inferenciais, consideramos o nosso estudo qualitativo descritivo. Posteriormente os resultados foram apresentados através de tabelas e ilustrações, seguidos de uma análise do seu conteúdo.

9. PROCEDIMENTOS

Adotámos como estratégia inicial o contacto prévio com o órgão de Direção dos respetivos Agrupamentos de Escolas, explicando os objetivos do nosso estudo e, a forma como pretendíamos efetuar a recolha de informação.

Ainda através do órgão de Direção agendamos os dias para a entrega dos questionários (com envelope) pessoalmente aos professores. A entrega do questionário aos professores foi direta e individual, no contexto de reuniões de Departamento do 1º ciclo, após autorização escrita num dos Agrupamentos de Escolas e oral nos outros, concebida pelo órgão diretivo. Foi dada explicação acerca dos objetivos do nosso estudo e agradecemos a colaboração de todos, ao mesmo tempo que sugerimos o prazo (um mês) e a entrega ao respetivo Coordenador de Departamento.

Foram entregues cento e vinte inquéritos por questionário, na medida que se pretendia uma amostra de pelo menos cem inquiridos, no entanto só foram entregues noventa e um inquéritos por questionário.

10. ANÁLISE DOS DADOS DE OPINIÃO

De seguida passaremos à apresentação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados de opinião.

Começamos por analisar os resultados relativos ao conjunto de afirmações que dizem respeito às perceções dos inquiridos face à inclusão destes alunos, tendo em conta que esta categoria é constituída por um grupo de sete afirmações integradas na segunda parte do questionário (Dados de Opinião, questões 1,2,3 e 4).

A ilustração 9 revela a opinião dos inquiridos face a aceitação de crianças com DID nas salas do ensino regular. A questão foi feita de um modo muito direto, tendo os professores que responder apenas sim ou não.

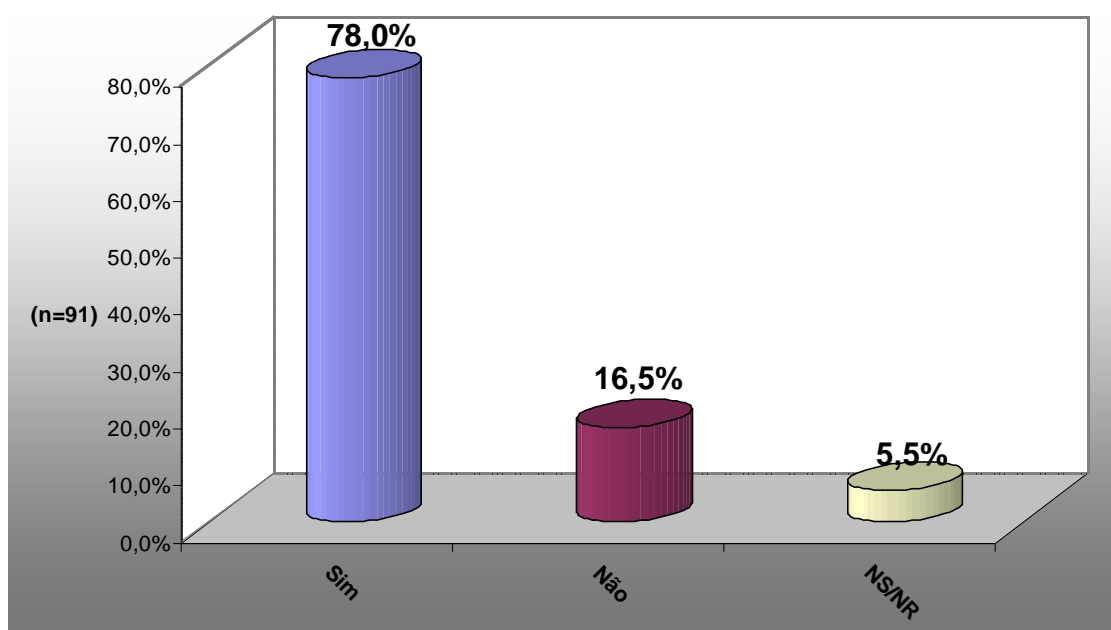


Ilustração 9 - Frequência de Turmas de ensino regular das Crianças com DID
NS/NR: Não sabe/Não respondeu

De acordo com os resultados obtidos, constatamos que uma grande percentagem dos docentes inquiridos (78%), correspondente a 71, defende que os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais devem frequentar as turmas do 1º ciclo do ensino regular, tendo deste modo uma atitude favorável em relação à inclusão destes alunos, no entanto 15 inquiridos (16,5%) responde que os alunos com esta

problemática não devem frequentar as turmas do ensino regular (ilustração 9). A referir que cinco (5,5%) inquiridos diz não saber ou não respondeu.

Na tabela 7 apresentam-se as escolhas dos inquiridos quanto aos benefícios que os alunos com DID podem usufruir na sala de aula do ensino regular. A percentagem referida com “Sim”, significa a percentagem de inquiridos que apontou essa dimensão como sendo benéfica para os alunos com DID e a percentagem de “ Não” refere-se a percentagem de inquiridos que não referenciou essa opção. De salientar que nesta questão os professores tinham que assinalar no máximo três opções de entre as oito apresentadas.

Tabela 7 - Benefícios dos alunos com DID na sala de aula do ensino regular

Na Sala de Aula o Aluno Fica:	Sim	Não
Contacto com pares sem NEE	58,2%	41,8%
Redução da estigmatização	46,2%	53,8%
Aumento da autonomia	47,3%	52,7%
Desenvolvimento cognitivo	25,3%	74,7%
Aquisição de competências sociais	81,3%	18,7%
Participação em atividades com crianças sem NEE	35,2%	64,8%
Desvalorização da incapacidade	18,7%	81,3%
Nenhum	1,1%	98,9%

n = 91

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Relativamente aos benefícios que os alunos com DID podem vir a ter pelo facto de frequentarem aulas em conjunto com os alunos da turma de educação regular, destacamos que, de acordo com as perceções dos professores, a maior percentagem (81,3%), correspondente a 74 inquiridos, refere que vai permitir a aquisição de competências sociais, em 58,2% (cinquenta e três) dos casos escolhe a opção: os alunos beneficiam do contacto com os pares sem NEE, 43 (47,3%) inquiridos aponta que permite um aumento da autonomia do aluno, 42 (46,2%) diz que existe uma redução da estigmatização, em 35,2% dos casos, correspondente a 32 professores é considerada ser benéfica a participação em atividades com crianças sem NEE, apenas 23 (25,3%) consideram existir um desenvolvimento cognitivo e 17 (18,7%) refere que os alunos com DID beneficia da desvalorização da incapacidade e só em 1,1% (1) dos casos os respondentes consideram não haver nenhum benefício (tabela 7).

A tabela 8 apresenta-nos, em termos percentuais e de frequência, as características dos alunos com DID apontados pelos inquiridos, como as que mais perturbam a relação pedagógica.

Nesta questão era pedido aos inquiridos que assinalasse as duas opções que mais se adequavam à sua opinião. Neste sentido os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 8 - Características dos alunos com DID que perturbam a relação pedagógica

Características:	Freq.	%
Comportamento inadaptado	51	56,0%
Aprendizagem demasiado lenta	23	25,3%
Perturbação do trabalho da turma	47	51,6%
Dificuldades de comunicação / linguagem	41	45,1%
Relação com os colegas	10	11,0%

n = 91

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Em relação à análise das características dos alunos com DID que mais perturbam o desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula, em 56% dos casos os inquiridos, correspondente a 51, consideram prejudicar o desenvolvimento do trabalho do professor o comportamento inadaptado destes alunos, 47 (51,6%) diz verificar-se a perturbação do trabalho da turma, 41 (45,1%) refere constatar-se a existência de dificuldades destes alunos na comunicação ou linguagem, para 23 (25,3%) dos respondentes é o facto de a aprendizagem ser demasiado lenta e apenas em 11% dos casos, correspondente a 10, são as relações com os colegas que acabam por perturbar a relação pedagógica (tabela 8).

Relativamente à questão sobre as estratégias que o professor do ensino regular mais utiliza na sala de aula para incluir uma criança com DID, foi pedido que assinalassem as três estratégias mais utilizadas. A percentagem referente ao “Sim” são as assinaladas pelos inquiridos, a opção “Não” significa que a opção não foi escolhida.

Na tabela 9 apresentam-se os resultados obtidos na questão 4 – Parte II do questionário por inquérito:

Tabela 9 - Estratégias de Inclusão dos Alunos com DID na Sala de Aula do ensino regular

Estratégias Utilizadas na Sala de Aula:	Sim	Não
Aprendizagem cooperativa	52,7%	47,3%
Ensino individualizado	74,7%	25,3%
Trabalho de grupo	58,2%	41,8%
Distribuição de recompensas / punições	15,4%	84,6%
Aprendizagem por tutoria	33,0%	67,0%
Instruções diretas	41,8%	58,2%
Aprendizagem por modelação	19,8%	80,2%
Outras	1,1%	98,9%

n = 91

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

A análise das estratégias de inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais na sala de aula do ensino regular, permite concluir que para 74,7%, correspondente a 68 dos respondentes, o ensino individualizado permite obter bons resultados, 53 inquiridos, correspondente a 58,2% dos casos o trabalho de grupo é uma boa estratégia, 52,7% dos professores, correspondente a 48, consideram ser uma boa opção a aprendizagem cooperativa, as instruções diretas para 41,8% dos professores, correspondente a 38, é aconselhável, a aprendizagem por tutoria para 30 (33%) dos respondentes é uma bom método, 18 dos inquiridos (19,8%) consideram a aprendizagem por modelação uma boa opção de ensino para estes casos, para apenas 15,4% dos respondentes, correspondente a 14, a distribuição de recompensas ou punições é uma boa opção, e apenas 1,1% (1 inquirido) referiu poder haver outras estratégias para permitir a inclusão destas crianças (Tabela 9), no entanto não foi sugerida qualquer estratégia, apesar da questão ter um espaço aberto onde os inquiridos poderiam dar sugestões.

As questões 5 e 6, II Parte do questionário, têm como intuito averiguar a atitude das crianças com DID quando incluídas em salas do ensino regular, assim como a atitude dos seus pares para com estas crianças, segundo a perspectiva dos professores.

A ilustração 10 refere-se às respostas obtidas à questão: “ Na sua opinião como se sentem os alunos com DID incluídos na sala de aula?

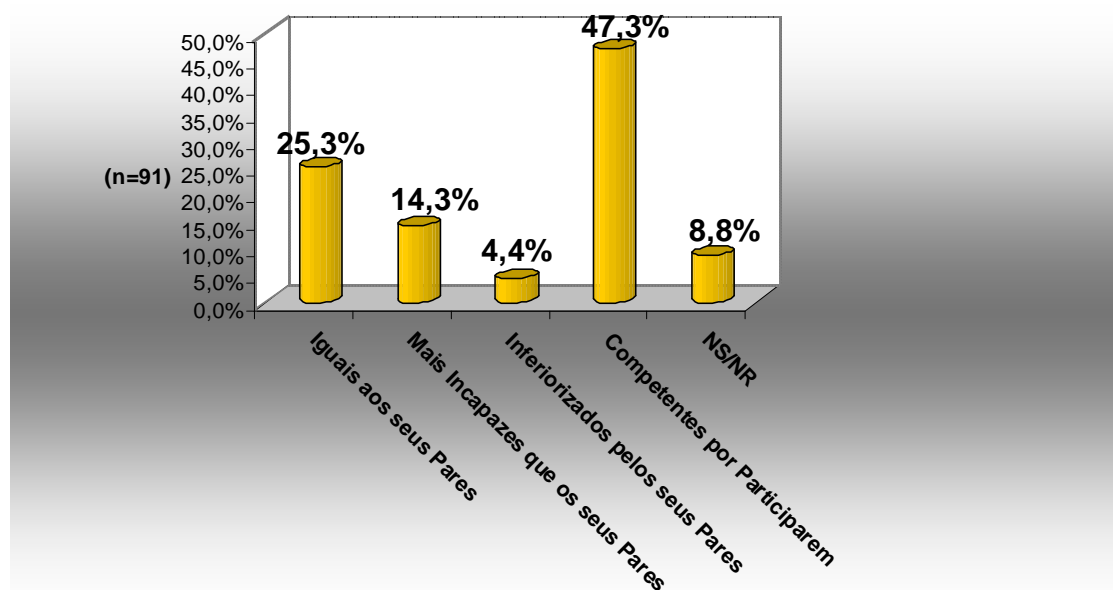


Ilustração 10 - Alunos com DID na sala de aula
NS/NR: Não sabe/Não respondeu

A análise da opinião dos professores relativamente ao facto de como se sentem os alunos com DID na sala de aula do ensino regular revelou que 43 professores (47,3%) consideram que os alunos com DID se sentem competentes por participarem nas aulas juntamente com os seus pares, 23 (25,3%) sentem-se iguais aos seus pares, 13 (14,3%) sentem-se mais incapazes que os seus pares e apenas em 4,4% dos casos, correspondente a quatro, se sentem inferiorizados pelos seus pares, oito professores (8,8%) não sabe ou não respondeu (ilustração 10).

Na tabela 10 apresentam-se os resultados em percentagens, relativamente à percepção que os professores têm em relação à atitude dos colegas sem DID perante os seus pares com DID.

A questão apresentava oito dimensões, das quais os inquiridos tinham que assinalar no máximo duas. A percentagem assinalada com “Sim” significa as escolhidas pelos inquiridos, por sua vez o “ Não” significa a percentagem das dimensões não escolhidas.

Tabela 10 - Atitude dos colegas na relação com os alunos com DID

Atitude:	Sim	Não
Os colegas ajudam-no nas atividades letivas	81,3%	18,7%
Os colegas ajudam-no na realização de atividades de enriquecimento escolar	24,2%	75,8%
Os colegas ajudam-no durante o recreio	60,4%	39,6%
Os colegas ajudam-no na ida à casa de banho	3,3%	96,7%
Os colegas ajudam-no a alimentar-se	4,4%	95,6%
Os colegas ajudam-no a deslocar-se	17,6%	82,4%
Não precisa de apoio	2,2%	97,8%
Os colegas não se envolvem	4,4%	95,6%

n = 91

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Quando questionados sobre a perceção que os professores têm na análise da relação dos alunos do ensino regular com os seus colegas com DID, verifica-se que os alunos do ensino regular, em 81,3% dos casos, correspondente a 74, ajudam os colegas com DID nas atividades letivas, em 60,4% dos casos (55) ajudam-nos durante o recreio, 22 (24,2%) ajudam na realização de atividades de enriquecimento curricular, 16 (17,6%) ajudam os colegas com DID a deslocar-se, em muitos poucos casos (4,4%), correspondente a quatro inquiridos diz que ajudam os colegas a alimentar-se e em igual percentagem (4,4%) foi assinalada a questão “não se envolvem”, apenas três (3,3%) assinalam a ajuda na ida à casa de banho.

Convém mencionar que são poucos os casos (2,2%), correspondente a dois inquiridos, que refere que os alunos com DID não necessitam de qualquer apoio dos colegas (tabela 10).

As questões 7 e 8 do questionário-II Parte (ilustração 11 e tabela 11) referem-se à colaboração entre professores do ensino regular e professores da educação especial.

A questão 7 apresenta quatro opções, das quais o inquirido deve assinalar apenas uma.

A ilustração 11 é veredicto das opções escolhidas pelos inquiridos quanto ao grau de desejabilidade de colaboração entre professores.

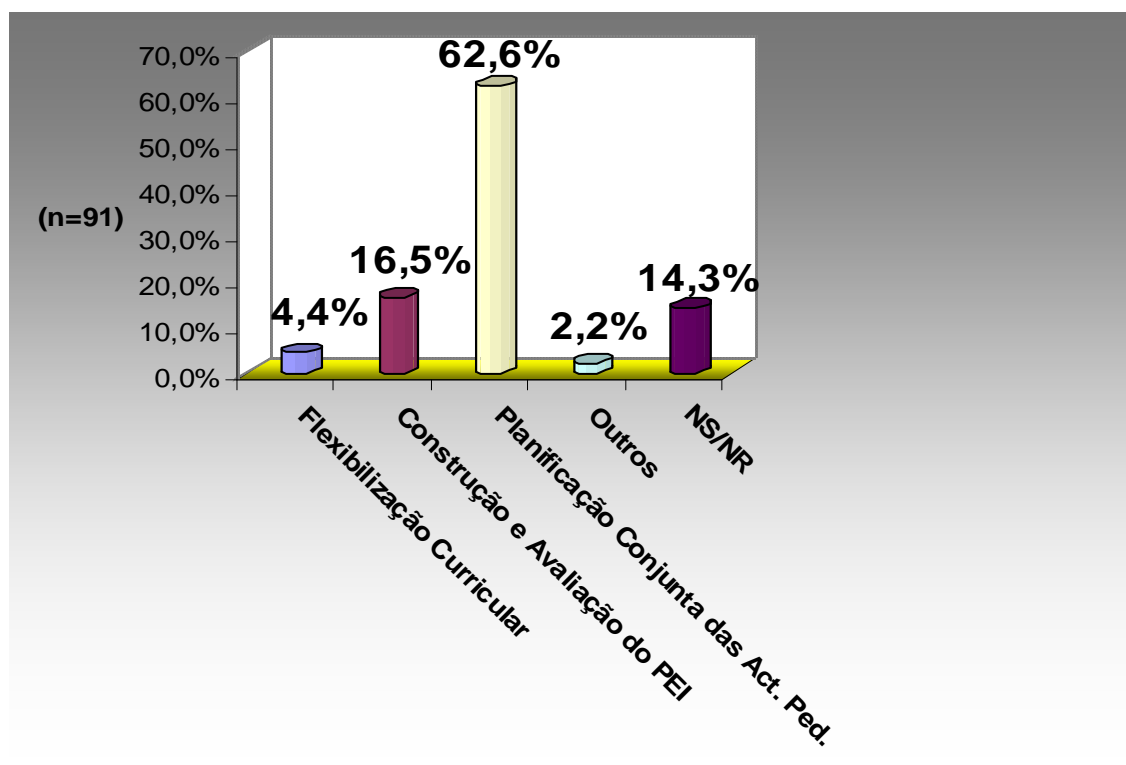


Ilustração 11 - Colaboração entre o professor de educação especial e do ensino regular
 NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Em relação à colaboração entre professores da educação especial e do ensino regular, verifica-se que, em 62,6% dos casos, correspondente a 62, seria desejável que se concretiza-se privilegiadamente ao nível da planificação conjunta das atividades pedagógicas, 16,5%, correspondente a 15, assinala que a colaboração seria desejável na construção e avaliação do PEI.

Podemos considerar que em poucos casos a colaboração entre professores da educação especial e de ensino regular se deve verificar ao nível da flexibilização curricular, quatro inquiridos (4,4%), e dois (2,2%) refere outro tipo de colaboração. De salientar a elevada percentagem (14,3%), correspondente a 13 inquiridos, que não sabe ou não respondeu (ilustração 11).

Relacionado com a ilustração 11 apresentamos ainda a tabela 11 que expressa os resultados obtidos na questão 8, que tinha como intuito aferir o porquê (quando acontece) da pouca colaboração entre professor do ensino regular e professor de educação especial.

Também nesta questão os inquiridos assinalavam apenas a opção que melhor se ajustasse à sua opinião, tendo que escolher de entre seis.

Os resultados são apresentados na tabela 11 em termos de frequência e também de percentagem, relativamente às opções escolhidas.

Tabela 11 - Colaboração entre professores

Motivo	Freq.	%
O professor de educação especial vai pouco à escola	28	30,8%
O professor de educação especial muda todos os anos	9	9,9%
Falta de formação especializada do profº educação especial	5	5,5%
Ambos não têm conhecimento das técnicas a utilizar	5	5,5%
Não há troca de ideias entre os professores	19	20,9%
Não há tradição de prática colaborativa nas escolas	18	19,8%
NS/NR	7	7,7%
TOTAL	91	100%

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Outro aspeto que foi considerado neste estudo, com o objetivo de analisar a colaboração entre professores da educação especial e de ensino regular, revelou que o principal motivo da “pouca” colaboração deve-se ao facto de o professor de educação especial ir pouco à escola (30,8%), correspondente a 28 professores; dezanove dos inquiridos (20,9%), referiu o facto de não haver troca de ideias entre estes e logo a seguir o não existir uma tradição da prática colaborativa nas escolas (19,8%), correspondente a 18, o facto de o professor de educação especial mudar todos os anos de escola foi referido por nove inquiridos (9,9%); a falta de formação especializada deste foi referida por cinco professores (5,5%) e o desconhecimento dos professores das técnicas a utilizar também por cinco professores (5,5%) são aspetos menos valorizados neste estudo, mas que contribuem também para a insuficiência da colaboração entre estes dois grupos de professores, sete inquiridos (7,7%) não sabe ou não responde (tabela 11).

Neste estudo foi também nosso intuito averiguar a opinião dos professores quanto às dimensões de maior relevância na participação dos pais no acompanhamento dos seus filhos com DID. Para tal, foram apresentadas seis opções, das quais os inquiridos tinham apenas que escolher a que melhor se ajustasse à sua opinião.

A tabela 12 é a síntese dos resultados obtidos, quer em frequência, quer em percentagem:

Tabela 12 - Participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos com DID

Participação dos Pais	Freq.	%
Colaboração nos trabalhos de casa	5	5,5%
Responsabilização ensino/aprendizagem de tarefas específicas em casa	36	39,6%
Responsabilização ensino/aprendizagem de tarefas específicas na escola	18	19,8%
Acompanhamento dos filhos nas viagens de estudo	0	0%
Acompanhamento dos filhos nas atividades de enriquecimento curricular	1	1,1%
Procura de informações sobre os progressos escolares dos filhos	16	17,6%
Nenhuma	0	0%
NS/NR	15	16,5%
TOTAL	91	100%

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Para 36 dos professores inquiridos (39,6%) a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos com DID é relevante na responsabilização pelo ensino ou aprendizagem de tarefas específicas em casa, seguem-se a responsabilização pelo ensino ou aprendizagem de tarefas específicas na escola com 19,8%, o que corresponde à escolha de 18 professores, e a procura de informações sobre os progressos escolares dos filhos com uma percentagem de 17,6%, correspondente a 16 escolhas, a colaboração nos trabalhos de casa foi referida por cinco inquiridos (5,5%), as atividades de enriquecimento curricular apenas por um (1,1%) e o acompanhamento dos filhos nas viagens de estudo (0%), são aspetos que de acordo com estes resultados são menos valorizados neste estudo. De referir que 16,5% dos inquiridos, correspondente a 15, não sabe ou não quer responder (tabela 12).

A ilustração 12 dá-nos conta dos resultados obtidos na questão 10: “ Considera que a escola onde exerce a sua atividade tem todos os recursos para a inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?”

Os inquiridos tinham apenas que responder se sim ou se não, sendo estes os resultados reais:

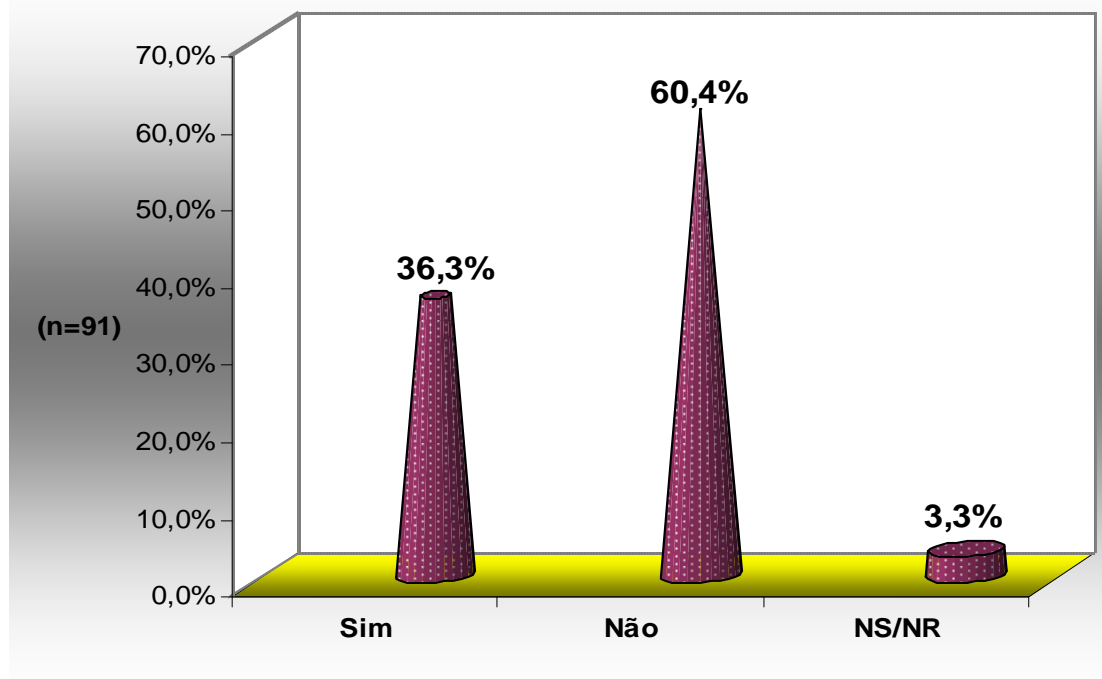


Ilustração 12 - Escola com Recursos para a Inclusão de Alunos com DID
NS/NR: Não sabe/Não respondeu

Para mais de metade dos professores inquiridos (60,4%), correspondente a 55, a escola não tem recursos para a inclusão dos alunos com DID, aspeto este que é revelador da necessidade de haver um maior investimento na melhoria das condições destes espaços, 33 (36,3%) considera que a escola onde leciona tem todos os recursos para a Inclusão de alunos com DID, não sabem ou não responderam três inquiridos (3,3%) (ilustração 12).

Na subálnea 10.1, através de uma questão aberta, os inquiridos que responderam que a escola onde trabalham não possui os recursos necessários à inclusão de alunos com DID, referiram quais os recursos que no seu entender faltam. Na tabela 13 apresentam-se as respostas obtidas.

Tabela 13 - Recursos que faltam nas Escolas para a Inclusão de alunos com DID

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
A: Humanos	A1-Professores Especializados A1.1- Contingente A1.2- Disponibilidade de horários	“Formação Específica” (Iq.50, Iq. 85 e Iq.91 “ Falta de professores especializados, falta de psicólogos e de terapeutas” (Iq.42, Iq.69 e Iq.75 “Poucas horas de educação especial” (Iq.16, Iq.21, Iq.58, Iq.74 e Iq.88 “Mais professores de educação especial” (Iq.29, Iq.54 e Iq.68 “ Maior número de docentes especializados com maior carga horária por aluno” (Iq.1 e Iq.24)	16
	A2- Pessoal Não Docente	“O número de auxiliares é reduzido” (Iq.27, Iq.47, Iq.48 e Iq.49	4
B: Não Humanos	B1-Material B1.1- Pedagógico/Didático B1.2- Técnico e de apoio B1.3- Equipamento	“ Falta de jogos/materiais didáticos” (Iq.40, Iq.42, Iq.59, Iq. 61, Iq.64, Iq.81, e Iq.89) “ Recursos materiais” (Iq.31, Iq.32, Iq.77 e Iq.85) “ Material informático adequado/software” (Iq.3, Iq.7, Iq.9 e Iq.66) “Falta de materiais de apoio para a prática letiva”(Iq.16, Iq.75, Iq.83 e Iq.91) “Falta de equipamentos” (Iq.80) “ Falta de recursos técnicos” (Iq.27) “Recursos didáticos adequados” (Iq.21, Iq.72 e Iq.73 “Materiais adaptados para o desenvolvimento de aptidões” (Iq.48 e Iq.70	26
	B2- Físico B2.1- Espaços físicos B2.2-Infraestruturas	“Falta de espaço” (Iq.72, Iq. 81e Iq.83) “Espaço inadaptado” (Iq.65 e Iq.79) “Faltam espaços físicos” (Iq.32 e Iq.46) “Poucas infraestruturas” (Iq.43 e Iq.44)	9

Iq.:Nº de Inquirido

Pela tabela síntese verificamos que os 55 inquiridos (correspondente a 60,4%) que responderam que a escola onde trabalham não possui todos os recursos necessários à inclusão de alunos com DID, agrupamos a falta de recursos em dois grupos: humanos e não humanos, sendo que nos humanos apontam a falta de professores especializados, o reduzido número de horas de apoio especializado prestado às

crianças com DID e ainda a falta ou escassez de assistentes operacionais. Nos recursos não humanos é referida a falta de materiais pedagógicos e também a falta de recursos nos espaços físicos das escolas.

Dos 3,3% inquiridos que responderam outros, os fatores mais apontados foram a falta de recursos materiais como softwares, materiais didáticos e espaços físicos desadequados, falta de recursos humanos sendo o mais referido o pouco tempo com o professor da educação especial e ainda em dois casos a falta de auxiliares e o pouco intercambio entre professor da educação especial e professor do ensino regular, foram ainda referidos o número elevado de alunos por turma e a atitude discriminatória de professores, de assistentes operacionais, de encarregados de educação e até mesmo de alguns colegas (tabela 13).

Por último, mas não menos importante apurou-se a opinião dos inquiridos quanto aos fatores que de algum modo possam dificultar a inclusão dos alunos com DID nas salas do ensino regular.

Apresentaram-se doze dimensões das quais os professores inquiridos tinham que assinalar as duas que melhor fossem ao encontro das suas opiniões.

Os resultados apurados são os apresentados na tabela 14, sabendo que o “Sim” representa a percentagem das dimensões escolhidas e o “Não” a percentagem das dimensões não escolhidas.

Tabela 14 - Fatores que Dificultam a Inclusão dos Alunos com DID

Fatores:	Sim	Não
Falta de condições físicas adequadas	20,9%	79,1%
Falta de formação específica por parte dos docentes	28,6%	71,4%
Excesso de alunos por turma	62,6%	37,4%
Pouco envolvimento dos elementos do órgão de gestão	2,2%	97,8%
Pouco envolvimento por parte dos pais	6,6%	93,4%
Pouca informação acerca destes alunos	3,3%	96,7%
Falta de recursos pedagógicos / didáticos	41,8%	58,2%
Falta de professores especializados	17,6%	82,4%
Falta de técnicas de diagnóstico e apoio à intervenção	24,2%	75,8%
Falta de pessoal auxiliar	16,5%	83,5%
Fatores inerentes ao próprio aluno	3,3%	96,7%
Outras	3,3%	96,7%

n = 91

NS/NR: Não sabe/Não respondeu

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, relativamente à percepção que os professores têm sobre os fatores que dificultam a inclusão dos alunos com DID, podemos concluir que os principais fatores apontados neste estudo são: o excesso de alunos por turma (62,6%), correspondente a 57 inquiridos; a falta de recursos pedagógicos ou didáticos (41,8%), correspondente a 38; a falta de formação específica por parte dos docentes (28,6%), correspondente a 26; falta de técnicas de diagnóstico e apoio à intervenção (24,2%), correspondente a 22; falta de condições físicas adequadas (20,9%), correspondente a 19; falta de professores especializados (17,6%), correspondente a 16 e falta de pessoal auxiliar (16,5%), correspondente a 15 inquiridos.

Por outro lado, os fatores relacionados como o pouco envolvimento por parte dos pais, seis inquiridos (6,6%); pouca informação acerca destes alunos, três (3,3%); fatores inerentes ao próprio aluno, três (3,3%) e pouco envolvimento dos elementos do órgão de gestão, dois (2,2%), são os que menos dificultam a inclusão dos alunos com DID. Dos três (3,3%) inquiridos que responderam outros, apenas foram referidas a falta de sensibilidade para a aceitação da diferença e a rejeição por parte de alguns colegas (tabela 14).

11. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos refletir acerca dos resultados obtidos através dos questionários administrados aos nossos inquiridos.

Assim na sequência da apresentação dos dados far-se-á uma reflexão acerca de cada uma das questões de investigação, que estiveram no centro deste estudo.

Pretendemos agora, sintetizar e analisar os dados recolhidos, comparando-os e relacionando-os com dados obtidos em outras investigações similares.

Finalmente, podemos avançar com algumas conclusões sobre o objeto de estudo, inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular.

A finalidade desta etapa do trabalho consiste em interpretar os resultados obtidos, tendo em conta as questões levantadas:

Questão I

Que experiência profissional e formação possuem os professores do 1º ciclo do ensino básico na área da educação especial?

Relativamente a esta primeira questão, podemos considerar que a maioria dos inquiridos já teve experiência profissional com crianças com DID.

No que concerne à formação dos professores na área da educação especial, durante a sua formação no ensino superior, concluímos que os nossos inquiridos tiveram pouca formação e um grande número afirma mesmo que não teve qualquer unidade curricular no domínio das Necessidades Educativas Especiais. Verificamos que são os professores com mais anos de serviço, aqueles que tiveram menos formação em NEE no seu curso inicial. No entanto são muitos os professores que ao longo do seu percurso profissional procuraram formação na área da educação especial, o que nos leva a concluir que a formação nesta área é importantíssima, mesmo para os professores do ensino regular, de modo a operar a mudança de atitude necessária à verdadeira filosofia inclusiva, preconizada na Declaração de Salamanca. Não podemos deixar de considerar a formação de todos os professores como fator chave na promoção de escolas inclusivas, uma vez que “[...] a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se consegue sem o correspondente

esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores.” (Ribeiro,1997, p.3)

No que respeita à formação inicial nos cursos de professores do 1º ciclo, conclui-se que esta tem vindo a melhorar, no entanto é ainda parca na lecionação de conteúdos relacionados com alunos com NEE.

Por esta razão, é compreensível que os professores que não tenham feito esta formação específica sintam dificuldades quando têm de trabalhar com crianças com DID.

De acordo com Rodrigues e Lima Rodrigues (2011, p.105) “ A formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção”, considerando o autor que “[...] para o sucesso da Educação Inclusiva é necessário que se criem e sustentem expectativas realistas e positivas dos alunos com NEE.”

Questão II

Que percepções têm os professores do 1º ciclo da inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas turmas do ensino regular?

Em relação a esta questão, de acordo com os resultados obtidos, constatamos que uma grande percentagem dos docentes inquiridos defende que os alunos com DID devem frequentar as turmas do 1º ciclo do ensino regular, tendo deste modo uma atitude favorável em relação à inclusão destes alunos. Os professores consideram que os alunos com DID podem vir a ter benefícios pelo facto de frequentarem aulas em conjunto com os alunos da turma de ensino regular, principalmente porque vai permitir o desenvolvimento de competências sociais, para além de promover desenvolvimento noutras áreas. A sua opinião corrobora a de Ainscow (1995, apud Carvalho e Peixoto, 2000), ao encarar a inclusão como uma mudança que a todos beneficia: “[...] esta mudança de conceção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativa que tem por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças.” (Carvalho e Peixoto, p.85)

Seguindo a ótica de Stainback e Stainback (1999), a inclusão possibilita benefícios aos alunos ditos “normais” e aos que apresentam algum tipo de deficiência, aos primeiros

sensibiliza-os para a diferença, aos segundos permite-lhes aprender em contextos reais.

A ambos ensina a aceitação dos outros e o respeito, tanto quanto ao espírito solidário de apoio mútuo como de amizade que requerem a nossa sociedade. Numa pesquisa desenvolvida durante quatro anos, constatou-se que “ todos os alunos evidenciam um melhor comportamento – aprendem uns com os outros – mostram mais respeito mútuo, aceitação, tolerância e responsabilidade.” (Haussoetter, 1997, p.170)

Como sabemos um dos preceitos estabelecidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.8) e que se pretende seja alcançado é o de que: “[...] as crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, que elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.”

Em relação à análise das características dos alunos com DID que mais perturbam o desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula, verifica-se que em mais de metade dos casos os inquiridos consideram que o que mais prejudica o desenvolvimento do trabalho do professor é o comportamento inadequado destes alunos.

As respostas dadas apresentam alguma contradição, quando dizem que as crianças com DID devem frequentar a mesma sala de aula das outras crianças, mas logo a seguir afirmam que as características destes alunos perturbam o desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula e que estes perturbarem o trabalho do grupo/turma.

Talvez o fato da grande maioria dos professores recorrer ao ensino individualizado como estratégia de ensino aprendizagem, possa explicar as dificuldades sentidas na sala de aula pelos docentes relativamente ao comportamento perturbador dos alunos com DID.

Ensinar os alunos a trabalhar em equipa permite ajudá-los a especificar os objetivos a que se propõem, logo ensina-os a autorregular o funcionamento da sua equipa, identificando o que os impede a conseguir os objetivos (Rodrigues, 2011). É necessário disponibilizar-lhes os meios para melhorarem esses aspetos menos

positivos, como por exemplo o comportamento, de modo a que aprendam através da prática das competências sociais imprescindíveis para trabalhar.

Questão III

Que estratégias e atividades utilizam os professores do 1º ciclo na sala para promover a inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

A análise das estratégias de inclusão dos alunos com DID na sala de aula do ensino regular, permite concluir que os professores privilegiam o ensino individualizado, o que nos leva a crer que consideram o ensino individualizado uma das estratégias que permite aos alunos obter bons resultados.

O trabalho de grupo foi a segunda opção mais escolhida pelos professores inquiridos o que é revelador da alguma importância que os docentes atribuem a este tipo de estratégia.

Segundo Vygotsky (apud Leitão, 2006,p. 26) a aprendizagem é um ato social “construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas”. Os alunos ao trabalharem em cooperação, mais facilmente resolvem problemas, dado que se compreendem melhor, preocupam-se uns com os outros em função do bem-estar do grupo, proporcionando a “comunicação interativa, a aceitação e a acomodação às diferenças individuais” (Leitão, 2006,p.34). O mesmo autor refere ainda que um dos principais princípios da aprendizagem cooperativa será a formação de grupos tendo como base a sua heterogeneidade, proporcionando aos alunos uma maior diversidade de experiências, perspetivas e saberes.

Todos os alunos deverão participar com sucesso nas atividades, cada um ao nível que lhe é possível, contando com a ajuda de todos os elementos do grupo (Leitão, 2006).

De acordo com Sanches (2006,p.134), os alunos aprendem “ no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante”.

A aprendizagem cooperativa é ainda pouco usada pelos inquiridos, apesar na inegável vantagem que este tipo de estratégia pode trazer para o desenvolvimento de competências dos nossos alunos.

Partindo do conhecimento que a aprendizagem estruturada com base em atividades que envolvam outras pessoas proporciona um maior número de estímulos intelectuais e fomenta a confiança, Costa (2000, p.187) apresenta o “ poder interpares” como “um meio importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem”.

Porém, um número considerável de docentes resiste à utilização de grupos nas suas aulas. Pensam que, se por um lado, num grupo há sempre a possibilidade de haver quem trabalhe e quem se aproveite desse trabalho, por outro, os grupos propiciam a existência de maior perturbação e indisciplina, nem sempre acompanhadas de maior produtividade. Revela-se, por isso, importante fazer a distinção entre as diferentes formas de utilizar o grupo como estratégia de trabalho. Trabalho cooperativo nada tem a ver com o vulgo trabalho de grupo, não se resume a juntar alguns alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolver. O verdadeiro trabalho cooperativo, aquele que é organizado estrategicamente para que os resultados sejam os melhores possíveis, impõe que se definam com rigor um conjunto de regras e se ensine os alunos a respeitá-las e a cumpri-las. Para sucesso desta estratégia é determinante que os professores recebam formação adequada de modo a que se sintam motivados a ensinar e a trabalhar no sentido da cooperação.

Os efeitos da utilização destes métodos mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa em termos de promoção da aprendizagem, da realização escolar e da melhoria de resultados. Slavin (1991, apud Bessa e Fontaine, 2002) vai mesmo mais longe ao afirmar que, de uma forma geral, o sucesso da aprendizagem cooperativa em comparação com outras estruturas de aprendizagem se verifica em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do sexo, da etnia e da competência académica e em todos os níveis de ensino, independentemente de as escolas se situarem em zonas rurais ou urbanas.

Apesar de reconhecido o seu valor, a aprendizagem cooperativa não tem ainda o impacto desejado na forma como as escolas se organizam para responder às necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea. A aprendizagem cooperativa assume-se como uma estratégia eficaz na promoção da inclusão e do sucesso educativo de crianças com DID.

Deste modo, para efetivar a educação inclusiva é necessário que as escolas sejam “ abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades”, de modo a encontrar respostas educativas adequadas à diversidade

cultural (Sanches, 2006, p.132). Com efeito, torna-se necessário que o professor organize o espaço e o tempo de aprendizagem em função do grupo, visto que os alunos deverão aprender no grupo e com o grupo, numa dinâmica de trabalho cooperativo (Sanches, 2006).

De acordo com Madureira e Leite (2003, p.38), “ a construção efetiva da escola inclusiva depende essencialmente da mudança da gestão e organização de situações pedagógicas centradas no professor” e nas quais “ a integração de um aluno diferente será necessariamente perspetivada como perturbadora do “ normal” funcionamento do grupo/turma”.

Outros autores, como Leitão (2006), Sanches e Teodoro (2006), Silva (2011), partindo do mesmo pressuposto, consideram que o professor, ao organizar o trabalho em função de todos os alunos, de modo a que todos aprendam com todos, está a facilitar a interação, promovendo a entreajuda, o respeito mútuo e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Pela análise dos resultados verificamos ainda que as instruções diretas são também significativamente utilizadas em sala de aula em alunos com DID, pelo que se depreende que o professor tem consciência do seu papel de mediador, assim como da necessidade de responder às necessidades de cada um.

A aprendizagem por tutoria é pouco mencionada pelos nossos inquiridos, o que consideramos desfavorável relativamente aos benefícios que a literatura aponta para este tipo de estratégia. A tutoria entre pares é eficaz relativamente aos aspetos cognitivos e socioeconómicos. Os alunos que se entreajudam, principalmente num sistema de composição de grupos flexível, beneficiam com o aprender em conjunto, não havendo indicações de que, nestas situações, os melhores alunos fiquem prejudicados, contrariamente à opinião de um grande número dos inquiridos que testemunham com a ideia que a presença de alunos com DID na sala de aula prejudica o trabalho da turma.

As aprendizagens por modelação e a distribuição de recompensas são estratégias pouco usadas pelos inquiridos do nosso estudo.

As respostas apresentadas permitem-nos concluir que os inquiridos usam estratégias e atividades diferenciadas para com os alunos com DID, o que nos leva a crer que há

professores que acreditam no sucesso destas crianças e que vale a pena lutar por isso, porque como nos diz Rodrigues (2001, p.88): “ensinar crianças com dificuldades intelectuais é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos professores”. Esta atitude exige, sem dúvida, aos professores novas competências profissionais, nomeadamente no âmbito da pedagogia diferenciada, na medida em que a heterogeneidade da população escolar implica uma organização do processo ensino aprendizagem que atenda as dificuldades cognitivas, psicológicas ou socioculturais de cada um.

Também nesta questão os nossos inquiridos parecem ter adotado o ideal defendido na Declaração de Salamanca (1994) “ [...] assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo”.

No entanto não nos podemos esquecer que diferenciar não é separar, os professores ainda diferenciam recorrendo à separação nas atividades, mais do que procuram conciliar/agrupar várias crianças numa mesma atividade, ainda que com tarefas adequadas e diferenciadas. A escolha das atividades é fundamental, nós docentes temos de considerar opções que levem à adaptação da tarefa, com a finalidade do aluno a poder resolver com sucesso.

A este respeito consideramos que a escola deve desenvolver atividades adequadas a estas crianças e adquirir recursos humanos e materiais que a tornem um local onde todas as crianças se sintam felizes.

A análise da opinião dos professores relativamente ao facto de como se sentem os alunos com DID na sala de aula do ensino regular revelou que para cerca de metade dos docentes inquiridos, estes sentem-se competentes por participarem nas aulas juntamente com os seus pares, o que mais uma vez de corrobora a filosofia de uma escola inclusiva, onde todos possam participar e desenvolver competências, de modo que os alunos com DID se sintam úteis pela sua participação.

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida.

Questão IV

Como é a relação entre os alunos do ensino regular com os seus colegas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

Quando questionados sobre a percepção que os professores têm na análise da relação dos alunos do ensino regular com os seus colegas com DID, verifica-se que de acordo com a percepção dos professores, os alunos do ensino regular ajudam os colegas com DID nas atividades letivas, no entanto esta mais valia pode não estar a ser aproveitada no seu máximo, uma vez que apenas os professores envolve pouco os alunos com DID em formas de aprendizagem cooperativa. Sendo assim é importante que os professores recorram com mais frequência ao trabalho cooperativo, do qual todos saíram beneficiados. Também o espírito de entreajuda se verifica ao nível do recreio, já que nas escolas os alunos ajudam os colegas com DID no recreio e ainda na realização das Atividades de Enriquecimento Escolar. Convém referir que, segundo o nosso estudo, são poucos os casos em que os alunos com DID não necessitam de qualquer apoio dos colegas.

Verificamos assim que as crianças são por natureza amigas e tendem a incluir todos de modo a que as diferenças sejam minorizadas.

Conviver com a diversidade é enriquecedor para todos, especialmente desde os primeiros anos de vida. As crianças perdem o “medo” e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação e a tolerância e são mais bem preparadas para a vida adulta, porque compreendem que as famílias e os espaços sociais são homogéneos (Carvalho, 2000).

Pelo referencial dos resultados é de salutar o bom caminho em que nos encontramos, já que por trás destas atitudes de colaboração está com certeza um caminho educativo de toda a sociedade, dos pais e dos professores. Para Ceccon (1993) a escola está inserida na sociedade, ela é uma das instituições capazes de conseguir mudanças, devido ao seu alto grau de responsabilidade social. A partir da escola inclusiva haverá uma maior aceitação das crianças com necessidades especiais, pois não se pode mais ignorar a universalização da cidadania. A escola deve ser constituída com os pilares da cooperação, cidadania, solidariedade, entre outros para que assim seja possível trabalhar com a diversidade humana.

É através da interação com os pares da mesma idade, participação nas mesmas atividades, que as crianças aprendem comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade.

Questão V

Como é realizada a articulação entre os professores da educação especial e de ensino regular?

Em relação à colaboração entre professores do educação especial e de ensino regular, há a salientar que os inquiridos consideram haver pouca colaboração entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial, apontando como causa principal o facto do professor da educação especial ir pouco à escola, seguindo-se a falta de troca de ideias entre professores e a pouca tradição de prática colaborativa nas escolas. Verifica-se que, em mais de metade dos casos, seria desejável que se concretiza-se privilegiadamente ao nível da planificação conjunta das atividades pedagógicas.

Através da planificação conjunta podem ser implementadas práticas de aprendizagem cooperativa com o objetivo de melhorar os resultados académicos dos alunos.

Alguns estudos (Ripley, 1997; Duhaney, 1999; Argulles, Hughes e Schumm, 2000), apud Silva, 2012) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia tanto os alunos, já que melhoram o desempenho académico, a auto estima, a motivação, as habilidades sociais e o relacionamento com os seus pares, como os professores que se sentiram renovados e entusiasmados.

Das mesmas investigações ressalta a ideia de que a estreita articulação na divisão e partilha de tarefas na planificação, apresentação, avaliação, em suma no trabalho desenvolvido na sala de aula, irá refletir-se na construção de um bom ambiente de ensino aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos.

Roldão (2009) defende que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, no entanto, no referente à colaboração e trabalho conjunto entre docentes as práticas educativas ainda não são fáceis.

Para Maurice Tardif, apud Correia (2008) o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando estes colaboram uns com os outros, já que esta colaboração “ não ultrapassa as salas de aula”.

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem na colaboração entre professores da educação especial e do ensino regular, como é o caso da falta de coordenação de horários, o número elevado de horas de trabalho burocrático e o número elevado número de alunos com NEE.

Tendo em conta a importância do trabalho cooperativo entre os grupos de professores referidos, para a promoção da inclusão e conseqüentemente o sucesso das aprendizagens, nomeadamente dos alunos com DID, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias para que esta articulação se faça não só em sala de aula mas também fora da sala, nomeadamente na planificação das aulas/atividades, criação de materiais e avaliação das aprendizagens.

Cabe a todos nós como professores promover e incentivar a colaboração entre professor do ensino regular e professor da educação especial, pois se o trabalho em equipa é válido entre as crianças, também o é entre os professores, sempre com vista a melhorar o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos.

Também, para cerca de metade dos professores inquiridos, a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos com DID é relevante na responsabilização pelo ensino ou aprendizagem de tarefas específicas em casa. Revelando que os pais têm tomado consciência da importância da ligação escola/família.

Falar de colaboração entre a escola e a família pode levantar diversas questões. A primeira delas é: Para quê? Com que objetivos? Se a definição de papéis e de funções da escola e a da família não é clara nem consensual. Socorrendo-nos da teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders e Epstein, 1998) avançamos que, tendo estas duas instituições importantes objetivos comuns para as crianças – o seu desenvolvimento harmonioso e o seu sucesso educativo e académico – eles poderão ser mais fácil e mais eficazmente alcançados se houver colaboração entre ambas, traduzida numa sobreposição parcial das suas áreas de influência.

A criança é o principal foco dessas interações e o seu principal ator. As ligações entre a escola, a família e a comunidade podem dar-se a um nível institucional, envolvendo

todas as famílias, crianças, professores comunidade, ou a um nível individual, envolvendo um professor, um encarregado de educação, uma criança, um parceiro da comunidade ou um pequeno grupo.

Um aspeto crucial do modelo das esferas que se intersejam é o papel da criança na parceria escola-família. O modelo baseia-se na assunção de que aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças, no sentido lato, constituem a principal razão para a parceria casa-escola. (...) Os alunos não são passivos neste processo; eles são os principais atores do seu próprio sucesso na escola. (...) A teoria das esferas de influência que se intersejam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos nas crianças de ligações específicas entre escolas e famílias. (Epstein, 1992, apud Silva, 2003, p. 95)

Quando as interações entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque veem que ela é valorizada pela sua família. Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias

promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.

A participação dos pais é fundamental para o processo, uma vez que são eles que convivem a maior parte do tempo com a criança com DID e a educação não está restrita à escola, precisando dar continuidade por meio do convívio sociofamiliar. Os pais, por sua vez, também se tornam pessoas com necessidades especiais, precisando de orientação, participação, responsabilidade e principalmente acesso à escola. Na verdade, são eles que intermediarão a inclusão dos seus filhos junto à escola.

A família constitui o primeiro universo de relação social e o mais complexo, de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações. Segundo Silva e Dessen Casarin (2001), a reorganização familiar fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal e a família, ou seja, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança com DID, ressaltando a necessidade da colaboração dos pais para a escola. Estudar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da família com crianças DID constitui um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento destes portadores e de sua adaptação ao meio.

O papel da escola, ou ambiente escolar, representa grande importância para o aluno DID. Gradualmente, o mundo da criança começa a ampliar-se e é dentro deste

contexto que é inserido o portador da deficiência. A escola deve receber a família da mesma maneira que recebe a criança, fazendo com que os pais participem do desenvolvimento escolar dos filhos, neste sentido não há diferenciação entre a criança com DID e sem DID.

A educação tem hoje como premissa fundamental conceder uma grande importância à atividade do aluno como sujeito, para que se forme e se desenvolva plenamente sob a direção segura de um professor capacitado, num processo bilateral que tem lugar num meio coletivo, no qual todos, dentro de um conceito de educação inclusiva, têm direito à voz.

É importante lembrar que a adoção da educação inclusiva não significa que se prescindam de professores especialistas em "educação especial", mas sim, que estes tenham novos papéis e responsabilidades, vinculados à escola que deverá apresentar seu trabalho planejado e incorporado à educação regular.

A família é, indiscutivelmente, a base da sociedade e, apesar da existência de debates em torno do seu papel atual e da sua composição, ela permanece como elemento-chave da vida e o principal alicerce do desenvolvimento humano, constituindo-se uma unidade primária, uma vez que qualquer acontecimento que afete um dos seus membros poderá causar influências em todos os outros integrantes da sociedade familiar.

Questão VI

Será que as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico estão equipadas, de modo a poderem acolher crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais?

O estudo deu-nos a conhecer que as escolas onde os nossos inquiridos exercem a sua atividade profissional não possuem todos os recursos para a inclusão dos alunos com DID, aspeto este que é revelador da necessidade de haver um maior investimento na melhoria das condições destes espaços. De facto, a falta de recursos quer humanos, quer materiais dificulta a inclusão de alunos com DID.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, podemos concluir que relativamente à perceção que os professores têm sobre os fatores que dificultam a inclusão dos alunos com DID, os inquiridos destacam como principal fator o excesso de alunos por turma. A falta de recursos pedagógicos ou didáticos, a falta de técnicas

de diagnóstico e apoio à intervenção, falta de pessoal docente e não docente especializado, são também dificuldades eleitas pelos professores da nossa amostra.

O sentir dos docentes que fizeram parte deste estudo, concretamente no que respeita à falta de material técnico/pedagógico, vai precisamente no sentido do preconizado por Glatthorn (1994), já por nós referido, que sugere que as adaptações curriculares devem considerar as técnicas de ensino como o são, por exemplo, a colaboração e os métodos que têm por base os estilos de aprendizagem dos alunos, e as técnicas de informação e comunicação mais orientadas para o uso de computadores, quadros interativos e outro tipo de equipamento audiovisual.

O estudo empírico que desenvolvemos permitiu-nos constatar através da análise descritiva que, globalmente, os professores da nossa amostra se manifestaram concordantes com alguns dos pressupostos fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e com alguns princípios básicos necessários à inclusão de alunos com DID. A grande maioria dos inquiridos manifesta-se a favor da permanência de alunos com DID nas classes do ensino regular, assim como reconhecem diversos tipos de benefícios por parte destes alunos por contactarem diariamente com outros pares sem DID. Revelaram ainda utilizar práticas técnicas/pedagógicas facilitadoras da operacionalização em sala de aula, tendo em vista proporcionar a estes alunos uma educação adequada às suas características.

Globalmente, é de salientar que estes resultados se revelam animadores, levando-nos a inferir que neste caso concreto os professores se reveem, em certa medida, na filosofia de uma escola que se pretende inclusiva, onde o atendimento à diferença está na ordem do dia, e as dificuldades inerentes aos ajustamentos sempre necessários são suscetíveis a ser encarados de forma natural. Esta atitude reflete que é possível que estes docentes se encontrem no caminho que poderá conduzir a uma educação inclusiva, indo ao encontro do defendido por vários autores já anteriormente referidos, tais como: Sebba e Ainscow (1996, apud Warnick, 2001); Bautista (1997) e Lima (2007), que referem que a educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua reorganização curricular; pressupõe à partida o atendimento à diferença como elemento fundamental do projeto educativo, onde a heterogeneidade é vista como positiva, cabendo ao professor estabelecer práticas que contemplem a

participação equilibrada de todos os alunos, de forma a facilitar a diferenciação de ensino.

Nas suas práticas diárias o professor ainda aposta muito numa diferenciação mais voltada para o ensino individualizado, nomeadamente em crianças com DID. Assim podemos afirmar que há necessidade de dotar os professores do 1º ciclo de mais formação, assim como de formação mais específica na área das DID. Há necessidade de uma reestruturação da escola ao nível dos recursos, quer humanos, nomeadamente mais professores de educação especial, mais permanência destes na escola e de outros técnicos (terapeutas, psicólogos...), quer ainda de uma reestruturação ao nível dos recursos tecnológicos.

CONCLUSÃO

Ao fazermos uma reflexão sobre aquilo que aqui deixamos escrito, podemos desde já afirmar que a realização desta investigação, em muito contribuiu para o nosso crescimento, tanto ao nível pessoal, como profissional.

Um correto conhecimento das Necessidades Educativas Especiais ajuda-nos na forma como atualmente consideramos essa população, na deteção, na avaliação e na adequação de estratégias pedagógicas, que trarão benefícios a estas crianças e conseqüentemente a toda a turma/escola.

As dificuldades intelectuais e desenvolvimentais constituem uma problemática complexa. Esta foi a razão por que, ao longo dos anos, os vários investigadores procuraram definir e clarificar o constructo das DID, tendo-se alterado o termo de deficiência mental para dificuldades intelectuais e Desenvolvimentais (Albuquerque, 2000; Morato, 1993; Santos e Santos, 2007).

A alteração deste paradigma possibilitou um olhar mais positivo sobre o indivíduo, não o excluindo do meio que o circunda, e salientou a necessidade de dar atenção ao desempenho atual do mesmo, classificando-o por intensidades de apoios e não por níveis de quociente de inteligência.

Na sequência deste processo, verifica-se igualmente uma mudança na designação da associação que estuda este constructo, tendo a Associação Americana para a Deficiência Mental, American Association of Mental Deficiency (AAMD), a partir de abril de 2007, passado a denominar-se por Associação Americana para as Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais -American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Neste novo paradigma a educação inclusiva preconiza objetivos globais de educação e ensino, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais. Pretende que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, participando de forma produtiva na sociedade, promovendo a cultura, os valores morais e tornando-os cidadãos responsáveis e ativos.

No que concerne aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, os objetivos traduzem-se primordialmente em viver com qualidade de vida, funcionando da forma mais autónoma e integrada possível, ou seja, visando a dignificação do

indivíduo com “deficiência”, preparando-o para uma participação o mais independente e funcional em todos os aspetos da sua vida. A escola deixa de ser o local exclusivo e privilegiado do ensino, dando-se uma igual importância à família e à comunidade em geral.

Partindo da problemática: ***Em que medida os professores do 1º ciclo do ensino regular implementam a inclusão de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais***, e tendo com base os objetivos do nosso estudo, optámos, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa descritiva, utilizando-se para tal um inquérito por questionário, sendo a nossa amostra real de noventa e um inquiridos, todos professores do 1º ciclo a lecionar no distrito da Guarda.

Os dados recolhidos levam-nos a concluir que os professores apresentam uma atitude favorável à inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais nas escolas do 1º ciclo do ensino regular, na medida em que defendem que estas crianças devem frequentar as turmas do 1º ciclo e consideram ainda que esta atitude possibilita aos alunos com DID obter benefícios, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências sociais.

Estão abertas as portas para a inclusão, no entanto, neste trabalho, verificamos a existência de um sentimento de inconsistência que grassa atualmente no nosso sistema educativo, a aceitação da inclusão enquanto filosofia, mas a dificuldade de a implementar na prática. Nas nossas escolas continuamos a encontrar docentes que ainda não estão preparados para a verdadeira inclusão com todas as mudanças que lhe estão subjacentes, nomeadamente por haver ainda uma grande percentagem de professores que considera que o comportamento dos alunos com DID dificulta o trabalho do professor e o rendimento escolar dos outros alunos.

O referencial dos resultados permite-nos concluir que talvez não estejam a ser implementadas as medidas necessárias para que um dia possamos dizer que a inclusão de alunos com NEE, concretamente com DID, é uma realidade nas nossas escolas do 1º ciclo.

É importante que todos os docentes, do ensino regular e da educação especial, se unam num esforço conjunto. No entanto, é ainda notória a ideia que, em muitas escolas, não há uma boa articulação entre professor de educação especial e professor do ensino regular. Pelos resultados obtidos verificamos que os nossos inquiridos

consideram haver pouca colaboração entre os dois professores, nomeadamente da elaboração da planificação, o que dificulta o trabalho em equipa.

A inclusão destas crianças, a que muitas vezes vemos fechar as portas da sala de aula, sendo enviadas para salas de apoio ou para instituições, implica mudanças no contexto de escola. Quem melhor do que profissionais, como nós, simplesmente professores, para iniciar essas mudanças?

São vários os obstáculos apresentados como impeditivos de uma escola verdadeiramente inclusiva: o excesso de alunos por turma, falta de recursos pedagógico/didáticos, falta de técnicas de diagnóstico e apoio à intervenção, a falta de formação específica, por parte dos docentes responsáveis por essa inclusão, foram algumas das principais dificuldades manifestadas. Pelas respostas obtidas concluímos que as escolas, onde os inquiridos exercem a sua atividade docente, não possuem todos os recursos para a inclusão de crianças com DID. Constatámos que a maioria dos professores aceita a inclusão, mas a falta de investimentos em recursos humanos, em tecnologia e a aplicação de métodos e práticas eficazes torna incongruente esta perspetiva de escola.

Os alunos com DID devem ser ensinados em conjunto com os alunos que não apresentam qualquer tipo de deficiência, ou dificuldade de aprendizagem, em escolas da sua zona habitacional, na sala do ensino regular, apropriadas para a sua idade e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades.

O princípio da inclusão admite que “a heterogeneidade de características dos alunos só enriquece a escola, contribuindo para um desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar, onde as capacidades de cada um se unam para a promoção do sucesso.” (Correia, 2001, p.125)

Esta evolução aponta numa maior responsabilização da escola regular em se adequar às necessidades educativas de cada aluno, sendo que o professor é concebido como um agente ativo e crítico sempre atento às adaptações curriculares para os alunos.

As mudanças conceptuais, todas as práticas e estratégias educativas que fomentam e dinamizam a implementação do conceito de inclusão, põem então à prova o papel do

professor do 1º ciclo, quer a nível das relações humanas, quer a nível das relações profissionais.

É certo que há necessidade de formulação e execução de políticas inclusivas que envolvam principalmente ao nível do apoio à família e ao nível da formação de professores. Caminhamos ainda muito timidamente na formulação de políticas que favoreçam um real processo de inclusão nas nossas escolas.

A criança com DID apresenta características muito próprias que têm repercussões no seu desenvolvimento e nos processos de ensino/aprendizagem. É pois nos ambientes menos restritivos e, como tal, nas escolas regulares, que se encontram condições favoráveis a um desenvolvimento harmonioso a que todas as crianças têm direito.

Para responder às necessidades destes alunos, Martins (2000, p.179) concebe que “ [...] o importante não é classificá-los nas suas limitações, mas fundamentalmente, equacionar as suas necessidades de forma interativa e relacioná-las com uma conceção construtiva de aprendizagem.”

Assim sendo, cabe à escola preparar todas as crianças, incluindo as crianças com DID, tornando-as autónomas, socialmente úteis e inseridas na comunidade.

A questão que devemos levantar é se a escola representa para a criança um espaço significativo de aprendizagem. Se a resposta for positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas.

Estamos convictos que o sucesso da inclusão, passa sobretudo por uma mudança de atitudes de todos nós, professores, pais, alunos, políticos e toda a comunidade. A nós, professores e cidadãos participativos de uma sociedade em mudança, cabe-nos contribuir e exigir aos responsáveis governamentais e às entidades locais que sejam criadas todas as condições para que o Sistema Educativo Português caminhe a passos largos para o sucesso e para a inclusão real de todas as crianças e jovens.

Em jeito conclusivo, não podemos deixar de exprimir que foi gratificante a realização deste trabalho, quer pelos ensinamentos colhidos, quer pelo enriquecimento pessoal e profissional.

Os resultados apresentados, neste singelo trabalho, vão ao encontro da revisão da literatura, já que ficou claro que a inclusão de alunos com NEE, nomeadamente com

DID, é um direito que está legislado e que tem sofrido alterações profundas e positivas ao longo da história. Está nas mãos de todos nós contribuir para que a escola seja cada vez mais um lugar de todos e para todos.

Atendendo quer às limitações, quer aos resultados do estudo, propomos para novas investigações: metodologias, estratégias e medidas educativas favoráveis para o desenvolvimento de crianças e jovens com DID, já que elas nos merecem toda a nossa atenção e empenho.

Um pequeno contributo

REFERÊNCIAS

AAMR. (1992) - American Association on Mental Retardation - Mental retardation: definition, classification and systems of supports. Washington. DC, USA: AAMR.

AAMR. (2002) - American Association on Mental Retardation - Mental retardation: definition, classification, and systems of supports. Washington. DC, USA: AAMR.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. (1997) - Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues (2007) - A escola inclusiva e os alunos com deficiência intelectual [Em linha]. [S.l.] : [s.n.]. [Consult. 2 Jan. 2011]. Disponível em WWW: URL:<http://www.profala.com/arteduceesp177.htm>.

ALMEIDA, Vanessa; GOMES, Alexandra. (2010) - O Distrito da Guarda em Números. Guarda: Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro.

ALONSO, Verdugo Miguel; BERMEJO, Belén. (2001) - Atraso Mental. Adaptação social e problemas de comportamento. Amadora: MC GrawHill de Portugal, Lda.

BAIRRÃO, Joaquim; FELGUEIRAS, Isabel Castanheira. (1998) - Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação, M.E.

BARBOSA, Jorge Nunes. (2007) - Problemas Mentais: Intervenção Educativa. Lisboa: Instituto Piaget.

BATISTA, Abranches Mota; MONTOAN, Maria Teresa Egler. (2006) - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. [Em linha] Educação. Portal do Ministério da Educação e Cultura. [Consult. 3 de set. 2011]. Disponível em WWW: <URL: <http://portal.mec.gov.br>.

BAUTISTA, Rafael. (1997) - Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne. Mar. (2002) – Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa.

BRONFENBRENNER, Urie. (1996) - The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BURKE, Johnson; ONWUEGBUZIE, Anthony (2004). Educational Researcher. Mixed Methods Research A Paradigm Whose Time Has Come: Califórnia: SAGE Publications.

CABRAL, Luísa; CARIDADE, Helena; BELO, Chantal. (2008) - Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. Revista Diversidades. ISSN 1646-1819. 22 (out/nov/dez.2008) 4- 13.

CANÁRIO, Rui (2006) - A escola- da igualdade à hospitalidade. In Rodrigues David.- Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos. Lisboa: FMH Edições.

CÂNDIDA, Rute Freitas. (2008) – Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e se deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor [Em linha]. O Portal dos Psicólogos. [Consult 3 de fev. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.psicologia.com.pt>.

CLAUDINO, Adelaide do Amparo (1998). A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

CARRETERO, Mário; MADRUGA, Garcia. (1984) - Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología evolutiva soviética. Madrid: Alianza Editorial.

CARVALHO, Natália Erenice Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. (2003). Nova conceção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation- AAMR:Sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP. ISSN 1413-3897.11: 2 (2003) 147-156.

CARVALHO, Olívia; PEIXOTO, Luís. (2000) - A Escola Inclusiva: Da Utopia à Realidade. Braga: Edições APPACDID Distrital de Braga

CASTRO, Engrácia. (1998) - O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas - O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis. Porto: Porto Editora.

CERVO, Luís Amado. (1983) - Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mc GrawHill.

COBRA, Maria Teresa Paulo Hermes, (coord. (2008) – Educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual. In COBRA, Maria Teresa Paulo Hermes, coord. Educação inclusiva. Santa Catarina: SESI. p. 27-38.

CORREIA, Luís Miranda. (1999) - Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2001) - Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2003) - O Conceito de Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2003) - Vantagens da Inclusão. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2008) - A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.

COSTA, Ana Bénard.(1996) - A Escola Inclusiva - Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional. ISSN 0871-2212. 9 (1996) 151-163.

COSTA, Ana Bénard; LEITÃO, Francisco Santos et al. (1998) - Currículos Funcionais – Sua Caracterização. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, Ana Bénard. et al. (2000) - Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DECRETO-LEI nº 66/1979 D.R.I - Série. 230/79 (1979/10/04) 2564-2567.

DECRETO-LEI nº 35/1990 D.R. I - Série.21 (1990/01/25) 350-353.

DECRETO-LEI nº319/1991 D.R.I- A Série.193 (1991-08-23) 4389-4393.

DECRETO-LEI nº 3/2008. D.R.I- A Série.4 (2008-01-07) 154-164.

DESPACHO CONJUNTO nº105/1997. D.R.II- Série.149 (1997-06-1) 7430.

DESPACHO CONJUNTO nº2095/2008. D.R.II- Série.154 (2008-08-11) 35633-35638.

DEL RINCÓN Igea; DELIO et al. (1995) - Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

EPSTEIN Joyce; COATES, Lucretcia; SALINAS, Karen; SANDRES, Mavis; SIMON, Beth. (1997). School, family and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, California: SAGE.

FERNANDES, Helena Serra. (2000) - Educação Especial. Braga: Edições APPACDID.

FERNANDES, Helena Serra. (2002) - Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Braga: Edições APPACDID.

FONSECA, Vítor. (1980) – Aprendizagem e deficiência mental. Lisboa: CIEE

FONSECA, Vítor. (1989) - Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal. 1ª ed. Lisboa: Moraes Editores.

FONSECA, Vítor. (1997) - Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias.

FORMOSINHO, João. (1989). Do Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. Revista Portuguesa de Educação. 2:1 ISSN 0871-9187 (1989) 53-86.

FORMOSINHO, João. et al. (2000) - Políticas educativas e autonomia das escolas. Porto: Edições Asa.

FORTIN, Marie Fabienne. (1999) - O processo de investigação. Loures: Editora Lusociência.

FREIXO, Manuel João Vaz (2011) - Metodologia Científica Fundamentos, Métodos e Técnicas. 3ª ed.rev. e actualizada. Lisboa: Instituto Piaget.

GLATTHORN, Allan (1994) – Developing a quality curriculum. Alexandria: Supervision and Curriculum Development.

HAUSOTTER, Anette. (1997) - Desenvolvimento Curricular e Integração, In D. Rodrigues (Ed.), Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas - Seminário Europeu Hélios. 169-176. Cruz Quebrada: Gráfica 2000.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Lei nº 46/1986. D.R.I- Série.237 (1986-10-14) 3067-3076.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Lei nº 21/2008. D.R.I- Série.91 (2008-05-12) 2519-2521.

LEITÃO, Francisco Alberto Ramos. (2006) - Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Mira-Sintra: Edição do Autor.

LIMA, Rodrigues. (2007) - Modelos, Processos e Perturbações do Desenvolvimento Cognitivo. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

LUCKASSON, Ruth. et al. Mental Retardation - Definition, Classification and Systems of Supports. 10.ed. Washington (DC): *American Association on Mental Retardation*, 2002.

KIRK, Samuel; A. GALLAGHER, James. (1987/1996) - A Educação da Criança Excepcional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

MADUREIRA, Isabel Pissarro; LEITE, Teresa (2003) - Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

MADUREIRA, Isabel Pissarro. (2005) - Avaliação Pedagógica: Processos de Identificação de Necessidades Educativas Especiais. In SIM-SIM Inês - Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Texto Editores.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (1997) - A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon.

MARCHESI, Álvaro (2001). A prática das escolas inclusivas, in David Rodrigues (org) (2001). Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora. 93 - 108.

MARTINS, Maria Helena. (2000) - Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas. In Saúl Neves de Jesus e Maria Helena Martins. Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Porto: Editora Asa.

MONROY, Jorge A. Narro. 2003 - Solidariedad Inteligente. In: Reunión del Sector de Pastoral de Ausjal. Guadalajara.

MORATO, Pereira. (1995) – Deficiência Mental e a aprendizagem: um estudo sobre cognição espacial de crianças com trissomia 21. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

MORATO, Pereira. (1996) - A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. Integrar: Secretariado Nacional de Reabilitação. ISSN 0872-4865. 9 (1996) 5-13.

MORATO, Pereira; Santos, Sofia. (2002) – Comportamento Adaptativo- Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

NATÉRCIO, Afonso (2005) – Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico: Porto: Edições Asa.

NIELSEN, Lee Brattland. (1999) - Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, um guia para professores. Porto: Porto Editora.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (2003) - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução. Lisboa: OMS.

PACHECO, Domingo; VALENCIA, Rosário. (1997) - A Deficiência Mental. In BAUTISTA, Rafael, coord - Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

PEREIRA, Mário do Carmo; VIEIRA, Fernando David. (1996) - Uma Perspetiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, Mário do Carmo; VIEIRA, Fernando David. (coord.). (1996) - Se Houvera Quem me Ensina... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

POLIT, Denise; HUNGLER Bernadette. (1995) - Fundamentos de pesquisa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

PORTER, Gorden. (1997) - Organização das Escolas – Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In WANG, Margaret, Gorden; PORTER e Mel. AINSCOW (1997). Caminhos para Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) - Manual de Investigação em Ciências Sociais. 5ª ed.rev. e atualizada. Lisboa: Edições Gradiva.

RIBEIRO, António Carrilho. (1997) - Formar professores. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, David. (2001) - Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, David. et al (org.). (2007) - Aprender Juntos para Aprender Melhor. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

RODRIGUES David. (2008) - Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. Inclusão- Revista de Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC. ISSN 1808-8899. Vol.4.1 (2008) 33-40.

RODRIGUES, David. (org.). (2011) - Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2009) - Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

SANCHES, Isabel Rodrigues (1996) - Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementares Educativos no quotidiano do professor. Porto: Porto Editora.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. (2006)- Serviços in a (post)Google worl. Da integração à inclusão escolar cruzando perspetivas e conceito. [Em linha]. 8 (2006) 63-83. [Consult. 2 jan. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt>.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. (2002) - Comportamento Adaptativo. Porto: Porto Editora.

SANTOS, S. e Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa. ISSN 0873-464X. 14.(2007) 57-67.

SCHALOCK, Robert; Alonso, Miguel. (2002). Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners. AAMR. Washington. D. C.

SCHALOCK, Robert; Luckasson, Rute ; Reeve, Alya. et al(2010)- Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports. AAIDD. 11ª ed, Washington. D. C.

SCHALOCK, Robert; Gardner, Jeffrey; Bradley, V. J. (2010). Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities - Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems. AAIDD. Washington. D. C.

SILVA e DESSEN, NARA Liana Pereira; AUXILIADORA Maria.(2001). Services in a (post) Google world. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. [Em linha] 17:2 (2001) 133-141. ISSN 0102-3772. [Consult. 22 dez 2011]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.webartigos.com>.

SILVA, Alcino. (2011) - A Articulação do professor do ensino regular com o professor de Educação Especial para a inclusão de alunos com NEE. [Em linha]. [Consult. 4 fev. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.cefopna.edu.pt/>>.

SOUSA, Liliana. (1998) - Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspetiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.

SOUSA, Francisco. (2010) - Diferenciação Curricular e Deliberação Docente. Porto: Porto Editora.

STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. (1999) - Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. (1999) - Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea Ediciones.

THOMPSON, James et al. (2004). Supports Intensity Scaly: User's Manual. Washington, D.C.

TRONCOSO, Maria Victória; Cerro, Maria Mercedes (2008) - Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994) - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Edições do Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (1996) - Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc.XXI. Porto: Edições Asa.

UNICEF (1989). [Em linha]. A convenção sobre os direitos das crianças. UNICEF. [Consult. 27 maio. 2011]. Disponível WWW: <URL: [em http://www.unicef.pt/](http://www.unicef.pt/)>.

VELOSO, Ana Luísa de Oliveira Marques (2007). O Impacto da Gestão de Recursos Humanos na Performance Organizacional. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento.

VIEIRA, Maria Irene Marques (2006). Motivação Profissional e Expectativas de Liderança dos Docentes. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, Fernando; PEREIRA, Mário. (1996) - Se houvera quem me ensinara. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VINAGREIRO, Maria; PEIXOTO, Luís (2000) - A criança com Síndrome de Down: características de intervenção educativa. Braga: Edições APPACDID.

VOLTZ, Debora; BRASIL, N. e Ford, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na educação inclusiva: guia prático para a sua implementação. Inclusão- Revista de Educação Especial: Secretaria de Educação Especial/MEC. ISSN 1808-8899. 3 (2006). 5-20.

WARNOK REPORT. (1978) - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

WARWICK, Cliff (2001). "O Apoio às Escolas Inclusivas". In David Rodrigues (Org.). Educação e diferença: Valores e Práticas Para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

XAVIER, Ana Teresa (2011). Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. In Dissertação de Mestrado de Xavier Ana Teresa. [Em linha]. [Consult. 3 mar. 2011]. Disponível em WWW: <URL: <http://recil.grupolusofona.pt>.

ZENHAS, Armanda (s/d). [Em linha]. "Porquês" e "comos" de uma relação família-escola. Centro de Formação da Associação de Escolas de Matosinhos (CFAE). [Consult. 18 de fev.2012] . Disponível em WWW:<URL:<http://www.cfaematosinhos.eu>.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, Mel. (1998) - Necessidades especiais na sala de aula um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CESI: Centro de estudos sobre educação inclusiva. - Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a na escola. [Em linha] Inglaterra. [Consult. 10.agosto.2011]. Disponível em WWW:< URL: <http://redeinclusao.web.ua.pt/f>.

ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José (2003) - Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2.ª ed. rev. e atualizada. Coimbra: Almedina.

BARROSO, João. (1997) - Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação

BENAVENTE, Ana. (1990) - Escola, professores e processos de mudança. Lisboa: Livros Horizonte.

BELL, Judith. (2004) - Como realizar um processo de investigação. Lisboa: Gradiva.

COELHO, Maria Manuela Martins (2008) - “Guia Prático sobre metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertação de mestrado e investigação aplicada”. 2ª ed.rev. e atualizada. Lisboa: Universidade Lusíada.

CORREIA, Luís Miranda (1997) - Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora

CORREIA, Luís Miranda (2005) - Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores. Porto: Porto Editora.

DGDIC (2006) – [Em linha]. Reorganização das Escolas Especiais em Centros de Recurso. [Consult.18 dez. 2011]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.sitio.dgitic.min-edu.pt/especial>.

FRADA, João. (1997) - Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos. 7ª ed. Lisboa: Cosmos.

GARDNER, Howard. (2000) - Inteligências Múltiplas, a Teoria na Prática. Porto Alegre.

GASPAR, Sandra de Brito (2008) - O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inclusiva. [Em linha]. [Consult. 30 jan. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://repositorio.ul.pt>,

GOVERNO CIVIL DA GUARDA. (sem data).- Guarda um Distrito Diferente.

Guarda: Governo Civil da Guarda.

HEGARTY, Seamus. (2001) - O Apoio Centrado na Escola: novas oportunidades e novos desafios. Porto: Porto Editora.

JESUS, Saul Neves; MARTINS, Maria Helena. (2000) - Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Porto: Asa Editores

LUCKASSON, Ruth et al (2002) - Mental Retardation- Definition, Classification and Systems of supports. 10ª ed. Washington: D.C. American Association on Mental Retardation.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade (2007) - Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª ed. rev. e atualizada. São Paulo: Atlas.

LEITE, Carlinda. (2000) - A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. Território Educativo. Revista da DREN. ISSN 1645-9180.7. (2000). 20-26).

LEITE, Carlinda. (1996) - Os Desafios de Uma Escola Para Todos numa Sociedade Multicultural. Rumos. Porto Editora. ISSN 1679-8864.11. (julho/agosto 2006). 8-10.

LEITE, Teresa Santos. (2005) - Diferenciação curricular e N.E.E. In Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola. Lisboa: Texto Editores.

MATOS, Joel. - Enciclopédia Geral da Educação Oceano. Educação Especial. Porto: Liarte, 2000. Vol.4.

PORTUGAL. Ministério da Educação. (1992) - Os Intervenientes na Aplicação do Decreto-Lei n.º319/91. Lisboa: D.G.E.B.S.

PORTUGAL. Ministério da Educação. (1996) - Pacto Educativo para o Futuro.

PORTUGAL. Ministério da Educação. (2008) - Educação Especial – Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (1997) - A Edificação da Pessoa do Aluno. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

PEREIRA, Filomena. (1996) - As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades das famílias. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

PIMENTEL, Serpa. (1997) - Um bebé diferente: da individualidade da interação à especificidade da intervenção. Lisboa: SNR.

PINHARANDA, Joaquim Gomes (sem data) - A Guarda Ilustrada: Breve Panorama dos Escritores do Distrito da Guarda. Guarda: Editora PAX.

RIBEIRO Cândida Marlene Pinto Castro (2008)- Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor. [Em linha]. [Consult. 29 fev. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.psicologia.pt/>>.

RODRIGUES, David. (org.). (2003) - Perspetivas Sobre a Inclusão, Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, David. (2007) - Investigação em Educação Inclusiva – vol 2. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, David. (2010) - A Inclusão não tem alternativa in Educação Inclusiva - Revista da Pró- Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. ISSN 1647-6735.Vol.1.1. (Junho 2010). 4-7.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2003) - Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, Ana Sofia. (2010) - As DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na atualidade... Educação Inclusiva- Revista da Pró- Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. ISSN 1647-6735.Vol.1. 2. (Novembro 2010). 3-15.

SERRA, Helena.(org.). (2005) - Educação Especial: Integração das crianças ou adaptação das estruturas de educação. Braga: Edições APPACDID.

SERRA, Helena. (2002) - Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática. Encontro Internacional. Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti. Porto: Edições Gailivro.

SERRANO, Jorge (2007) - Porta para a Realidade ou a Utopia da Educação especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

SESI-SC (2008) - Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual, caderno 5. Publicação SESI/SC.

SOUSA, Alberto. (2009) - Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO. (1998) – Professores e ensino num mundo em mudança: relatório mundial de educação (1996). Porto: Edições Asa.

UNESCO (2003) - Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio e uma visão. Paris: UNESCO.

XAVIER, Ana Rodrigues (2011) - Aprendizagem da leitura em crianças com DID. [Em linha]. Tese de mestrado: [Consult. 29 mar. 2012]. Disponível em WWW: <URL recil.grupolusofona.pt.

APÊNDICES

Lista de Apêndices

APÊNDICE A - Questionário

APÊNDICE B - Pedido de autorização ao órgão diretivo do Agrupamento de
Escolas de Pinhel

APÊNDICE A

Questionário



UNIVERSIDADE LUSÍADA

Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Especiais

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um projeto de investigação a desenvolver no contexto do curso de Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, ministrado na Universidade Lusíada de Lisboa, e tem como objetivo conhecer as perceções dos professores face à inclusão de alunos com Dificuldade Intelectuais e Desenvolvimentais nas escolas do 1º Ciclo de Ensino Básico, as estratégias utilizadas e as dificuldades por eles sentidas. Para esse efeito a sua colaboração é fundamental. As suas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que agradecemos que responda a todas as questões com sinceridade. Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

I – Dados pessoais

Assinale com uma cruz (X) os quadrados, de acordo com as suas características pessoais / profissionais.

1. Género:

Feminino
Masculino

2. Habilitações Profissionais:

Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento

3. Situação Profissional:

Professor(a) do Quadro de Agrupamento
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica
Professor(a) Contratado(a)

4. Tempo de Serviço:

< de 5 anos
6 a 10 anos
11 a 20 anos
> de 20 anos

3. Quais as características do aluno com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que, no seu entender, mais perturbam a relação pedagógica? (Assinale com X, no máximo duas opções de acordo com a sua opinião).

- Comportamento inadaptado
- Aprendizagem demasiado lenta
- Perturbação do trabalho da turma
- Dificuldades de comunicação/ linguagem
- Relação com os colegas

4. Das estratégias a seguir indicadas, assinale com X as três a utilizar na sala de aula para incluir uma criança com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

- Aprendizagem cooperativa**
(distribuição de atividades por grupos, e de tarefas específicas para cada elemento do grupo).
- Ensino individualizado**
(realização de atividades adequadas às Necessidades Educativas Especiais do aluno com o intuito de promover o acesso do currículo).
- Trabalho de grupo**
(desenvolvimento de atividades com os pares, sendo as decisões tomadas pelo grupo)
- Distribuição de recompensas / punições**
(atribuição de recompensas ou de punições face a determinados comportamentos/ aprendizagens)
- Aprendizagem por tutoria**
(quando um par é responsável por facilitar o processo de um aluno com dificuldades num domínio/conteúdo específico).
- Instruções diretas**
(diretivas dadas pelo professor de forma verbal e dirigida ao aluno)
- Aprendizagem por modelação**
(observação por parte de um aluno de um modelo que manifesta uma competência e, posteriormente, desenvolvimento desta competência de forma personalizada pelo aluno).
- Outras** _____

5. Na sua opinião como se sentem os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais incluídos na sala de aula? (Assinale com X apenas uma opção).

- Iguais aos seus pares
- Mais incapazes que os seus pares
- Inferiorizados pelos seus pares
- Com petentes por participarem com os seus pares

6. Qual a atitude dos colegas na relação com o aluno com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais? (Assinale com X no máximo duas opções).

- Os colegas ajudam-no nas atividades letivas
- Os colegas ajudam-no na realização de atividades de enriquecimento curricular
- Os colegas ajudam-no durante o recreio
- Os colegas ajudam-no na ida à casa de banho
- Os colegas ajudam-no a alimentar-se
- Os colegas ajudam-no a deslocar-se
- Não precisa de apoio
- Os colegas não se envolvem

7. Na sua opinião, a colaboração entre professor de Educação Especial e professor do Ensino Regular seria desejável que se concretizasse privilegiadamente ao nível de: (Assinale com X a opção que corresponde à sua opinião).

- Flexibilização Curricular
- Construção e Avaliação do PEI (Programa Educativo Individual)
- Planificação conjunta das atividades pedagógicas
- Outros. Quais? _____

8. Quando a colaboração entre professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial é insuficiente, na sua opinião essa situação deve-se a: (Assinale com X apenas uma opção).

- O professor de Educação Especial vai pouco à escola
- O professor de Educação Especial muda todos os anos

- Falta de formação especializada do professor de Educação Especial
- Ambos não têm conhecimento das técnicas a utilizar
- Não há troca de ideias entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial
- Não há tradição de prática colaborativa nas escolas

9. Em que situações considera relevante a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas? (**Assinale com X a opção que corresponde à sua opinião**)

- Colaboração nos Trabalhos de casa
- Responsabilização pelo ensino/ aprendizagem de Tarefas específicas em casa
- Responsabilização pelo ensino/ aprendizagem de Tarefas específicas na escola
- Acompanhamento dos filhos nas viagens de Estudo
- Acompanhamento dos filhos nas atividades de enriquecimento curricular
- Procura de informação sobre os progressos escolares dos filhos
- Nenhuma

10. Considera que a escola onde exerce a sua atividade tem todos os recursos para a inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas?

Sim Não

10.1. Se respondeu **Não**, que recursos faltam, na sua opinião, para a inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas?

11. Na sua opinião, quais os fatores que mais fortemente dificultam a inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais? (Assinale com X no máximo duas opções)

-Falta de condições físicas adequadas

-Falta de formação específica por parte dos docentes

-Excesso de alunos por turma

-Pouco envolvimento dos elementos do Órgão de Gestão

-Pouco envolvimento por parte dos pais

-Pouca informação acerca destes alunos

- Falta de recursos pedagógicos / didáticos

-Falta de professores especializados

-Falta de técnicas de diagnóstico e apoio à intervenção

-Falta de pessoal auxiliar

- Fatores inerentes ao próprio aluno

-Outras: Quais? _____

APÊNDICE B

Pedido de Autorização ao Órgão Diretivo do Agrupamento de Escolas de Pinhel



Exmº Senhor:
Diretor do Agrupamento de Escolas de
Pinhel

Eu, Elisabete Paulino Simões, professora do 1º Ciclo a exercer funções na Escola Básica do 1º Ciclo de Pinhel, docente da turma N do 3º Ano, a frequentar o 2º Ano de **Mestrado em Educação, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**, ministrado na Universidade Lusíada de Lisboa, venho por este meio requerer autorização para a aplicação de questionários aos docentes do 1º Ciclo do Agrupamento que V. Exª dirige, com o objetivo de recolher informação para a minha área de investigação: *Conhecer as perceções dos professores face à inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Pede deferimento
Com os melhores cumprimentos

A profª

Elisabete Paulino Simões

Pinhel, 7 de Junho de 2011

ANEXOS

Lista de Anexos

ANEXO A - Autorização do órgão diretivo do Agrupamento de Escolas de
Pinhel

ANEXO A

Autorização do órgão diretivo do Agrupamento de Escolas de Pinhel

Exm^a Senhora:
Prof.^a Elisabete Paulino Simões
Avenida D. Afonso I I, n^o 2

6400 457 PINHEL

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Classif.	Data
		Of. 316 - 2011		14-06-2011

Assunto : Pedido de aplicações de questionários

Serve o presente para comunicar a V. Ex^a que sobre o seu pedido que deu entrada nestes serviços em 07 de Junho de 2011 recaiu o seguinte despacho:

"Considerando que é docente do Agrupamento e que com estas habilitações melhora os seus conhecimentos, autorizo a aplicação dos questionários".

Com os melhores cumprimentos

O Director

JV/ME