



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de  
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR FACE À  
INCLUSÃO E AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS  
ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E  
DESENVOLVIMENTAIS (DID)**

**Antónia de Jesus Ramalho do Cabo**

**Lisboa, junho de 2016**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de  
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR FACE À  
INCLUSÃO E AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS  
ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E  
DESENVOLVIMENTAIS (DID)**

**Antónia de Jesus Ramalho do Cabo**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com  
vista à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, sob a  
orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Saraiva**

**Lisboa, junho de 2016**

## Resumo

Atualmente movimentamo-nos no paradigma da inclusão escolar, um novo modelo de educação que se constituiu a partir do abandono de princípios e práticas educativas que apontavam para a exclusão e segregação. Essa mudança de paradigma traduziu-se na defesa duma escola regular inclusiva que se pretende responda, de forma eficaz e com qualidade, a todas as necessidades dos nossos alunos, incluindo os que têm Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

A questão que se coloca é a de saber se, efetivamente, estamos a trilhar o caminho com a bússola da inclusão ou se andamos perdidos e desorientados sem encontrar a saída que nos conduza a uma escola e a uma educação verdadeiramente inclusiva que, para além de ser frequentada por todas as crianças seja, também, para todas as crianças.

Pretende-se, assim, conhecer a realidade escolar e os obstáculos que na prática dificultam ou inviabilizam, de certa forma, o direito que estas crianças e jovens têm a um ensino de qualidade, que facilite a sua aprendizagem e que vá ao encontro das suas verdadeiras necessidades. No fundo, pretende-se averiguar se o processo de ensino-aprendizagem destes alunos é bem conseguido nas classes regulares, para que se possa afirmar que estamos numa escola inclusiva onde se pratica uma educação inclusiva.

O nosso estudo procurou investigar a visão dos professores do ensino regular, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, sobre a inclusão nas turmas de alunos com DID. Os resultados obtidos levaram-nos a aceitar que, embora, no geral, não haja diferenças significativas entre os dois grupos, os professores do 2º e 3º ciclos manifestam uma perceção mais positiva, face à inclusão e ao processo de ensino aprendizagem destes alunos, do que os professores do secundário.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); Processo de ensino-aprendizagem; Educação inclusiva.

## **Abstract**

Currently we move around the paradigm of school inclusion, a new model of education that was formed from the abandonment of principles and educational practices that pointed to exclusion and segregation. This paradigm shift has resulted in the defense of an inclusive regular school that is supposed to answer effectively and with quality to all the needs our students have, including students with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD).

The question here is to know if we are actually following the trail with the compass of inclusion, or if we are lost and disoriented without finding a way out, that leads us to a truly inclusive school and education, which not only is attended by all the children, but is also for all the children.

Thereby we intend to know the scholar reality and the obstacles that difficult or impede, in a way, the right that these children and young people have to a quality education, one that makes their learning easier and meets their real needs. The main objective is to examine whether the process of teaching and learning of these students is well done in regular classes, so we can say that we are in an inclusive school where we practice an inclusive education.

Our study intended to investigate the vision of regular school teachers, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education and secondary school, about inclusion in classes that have students with IDD. The results obtained led us to accept that, although, in general, there are no meaningful differences between the two groups, the teachers from the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of basic education have a more positive perception, regarding inclusion and process of teaching and learning of these students, than secondary school teachers.

**Keywords:** Inclusion; Intellectual and Developmental Disabilities (IDD); Teaching-Learning Process; Inclusive Education.

## **Abreviaturas**

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**GFC-**Gestão Flexível do Currículo

**DGIDC-** Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**PEI-**Programa Educativo Individual

**DID-**Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

**QI-**Quociente de Inteligência

**IM-**Idade Mental

**IC-**Idade Cronológica

**DSM-** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**AAMR-** Associação Americana de Retardo Mental

**CID-** Classificação Internacional de Doenças

**CIF-**Classificação Internacional de Funcionalidade

**AAIDD-**American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

**OMS**-Organização Mundial de Saúde

**APA**- Associação Psiquiátrica Americana

**ZDP**-Zona de Desenvolvimento Proximal

## Índice Geral

<b>Resumo</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>X</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>XI</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>4</b>
<b>Capítulo 1- História da educação especial</b> .....	<b>5</b>
1.1. Breve abordagem à história da educação especial .....	6
1.1.1. Exclusão e violação dos direitos humanos.....	6
1.1.2. A institucionalização-educação especial e segregação.....	6
1.1.3. A integração escolar- crítica à educação assente na segregação.....	8
1.1.4. A inclusão escolar- a resposta às necessidades especiais na escola regular .	10
<b>Capítulo 2 - Inclusão e enquadramento legal</b> .....	<b>12</b>
2.1. Normativos internacionais.....	13
2.2. Normativos nacionais.....	13
<b>Capítulo 3 - Escola inclusiva e educação inclusiva</b> .....	<b>16</b>
3.1. Necessidades educativas especiais .....	17
3.2. Medidas educativas inclusivas.....	18
3.3.Currículo, flexibilidade curricular e adequação curricular .....	18
<b>Capítulo 4 -Ser deficiente mental ou ter dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)</b> .....	<b>23</b>
4.1.Deficiência mental/intelectual e inteligência .....	24
4.2.Deficiência mental/intelectual como défice inerente ao indivíduo.....	24
4.3.Graus de deficiência mental.....	26
4.4.Uma nova concetualização sobre a deficiência .....	27

4.5. Ter dificuldades intelectuais e desenvolvimentais .....	33
4.5.1. Alunos com DID: características e dificuldades.....	35
4.6. Intervenção.....	36
4.6.1. A aprendizagem: individuação e aprendizagem cooperativa.....	37
<b>Capítulo 5- Inclusão na sala de aula regular: uma realidade polémica .....</b>	<b>41</b>
5.1. Inclusão e diversidade .....	42
5.2. Implementação e concretização da educação inclusiva.....	44
5.3. O trabalho de colaboração: o professor como membro de uma equipa .....	49
5.4. Formação e desenvolvimento profissional dos professores .....	51
5.5. Atitudes inclusivas .....	53
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO .....	55
<b>Capítulo 1- Metodologia da investigação.....</b>	<b>56</b>
1.1. Problemática.....	57
1.2. Objetivos do estudo .....	57
1.3. Hipóteses.....	58
1.3.1. Variáveis.....	58
1.4. Instrumento de recolha de dados.....	59
1.5. Procedimentos.....	59
<b>Capítulo 2- Apresentação dos resultados.....</b>	<b>60</b>
2.1. Sujeitos da amostra .....	61
2.2. Perceção dos professores do 2º e 3º ciclos e do secundário face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas nas turmas regulares com alunos com DID .....	68
2.3. Perceção dos professores do 2º e 3º ciclos e do secundário face à implementação de práticas /estratégias consideradas inclusivas nas turmas com alunos com DID. ....	69

2.4. Percepção dos professores do 2º e 3º ciclos e do secundário face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares.....	73
<b>Capítulo 3- Análise de dados, verificação das hipóteses e discussão dos resultados .....</b>	<b>77</b>
3.1- Análise de dados e verificação das hipóteses .....	78
3.2. Discussão dos resultados .....	90
3.2.1. Discussão dos resultados relativos à percepção dos professores do 2 e 3º ciclos do ensino básico e do secundário face à eficácia de medidas educativas, consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID .....	90
3.2.2. Discussão dos resultados relativos à percepção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário face à implementação de práticas pedagógicas, consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID. ....	91
3.2.3. Discussão dos resultados relativos à percepção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares.....	94
<b>Conclusão .....</b>	<b>98</b>
<b>Limitações do estudo .....</b>	<b>101</b>
<b>Linhas futuras de investigação .....</b>	<b>101</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>102</b>
<b>Webgrafia .....</b>	<b>105</b>
<b>Legislação .....</b>	<b>105</b>
Apêndices.....	107
Apêndice A-Questionário.....	108

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1-</b> Distribuição dos sujeitos da amostra em função do género .....	61
<b>Gráfico 2</b> - Distribuição dos sujeitos da amostra em função da faixa etária .....	62
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição dos sujeitos da amostra em função do tempo de serviço ...	63
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição dos sujeitos da amostra em função das habilitações académicas .....	64
<b>Gráfico 5-</b> Distribuição dos sujeitos em função do nível de ensino .....	65

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1-</b> Integração e inclusão .....	11
<b>Quadro 2 -</b> Da escola tradicional à escola inclusiva .....	11
<b>Quadro 3 -</b> <i>Graus de deficiência mental</i> .....	26
<b>Quadro 4-</b> Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não lecionado em turmas com alunos com DID .....	65
<b>Quadro 5 -</b> Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não conhecimento do Dec-Lei 3/2008 de 7 de janeiro .....	66
<b>Quadro 6-</b> Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não formação especializada no domínio cognitivo e motor .....	67
<b>Quadro 7 –</b> As adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID .....	68
<b>Quadro 8 –</b> As adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID.....	69
<b>Quadro 9 -</b> Os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID em contexto de sala de aula .....	70
<b>Quadro 10 -</b> Os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa.....	70
<b>Quadro 11 –</b> Os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula .....	71
<b>Quadro 12 –</b> Os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas. ....	72
<b>Quadro 13 –</b> Os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula .....	72
<b>Quadro 14 -</b> A sala de aula é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID .....	73
<b>Quadro 15 -</b> A inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas .....	74

<b>Quadro 16</b> - Na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem .....	75
<b>Quadro 17</b> - Os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades. ....	76
<b>Quadro 18</b> - Questões 9 e 10: medidas descritivas em função do nível de ensino ..	78
<b>Quadro 19</b> - Questões 9 e 10: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov .....	79
<b>Quadro 20</b> - Questões 9 e 10: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene.....	80
<b>Quadro 21</b> -Questões 9 e 10; resultados do teste de U de Mann Whitney .....	80
<b>Quadro 22</b> - Questões 11,12,13,14 e 15: medidas descritivas em função do nível de ensino... ..	82
<b>Quadro 23</b> - Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov .....	83
<b>Quadro 24</b> - Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene.....	84
<b>Quadro 25</b> - Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste de U de Mann Whitney .....	85
<b>Quadro 26</b> - Questões 16,17,18 e 19: medidas descritivas em função do nível de ensino.....	86
<b>Quadro 27</b> - Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov .....	87
<b>Quadro 28</b> - Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene.....	88
<b>Quadro 29</b> - Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste de U de Mann Whitney ...	89

## Introdução

Quando nos debruçamos sobre determinada literatura existente, que aborda o tema da inclusão e todos os aspetos que com ele se relacionam, podemos ficar com a impressão de que algo de errado se passa, e as questões surgem. Esta é a nossa escola? São estes os nossos professores? São estes os alunos que temos?

Ficamos com a sensação de que a realidade que nos é apresentada não é a realidade factual, a experienciada.

Há ainda quem fale em inclusão total, quem defenda que todas as crianças, independentemente das situações, graves ou não, devem frequentar, estar presentes na sala de aula, pois só assim se pode falar de inclusão. Mas deixemos os radicalismos, os fundamentalismos, porque essa é precisamente a via que conduz à exclusão, e centremo-nos nas nossas escolas, na perceção que dela temos e num processo de inclusão mais moderado e mais sensato.

No contexto escolar quando falamos em perceção dos professores falamos de interpretação, de descodificação, de significação do que é experienciado. Não podemos ignorar que essas significações resultam das suas experiências, da própria atividade profissional, de expectativas e motivações, de uma realidade que se inscreve nas suas histórias de vida. Esta visão experiencial não poderá ser ignorada, pois pode conduzir-nos à reflexão crítica e a estratégias de mudança, que levam muitas vezes a verdadeiras transformações, ou até revoluções, quem sabe...

Todos percebemos a escola de hoje de uma forma diferente, concordamos que há mudanças na organização do espaço, nos projetos educativos, na sala de aula e no próprio processo de ensino aprendizagem. Nas salas de aula de ensino regular encontramos a diversidade, alunos com necessidades educativas especiais em vários domínios, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos sem dificuldades de aprendizagem, alunos sobredotados, alunos indisciplinados, alunos bem comportados, alunos motivados, ou não, enfim, uma sala de aula heterogénea. Dizem que são salas de aula de escolas inclusivas, onde todos aprendem juntos independentemente das dificuldades e das diferenças.

Ao professor é exigido que saiba responder adequadamente, com qualidade, a toda essa diversidade, cumprindo uma série diversificada de medidas educativas, de estratégias, que conduzam ao sucesso de todos os alunos.

Fora da sala de aula continua o desafio colocado pela heterogeneidade, nomeadamente o trabalho de colaboração, que exige a presença de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

A formação é também fundamental, principalmente a especialização em educação especial, que permite ao professor lidar com todas as especificidades dos alunos considerados especiais. Terá de estar informado e preparado para responder a todas as questões, pessoais, familiares, legais e académicas, entre outras.

No entanto, a percepção que temos é a de que as nossas escolas nomearam-se inclusivas sem estarem devidamente preparadas, quer física quer humanamente, para praticarem essa inclusão. Aventuramo-nos a dizer que a integração de crianças e jovens em escolas que não estão preparadas para as receber, constitui um fenómeno de exclusão.

Quando se pretende proporcionar às crianças com DID as mesmas oportunidades que têm as outras crianças, ditas normais, nem sempre se pode falar de inclusão, uma vez que essas oportunidades podem não ser aquelas que a criança precisa ou com as quais se identifica. Seria aconselhável e sensato entender a inclusão escolar como um processo cujos objetivos são: o desenvolvimento de todas as potencialidades e ser feliz.

O tema da educação inclusiva será então abordado, no sentido de conhecer qual a percepção que os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário têm face à inclusão e ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com DID, nas salas de aula do ensino regular.

De salientar que, apesar de não nos repugnar a utilização do termo deficiência, considerado mais estigmatizante, optamos pela utilização do termo DID na elaboração do nosso resumo, introdução, metodologias de investigação e conclusões, principalmente porque consideramos que traduz o constructo que mais se ajusta ao nosso próprio entendimento do significado de uma inclusão educativa efetiva, e que é aquela que tem como principal preocupação responder às necessidades educativas dos alunos, que passa por uma aposta na qualidade do apoio que lhes é prestado.

O nosso estudo surge de uma espécie de sentimento de “dissonância” entre a defesa do paradigma da educação inclusiva e o que, efetivamente, se percebe na prática das nossas escolas. Pretendemos que seja mais um ponto de partida para uma reflexão mais

profunda, reflexão essa que não se quer fique estagnada, colada a ideologias e desligada dos problemas, do que realmente acontece nas nossas escolas, escolas estas que consideramos ainda não serem pragmaticamente inclusivas.

O trabalho está estruturado em duas partes, uma de cariz teórico e outra de cariz prático.

Na parte teórica começamos por fazer uma breve abordagem histórico-social do modo como a deficiência e as necessidades educativas foram sendo encaradas e respondidas ao longo dos tempos. Seguidamente, analisamos várias temáticas ligadas à inclusão e ao processo de ensino- aprendizagem dos “alunos especiais”, nomeadamente dos alunos com DID.

Na parte de cariz empírico procedemos à planificação, organização do nosso estudo que culmina com a exposição e interpretação/discussão dos dados obtidos.

Este estudo insere-se no âmbito da tese de Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus em Lisboa.

## PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **Capítulo 1- História da educação especial**

## **1.1. Breve abordagem à história da educação especial**

Começamos por efetuar uma breve abordagem à história da educação especial, no sentido de dar a conhecer o caminho percorrido por muitas crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) até aos dias de hoje. Esta abordagem está dividida em quatro períodos, um primeiro que se pode considerar de efetiva exclusão e violador dos direitos humanos, um segundo que corresponde à era das instituições e da segregação, um terceiro que corresponde à escola chamada de integradora e um quarto que fala de escola inclusiva.

### **1.1.1. Exclusão e violação dos direitos humanos**

Com base em (Jiménez,1997) nas sociedades antigas as ditas anormalidades em crianças eram “punidas “ com o infanticídio, que depois teria sido substituído pelo exorcismo na Idade Média, pois acreditava-se que as pessoas estavam possuídas por seres sobrenaturais, demónios e espíritos. A compilação de dados feita por este autor dá a conhecer a realidade da sociedade nas várias épocas no que concerne à situação das pessoas “deficientes”. Assim, relata que nos séculos XVII e XVIII os considerados doentes mentais eram deixados em orfanatos, manicómios, prisões, juntamente com os delinquentes, indigentes e velhos. Acrescenta ainda que, em França, nos séculos XVI e XVII, a par dos atentados à dignidade humana, surgiram atitudes positivas, como por exemplo o ensino de crianças surdas, a publicação de trabalhos sobre o ensino e métodos de ensino para os alunos surdos e mudos e a primeira escola pública para surdos, que depois se converteu no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Em Portugal a exclusão escolar existiu também na escola tradicional e os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo em que as lições eram dadas, que não conseguiam adaptar-se ao ensino do professor, eram marcados como “atrasados” e retirados da escola.

### **1.1.2. A institucionalização - educação especial e segregação**

Jiménez (1997) refere que nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, as pessoas consideradas com algum tipo de deficiência eram alvo de institucionalização especializada, período a partir do qual que se começou a falar de Educação Especial. Segundo o autor a sociedade começou então a olhar para o deficiente no sentido de lhe

prestar apoio, assistência, proteção, sendo a única forma de o fazer a separação e a segregação. Relata o autor que esta segregação aconteceu também na educação, uma vez que as escolas para deficientes surgem sempre afastadas dos espaços onde as outras crianças e jovens, considerados normais aprendiam. Acrescenta ainda o autor que a situação de institucionalização prolongou-se até meados do século XX, tendo sido criadas escolas especiais para surdos, mudos e instituições para receber os deficientes mentais. As crianças acabariam por ser rotuladas de acordo com a sua deficiência, a sua etiologia, e colocadas em escolas especializadas, em classes especiais, separadas das classes regulares, com programas diferentes e o acompanhamento de especialistas e técnicas adequadas. Tratava-se, segundo o autor, de um sistema de educação dentro do sistema educativo geral baseado num modelo médico-pedagógico, cujos procedimentos abarcavam o diagnosticar, o sinalizar e o segregar. Este modelo imperava, assim, em detrimento de um modelo educacional e social.

Jiménez (1997) aponta as várias razões para que esta situação da institucionalização se tenha prolongado até meados do século XX, entre as quais o facto das atitudes negativas relativamente aos deficientes estarem muito consolidadas na sociedade. Refere ainda que o florescimento institucional de segregação só começou a ser posto em causa em meados do século XX, contribuindo para isso o surgimento de movimentos que se insurgiram contra esta forma de atendimento dada aos alunos com NEE, nomeadamente as associações de pais que se recusavam a aceitar as escolas segregadas.

Em Portugal, segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (1998), nos anos 60 o Ministério da Educação apenas mantinha as classes especiais, criadas nos anos 40, na escola de ensino regular, sendo a oferta na área de educação especial muito diminuta. Refere também que na década de 70 e parte dos anos 80 é que se verificou um aumento significativo de estabelecimentos de educação especial. Segundo o mesmo parecer nos finais dos anos 70 aparecerem as primeiras tentativas para a implementação de apoio educativo através da intervenção nas escolas e junto dos professores e foram também implementadas Equipas de Ensino Especial, que passaram a dar apoio social e escolar às crianças com “deficiência”. Estas equipas deslocavam-se de escola em escola em determinadas áreas geográficas mas, mesmo assim, grande parte das crianças com NEE não chegava a beneficiar deste apoio especializado. Funcionaram até 1997 para darem lugar a novas estruturas de apoio, consignadas no Despacho Conjunto nº 105/97.

De acordo com (Correia,2001) as escolas tradicionais ao pretenderem dar resposta às necessidades do aluno médio, acabam por eleger a homogeneidade, um mesmo tipo de

resposta educativa para todos os alunos, acabando por excluir os alunos com NEE, principalmente os alunos com dificuldades de aprendizagem severas, muitas vezes chamados de deficientes mentais. Acrescenta que estas escolas ao não pretenderem responder às necessidades educativas deste tipo de alunos seriam a favor não da sua integração mas da sua institucionalização.

### **1.1.3. Integração escolar- crítica à educação assente na segregação**

A integração escolar surgiu, de acordo com (Jiménez,1997), com a aplicação do princípio da *normalização*, por Bank Mikkelsen, na Dinamarca, em finais dos anos 50 e depois nos finais da década de 60 por Nirje, na Suécia. Para (Bank Mikkelsen,1969, cit. por Jiménez,1997) a normalização consiste na possibilidade dada ao deficiente mental de ter um tipo de vida o mais normal possível.

Ainda segundo (Jiménez,1997) esta definição de normalização é depois reformulada por Bengt Nirje que descreve vários aspetos e dimensões do como viver um quotidiano tão normal quanto possível pelas pessoas deficientes mentais ou incapacitados. Ainda segundo o autor, na década de 70 o conceito de normalização atravessa toda a Europa e América do Norte, sendo que no meio educativo a aplicação deste princípio provoca uma mudança de práticas, as práticas discriminatórias, segregadoras, com o enfoque na institucionalização especializada, passam a ações integradoras, que integram os deficientes, incapacitados, no espaço escolar e laboral das pessoas consideradas normais. O autor esclarece ainda que «normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é (...), reconhecendo-lhe os mesmos direitos que os outros (...)»(Jiménez,1997:29). Normalizar implica ainda, para o autor, o disponibilizar de todos os serviços que se mostrem indispensáveis para que estas pessoas possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades e possibilidades, com o objetivo de viverem uma vida o mais normal possível.

Como refere (Jiménez, 1997) o princípio de normalização remete para a igualdade de direitos, para o direito destes alunos viverem uma vida o menos restritiva possível e o mais próxima da vida dos que são considerados normais, tendo surgido nos anos 70 dois documentos que se apresentam como fundamentais na integração de alunos com NEE e que são a *Public Law 94-142* (“The Education for All Handicapped Children Act”) publicada nos EUA e o designado de “Warnock Report” publicado em 1978, no Reino Unido.

O relatório Warnock em 1978 veio, por assim dizer, condenar o modelo médico - pedagógico, segregador, e defender o modelo virado para a aprendizagem escolar, para o programa escolar, centrado nos meios adequados para colmatar não só as dificuldades dos alunos portadores de deficiência, mas também dos que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Este novo modelo introduz o conceito de NEE e vai implicar uma verdadeira remodelação do sistema tradicional de ensino.

O conceito de NEE abrange, desde o relatório de Warnock, não só qualquer criança com necessidades especiais como qualquer tipo de dificuldade que tenham em seguir o currículo escolar.

Porter (1997, cit. por Hegarty,2001) entende a integração como a educação centrada no aluno, com um programa para o aluno e a colocação do aluno adequada às suas necessidades.

Segundo (Correia,2001) inicialmente dominava a integração mais física que se revelava na existência de classes especiais, o que remetia para a segregação dos alunos apesar de frequentarem uma mesma escola. Posteriormente, já numa segunda fase, surge a integração social que se traduziu na preocupação com as interações sociais destes alunos com os alunos considerados “normais”.

No fundo, esta escola de que se fala remete para a sensibilização de todo um contexto virado para a diferença, que abarca preocupações no sentido de uma integração física e social.

Segundo (Jiménez, 1997) a integração escolar supõe que:

“a) uma criança que frequenta a escola pela primeira vez e que, pelas suas características, poderia ter sido colocada num centro de ensino especial, é acolhida na escola regular; b) crianças que frequentam centros de ensino especial passam para escola regulares numa determinada modalidade de integração; c) crianças que estão a tempo inteiro numa unidade de educação especial de uma escola regular vão sendo a pouco e pouco incorporadas na classe regular; d) crianças que frequentam uma classe regular e que noutras circunstâncias passariam para uma classe especial ou centro especializado, continuarão assim na classe regular.” (Jiménez,1997:29).

Como condições para a integração escolar (Jiménez,1997) aponta, entre outras, as campanhas de informação e consciencialização da opinião pública sobre a integração escolar, uma legislação que facilite a integração, programas adequados no sentido do atendimento precoce e educação dos mais pequenos, reestruturação da escola tradicional, organização, metodologias, objetivos, esquemas curriculares abertos e flexíveis, redução da proporção professor/alunos por sala, existência de recursos

humanos e materiais nas escolas necessários, a existência de apoio de equipas interdisciplinares, participação dos pais, a formação dos professores e o trabalho em equipa.

Segundo (Costa,1999), a partir dos anos 70 assiste-se ao percorrer de todo um caminho no sentido da aproximação dos alunos das escolas ou classes especiais nas escolas regulares, sendo vários os conceitos que impulsionaram este percurso: “normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente, inclusão” (Costa,1999: 25)

#### ***1.1.4. A inclusão escolar – a resposta às necessidades especiais na escola regular***

Segundo (Correia,2001) em Portugal o movimento de inclusão surge nos anos 90, após a realização de um congresso em Salamanca, em 1994 “ onde estiveram presentes 95 países e cujo objetivo foi o de apelar a todos eles para que respeitassem os direitos das crianças, fundamentalmente no que dizia respeito à educação, facultando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos.” (Correia,2001: 128). Acrescenta ainda que este movimento pretendia a implementação de uma escola inclusiva que iria possibilitar não só os acessos físico e social mas também o académico, ou seja, ao currículo comum.

O conceito de inclusão ultrapassa o conceito de integração precisamente porque remete para a reestruturação e empenhamento das escolas no sentido de responderem de forma adequada à diversidade dos seus alunos. Daí a necessidade de, segundo (Hegarty,2001), ter que se proceder a uma verdadeira reforma das escolas. Afirma igualmente que “ as mudanças a fazer não são simples cosméticas” (...) é necessário atuar na área curricular, na área de organização académica (...) nos métodos de ensino (...) e na aquisição e utilização de recursos.” (Hegarty,2001: 82).

Hegarty (1994, cit. por Rodrigues 2001) considera que a educação inclusiva é uma educação adequada e de alta qualidade, o que significa que responde às necessidades especiais dos alunos na escola regular.

Rodrigues (2003) entende que “ estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. (Rodrigues, 2003:95)

Porter (1997, cit. por Hegarty, 2001) entende a inclusão como a educação centrada na sala de aula, que propicie a adaptação e o apoio, a questão da colaboração entre os intervenientes no processo educativo e as estratégias para os professores.

Porter (1997, cit. por Rodrigues, 2001) entende que as principais diferenças entre a integração e a inclusão são as seguintes:

**Quadro 1: Integração e inclusão**

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultado diagnóstico-prescritivo	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para o professor
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Fonte: Rodrigues (2001)

Verificamos que houve efetivamente todo um conjunto de mudanças nas nossas escolas resultado de conjunturas sociais, económicas, culturais e ideológicas. De acordo com (Rodrigues,2001) as mudanças fundamentais nas três concepções de escolas - tradicional, integrativa e inclusiva - são as seguintes:

**Quadro 2: Da escola tradicional à escola inclusiva.**

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Educação Inclusiva
Indivíduo abstrato	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Fonte: Rodrigues (2001)

## **Capítulo 2- Inclusão e enquadramento legal**

## 2.1. Normativos Internacionais

**1989- Adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Convenção Sobre os Direitos da Criança**, ratificada por mais de 150 países, incluindo Portugal. No artigo 23 encontra-se a defesa de uma vida digna, o acesso à educação, formação no sentido das suas necessidades, para todas as crianças com deficiência física ou mental.

**1990- Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos** que consigna que devem ser tomadas medidas de forma a assegurar a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência.

**1993- As Nações Unidas elaboraram e adotaram as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, em cujas diretivas se encontra o direito da criança com deficiência a receber apoio de acordo com as suas necessidades, nas áreas de educação, saúde, emprego, família e ação social.

**1994- A UNESCO, com a colaboração do Governo Espanhol, promoveu em 1994 a Conferência Mundial de Salamanca** que aparece como o ponto de partida para o desenvolvimento de princípios e práticas educativas inclusivas. As conclusões a que se chegou nessa conferência estão sintetizadas na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Podemos ler no ponto 7 que “ o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (...)” (Conferência Mundial sobre NEE,1994:11).

Nesta Declaração assiste-se a uma nova conceção de educação, remetendo para a especificidades dos alunos, quer dos portadores de deficiência, quer dos sobredotados quer dos que tivessem dificuldades de aprendizagem, permanentes ou não.

Portugal foi um dos países que subscreveu a *Declaração de Salamanca* em direção à inclusão. Esta mudança na forma de olhar para as crianças e para as escolas foram acompanhadas por alterações legislativas no sentido da operacionalização dos princípios da educação inclusiva.

## 2.2. Normativos nacionais

No processo da inclusão, na construção de um espaço de inclusão, as práticas pedagógicas com qualidade são fundamentais para a promoção de uma aprendizagem

inclusiva. No entanto, há necessidade de um quadro legal que estabeleça as linhas educativas orientadoras de toda a organização escolar.

Em Portugal o conjunto de alterações legislativas, medidas normativas, definiu o enquadramento para a organização de todo um conjunto de respostas em direção à inclusão.

### ***Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 46/86 de 14 de outubro***

A lei de bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 veio estabelecer alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com NEE. O estado (Ministério da Educação) passa a ter uma maior responsabilidade no processo educativo das crianças e a definir as normas gerais da Educação Especial.

### ***Decreto-Lei nº 35/90, publicado a 25 de janeiro***

Este Decreto assume especial importância ao determinar que todas as crianças seriam abrangidas pela escolaridade obrigatória. Se antes as crianças com “deficiência” mental ou física não eram obrigadas a frequentar o ensino, com a publicação deste Decreto-lei estipula o direito à educação das crianças com NEE.

### ***Lei 6/2001***

Esta lei estipula a gestão flexível do currículo no sentido da formação integral de todas as crianças.

### ***Decreto-Lei 319/91, publicado a 23 de agosto***

O Decreto-lei nº 319/91 revoga o Decreto-lei nº 174/77 de 2 de Maio que “correspondia a um modelo médico centrado na categorização dos alunos considerados ‘integráveis’ ” (Costa, 1998:30) e, portanto, ainda numa perspectiva de integração acaba por introduzir conceitos que promoveram mudanças. No seu preâmbulo salienta « *a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conselho de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos.*» e a « *crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem*», proclamando uma escola aberta para todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais e implicando os pais, de forma mais explícita, na vida escolar dos seus filhos. Assegura também a integração efetiva nas escolas de todos os alunos com necessidades educativas especiais, apenas propondo o «*encaminhamento apropriado, nomeadamente a*

*frequência de uma instituição de educação especial»* quando as medidas adotadas se revelem insuficientes. Foi um documento bastante importante na integração em Portugal.

Algumas das lacunas assinaladas por (Costa,1998) têm a ver com as suas limitações relativamente ao ensino pré-escolar e secundário e a omissão no que diz respeito ao ensino particular e cooperativo. Refere ainda a falta de clarificação quanto aos recursos, e à sua eficaz disponibilização, para os alunos com deficiências mais graves.

#### ***Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 julho***

Este Despacho vai contribuir para dar sustentabilidade a uma política de inclusão, reforçando as ideias de diferenciação curricular, através de uma individualização/adaptação curricular em função das dificuldades e necessidades de cada aluno, em especial dos que apresentavam necessidades educativas especiais. É criada a figura do professor de apoio educativo para as crianças com NEE, as equipas de coordenação de apoios educativos. De realçar que este despacho articula a educação regular e a educação especial.

#### ***Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de maio***

Este decreto veio revogar o despacho 105/96 e o Decreto-lei 319/91 e enquadra legalmente a educação especial e a inclusão. Encontramos neste decreto um novo quadro conceptual e uma redefinição do conceito de NEE e as medidas de concretização de toda uma prática inclusiva que está delineada na introdução:

“ a educação inclusiva visa a equidade, sendo por esta se entenda a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

#### ***Despacho 5048-B/2013 de 12 de abril***

Este Despacho, publicado no Diário da República, nos artigos números 20 e 21 determina o número máximo de alunos por turma que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

## **Capítulo 3- Escola inclusiva e educação inclusiva**

### 3.1. Necessidades educativas especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez no relatório de Warnock Report (1978). Nas nossas escolas é aplicado aos alunos que apresentam condições de deficiência ou um nível de desempenho escolar mais baixo do que a média, tendo em consideração a idade. Uma criança com NEE de carácter permanente necessita, portanto, de uma educação especial. Estas crianças são:

“ Alunos (...) que, por exibirem determinadas condições específicas, físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, sociais, ou qualquer combinação destas, podem vir a necessitar de ajuda dos serviços de educação especial (...) serviços de apoio especializado (educativos, psicológicos, terapêuticos, sociais, clínicos) (...) no sentido de facilitar o seu desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal.” (Correia, 2001:135).

O termo NEE é questionado por alguns autores, ou porque pensam que se está na mesma a rotular os alunos ou porque consideram o termo limitativo uma vez que não inclui determinado tipo de alunos.

No conceito de necessidades educativas especiais está igualmente incluído um conjunto de recursos humanos e materiais que devem ser disponibilizados às escolas no sentido de responderem adequadamente às necessidades destes alunos, num ambiente inclusivo.

Segundo (Correia,2001) “ a escola, através da sua direção, deve envidar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário (...) para responder às necessidades dos alunos, designadamente dos alunos com NEE.” (Correia,2001:129).

O autor salienta também que “ as práticas educativas (...) terão necessariamente de ser repensadas, uma vez que a inserção de alunos com NEE nas classes regulares pede que se reconsiderem todos os aspetos do processo de ensino aprendizagem (...).” (Correia,2001: 130)

Atualmente todos os alunos com NEE beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI), que é “o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” (Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo III, artigo 8º, ponto 1).

No Manual de Apoio à Prática-Educação Especial, da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) de 2008, o PEI é considerado um instrumento que se revela fundamental para a eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, facilitando a progressão “ ao longo da escolaridade [e] permitindo aos

alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso”. (Manual de Apoio à Prática: 25).

### **3.2. Medidas educativas inclusivas**

O Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro apresenta um conjunto de medidas educativas que têm como objetivos possibilitar a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. São elas o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. O apoio pedagógico personalizado consiste no “ reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma (...); no estímulo e reforço das competências e aptidões (...); na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos (...) [e] no reforço e desenvolvimento de competências específicas” (Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo17º, ponto 1); as adequações curriculares individuais que “podem consistir (...) na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos” (Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo18º, ponto 2); as adequações no processo de matrícula que dizem respeito à “ matrícula por disciplinas [poder] efetuar-se nos 2º e 3º ciclos de ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum”( Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo19º, ponto 2); as adequações no processo de avaliação que consistem na “(...) alteração do tipo de prova, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (...)” .”( Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo 20º, ponto 1) e as tecnologias de apoio que se referem a” (...) dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” . ” (Dec-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo 22º).

### **3.3. Currículo, flexibilidade curricular e adequação curricular**

Para (Correia,2001) quando se fala de currículo não se pode deixar de referir os elementos básicos que dele fazem parte, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação e os acessos, como aqueles que tem a ver com, por exemplo, barreiras arquitetónicas ou equipamentos de compensação.

Rodrigues (2001) encara o currículo em sentido lato como as experiências planejadas, que são promovidas com o objetivo de melhorar a inclusão social e a qualidade de vida de um indivíduo ou grupo. No entender do autor o currículo remete para valores, conhecimentos, atitudes, escolhas e práticas sobre a educação, remete para o conceito de educação. Acrescenta ainda que o relatório de Warnock coloca no currículo a força para a educação dos alunos com deficiências.

Segundo (Garrido et al.,1997) o currículo escolar poderá ser entendido como as experiências e respectivas planificações que a escola promove no sentido do desenvolvimento completo dos alunos.

No que concerne à questão do currículo a Declaração de Salamanca no cap. II - Diretrizes de Ação a nível Nacional - Fatores escolares, no ponto 28 refere que “as escolas (...) terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos”

No mesmo sentido (Marchesi,2001) considera que as decisões sobre os alunos com NEE, sobre as suas necessidades educativas, se devem orientar principalmente pela proposta curricular que se efetua. Fala também desta ligação educação e currículo ao afirmar que a “ educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar”. (Marchesi,2001: 103)

Garrido et al (1997) perante alunos com NEE propõem a introdução de medidas que flexibilizem o currículo normal e se mostrem capazes de responder à diversidade dos alunos, aos diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e experiências anteriores.

A flexibilidade curricular segundo (Correia,2001) diz respeito à “ aplicabilidade e à adaptabilidade do desenho curricular (currículo) à diversidade de alunos e de situações que a escola engloba” (Correia,2001:137). Esta flexibilidade, segundo o autor, deve implicar uma planificação curricular realizada em colaboração, que vá ao encontro do desenho curricular e que seja adequado às características e necessidades do aluno.

Rodrigues (2003) considera que a diferenciação curricular que existe numa perspetiva não inclusiva, por exemplo quando se pensa em classes especiais ou sistemas de educação especial paralelos ao sistema regular, não é uma estratégia inclusiva e que a flexibilidade curricular que se pretende na inclusão é aquela que não se separam os alunos, aquela que acontece numa classe ou grupo heterogéneo. Salienta que esta heterogeneidade implica “uma gestão pedagógica incomparavelmente mais complexa do que aquela que a escola e os professores estão habituados” (Rodrigues, 2003:93)

Contrariando essa perspectiva (Lopes 2007) fala na gestão flexível do Currículo (GFC) que inicialmente, segundo o autor, teve como finalidade o lidar com a diversidade cultural, tendo sido depois estendido aos alunos deficientes ou com problemas desenvolvimentais. No seu entender a (GFC) “constitui uma tentativa (evidentemente fracassada) de lidar com a heterogeneidade dos alunos nas salas de aula”. (Lopes,2007:73)

Segundo (Norwich, 1993 cit. por Marchesi,2001) um dos dilemas da integração dos alunos com NEE é precisamente o dilema do currículo comum: “(...) um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?” (Norwich, 1993 cit. por Marchesi,2001:95)

Relativamente ao dilema colocado (Marchesi,2001) salienta que, por um lado, o facto dos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem estarem inseridos numa turma da escola regular e experienciarem experiências de aprendizagem semelhantes aos seus colegas sem esses problemas, é considerado importante e positivo. Contudo, por outro lado, o que se verifica é que a diversidade educacional, subjacente à inclusão, e que se traduz no respeito pelas diferenças individuais, ritmos de aprendizagem e processos de construção de conhecimentos, entre outras, requer uma intervenção adequada, que vá ao encontro das necessidades educativas dos alunos, que respeite a sua individualidade e possibilidades. Ora, estes fatores levam a que nalguns casos se tenham de proceder a modificações significativas no currículo comum.

O dilema está precisamente no tipo de resposta a dar, deve reforçar-se a dimensão da igualdade mas ao mesmo tempo salientar a dimensão da diferença.

Marchesi (2001) referindo-se ao estudo efetuado por Norwich relativamente a este dilema, realça que a resposta, de certo modo bastante genérica, e mais comum, dada pelos professores foi a de proporcionar o maior número de experiências iguais de aprendizagem quanto possível e ter ao mesmo tempo em consideração as necessidades individuais. No fundo, segundo o autor, trata-se de manter um equilíbrio que se revela muito difícil de manter, uma vez que exige um elevado empenhamento e a existência efetiva de recursos.

Falar de adequações curriculares, segundo (Correia,2001) implica falar de “um conjunto de medidas, denominadas de adaptações curriculares que (...) são modificações ou suplementos ao currículo com o fim de (...) responder às necessidades dos alunos” (Correia,2001: 137)

Para (Garrido et al.,1997) as adaptações curriculares são “(...) um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual” (Garrido et al.,1997 : 61)

No Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo IV, artigo 16º, ponto 2, encontramos as medidas educativas a implementar nas escolas, quando estamos perante crianças com NEE, entre as quais as adequações curriculares individuais.

As adequações curriculares individuais que constam do PEI são, de acordo com o Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de janeiro, capítulo IV, artigo16º, ponto 1, medidas educativas que têm como objetivo promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. São entendidas como tendo como “padrão o currículo comum (...) no caso [do] ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas”( Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de janeiro, capítulo IV, artigo18º, ponto 1).

No que concerne às adequações curriculares (Lopes,2007) salienta que a educação inclusiva não implica que os professores consigam na prática realizar ‘adaptações curriculares’, principalmente quando as diferenças entre os alunos são bastante acentuadas. Salienta ainda que segundo alguns autores a investigação sobre as adaptações curriculares em turmas com alunos com NEE mostram que “não só as adaptações são a exceção (e não a regra) como a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial constitui um acontecimento raro” (Lopes,2007:29).

O autor entende que “a questão (...) é que as adaptações do ensino são, para muitos alunos da educação especial, tão extensas, que não podem ser levadas a cabo numa sala de aula regular”. (Lopes,2007:58). Considera ainda que essas mesmas adaptações do ensino “exigem frequentemente individualização, pessoal especializado, treino sistemático de competências básicas, alteração radical do ritmo de ensino”. (Lopes,2007:58)

Correia (2001) referindo-se ao modelo de atendimento à diversidade fala em três etapas: a do conhecimento, a da planificação e a da intervenção. A etapa do conhecimento consiste no conhecimento do aluno, identificação do aluno, estilos de aprendizagem, interesses, capacidades, necessidades, contextos ambientais em que o aluno se move, a etapa da planificação remete para a realização de uma planificação adequada às necessidades do aluno, tendo por base o currículo comum, sendo que, no caso dos alunos com NEE, o Programa Educativo Individual (PEI) seria obrigatoriamente elaborado

por uma equipa interdisciplinar, e, finalmente, a terceira etapa que consistiria na intervenção e que teria em consideração as duas etapas anteriores.

Se, efetivamente, a educação é um direito de todas as crianças não se pode ignorar a necessidade de implementação das adequações curriculares de acordo com as suas dificuldades e necessidades. Neste sentido (Lopes, 2007) defende que:

“se é lógico e desejável alcançar a universalidade do ensino, é imperativo afirmar que só é possível cumprir tal desiderato através da diferenciação de métodos de instrução, de agrupamentos de alunos e de currículos. Aplicar as mesmas fórmulas, nos mesmos espaços e em simultâneo, para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e competências é, na melhor das hipóteses, uma forma de assegurar que alguns alunos pouco ou nenhum ensino receberão, na pior das hipóteses uma forma de afundar a sala em indisciplina provocada por alunos (...) completamente alienados relativamente ao currículo (...).” (Lopes, 2007: 42)

O autor, baseando-se na prática de professores e em algumas investigações efetuadas por vários autores que consideram que não é possível uma gestão pedagógica quando na sala de aula as diferenças entre os alunos são bastante pronunciadas, em termos de níveis de escolaridade, conclui que “ nessas circunstâncias não é viável realizar adaptações curriculares, até porque elas se revelam completamente desfasadas das necessidades e das possibilidades dos alunos.” (Lopes, 2007: 31)

Já (Correia,2010) salienta que a investigação mais recente aponta para uma aplicação cada vez mais notória de práticas consideradas inclusivas como por exemplo as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares e o ensino por computador, entre outras.

Na perspetiva de uma certa homogeneidade dos grupos, (Landrum et al., 2007) sugerem que os alunos com “deficiências” sejam colocados em grupos em que os programas educativos individuais tenham mais hipóteses de ser concretizados.

## **Capítulo 4 - Ser deficiente mental ou ter dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)**

#### **4.1. Deficiência mental/intelectual e inteligência**

Segundo (Belo, Cabral, Caridade & Sousa, 2008) a noção de inteligência surge sempre associada à noção de deficiência intelectual. A confirmar está o facto de na primeira metade do século XX o Quociente de Inteligência (QI) ser visto como uma “estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral, unidimensional e unideterminada, inalterável e não permeável às influências socioculturais e educativas. Por outro lado a deficiência mental surgia como um “défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável” (Belo et al.,2008:4).

Esta forma de entender a inteligência remete para, segundo (Pacheco e Valencia,1997), para “uma concepção determinista da inteligência (o que é medível pelos testes), considerando-a de forma estática e reduzindo a capacidade mental a um número. “( Pacheco & Valencia, 1997: 209)

Daí que para (Sainz e Mayor,1989,citados por Pacheco e Valencia, 1997) sejam mais corretas outras definições de inteligência:

“ capacidade para aprender, capacidade para pensar abstratamente, capacidade de adaptação a novas situações [e ainda] o conjunto de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social...” (Sainz e Mayor,1989,citados por Pacheco e Valencia, 1997: 209)

#### **4.2. Deficiência mental/intelectual como défice inerente ao indivíduo**

Carvalho & Maciel (2002) chamam a atenção para o facto da deficiência mental desde há muito fazer parte de sistemas categoriais e ter sido retratada como “demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental” (Carvalho & Maciel, 2002:148), tendo sido um dos fatores que contribuiu para a manutenção de atitudes e comportamentos discriminatórios. Acrescenta ainda que dentro desses sistemas categoriais a deficiência mental ao ser entendida como uma condição que faz parte do indivíduo, que simplesmente lhe pertence, lhe é inerente, não atribuiu a importância devida à influência dos fatores sociais e culturais.

Segundo (Alves, França & Maia,2008) foram vários os termos utilizados para designar as crianças que apresentavam as suas capacidades intelectuais diminuídas: “ demente, idiota, oligofrénico, subnormal, incapacitado, diminuído, deficiente psíquico, diferente, aluno com NEE”. (Alves et al.,2008: 9).

De acordo com (Oliveira & Dias,2013) os termos utilizados ao longo dos tempos, para identificar a deficiência mental, transportam também a expressão de visões do mundo diferentes. Segundo estes autores foram várias as áreas: medicina, psicologia, serviço social e educação, por exemplo que se aventuraram na definição da deficiência mental.

Para uma melhor compreensão da deficiência mental mencionamos, de acordo com (Pacheco e Valencia,1997) algumas correntes que a definem: *psicológica ou psicométrica, sociológica ou social, médica ou biológica e mais recentes a comportamentalista e a pedagógica.*

A corrente *psicológica ou psicométrica*, defende que o indivíduo com deficiência é aquele que apresenta um déficit ou uma diminuição nas suas capacidades intelectuais, capacidades essas que são medidas utilizando testes e expressas em termos de QI.

A corrente *sociológica ou social* considera que o indivíduo com deficiência mental é aquele que apresenta dificuldades em adaptar-se ao meio social em que vive e em viver de forma autónoma.

A corrente *médica ou biológica* defende que a deficiência mental tem um substrato biológico, anatómico ou fisiológico, que se manifesta até aos 18 anos de idade, no período de desenvolvimento dos indivíduos.

A corrente *comportamentalista* sustenta que o déficit mental sendo um déficit de comportamento terá que ser visto como o produto da interação de “ fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais); fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress); história anterior de interação com o meio (reforço) e condições ambientais presentes ou outras situações atuais.” Pacheco e Valencia, 1997: 211”

A corrente *pedagógica* perspetiva o deficiente mental como o indivíduo que apresenta uma maior ou menor dificuldade em acompanhar o processo escolar regular de aprendizagem, tendo por isso necessidades educativas especiais. Significa que precisa de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino.

Foram, portanto, várias as perspetivas que claramente assumiram um papel na compreensão e também no tratamento das pessoas com deficiência mental e que contribuíram igualmente para uma mudança no modo de entender a deficiência mental. Kirk & Gallagher,1991, citados por Alves, França, Maia & Nunes (2008) entendem que a “ênfase mudou significativamente de uma condição que existia no indivíduo para uma

que representa uma interação do indivíduo com o meio (Kirk & Gallagher,1991, citados por Alves, França, Maia & Nunes, 2008:9)".

### **4.3. Graus de deficiência mental**

Segundo (Pacheco e Valencia,1997) apesar de existirem diferentes correntes na determinação do grau de deficiência mental, as técnicas psicométricas são as que mais são utilizadas. Daí a utilização do quociente intelectual (QI) para a classificação do grau de deficiência, sendo o QI o " resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da IM (Idade mental) pela IC (Idade cronológica )" (Pacheco e Valencia,1997: 211

Os mesmos autores fazem referência aos seguintes graus de deficiência mental, que apresentamos através do quadro 3:

**Quadro 3: Graus de deficiência Mental**

Deficiência Mental	QI
1.Limite ou borderline	68-85
2.Ligeira	52-68
3.Moderada ou Média	36-51
4.Severa	20-35
5.Profunda	Inferir a 20

Relativamente ao grau 1 referem que " não se pode dizer que sejam deficientes mentais já que são crianças com muitas possibilidades, manifestando apenas um atraso nas aprendizagens, ou algumas dificuldades concretas" (Pacheco e Valencia,1997:212). Em relação às pessoas com deficiência mental ligeira consideram que " não são claramente deficientes mentais, mas pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental (...) que apresentam um atraso mínimo nas áreas percetivas e motoras". (Pacheco e Valencia,1997:212). Referem ainda que normalmente as crianças apresentam dificuldades na aprendizagem a nível escolar. No caso da deficiência mental moderada ou média esclarecem que as crianças apresentam mais dificuldades na expressão oral e "difícilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo" (Pacheco e Valencia,1997:213). Quanto à deficiência mental grave e profunda salientam que as crianças com estes graus de deficiência precisam de muita ajuda e proteção, uma vez que apresentam sérias dificuldades ao nível das áreas da linguagem, da autonomia, problemas intelectuais e psicomotores graves.

Carvalho e Maciel (2003) referem que nos sistemas de classificação internacionalmente conhecidos, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e Classificação Internacional das Doenças (CID-10), aplicam ainda a classificação de deficiência mental proposta no manual da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 1952, não recomendada desde 1992 e que é a seguinte: Deficiência mental leve (ligeira), moderada, grave e severa (profunda), embora a CID-10 tenha procedido a discretas modificações.

Atualmente encontram-se novas publicações o DSM-V e a CID -11, que mantendo ainda os níveis de gravidade procederam a alterações em muitos outros aspetos.

#### **4.4. Uma nova concetualização sobre a deficiência**

De acordo com (Baptista & Bridi,2014) os diagnósticos de deficiência têm sido efetuados de acordo com os manuais internacionais de classificação das doenças: (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), a (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ambas publicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Refere também que os sistemas CID-10 e CIF são considerados sistemas complementares pela OMS, sendo que para a (AAMR, 2006, Farias & Buchalla,2005, citados por Oliveira & Dias,2013) “os dois primeiros tratam da classificação das condições físicas e mentais, incluindo a etiologia da deficiência mental, e o terceiro, dos aspetos funcionais do indivíduo com deficiência, observando-se seus contextos específicos de vida e desenvolvimento “ (AAMR, 2006, Farias & Buchalla,2005, citados por Oliveira & Dias,2013: 174).

Ainda segundo (Baptista & Bridi, 2014) é o sistema de classificação proposto pela AAMR que, através da publicação Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio (Sistema 2002), se refere mais especificamente à deficiência mental.

Relativamente aos sistemas de classificação da deficiência intelectual, com base em informações de estudos efetuados, de acordo com (Belo et al., 2008), verifica-se que o instrumento mais utilizado foi a CID com 62,3%, seguido do DSM com 39,7%. A AAMR, atualmente renomeada como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), e a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) foram as menos mencionadas pelos inquiridos, 15,1 % e 14,4 % respetivamente.

Referindo-se ao Sistema 2002 da AAMR, (Carvalho & Maciel,2003) realçam a sua liderança no que diz respeito ao estudo sobre a deficiência mental, nomeadamente a

definição de conceitos, classificações, modelos teóricos e orientações a seguir relativamente à intervenção. Acrescentam ainda que este sistema de classificação, não obstante influenciar outros sistemas de classificação internacionalmente conhecidos, como o DSM IV e CID 10, não é tão conhecido no nosso país, por motivos que se prendem com a falta de divulgação.

Baptista e Bridi (2014) acrescentam também o facto da 10ª edição do manual- Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio - ter sido publicado pela primeira vez em Portugal em 2006, contribuiu, assim, igualmente, para essa falta de conhecimento.

Luckasson & Cols.,2002, citados por Carvalho e Maciel (2003) mencionam que o sistema 2002 utiliza a expressão “retardo mental” e apresentam a seguinte definição de (Luckasson e cols., 2002):

“Deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (Luckasson e cols., 2002, citados por Carvalho & Maciel,2003: 150) “

Oliveira & Dias (2013) falam dos avanços da AAMR na conceção sobre a deficiência intelectual, conceção essa que engloba as funções adaptativas e o uso de sistemas de apoio.

Segundo (Baptista e Bridi,2014) a conceção multidimensional do sistema 2002 presente na sua definição de deficiência mental constitui uma mudança e um avanço relativamente às definições apresentados pelos outros manuais (CID-10 e DSM-IV). Considerando o aspeto da classificação encontram também um ponto de divergência uma vez que “no sistema 2002 a classificação é baseada nas intensidades de apoio e no CID-10 e DSM-IV a classificação é realizada com base nos escores de quociente de inteligência (QI).” Baptista e Bridi,2014: 507.

Segundo (Belo et al., 2008) na definição de deficiência da AAMR de 1992 “em vez de graus de deficiência intelectual, contempla-se a necessidade de apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente ao nível de diversas dimensões do funcionamento (intelectual, adaptativa, emocional e física.” Belo et al., 2008: 6.

Ainda de acordo com estes autores este aspeto significa que a deficiência intelectual deixa de ser encarada como um défice de natureza individual e passa a ser perspetivada como uma expressão da interação entre o indivíduo e o meio, passando a ser considerada em termos de apoios requeridos no desempenho dos vários papéis sociais.

Carvalho e Maciel (2003) salientam que na definição a deficiência mental aponta para um estado particular de funcionamento da pessoa e não para traços, qualidades da pessoa. Mencionam que a definição e o modelo teórico multidimensional da AAMR, sistema 2002, abordam a deficiência mental propondo cinco dimensões: *habilidades intelectuais*, o *comportamento adaptativo*, a *participação*, *interações e papéis sociais*, a *saúde* e os *contextos* que não devem ser encaradas de forma isolada mas em relação.

Luckasson, cit por Carvalho e Maciel (2008) referem que na dimensão das *habilidades intelectuais* a inteligência como capacidade geral inclui “ raciocínio, planificação, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (Luckasson, cit por Carvalho e Maciel, 2008:150)”. Referem também que estas habilidades são avaliadas utilizando testes psicométricos de inteligência que, no entanto, não determinam, por si só, o diagnóstico da deficiência.

Segundo (Nunes & Ferreira,1993, citados por Baptista & Bridi, 2014) hoje em dia, apesar das várias críticas, continua-se a usar as escalas de medição da inteligência por serem recomendadas como instrumentos diagnósticos nos manuais classificatórios.

Quanto ao comportamento adaptativo (Luckasson et al,2002, citados por Carvalho e Maciel, 2003) salientam que se refere ao “ conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida quotidiana (Luckasson et al, 2002, citados por Carvalho e Maciel, 2008:151)”. Estes autores acrescentam ainda que as *habilidades conceituais* remetem para aspetos cognitivos, académicos e de comunicação, as *habilidades sociais* para os aspetos que envolvem as competências sociais e as *habilidades práticas* para os aspetos que têm a ver com a autonomia.

As limitações no comportamento adaptativo são verificadas através da utilização de escalas de maturação e de comportamento que segundo (Batista & Bridi, 2014) “objetivam o conhecimento e a verificação do comportamento adaptativo em três dimensões: conceituais, sociais e práticas. ” (Baptista & Bridi,2014:504”

Para (Schalock,2003 citado por Morato e Santos,2012) o reconhecimento de limitações no comportamento adaptativo, das habilidades práticas sociais e conceituais, implica “reequilibrar a área cognitiva com a social e instrumental (e não se basear exclusivamente naquela) (...) num processo de avaliação holístico e sistêmico do indivíduo” (Schalock,2003 citado por Morato e Santos,2012: 11)

Carvalho e Maciel (2003) referem ainda que a dimensão da *participação, interações e papéis sociais* diz respeito ao ambiente, aos lugares específicos em que o indivíduo vive e interage, a dimensão da *saúde* considera as condições de saúde física e mental que interferem no funcionamento humano de forma positiva ou negativa e a dimensão *contextos* descreve as condições em que o indivíduo vive a sua vida quotidiana relacionando essas condições com qualidade de vida. Consideram-se três níveis de contexto: *microssistema* (família e pessoas próximas), *mesossistema* (vizinhança, serviços educativos e apoios vários) e *macrossistema* (contexto cultural, sociedade, grandes grupos de população).

Assumindo uma posição sobre a definição (Santos 2010) refere que se trata de uma definição que remete para a qualidade da interação e para o tipo e intensidade dos apoios que são proporcionados, revelando-se mais funcional.

De acordo com (Luckasson et al., Schalock et al., 2010 citados por Morato & Santos, 2012) a nova definição centra-se mais na importância dos apoios prestados aos alunos, na qualidade da interação e não tanto nos déficits de cada um.

Santos (2010) entende que a nova definição e também a abordagem da DID efetuada pela AAIDD (1992, 2002, 2007) remete para mudanças positivas nos processos de avaliação e intervenção.

De acordo com Morato e Santos (2012) atualmente procede-se a uma classificação das pessoas com dificuldades intelectuais baseada não nas suas características intrínsecas mas no tipo de apoios, necessários para colmatar as dificuldades sentidas: apoios *intermitentes*, esporadicamente necessários, de natureza episódica e descontínua, uma vez que o indivíduo nem sempre precisa de apoio, e de alta ou baixa intensidade; apoios *limitados* de natureza mais contínua, com alguma consistência em termos de intensidade, principalmente nos períodos mais complicados; apoios *extensivos* que se justificam sempre que o indivíduo necessita de um acompanhamento mais regular (diário) num ou noutro contexto e apoios *permanentes* que sendo mais intrusivos que os outros tipos de apoio são constantes, permanentes e de alta intensidade.

Alguns dos pressupostos apontados por (Belo et al., 2008), que estão subjacentes à definição da AAIDD, 'dificuldades intelectuais e desenvolvimentais' ressaltam a importância de considerar no indivíduo não só as limitações mas também as suas áreas fortes, o contexto em que está inserido e os apoios prestados. Assim;

“ (...) para cada pessoa as limitações coexistem com as capacidades, (...) as limitações observadas no funcionamento atual devem ser consideradas no âmbito do

contexto em que o indivíduo se insere (...) [e] o diagnóstico só é relevante se resultar em apoios que melhorem a sua qualidade de vida (...) [sendo que] “com apoios individualizados apropriados durante um determinado período, a funcionalidade da vida de uma pessoa com DID melhorará de uma forma generalizada. Belo, Cabral, Caridade e Sousa, 2008:8”.

Em relação à definição de deficiência intelectual (Oliveira e Dias,2013) referem que na sua 10ª edição a AAMR propõe uma visão ecológica, um jogo dinâmico no qual devem articular-se pessoa, ambiente e sistemas de apoio disponíveis. Consideram que a definição traz avanços sobre a conceção de deficiência na medida em que inclui as funções adaptativas e coloca uma importância extrema no sistema de apoios. No entanto, em jeito de crítica, consideram que ainda se mantém no modelo “a correlação entre o score no teste e o funcionamento intelectual” Dias e Oliveira (2013): 174. Denota-se, assim, que não houve uma diminuição da importância que os testes psicométricos têm na avaliação /medição da dimensão intelectual dos indivíduos.

No mesmo tipo de registo (Baptista e Bridi,2014), no que se refere ao diagnóstico, consideram que ao ser realizado recorrendo a testes psicométricos de inteligência e a escalas de comportamento adaptativo, instrumentos que medem e quantificam, o Sistema 2002 ainda se apoia “ num discurso e numa lógica classificatória que tendencialmente dá prioridade ao plano individual e intrínseco do sujeito”. (Baptista e Bridi,2014: 508).

Carneiro, 2008, citado por Baptista e Bridi (2014) considera que “ na conceção de deficiência mental proposta pela AAMR, o foco ainda é o sujeito e suas limitações Carneiro (2008, citado por Baptista e Bridi, 2014: 508)”

Schalock et al, 2007, citados por Santos (2010) entendem que o construto da deficiência aponta a expressão das limitações individuais ao nível do funcionamento em contexto social, constituindo este uma desvantagem para a própria pessoa, e o constructo da dificuldade intelectual aponta para a importância da interação entre o indivíduo e o meio social, sendo que os apoios sistemáticos individuais podem assumir um papel fundamental para o funcionamento da pessoa.

Ainda nesta lógica podemos constatar que o anexo 5 da CIF refere que “ os indivíduos não devem ser reduzidos ou caracterizados apenas em termos das suas deficiências, limitações da atividade, ou restrições na participação (...)”(OMS,2004:215)

No que diz respeito à CIF, (Baptista e Bridi,2014) consideram que embora não se refira de forma específica à deficiência mental vai produzir efeitos nesse domínio ao perspetivar o conceito de deficiência segundo outra dimensão.

Sendo a CIF “ uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, também é utilizada por sectores, tais como, seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais”. (CIF-OMS, 2004:9)

A CIF é, portanto, ” uma classificação da funcionalidade e da incapacidade do homem. “ (CIF,OMS,2004: 23), sendo que essa funcionalidade e incapacidade podem ser explicadas e compreendidas segundo os modelos conceptuais “médico “ e “social”.

De acordo com a CIF (OMS,2004) no modelo médico a incapacidade sendo considerada um problema da pessoa, causado por doença, trauma ou qualquer outro problema de saúde, exige um tratamento médico, efetuado por profissionais de saúde. Os cuidados a ter consistem “na cura ou adaptação do indivíduo e mudança de comportamento”. (CIF,OMS,2004: 21). São as modificações políticas que ocorrem ao nível da saúde que respondem a este problema. O modelo social considera a incapacidade não um atributo do sujeito mas sim todo um conjunto de condições, algumas originadas pelo ambiente social, sendo que a resposta para o problema está na ação social e é da responsabilidade da sociedade, que terá de proceder de criar todas as condições para que a pessoa participe plenamente na vida social em todos os seus domínios. Trata-se, portanto, de “uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos”. (CIF,OMS,2004: 22)

Convém referir que no anexo 5 da CIF (OMS,2004) há o reconhecimento de que alguns dos termos utilizados, poderão estigmatizar ou rotular as pessoas, reconhecendo que ,apesar de todos os esforços, a questão de qual a melhor maneira de se fazer referência às pessoas se revela de grande dificuldade.

Para (Luz e Sampaio,2009) a CIF é um modelo que se baseia na” junção dos modelos médico e social, e uma abordagem biopsicossocial é usada para se obter uma integração das várias dimensões da saúde (biológica, individual e social) “. (Luz e Sampaio 2009: 476)

Também para (Baptista e Bridi, 2014) o modelo da CIF “ compreende a funcionalidade e a incapacidade como dimensões determinadas pelo contexto e pelo ambiente”. (Batista e Bridi, 2014:505)

Assim, importa salientar que segundo (Lucksasson et al, Smith,2003, Schalock et al.2007a, Schalock et al,2010, citados por Morato e Santos, 2012) também na CIF “ a responsabilidade de ser portador de deficiência não é mais encarada como exclusiva do

indivíduo, considerando-se igualmente a importância exercida pelo envolvimento e pelos tipos de apoios prestados (Lucksasson et al; Smith,2003, Schalock et al.2007a; Schalock et al,2010, citados por Morato e Santos, 2012: 7)”

A (AAMR, 2006, citada por Baptista & Bridi,2014) considera que o modelo do sistema 2002 e o modelo da CIF têm em comum o facto do conceito de deficiência ter sido abordado a partir do funcionamento humano e das interações dos indivíduos com o meio ambiente e também o facto de ambos os modelos assumirem que a deficiência não sendo encarada como um estado permanente poder vir a sofrer alterações ao longo do tempo.

De acordo com (Carvalho e Maciel,2003) o sistema 2002 e a CIF partilham a mesma visão funcionalista, ecológica e multidimensional e são um referencial teórico que constitui uma mais valia para a compreensão da deficiência mental, constituindo “instrumentos substantivos e compreensivos para o seu diagnóstico.” (Carvalho e Maciel, 2003: 154).

#### **4.5. Ter dificuldades intelectuais e desenvolvimentais**

Segundo (Belo et al., 2008) relativamente à terminologia da deficiência intelectual os resultados que constam no relatório do projeto *Atlas-Global Resources for persons with intellectual Disabilities*,2007, implementado pela OMS, em parceria com o *Montreal PAHO/WHO Collaborating Centre for Research and training in Mental Health* indicam que o termo atraso mental foi o mais usado pelos países inquiridos (76%), seguido do termo dificuldades intelectuais (56,8%). Os termos menos usados foram as dificuldades de desenvolvimento (22,6%) e a deficiência mental, apenas 17,2%.

Ferreira, Leitão & Lombo (2008) referem que “em 2007 a AAMR muda a sua designação para American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD) e substitui o termo ‘deficiência mental’ por ‘dificuldade intelectual e desenvolvimental’.” (Ferreira,Leitão & Lombo, 2008: 21).

De acordo com (Schalock et al, 2007, citados por Santos, 2010) pode-se constatar que o termo ‘dificuldade intelectual’ é o adotado pelo ponto de vista norte-americano apesar de abarcar as mesmas pessoas que foram primeiramente diagnosticadas com deficiência mental. Referem também que o termo ‘dificuldade intelectual’ aparece como desejável por várias razões: reflete a mudança de constructo proposta pela AAIDD e OMS, está de certa forma mais em consonância com o que é realizado na prática pelos profissionais,

prática essa que tem em conta os comportamentos funcionais e os fatores inerentes ao contexto. Acrescentam, ainda, que “ providencia uma base lógica para o fornecimento de apoios individualizados devido à sua base num quadro sócio ecológico, [sendo] o termo em si (...) menos ofensivo, (...) mais consistente com a terminologia internacional”. (Schalock et al, 2007, citados por Santos, 2010: II).

Na opinião de (Morato e Santos,2007 citados por Ferreira et al.,2008) esta mudança deve ser entendida principalmente no “âmbito de uma (...) visão sobre o desenvolvimento humano cada vez mais corroborada no interacionismo” (Morato e Santos,2007 citados por Ferreira et al.:21)

Rossato e Leonardo,2011, citados por Morato e Santos (2012), relativamente a um estudo efetuado sobre expectativas e conceções no seio da educação especial, colocam as hipóteses de que o termo “deficiência remete para algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento”, enquanto que o termo “dificuldade “ é entendido como possibilidade de superação (...) [pelo seu] carácter momentâneo e dinâmico” (Rossato e Leonardo,2011, citados por Morato e Santos,2012: 9)

Morato e Santos (2012) entendem a utilização da terminologia dificuldade intelectual e desenvolvimental, mais consistente com as novas conceções e paradigmas, permite uma mudança de pensamentos, que irão refletir-se na forma como se planificam as intervenções, numa mudança de expectativas e o reconhecimento de que qualquer pessoa, com ou sem diagnóstico, tem o direito de se revelar como cidadão ativo.

Corroborando esta ideia (Wolfensberger,2002, citado por Morato & Santos,2012) espera que a nova terminologia retire a carga pejorativa que ainda existe ligada às pessoas com essa problemática, de forma a operar uma mudança positiva nas atitudes e expectativas.

Kauffman, (2007), perspectiva de outra forma a questão da nomenclatura e consideram que o estigma associado a determinados problemas ou doenças não diminui porque substituímos os termos por outros menos desagradáveis, mas sim porque existe a coragem para, com realismo e atitude solidária e positiva, os enfrentar, tratar e prevenir.

Segundo (Morato e Santos,2012) nos países onde se fala português constata-se a utilização de variada nomenclatura para identificar alunos com NEE, com dificuldades permanentes de aprendizagem, entre as quais a de deficiência mental, atraso mental e incapacidade mental, não havendo unanimidade relativamente à nova terminologia. Considera ainda que a terminologia deficiência mental “poderá trazer consigo alguma descredibilização sobre estas populações” (Morato e Santos, 2012:3) e que já é “tempo

para admitir que o termo até agora utilizado – deficiência mental-não detém qualquer valor científico sendo socialmente estigmatizante” (Morato e Santos, 2012:8)

#### **4.5.1. Alunos com DID: características e dificuldades**

Referindo-se aos indivíduos com DID (Kirk & Gallagher,1996 citados por Ferreira, Leitão e Lombo,2008) referem que, no que diz respeito às áreas cognitiva e sócio educacional o que se observa frequentemente são dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, na concentração da atenção e na área da memória. Acrescentam também o facto de poderem mostrar também dificuldades na resolução de problemas e na generalização de situações novas. Acrescentam ainda que “ podem atingir, até certo ponto, os mesmos objetivos escolares que os seus pares, embora de uma forma mais lenta (Kirk & Gallagher,1996 citados por Ferreira, Leitão e Lombo,2008:22) “

No que concerne às dificuldades dos indivíduos com DID ao nível do processo de ensino-aprendizagem (Brown,1989, citado por Santos,2010) considera que

“ aprendem um menor número de competências; necessitam de mais tentativas e tempo para aprender; esquecem mais depressa e denotam mais dificuldades de recuperação; apresentam grandes limitações ao nível da síntese e do transfer e das atividades complexas.” (Brown,1989, citado por Santos,2010: V)

Referindo-se aos alunos com NEE, com problemas de aprendizagem, Marchesi (2001) descreve-os como crianças e jovens com maiores dificuldades na organização dos seus conhecimentos, na ativação dos seus esquemas cognitivos e na comunicação.

De acordo com (Fonseca,1995 & Who,2007, citados por Santos,2010) há comportamentos evidenciados pelos indivíduos com DID que remetem para dificuldades nas áreas da atenção, concentração e memorização, assim como pouca resistência à frustração, baixa autoestima, “atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu reportório social [e] dificuldades no processo ensino-aprendizagem (Fonseca,1995 e Who,2007 citados por Santos,2010: V)”

Vaughn, Ridley e Cox (1989, citados por Santos,2010) salientam limitações dos indivíduos com DID ao nível da interação com os outros, dificuldades essas que contribuem de forma menos positiva para o “critério de êxito e o sentimento de competência noutras situações diárias”( Brown,1989, citado por Santos,2010: V)

Campione, Brown e Ferreira,1982 citados por Marchesi (2001) consideram que estes alunos apresentam “sérias limitações no seu desenvolvimento metacognitivo e na sua

capacidade de transferir as suas aprendizagens (Campione, Brown e Ferreira,1982 citados por Marchesi, 2001:106 )”

Sainz e Mayor (1989, citados por Pacheco e Valencia,1993) refere que os défices de memória (ativa e semântica), os problemas de categorização, dificuldades em resolver problemas, problemas linguísticos e nas relações sociais, como os problemas cognitivos mais relevantes nestas crianças.

No que se refere à área da comunicação (Ferreira, Leitão e Lombo,2008), salientam que estas crianças apresentam frequentemente problemas ao nível da fala, da sua compreensão e no ajustamento social

Em termos gerais pode dizer-se que uma criança com DID apresenta uma maior dificuldade em conseguir realizar determinadas atividades, tarefas mentais, em comparação com outras crianças com capacidade média. Estas crianças enfrentam grandes desafios durante toda a sua vida e na escola necessitarão de muita ajuda e disponibilidade de tempo. As limitações ao nível das suas capacidades cognitivas, menos profundas ou mais profundas, implicam ritmos de aprendizagem mais baixos, uma maior lentidão na aprendizagem. A comunicação e o relacionamento com os outros também faz parte das suas dificuldades, limitações. Segundo (Pacheco e Valencia,1993), e de acordo com a corrente pedagógica, são crianças com NEE, que apresentam dificuldades, maiores ou menores, em acompanhar o processo regular de ensino, daí a necessidade de todo um conjunto de apoios e adaptações no seu processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à educação destas crianças na escola, que se quer inclusiva, deve existir todo um contexto favorável, todo um conjunto de atividades conducentes ao seu desenvolvimento e preparação para a vida. Neste sentido (Hallahan & Kauffman,1997, citados por Ferreira, Leitão e Lombo (2008) mencionam os estímulos ambientais como um dos fatores fundamentais que irão permitir o desenvolvimento do indivíduo com DID.

#### **4.6. Intervenção**

A intervenção segundo (Santos,2010) consiste “num conjunto de procedimentos para alterar alguma coisa na pessoa (...) através de estratégias, atuando ao nível da área sensível de aprendizagem e pela individualização.” Santos,2010: VI. Ainda de acordo com o autor revela-se, assim, fundamental um conhecimento do indivíduo com DID, uma vez que as suas competências em termos de compreensão de determinadas tarefas se encontram diminuídas.

Trata-se, no fundo, de uma intervenção com qualidade, em que todos os intervenientes no processo educativo destas crianças se sintam envolvidos no respeito pela diferença.

#### **4.6.1. A aprendizagem: individualização e aprendizagem cooperativa**

Nas crianças com DID a aprendizagem direta, sem a mediação do outro, é mais difícil de acontecer, logo reveste-se de suma importância o papel do outro, a mediação, para que a criança consiga alcançar um desenvolvimento não só cognitivo mas também emocional, afetivo e social. Segundo Rodrigues (2001) a Área de Desenvolvimento Potencial de Vigotsky é muito importante para a intervenção nas pessoas com necessidades especiais. O autor defende ainda que as transformações no funcionamento da mente, processos sociais e psicológicos, resultam precisamente da interferência do contexto mediador, cultural e linguístico.

Numa perspetiva pedagógica, segundo (Jiménez,1997) o princípio de normalização exige a individualização, no sentido de prestar um atendimento ajustado às características e necessidades de cada aluno com NEE, apoios e serviços onde houver necessidade deles.

Correia (2001) a propósito da diversidade educacional considera que nas salas de aula ao encontrarmos todo um conjunto de diferenças individuais, a nível de estilo cognitivos e de aprendizagem, a nível de interesses e experiências, em muitos casos é necessário uma intervenção individualizada e apoios educativos que vão ao encontro das necessidades e dificuldades dessas crianças. Para este autor a diversidade educacional remete para a adequação pedagógica, adequação curricular, que possibilite a planificação tendo em atenção as características e necessidades das crianças e jovens e também as características dos contextos ambientais de interação. Considera ainda que a diversidade numa escola inclusiva também diz respeito aos alunos que não tem necessidades especiais, no entanto esta diversidade será mais vincada nos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, em risco educacional e sobredotados.

Landrum et al (2007), tendo como base as observações efetuados em várias escolas, referem que ensinar crianças com NEE é extremamente difícil para os professores e praticamente impossível se apresentarem deficiência mental.

Lopes (2007) aponta para o facto dos alunos com determinadas deficiências necessitarem de individualização do ensino, tal como aqueles que apresentam em determinadas ocasiões problemas de aprendizagem. Refere também que é muito difícil

conseguir a proeza da individualização em grandes grupos e que quem acredita que se consegue é porque não faz a mínima ideia do que é ensinar. Acrescenta que muitos dos que acreditam e insistem que é possível a individualização do ensino e a diferenciação de estratégias são professores ou ex-professores que nunca o conseguiram fazer, uma vez que o número de alunos por turma assim o impossibilita. Salienta ainda que a planificação das aulas que obedecem a planos estandardizados e direccionadas para o aluno médio são " (...) um imperativo da escolaridade universal e obrigatória, sendo impensável que o professor desenvolva planos individualizados (...) [que] são evidentemente incontornáveis para alunos especiais mas inviáveis quando se ensina grandes grupos." (Lopes,2007:79)

Alguns dos problemas que surgem nas salas de aula do ensino regular são devidos, segundo (Lopes, 2007), ao facto de alguns dos alunos que apresentam maiores dificuldades na compreensão das matérias escolares exigirem muita atenção e dedicação, que efetivamente requer bastante tempo, revelando-se uma tarefa incompatível com o ensino de todos os outros alunos da turma.

Lopes (2007) retrata desta maneira a situação na sala de aula de ensino regular no que diz respeito à individualização:

“ se um aluno for ensinado de forma individual durante 5 minutos, nunca será fácil controlar ou pôr a trabalhar os restantes (...) e se, como sucede em muitas turmas, não for apenas um aluno com problemas mas sim 2 ou 3? (...) De facto, se um aluno for ensinado de forma individual durante 5 minutos, nunca será fácil controlar ou pôr a trabalhar os restantes. Pior ainda:5 minutos são irrelevantes para um aluno com problemas e mesmo meia hora ou uma hora por dia poderá ser pouco, dependendo do problema. Imagine-se o que será do resto da turma enquanto o professor, durante meia hora, ensina um qualquer aluno!”( Lopes,2007: 35)

Lopes (2007) aponta para o facto dos alunos com determinadas deficiências necessitarem de individualização do ensino, tal como aqueles que apresentam em determinadas ocasiões problemas de aprendizagem. Refere também que é muito difícil conseguir a proeza da individualização em grandes grupos e que quem acredita que se consegue é porque não faz a mínima ideia do que é ensinar.

“ certamente só poderá acreditar em tal devaneio quem, como os professores da educação especial, o faz porque trabalha de facto de forma individual ou em pequeníssimos grupos com alunos especiais( mas é incapaz de o fazer em grande grupo) ou os psicólogos e os psiquiatras porque não fazem a mínima ideia do que é ensinar.(Lopes,2007: 35)

Lopes (2007) está convencido de que o professor só poderia gerir esta situação se fosse um super professor que “ o que há de comum a todos os que exigem individualização do

ensino numa escola de massas (...) [é] fundamentalmente o facto de não darem aulas e estarem bem longe dos alunos”. (Lopes,2007: 36)

Considera, ainda, que só poderá acreditar em tal situação quem, como é o caso dos professores de educação especial, trabalha de forma individual ou em grupos muito reduzidos de alunos com NEE.

Leitão (2007, citado por Sanches e Tavares,2013) considera que “educar, incluindo, passa pela reorganização do processo de ensino-aprendizagem, descentrando das problemáticas individuais, dos planos educativos individuais e dos apoios especializados para a qualidade do processo educativo” (Leitão,2007, citado por Sanches & Tavares,2013: 311)

Sanches & Tavares (2013) defendem que só se adquirindo um maior conhecimento dos conceitos de ‘diferença’ e ‘educação com qualidade’ ” compreendemos que a verdadeira inclusão só pode ser concretizada na sala de aula” (Sanches & Tavares,2013: 308)

A noção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, remete para o papel mediatizador do outro. Aquilo que a criança com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais não consegue fazer, porque há funções cognitivas que não estão preparadas, ou seja, ainda não amadureceram, será conseguido com a ajuda, o apoio, a mediação do outro mais experiente, o professor ou os pares, operando-se uma modificação na criança, no sentido da concretização das suas potencialidades. A ZDP da criança é, assim, uma espécie de campo propício à aprendizagem e que deve ser explorado, percorrido com a ajuda do outro e não sozinha.

Em relação ao papel do professor Álvaro Marchesi (2001) refere que o trabalho do professor é fundamental para a efetiva participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, sendo que numa sala de aula que integra a diferença, a diversidade, deve ter em atenção as características dos alunos, principalmente os que apresentam problemas de aprendizagem, e deve organizar e estruturar os conteúdos do currículo para facilitar a aprendizagem efetiva destes alunos. A planificação da metodologia a usar na sala de aula é igualmente uma tarefa dos professores, que poderão implicar os colegas sem dificuldades na construção do conhecimento dos que apresentam maiores dificuldades. Os colegas mais capazes constituirão, assim, um valioso estímulo para a construção de conhecimentos dos menos capazes em termos escolares. Estamos a falar da aprendizagem cooperativa e tutoria que segundo (Alves, França, Maia & Nunes,2008) se traduz numa ajuda mútua que favorece a aprendizagem. Acrescentam também que cabe aos professores cooperar com os alunos e também incentivar a tutoria por parte dos

colegas de turma: “ a aprendizagem, cooperativa (...) favorece a aprendizagem [e], para tal, é necessário que os docentes, cooperem com os alunos e os incentivem a assumir, também eles, o papel de tutores” (Alves et al., 2008:12)

De acordo com (Sanches & Tavares,2013) a aprendizagem cooperativa é considerada de acordo com a comunidade científica como a “forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula” (Sanches & Tavares,2013: 312)

No mesmo sentido (Roldão, 2003 cit. por Sanches & Tavares,2013) defendem que “diferenciar, incluindo, passa (...) por uma estratégia de organização de grupos ou pares de níveis de aprendizagem diversos, a trabalharem numa tarefa organizada para rendibilizar essa diversidade”( Roldão,2003, citado por Sanches & Tavares,2013: 312)

César (2003) salienta que estudos mais recentes mostram que das interações sociais e de todo o trabalho colaborativo em díade ou em pequenos grupos com pares mais competentes, em contexto de sala de aula, resultam melhores desempenhos. Significa que o recurso aos próprios colegas é a solução encontrada para que a aprendizagem dos menos capazes se processe.

De salientar que é num contexto de situação de sala de aula heterogénea em termos de competências académicas, e num contexto de inclusão total, que (Landrum et al.,2007) colocam algumas reticências a determinadas medidas e apoios a que se recorre, para que os alunos com deficiência intelectual tenham uma instrução mais adequada às suas necessidades, entre os quais salientam a aprendizagem cooperativa.

## **Capítulo 5- Inclusão na sala de aula regular- uma realidade polêmica**

## 5.1. Inclusão e diversidade

Quando falamos em educação no sentido escolar falamos de processo de ensino aprendizagem que possibilita que a criança usufrua de todo um conjunto de experiências que terão como objetivo a construção da sua identidade e o seu desenvolvimento a vários níveis: académico, social, pessoal, afetivo e emocional.

De acordo com (Correia,2001) ligado ao conceito de inclusão está o conceito de diversidade, que remete para as diferenças individuais: estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, tipo de experiências, capacidades e condições orgânicas e também ambientais. Refere ainda que esta diversidade abarca tanto os alunos com NEE como os sem NEE, sendo, contudo, mais acentuada no grupo de alunos com NEE.

Landrum, Mock, Sayeski, Sayeski & Kauffman (2007) colocam a questão da diversidade e da qualidade da experiência educacional nestas termos: “acreditamos que existem professores heroicos capazes de dar resposta a esta diversidade (...) mas interrogamo-nos acerca da qualidade da experiência educacional que estes fornecem aos seus estudantes a todos os níveis.” (Landrum et al.,2007: 161). Acrescentam ainda que o aluno não aprende num contexto de instrução com o qual não se identifica em termos de aprendizagens e competências anteriores.

Estes autores relatam que nos Estados Unidos, respondendo ao movimento da inclusão, regulamentado por uma lei federal [ ( *No Child Left Behind Act* (NCLB)) ], as crianças nas escolas públicas com NEE estão inseridas em turmas do ensino regular, onde passam a maior parte do tempo, uma vez que se partiu do princípio de que formar turmas heterogéneas, ou seja, juntar alunos bastante diferentes do ponto de vista étnico e académico alcançava resultados mais positivos no processo de instrução do que formar turmas homogéneas, ou seja, turmas constituídas por crianças e jovens com níveis de realização escolar semelhantes. Os mesmos autores referem que na questão da formação das turmas, tendo como critério o nível de competências e rendimentos , as capacidades dos alunos, há educadores que se mostram contra a constituição de turmas homogéneas, porque receiam que daí possa resultar a formação de classes de alto rendimento e classes de baixo rendimento, tendo como consequência a estagnação, o não conseguir sair do grupo de baixo rendimento. Referem ainda que há também outros que se opõem à constituição de turmas heterogéneas argumentando que os alunos mais capazes em termos escolares, mais competentes , se sentem frustrados em turmas homogéneas e que para os alunos com competências abaixo da média é mais fácil

sentirem-se estigmatizados e frustrados por não conseguirem acompanhar o nível dos mais capazes.

Esta questão da homogeneidade e heterogeneidades das turmas, segundo estes autores, faz levantar a questão da frustração ou desconforto das crianças. "(...) são muitas as crianças que se sentem humilhadas quando se confrontam com algo que não conseguem fazer e se veem obrigadas a demonstrar a sua incompetência". (...)”(Landrum et al., 2007:156). Afirmam ainda que a qualidade do ensino e o auto conceito aumentam, resultando ainda uma maior eficácia no ensino quando as turmas são constituídas por alunos com níveis de conhecimentos e competências aproximados. Na perspectiva destes autores é de todo importante que se ensinem bem todas as crianças, que se lute por um ensino adequado para todas as crianças. No entanto consideram que “ os objetivos de ensinar bem todas as crianças e de ensinar todas no mesmo sítio (...), colidem com as necessidades de alguns alunos (...)”(Landrum et al., 2007:154). Acreditam que nem todas as crianças com deficiência ensinadas em turmas normais são bem ensinadas, sendo que, “como se pretende que a instrução seja eficaz, o ensino de competências específicas exige o agrupamento de alunos com realizações semelhantes”( Landrum et al,2007: 155). Para estes autores não se trata de uma descoberta recente mas algo que se sabe já há bastante tempo. Entendem que a instrução eficaz, o ensino de determinadas competências, exige que os alunos sejam agrupados de acordo com as suas realizações salientando que:

“os que sugerem que os estudantes que não dominam conteúdos académicos, devem ser agrupados com pares academicamente mais competentes, deveriam pensar como se sentiriam se lhes dessem um instrumento que não sabem tocar, se os pusessem em palco com uma orquestra treinada e se lhes dissessem para tocar (ou pelo menos para fingir que tocam)” (Landrum et al., 2007:156).

Para estes autores a colocação adequada de todos os alunos significa criar grupos de estudantes que possuam as mesmas capacidades e o mesmo tipo de necessidades, ou seja, a defesa de uma certa homogeneidade. A inclusão está, assim, ligada ao compromisso em agrupar os estudantes tendo como critério o nível de competência. Desta forma todos os alunos poderão, independentemente das suas dificuldades ou deficiências, receber um ensino que não se revele frustrante e aborrecido. Nesse sentido, entendem que “ sem a devida atenção à colocação dos alunos, a experiência do estudante torna-se instrutivamente padronizada” (Landrum et al., 2007:163).

Posição contrária têm (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shavin,1994, citados por González,2010) quando consideram que a diversidade deve ser valorizada uma vez que torna a classe mais forte e possibilita a todos melhores oportunidades.

Também (Marchesi,2001) entende que a diversidade dos alunos conduz ao enriquecimento e à partilha de experiências que são benéficos para todos os intervenientes, desenvolvendo também atitudes de respeito e tolerância. Acrescenta ainda que “as pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm concepções e valores diferentes”. (Marchesi,2001)

Segundo (Rodrigues, 2003 cit. por Sanches e Tavares,2013):

“A diferenciação que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo”  
Rodrigues, 2003 cit. por Sanches & Tavares,2013:311)

No mesmo sentido (Rodrigues,2003) refere que as turmas homogéneas não são reais pois a característica dos alunos de uma classe pública é precisamente a diferença, não passando de um mito, “o mito da homogeneidade como condição da qualidade”. (Rodrigues,2003: 94). O autor considera ainda que quando se fala em homogeneidade se está a falar apenas de uma quimera perseguida constantemente pelos professores.

## **5.2. Implementação e concretização da educação inclusiva**

Para (Baptista,1999) falar de modelo de escola inclusiva e de sucesso significa falar de um projeto contextualizado, de uma exigência social e política e também de todo um conjunto de valores como a democracia, a justiça social e a solidariedade.

À partida o termo inclusão remete para um valor positivo, tais como os valores da liberdade, da paz, da justiça, entre outros. No entanto, a realidade da inclusão revela-se muito mais complexa sendo, por vezes, difícil de desconstruir, uma vez que implica todo um conjunto complexo de fatores inerentes ao sistema educativo e toda uma série de perspetivas que nem sempre conseguem conciliar os extremos.

De acordo com (Rodrigues,2001) a implementação e concretização da educação inclusiva reveste-se de enormes dificuldades precisamente porque é um campo gerador de conflito em que ao lado de posições que defendem a escola para todos, também se levantam vozes que defendem uma escola mais impositiva e seletiva.

Correia (2010) no prefácio do seu livro refere que muito do que se diz sobre inclusão, educação especial e NEE, não revela um conhecimento efetivo da realidade, do que se

passa na realidade. Coloca algumas questões, de entre as quais destacamos as seguintes:

“Será que todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares (inclusão total)?

Será que sem a elaboração concertada de programas educativos individualizados (PEI), os alunos com NEE veem as suas necessidades respondidas?

Será que é possível a colaboração entre docente, docentes e pais e docentes e outros agentes educativos, sem a compreensão de um processo que leve ao produto desejado, o sucesso do aluno com NEE?

Será que a legislação que visa o atendimento educacional a alunos com NEE é a mais adequada?” (Correia, 2010:13)

Na opinião do autor, Portugal não está a concretizar os princípios de uma educação inclusiva e de qualidade, no que diz respeito aos alunos com NEE, uma vez que a legislação elaborada, onde se inclui o Decreto-lei nº 3/2008, deixa de fora alunos considerados com NEE. O princípio da equidade fica também diminuído, uma vez que há escolas onde não se verifica a operacionalização de um atendimento eficaz, uma diferenciação curricular e uma individuação que se mostram fundamentais ao atendimento das necessidades efetivas destas crianças. Referindo-se ao PEI salienta que:

“ (...) a grande maioria de alunos identificados como tendo NEE *significativas* não está a ser (...) submetida a um processo que leve à elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI) que, quanto a nós, é uma das pedras basilares em que devem apoiar-se as respostas educativas para estes alunos” (Correia, 2010:15)

O autor considera ainda que os alunos com NEE só estarão numa situação de inclusão se tiverem um atendimento adequado nas classes regulares, se se verificar uma verdadeira articulação entre as suas características, dificuldades e potencialidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios necessários. Para o autor estamos também perante a “exclusão funcional” quando os programas não têm em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos.

Lopes (2007) a propósito da inclusão de alunos deficientes refere que muitos são os que defendendo uma inclusão total consideram a escola regular e as salas de aula do ensino regular o meio menos restritivo e a escola especial precisamente o oposto. Contrariando esta posição o autor salienta que há todo um conjunto de serviços que funcionam como verdadeiras e desejáveis possibilidades, ou seja, um conjunto organizado de serviços que englobam escolas especiais, salas de aula regular, salas de apoio, terapias e até explicações. Para reforçar esta ideia acrescenta que há determinadas problemáticas, por exemplo a surdez e a deficiência mental, em que a escola regular pode não ser a adequada, o meio menos restritivo.

Baker, & Zigmond (1996, citados por Lopes, 2007) entendem que em relação aos contextos de ensino “ um determinado contexto de ensino não é menos nem mais restritivo do que qualquer outro. Tudo depende do que se lá faz, das exigências que coloca e do grau de adequação entre alunos e professores e também entre os alunos” (Baker & Zigmond, 1996, citados por Lopes, 2007: 71)

Landrum et al., ( 2007) consideram que “ algumas crianças com deficiência podem ser, e são, muito bem ensinadas em turmas normais (...) mas não (...) em todos os casos”. (Landrum et al., 2007: 154).

Os autores consideram também que o discurso das proposições universais interpretadas literalmente, no que se refere à educação de crianças e jovens, pode levar a consequências desastrosas. Saliendam que podemos dizer que todas as crianças podem ser bem ensinadas e devem efetivamente ser bem ensinadas, independentemente das aprendizagens anteriores, mas “porque nem todas as crianças de uma determinada idade aprenderam a mesma coisa, não é possível ensiná-las no mesmo sítio e muito menos ensinar-lhes as mesmas coisas, ao mesmo tempo” (Landrum et al., 2007: 155)

Esta afirmação acaba por ir ao encontro da questão da homogeneidade ou heterogeneidade das turmas, uma vez que, de acordo com o autor, a pretensão do ensino de competências específicas só poderá ser alcançada com eficácia se for efetuado o agrupamento de alunos com realizações semelhantes.

Também (Kauffman e Simpson, 2007) colocam a questão da inclusão de alunos deficientes na sala de aula regular abordando os tipos de contexto, que melhor servem os alunos com deficiências e acrescentando que as opiniões sobre os melhores contextos educacionais resultam não de factos científicos, de estudos científicos, mas de argumentos emocionais ou que remetem para os direitos civis. Segundo estes autores

a inclusão é “uma variável que suscita pontos de vista e respostas diferentes constituindo a validade social, uma métrica importante a ter em consideração quando há que tomar decisões ou realizar juízos”( Kauffman e Simpson, 2007: 182). Entendem que apesar da validade social ser um aspeto importante na avaliação da inclusão, não pode ser tida como a única forma de avaliação, uma vez que a instrução será precisamente o que vai permitir às crianças com deficiência “ alcançar as competências académicas e sociais de que tão desesperadamente necessitam”( Kauffman e Simpson, 2007: 184)

Marchesi (2001) realça que o peso excessivo dado aos resultados académicos face ao desenvolvimento social e da personalidade e a convicção de que a presença de alunos

com maiores dificuldades é um obstáculo ao progresso dos alunos mais capazes constituem crenças que acabam por travar as próprias reformas educacionais.

Kauffman, Mock, Tankersley, & Landrum (no prelo, citados por Kauffman e Simpson, 2007), consideram que os que estão preocupados com uma instrução cujos alicerces sejam a evidência empírica ou a investigação sabem que “ a colocação de alunos deficientes em salas regulares, com pares normais e da mesma idade, nem sempre constitui a melhor opção” (Kauffman e Simpson,2007: 184)

Zigmund (2003 cit. por Landrum et al.,2007) considera que “ a sala de aula regular é melhor para se aprender aquilo que a maioria dos alunos tem de aprender” (Zigmund,2003 cit. por Landrum et al.,2007: 158).

Segundo (Landrum et al.,2007):

“(…) os alunos que têm dificuldades ou deficiências e que precisam de aprender algo diferente, porque não conseguem aprender o mesmo que os outros estudantes (educação regular), necessitam de uma abordagem diferente e para alguns uma sala de aula não é o contexto mais adequado” (Landrum et al.,2007: 158).

Lopes (2007) menciona o facto da palavra inclusão estar a ser utilizada por muitos autores de forma muito entusiástica, a propósito e a despropósito, o que parece indicar haver um certo receio de que se levantem suspeitas sobre a sua concordância face ao princípio da inclusão. Reforçando ainda esta ideia escreve que “ não deixaria de ser interessante perceber até que ponto a `inclusão` se inscreve no domínio dos automatismos linguísticos e comportamentais” (Lopes,2007:67)

O autor vai ainda mais longe quando afirma que:

“A declaração de Salamanca é uma carta de intenções relativamente à inclusão social de deficientes (...) infelizmente a Declaração de Salamanca é hoje apresentada como um dogma de fé (...) aos intérpretes literais de Salamanca só interessa que os alunos estejam sob o mesmo teto. É-lhes praticamente indiferente que nestas condições os deficientes recebam ou não ensino adequado. É-lhes infinitamente mais simpática a ideia de um aluno deficiente receber um mau ensino numa sala regular do que um bom ensino numa escola especial, pelo simples facto de entenderem que uma escola especial é segregadora não podendo em caso algum transmitir algo de bom aos seus utentes.” (Lopes, 2007: 82).

Correia (2001) defende uma educação “apropriada”, ou seja, que preste um ensino de qualidade, que contemple, sempre que possível, serviços psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos. Um ensino de qualidade nas turmas regulares, sempre que possível individualizado com “ professores a lecionarem uma população muito mais diversificada

de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas (...)"(Correia,2001: 125). Defende também uma educação inclusiva em que:

“ a assunção será a de que todos os alunos pertencem , numa perspetiva cronológica e de diversidade, à classe regular (...) procura, assim, promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos.” (Correia,2001: 125)

Monteiro (2000, citado por Lopes,2007) salienta que alguns estudos têm mostrado que os professores do ensino regular além de não recusarem receber estes alunos nas suas salas também reconhecem que têm direito a uma educação de qualidade.

Segundo (Lopes, 2007) um dos princípios da escola pública que mostra reunir consensualidade defende que a escola deve poder responder às necessidades educativas de todas as crianças, possibilitando assim que atinjam níveis de competências adequados às suas potencialidades. O autor faz referência a dois autores Kauffman e Hallahan que retiraram dele corolários que, não se revelando tão consensuais, apontam para dificuldades que se prendem com o facto do sistema educativo ser um sistema de massas, que implica que os professores ensinem grupos sendo para tal “ indispensável ter uma noção (...) [do] ponto modal “( Lopes, 2007: 34). Daí que, segundo o autor, a utilização dos testes diagnósticos são uma forma de, precisamente, estabelecer o ponto modal, fazendo parte da “ lógica do ensino de massas, sob pena de as salas de aula se tornarem ingovernáveis “( Lopes, 2007: 34)

No mesmo sentido (Kauffman e Hallahan,1995 citados por Lopes, 2007) entendem que os alunos com DID exigem individualização do ensino, o que se torna de difícil cumprimento numa educação regular que “*no essencial, lida com normas, médias e grupos;(...) [e ] [não] com especificidades, idiosincrasias(...)*”( Kauffman e Hallahan, 1995, citados por Lopes, 2007:33 )

Bateman (2007, citado por Kauffman e Simpson,2007) considera que em relação à inclusão a primeira questão a ser colocada deveria ter sido “ Como poderei ensinar esta criança de forma mais eficaz?”( Kauffman e Simpson,2007: 184)

Kauffman & Hallahan (2005, citados por Landrum et al., 2007) argumentam que “ qualquer política razoável deve ter em consideração a diferenciação, quer da instrução quer dos padrões de realização, para alunos com competências e necessidades diferentes” (Kauffman & Hallahan,2005, citados por Landrum et al., 2007: 158)

Landrum at al., (2007) referem que a reflexão sobre o tema da inclusão ou exclusão é mais um debate sobre discriminação, ou seja, “pensamos que os estudantes são

discriminados quando não lhes é fornecida uma instrução adequada às suas necessidades, independentemente do que lhes é ensinado” (Landrum et al., 2007:159). Estes autores consideram que concretamente o que se debate não é a questão da inclusão ou exclusão mas sim a discriminação, precisamente porque consideram que há educadores que pensam que se se der uma instrução diferente a alunos com NEE e outra a alunos sem NEE é uma forma de discriminação que será notória se se prestar esse serviço numa sala de aula separada.

Segundo (Zigmond,2007, citado por Kauffman e Simpson,2007), independentemente da controvérsia que possa haver sobre a inclusão “existe um consenso generalizado de que, para muitos (mas não para todos) alunos com problemas, é apropriado estarem nas salas de aula, pelo menos uma parte do dia.” (Zigmond,2007 citado por Kauffman e Simpson,2007: 171)

Kauffman & Landrum (2007, Zigmond,2003;2007, citados por Kauffman e Simpson,2007) consideram que independentemente da falta de evidência científica que sustente a colocação de alunos deficientes em turmas regulares, uma vez que estas crianças e jovens passam grande parte do seu tempo nesses contextos, é fundamental a existência de recursos, de educadores que forneçam um apoio com qualidade. Acrescentam ainda a necessidade de redução do número de alunos nas turmas e saber qual o tipo de inclusão que se pretende alcançar.

### **5.3. O trabalho de colaboração: o professor como membro de uma equipa**

Hoje, mais do que nunca, os professores do ensino regular deparam-se nas suas aulas com uma diversidade de alunos, de situações, de problemáticas que exigem todo um esforço e trabalho de colaboração com outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. É o efetivar do trabalho de colaboração que impossibilita que os conceitos de escola inclusiva e de inclusão não permaneçam simplesmente ao nível de palavras vãs e de simples propaganda. A partilha de informação de forma regular e sistemática entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é importante para todos os alunos, sendo fundamental no caso dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Correia (2001) salienta que a reestruturação quer da escola quer do currículo com o objetivo de permitir a aprendizagem efetiva de todos os alunos, e que está subjacente ao princípio de inclusão ainda não foi efetuada e aponta para um conjunto de pressupostos que, no seu entender, são essenciais para que se possa falar de escola inclusiva, que

pressupõe essa mesma reestruturação das nossas escolas. São eles as atitudes, a formação, a colaboração e os recursos humanos.

Segundo (Correia,2001) a inclusão exige colaboração de todos, consistindo esta no “ grande esforço que vai no sentido da criação de uma comunidade escolar onde todos, em parceria, possam comungar para o bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global” (Correia,2001:129)

Para este autor os professores do ensino regular constituem-se como membros de uma equipa ao colaborarem com outros intervenientes, entre os quais o professor do ensino especial, no processo educativo da crianças, no sentido de implementar de forma eficaz todo um conjunto de atividades e estratégias que conduzam ao desenvolvimento e sucesso dos alunos, particularmente os alunos com NEE. Acrescenta também outras competências como por exemplo fomentar um clima positivo na sala de aula que abarque todos os alunos, as suas necessidades e potencialidades, de que terá de ter conhecimento, de forma a que todos se sintam incluídos.

Ainda de acordo com Correia (2010) a educação inclusiva implica a colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem e a existência de todo um conjunto de serviços de apoio, internos ou externos, direcionados para maximizar as potencialidades das crianças como, por exemplo, os serviços de professores especializados, dos professores de apoio educativo e também os serviços de psicólogos, terapeutas, sociais e clínicos. O autor acrescenta que os recursos humanos são a base para o sucesso da inclusão, sendo que o diálogo estabelecido entre os professores possibilitará a solidificação das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos. Acrescenta, ainda, que caso isto não se verifique se está perante uma exclusão funcional.

Para César (2003) este aspeto da colaboração entre os vários profissionais aparece referido quando defende que sem o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes do processo de ensino aprendizagem não se pode falar de inclusividade.

No mesmo sentido Nielsen (1999) refere que” a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração” (Nielsen,1999:19)

Correia (2001) salienta que a exigência da colaboração não pretende a criação de super professores mas sim bons profissionais de educação que em equipa estejam aptos para planificar e efetuar programações adequadas a todos os alunos. Refere ainda que o

esforço de colaboração tem como objetivo aproximar todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo os pais, para em conjunto encontrarem as estratégias educacionais que mais adequadamente respondam às necessidades dos alunos.

Para (Correia, 2010) a filosofia inclusiva:

“encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda em que a confiança e o respeito mútuos são características fundamentais essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades”.(Correia,2010: 34)

Lopes (2007) põe em causa esta visão quando considera que concretamente a colaboração entre os professores do ensino regular e da educação especial constitui algo que raramente acontece e que nos casos bem sucedidos de gestão colaborativa são a exceção e não a regra.

Nesta questão da educação inclusiva, é fácil perceber que apesar do papel do professor se constituir como uma espécie de chave mestra, não se pode ignorar que sendo mestra servirá para abrir as portas de uma casa que é habitada também por todos os outros profissionais intervenientes no processo educativo das crianças com DID. A conciliação entre os vários papéis possibilitará o desenhar de estratégias mais adequadas e, conseqüentemente, mais viradas para o sucesso escolar destas crianças e jovens que, efetivamente, não parece ser tarefa fácil.

#### **5.4. Formação e desenvolvimento profissional dos professores**

Considera (Hegarty, 2001) que a tarefa de ensinar não será conseguida com êxito sem que se verifique um investimento na formação profissional dos professores e de outros profissionais da escola. Salaria que as escolas inclusivas têm que proceder a ações no sentido da formação inicial de professores, de professores especializados e formação contínua. Relativamente à formação inicial de professores refere que no contexto de uma educação inclusiva já não faz sentido formar professores do ensino especial num modelo separado do da formação de professores das escolas regulares, uma vez que hoje em dia o que se verifica é a inclusão dos alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular. O autor salienta que:

“Cada vez mais em todo o mundo os sistemas de formação de professores requerem que sejam tratados os temas NEE por todos os futuros professores (...) na Suécia todos os professores em formação têm dez semanas de estudos em educação especial e no Reino Unido todos os estudantes em formação devem adquirir um conjunto de

competências sobre estratégias de ensino suscetíveis de intervir e identificar uma gama variada de alunos com NEE” (Hegarty, 2001: 88)

O autor expressa também a ideia de que a educação inclusiva não dispensa a intervenção dos professores especializados, dando o exemplo de França onde os professores não se podem candidatar a uma formação especializada sem que tenham pelo menos três anos de lecionação em escolas regulares. No que diz respeito à formação refere que se revela fundamental para a aquisição de competências e atitudes que são importantes numa perspetiva de educação inclusiva, que muitos professores em exercício não têm, referindo o que acontece em Espanha, em que o Ministério da Educação se preocupou em organizar um Centro de Recursos de Educação Especial no sentido de proporcionar formação e facilitar as ofertas de formação feitas pelas entidades locais.

Sobre formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional (Marchesi,2001) defende assim que:

“são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas (...) [sendo] muito difícil avançar para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.” (Marchesi, 2001:103)

A formação de professores é também encarada por (Correia,2010) como uma das preocupações que as escolas deveriam ter, devendo essa formação ser obrigatória no caso de integrarem alunos com NEE. Só assim as prestações educacionais poderão ser adequadas a esses alunos, no sentido de lidarem e responderem de forma adequada e eficaz às problemáticas destes alunos.

Também (Lopes,2007) partilha desta opinião quando diz que para se ensinar é necessário formação, treino, experiência e especialização e que, uma vez que o ensino especial difere daquilo que é usual acontecer no ensino regular, há necessidade de formação e profissionalismo daqueles que lidam com crianças com NEE.

Segundo (Correia, Rodrigues e Mesquita 1994, citados por Correia,2001), relativamente à formação de professores, “ haverá realmente que alterar muitos planos de estudos de cursos de ensino superior, essencialmente no que diz respeito à formação inicial, uma vez que (...) o professor terá de responder às necessidades de todos os alunos” (Correia, Rodrigues & Mesquita 1994, citados por Correia,2001:128).

No parecer de (Correia,2001) os professores para responderem às necessidades de todos os alunos terão que estar aptos para selecionar e adaptar o currículo e os métodos de ensino de acordo com as suas características. Acrescenta ainda que a formação especializada e a contínua necessitam de ser revistas no sentido de aprofundar e atualizar conhecimentos necessários e implicados nas práticas inclusivas.

Para (Helps, Newsom Davis & Callias,1999,Miller,1990, Vaughn, Schumm, Jallad,Slusher & Saumel,1996,Zigmond,2007, citados por Kauffman & Simpson, 2007) é evidente que os professores do ensino regular não estão devidamente preparados para poder responder às dificuldades e necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Daí que seja, de acordo com (Kauffman & Simpson, 2007) necessário a oferta de formação na área da inclusão, no sentido de serem “criadas as indispensáveis condições académicas, atitudinais e sociais que permitam uma verdadeira inclusão desses alunos nas salas de aula”. (Kauffman & Simpson, 2007:179)

Hegaty (2001) entendeu que os professores necessitam de ter algum conhecimento sobre deficiência, dificuldades de aprendizagem, competências para ensinar e avaliar os alunos com necessidades mais evidentes, mas vai mais longe quando afirma que em termos gerais as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não conseguem aprender por falta de um bom ensino.

Ainda sobre o tema da formação (Rodrigues, 2003) chama também a atenção para um problema que existe e que tem a ver com o facto de, na formação contínua, as ofertas de formação que são proporcionadas aos professores raramente estarem de acordo com as suas necessidades.

No fundo estaremos todos de acordo com (César,2003) quando afirma que “ de acordo com a perspetiva da escola inclusiva, é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências das escolas.” (César,2003:122)

## **5.5. Atitudes inclusivas**

Também há quem defenda que “para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença.” (Ainscow,1999,Mittler,2000,citados por César,2003)

Correia (2001) refere que as atitudes inclusivas passam por acreditar na possibilidade de sucesso dos alunos, mesmo dos alunos com NEE e pela responsabilização pelos resultados das suas aprendizagens de todos os que participam no processo educativo dos alunos, sendo que “ a escola deve elaborar um conjunto de medidas que reflita os seus valores e que permita responsabilizar todos os envolvidos no processo educativo dos alunos com NEE”. (Correia,2001:128)

Estabelecendo uma relação entre formação e atitude face à diversidade Marchesi (2001) acredita que os professores que não se consideram com capacidade para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terão uma maior tendência para desenvolver atitudes mais negativas, o que implica uma menor interação e uma menor atenção relativamente a estes alunos. Está bem patente que para este autor a formação sobre NEE, os conhecimentos sobre a diversidade dos alunos levam a que os professores melhorem as sua atitudes e expectativas.

Também (Cook et al.,2000;Coutinho & Repp,1999, Gresham,1982,1983a,Sasso,Simpson & Novak,1985,Simpson et al.,2003, citados por Kauffman & Simpson (2007) referem a importância da existência de apoios sociais e de atitudes positivas para que se verifique uma verdadeira integração dos alunos com NEE.

Segundo (Horne,1983, citado por Lopes,2007) numa revisão de estudos, relativos à questão da integração, constatou-se que as atitudes mais favoráveis face à integração estavam do lado de quem detinha menos responsabilidades face à integração, sendo os professores do ensino regular aqueles que manifestaram atitudes menos positivas.

## PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

## **Capítulo 1- Metodologia da investigação**

## **1.1. Problemática**

Sabemos que a educação especial sofreu profundas mudanças, levadas a cabo pelo novo paradigma da inclusão que defende a inclusão de todas as crianças nas escolas e turmas do ensino regular. Atualmente qualquer estabelecimento de ensino é frequentado por crianças portadoras de necessidades educativas especiais, ao abrigo da legislação em vigor que “alimenta” esse novo paradigma.

Muitos docentes do ensino regular consideram que a educação inclusiva está comprometida. Mencionam o facto de os alunos com DID não acompanharem os conteúdos programáticos, de os docentes encontrarem dificuldades na implementação das adequações curriculares individuais constantes nos Programas Educativos Individuais de alguns destes alunos. A gestão pedagógica da própria diversidade é outra das dificuldades apontadas pelos docentes. Questionam a qualidade das aprendizagem dos alunos com DID nas turmas do ensino regular e, conseqüentemente, os próprios conceitos de inclusão e educação inclusiva. Se, efetivamente, são muitos os docentes que consideram que não basta que estas crianças e jovens estejam incluídas mas, fundamentalmente, se sintam incluídas, também são muitas as vozes que se levantam, no sentido de lutar acerrimamente na defesa da inclusão destes alunos nas turmas do ensino regular. No sentido de evidenciar qual dos grupos apresenta mais dificuldades em considerar este paradigma da inclusão verdadeiramente inclusivo, procuramos responder à seguinte questão:

- Qual a perceção dos professores do ensino regular, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, relativamente à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DID nas turmas regulares?

## **1.2. Objetivos do estudo**

Madureira & Leite (2003) referem que a frequência do ensino regular é um direito de todas as crianças, constituindo o contexto onde a igualdade de oportunidades está presente e a possibilidade de combate ao abandono escolar se revela eficaz.

O presente estudo aborda o tema: “Inclusão e processo de ensino aprendizagem dos alunos com DID nas turmas regulares” e tem como objetivo geral saber qual a perceção dos professores do ensino regular, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, face à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos nas suas turmas.

Para este estudo delineamos também os seguintes objetivos específicos:

- Constatar se existem diferenças na percepção dos professores do 2ºe 3ºciclos e do secundário quanto à eficácia de medidas educativas que constam do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com DID.
- Constatar se existem diferenças na percepção dos professores do 2ºe 3º ciclos e do secundário quanto à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas nas turmas de alunos com DID.
- Saber qual dos grupos de professores apresenta uma percepção mais positiva face à inclusão de alunos com DID nas turmas do ensino regular.

### 1.3. Hipóteses

Para o nosso estudo colocamos três hipóteses de trabalho:

**H1.** Os professores do 2ºe 3º ciclos do ensino básico têm uma percepção mais positiva face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, do que os professores do secundário.

**H2.** Os professores do 2ºe 3º ciclos do ensino básico têm uma percepção mais positiva face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, do que os professores do secundário.

**H3.** Os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico têm uma percepção mais positiva, face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares, do que os professores do secundário.

#### 1.3.1. Variáveis

A **variável dependente** na primeira hipótese é a percepção dos professores do ensino regular face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas, em turmas com alunos com DID.

A **variável dependente** na segunda hipótese é a percepção dos professores do ensino regular face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, em turmas com alunos com DID.

A **variável dependente** na terceira hipótese é a percepção dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com DID nas turmas regulares.

A **variável independente nas três hipóteses** é o nível de ensino.

#### **1.4. Instrumento de recolha de dados**

De acordo com Scott & Xie (2005 citados por Fonseca,2008) todas as disciplinas de ciências sociais contemplam a abordagem quantitativa. Acrescenta ainda a importância da contribuição da investigação por métodos quantitativos no desenvolvimento das ciências sociais, em ambiente escolar.

Assumindo neste estudo uma abordagem quantitativa, o instrumento utilizado na recolha dos dados foi o inquérito por questionário (apêndice A), tipo Likert. A I parte é constituída por questões de caracterização sócio demográfica para caracterização da amostra: género, faixa etária, habilitações académicas, formação na área de educação especial, tempo de serviço, ciclos de lecionação, lecionação em turma com alunos com DID e conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

A II parte contém 11 afirmações, relacionadas com a inclusão e o processo de ensino aprendizagem dos alunos DID em turmas regulares. Cada item Likert é constituído por cinco níveis de resposta: discordo totalmente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente, sendo que para cada uma das afirmações o inquirido terá que indicar apenas um dos cinco níveis.

Foi realizado um pré-teste, com o objetivo de corrigir possíveis erros relacionados com a clareza e compreensão das questões.

Podemos afirmar que o inquérito por questionário é um instrumento bastante célere na recolha da informação e garante uma maior veracidade nas respostas, uma vez que é anónimo. Como aspetos menos positivos podemos referir a possibilidade de uma elevada percentagem de inquiridos “sem opinião” e também a imagem de si que os inquiridos possam querer passar.

#### **1.5. Procedimentos**

Os dados recolhidos foram de natureza quantitativa, tendo sido utilizadas medidas de frequência absoluta e relativa dos dados obtidos nas respostas ao questionário, pelos sujeitos da amostra. Recorremos a gráficos de barras e quadros na nossa investigação.

Relativamente aos dados obtidos procedeu-se a um tratamento estatístico através do programa SPSS (*Statistical Package For Social Science*), na versão 20. Será realizada a apresentação dos resultados e retiradas as devidas conclusões do estudo efetuado.

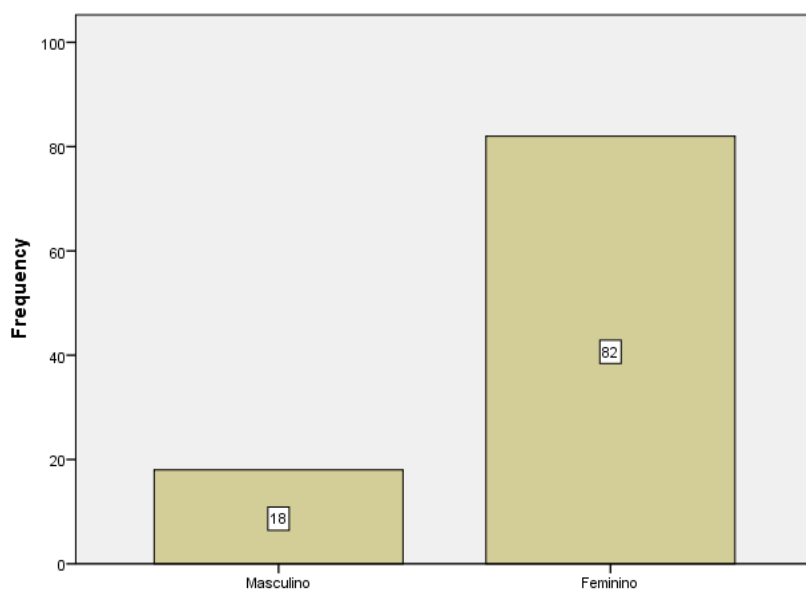
## **Capítulo 2- Apresentação dos resultados**

## 2.1. Sujeitos da amostra

Participaram neste estudo 100 professores do ensino regular, de vários pontos do país, que lecionaram os níveis do 2º e 3º ciclos do ensino básico e o secundário. Trata-se, portanto, de uma amostra não probabilística por conveniência, sendo que não representativa da população, revela-se adequada para assinalar aspetos que consideramos fundamentais do estudo.

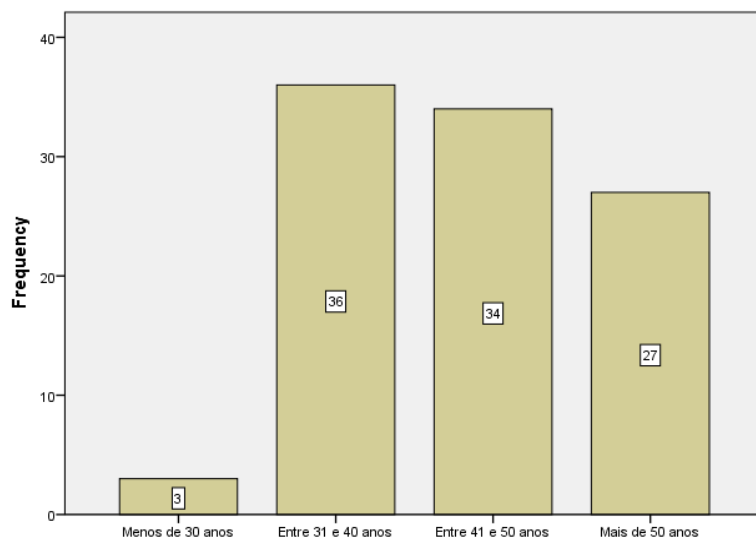
Para a caracterização da amostra apresentamos gráficos e quadros.

**Gráfico1- Distribuição dos sujeitos da amostra em função do género**



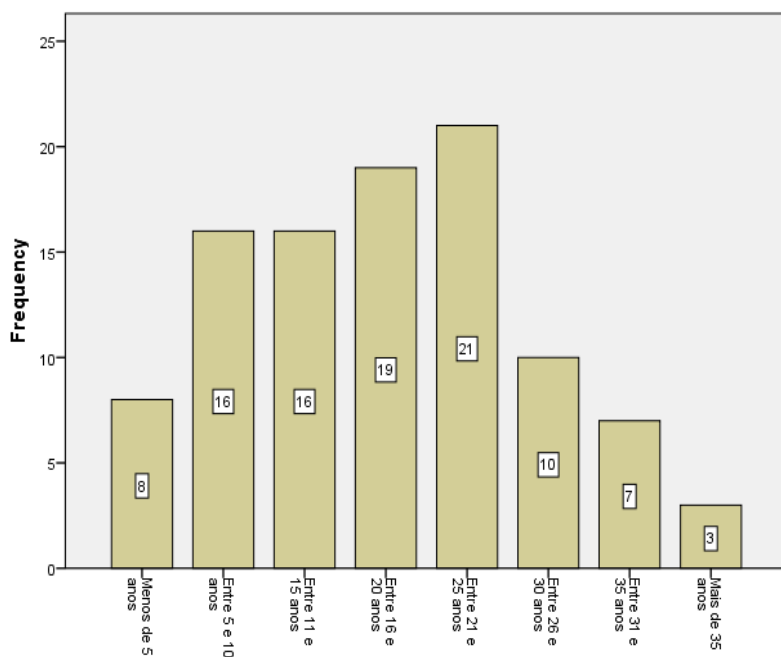
A análise do Gráfico 1 indica que dos 100 sujeitos da amostra, 18 (18%) são do sexo masculino e 82 (82%) do sexo feminino, verificando-se, assim, que o género feminino apresenta um valor percentual consideravelmente maior.

**Gráfico 2- Distribuição dos sujeitos da amostra em função da faixa etária**



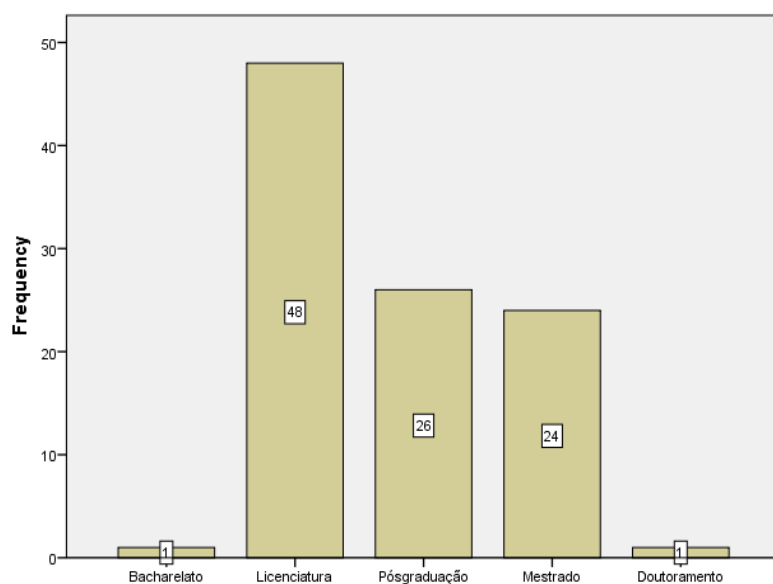
Em termos de faixa etária, podemos constatar que a que menos se evidencia no Gráfico 2 é a que compreende o intervalo de menos de 30 anos, com 3 sujeitos apenas (3%). Seguidamente, surgem os sujeitos com mais de 50 anos, com 27 sujeitos (27%). As faixas etárias que mais se evidenciam são as constituídas por sujeitos entre os 31 e 40 anos e 41 e 50 anos, com 36 indivíduos (36%) e 34 indivíduos (34%) respetivamente.

**Gráfico 3- Distribuição dos sujeitos da amostra em função do tempo de serviço**



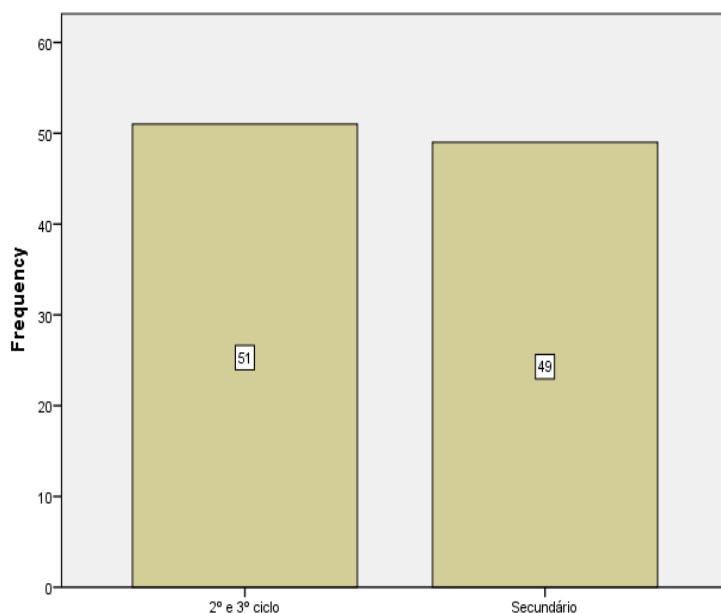
A análise do Gráfico 3 revela que 21 sujeitos (21%) têm entre 21 e 25 anos de tempo de serviço, intervalo com a maior percentagem de sujeitos, seguido dos intervalos 16 a 20 anos, com 19 sujeitos (19%), 11 a 15 anos e 5 a 10 anos, ambos com 16 sujeitos (16%). Podemos ainda verificar que 8 sujeitos (8%) têm menos de 5 anos de tempo de serviço.

**Gráfico 4- Distribuição dos sujeitos da amostra em função das habilitações académicas**



Verificando o Gráfico 4 observamos que a maioria dos sujeitos da amostra, 48 professores, possui a licenciatura (48%), 26 possuem a pós graduação (26%) e 24 possuem o mestrado (24%). Podemos constatar que apenas 1 professor possui o bacharelato (1%) e o doutoramento (1%).

**Gráfico 5- Distribuição dos sujeitos da amostra em função do nível de ensino**



Relativamente ao nível de ensino que lecionam, e analisando o Gráfico 5, podemos observar que 51 sujeitos (51%) dão aulas ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e 49 sujeitos dão aulas ao secundário (49%).

**Quadro 4- Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não lecionado em turmas com alunos com DID.**

Já lecionou em turmas com alunos com DID?	Nível de ensino que leciona		Total
	2º e 3º ciclo	Secundário	
Não	9	14	23
Sim	42	35	77
Total	51	49	100

Observando o Quadro 4 constatamos que 77 sujeitos afirmam já ter lecionado em turmas com alunos com DID (77%), dos quais 42 lecionam o 2º e 3º ciclos (42%) e 35 lecionam o secundário (35%). Os restantes 23 afirmaram não ter tido alunos com DID incluídos nas suas turmas (23%), dos quais 9 lecionam o 2º e 3º ciclos (9%) e 14 o secundário (14%).

Comparando os dois grupo podemos afirmar que os professores do 2º e 3º ciclos são os que mais lecionaram em turmas com alunos DID.

**Quadro 5- Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.**

Tem conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro?	Nível de ensino que leciona		Total
	2º e 3º ciclo	Secundário	
Não	4	16	20
Sim	47	33	80
Total	51	49	100

Analisando o Quadro 5 podemos constatar que a maioria, 80 sujeitos (80%), afirmou ter conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, dos quais 47 lecionam o 2º e 3º ciclos (47%) e 33 o secundário (33%). Verificamos que 20 sujeitos (20%) afirmaram não ter conhecimento do referido Decreto, dos quais 4 sujeitos lecionam o 2º e 3º ciclos (4%) e 16 o secundário (16%).

Comparando os dois grupo podemos afirmar que são os professores que lecionam o 2º e 3º ciclos que mais conhecimento têm do Decreto-Lei.

**Quadro 6- Distribuição dos sujeitos da amostra em função de ter ou não formação especializada no domínio cognitivo e motor.**

Tem formação especializada em Educação Especial-domínio cognitivo e motor?	Nível de ensino que leciona		Total
	2º e 3º ciclo	Secundário	
Não	20	41	61
Sim	31	8	39
Total	51	49	100

Quanto ao facto de ter formação especializada em educação especial – domínio cognitivo e motor, a análise do Quadro 6 mostra que 39 sujeitos (39%) afirmaram ter formação especializada, dos quais 31 lecionam o 2º e 3º ciclos (31%) e 8 o secundário (8%). Contudo, a maioria, 61 sujeitos, afirmou não ter formação especializada (61%), dos quais 20 lecionam o 2º e 3º ciclos (20%) e 41 o secundário (41%).

Comparando os dois grupos podemos afirmar que os professores que lecionam o 2º e 3º ciclos revelaram possuir mais formação especializada em educação especial no domínio cognitivo e motor.

## 2.2. Perceção dos professores do 2º e 3ºciclos e do secundário face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID

Neste ponto procederemos ao estudo das afirmações respeitantes às questões 9 e 10 do questionário efetuado aos docentes.

### Quadro 7- As adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID.

Q9-As adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	0	0%	3	3%	3
Discordo	6	6%	6	6%	12
Nem concordo nem discordo	8	8%	9	9%	17
Concordo	26	26%	27	27%	53
Concordo Totalmente	11	11%	4	4%	15
Total	51	51%	49	49%	100

Face à afirmação de que as adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID, e relativamente aos docentes do 2º e 3ºciclos do ensino básico, podemos verificar no Quadro 7 que nenhum (n=0) dos docentes discorda totalmente (0%); 6 discordam (6%); 8 nem concordam nem discordam (8%); 26 concordam (26%) e 11 concordam totalmente (11%).

Quanto aos docentes do secundário podemos constatar que 3 discordam totalmente (3%); 6 discordam (6%); 9 nem concordam nem discordam (9%); 27 concordam (27%) e 4 concordam totalmente (4%) com a afirmação.

**Quadro 8 - As adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID.**

<b>Q10-As adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID.</b>	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
	Discordo Totalmente	2	2%	1	1%
Discordo	12	12%	13	13%	25
Nem concordo nem discordo	20	20%	16	16%	36
Concordo	16	16%	15	15%	31
Concordo Totalmente	1	1%	4	4%	5
Total	51	51%	49	49%	100

O Quadro 8 mostra que, relativamente à afirmação de que as adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID, 2 docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico discordam totalmente (2%); 12 discordam (12%); 20 nem concordam nem discordam (20%); 16 concordam (16%) e 1 concorda totalmente (1%).

Em relação aos docentes do secundário verificamos que 1 discorda totalmente (1%); 13 discordam (13%); 16 nem concordam nem discordam (16%); 15 concordam (15%) e 4 concordam totalmente (4%) com a afirmação.

### **2.3. Perceção dos professores do 2º e 3º ciclos e do secundário face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID**

Neste ponto procederemos ao estudo das afirmações relativas às questões 11,12,13,14 e 15 do questionário efetuado aos docentes.

**Quadro 9 - Os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID em contexto de sala de aula.**

<b>Q11-Os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID em contexto de sala de aula.</b>	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	5	5%	3	3%	8
Discordo	18	18%	23	23%	41
Nem concordo nem discordo	11	11%	12	12%	23
Concordo	16	16%	11	11%	27
Concordo Totalmente	1	1%	0	0%	1
Total	51	51%	49	49%	100

Como podemos constatar através do Quadro 9, relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, 5 discordam totalmente (5%); 18 discordam (18%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 16 concordam (16%) e 1 concorda totalmente (1%) com a afirmação de que os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID, em contexto de sala de aula.

Em relação à mesma afirmação verificamos que 3 docentes do secundário discordam totalmente (3%); 23 discordam (23%); 12 nem concordam nem discordam (12%); 11 concordam (11%) e nenhum (n=0) concorda totalmente (0%).

**Quadro 10- Os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa.**

<b>Q12-Os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa.</b>	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	0	0%	1	1%	1
Discordo	18	18%	19	19%	37
Nem concordo nem discordo	11	11%	9	9%	20
Concordo	20	20%	17	17%	37
Concordo Totalmente	2	2%	3	3%	5
Total	51	51%	49	49%	100

No que diz respeito à afirmação de que os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa verificamos, no Quadro 10, que nenhum (n =0) dos docentes do 2º e 3º ciclos discorda totalmente (0%); 18 discordam (18%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 20 concordam (20%) e 2 concordam totalmente (2%).

No que concerne aos docentes do secundário podemos verificar que 1 discorda totalmente (1%); 19 discordam (19%); 9 nem concordam nem discordam (9%); 17 concordam (17%) e 3 concordam totalmente (3%) com a afirmação.

**Quadro 11- Os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula.**

Q13-Os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	0	0%	0	0%	0
Discordo	7	7%	7	7%	14
Nem concordo nem discordo	13	13%	11	11%	24
Concordo	29	29%	27	27%	56
Concordo Totalmente	2	2%	4	4%	6
Total	51	51%	49	49%	100

Como podemos constatar, através do Quadro 11, e em relação à afirmação de que os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais, quando os alunos com DID estão na sala de aula, nenhum (n=0) dos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico discorda totalmente (0%); 7 discordam (7%); 13 nem concordam nem discordam (13%); 29 concordam (29%) e 2 concordam totalmente (2%).

Em relação à mesma afirmação verificamos que nenhum docente do secundário (n=0) discorda totalmente (0%); 7 discordam (7%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 27 concordam (27%) e 4 concordam totalmente (4%).

**Quadro 12 -Os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas.**

Q14-Os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	4	4%	0	0%	4
Discordo	22	22%	24	24%	46
Nem concordo nem discordo	11	11%	10	10%	21
Concordo	14	14%	14	14%	28
Concordo Totalmente	0	0%	1	1%	1
Total	51	51%	49	49%	100

De acordo com o Quadro 12, face à afirmação de que os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz, para o ajudar na resolução das tarefas, relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, podemos constatar que 4 docentes discordam totalmente (4%); 22 discordam (22%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 14 concordam (14%) e nenhum (n=0) concorda totalmente (0%).

Quanto aos docentes do secundário verificamos que nenhum (n=0) discorda totalmente (0%); 24 discordam (24%); 10 nem concordam nem discordam (10%); 14 concordam (14%) e 1 concorda totalmente (1%) com a afirmação.

**Quadro13- Os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula.**

Q15-Os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	2	2%	4	4%	6
Discordo	5	5%	13	13%	18
Nem concordo nem discordo	16	16%	11	11%	27
Concordo	27	27%	21	21%	48
Concordo Totalmente	1	1%	0	0%	1
Total	51	51%	49	49%	100

O Quadro 13 mostra que, relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, 2 discordam totalmente (2%); 5 discordam (5%); 16 nem concordam nem discordam (16%);

27 concordam (27%) e 1 concorda totalmente (1%) que os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula

Relativamente à mesma afirmação verificamos que 4 docentes discordam totalmente (4%); 13 discordam (13%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 21 concordam (21%) e nenhum (n=0) concorda totalmente (0%).

#### 2.4. Perceção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares

Neste ponto procederemos ao estudo das afirmações respeitantes às questões 16,17,18 e 19 do questionário efetuado aos docentes.

**Quadro 14- A sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID.**

Q16-A sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	1	1%	2	2%	3
Discordo	12	12%	21	21%	33
Nem concordo nem discordo	13	13%	11	11%	24
Concordo	20	20%	13	13%	33
Concordo Totalmente	5	5%	2	2%	7
Total	51	51%	49	49%	100

Como podemos verificar, através do Quadro 14, relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, 1 discorda totalmente (1%); 12 discordam (12%); 13 nem concordam nem discordam (13%); 20 concordam (20%) e 5 concordam totalmente (5%) que a sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID.

Em relação à mesma afirmação verificamos que 2 docentes do secundário discordam totalmente (2%); 21 discordam (21%); 11 nem concordam nem discordam (11%); 13 concordam (13%) e 2 concordam totalmente (2%).

**Quadro 15: A inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas**

Q17- A inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	3	3%	4	4%	7
Discordo	11	11%	15	15%	26
Nem concordo nem discordo	14	14%	13	13%	27
Concordo	21	21%	14	14%	35
Concordo Totalmente	2	2%	3	3%	5
Total	51	51%	49	49%	100

Face à afirmação de que a sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID, e relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, podemos verificar no Quadro 15 que 3 docentes discordam totalmente (3%); 11 discordam (11%); 14 nem concordam nem discordam (14%); 21 concordam (21%) e 2 concordam totalmente (2%).

Em relação aos docentes do secundário verificamos que 4 discordam totalmente (4%); 15 discordam (15%); 13 nem concordam nem discordam (13%); 14 concordam (14%) e 3 concordam totalmente (3%) com a afirmação.

**Quadro 16- Na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem.**

Q18-A sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem.	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	0	0%	5	5%	5
Discordo	9	9%	21	21%	30
Nem concordo nem discordo	9	9%	6	6%	15
Concordo	28	28%	13	13%	41
Concordo Totalmente	5	5%	4	4%	9
Total	51	51%	49	49%	100

Verificamos que através do Quadro 16, relativamente aos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, nenhum docente (n=0) discorda totalmente da afirmação de que na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem (0%); 9 discordam (9%); 9 nem concordam nem discordam (9%); 28 concordam (28%) e 5 concordam totalmente (5%).

Quanto aos docentes do secundário verificamos que 5 discordam totalmente (5%); 21 discordam (21%); 6 nem concordam nem discordam (6%); 13 concordam (13%) e 4 concordam totalmente (4%) com a afirmação.

**Quadro 17- Os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades.**

<b>Q19-Os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades</b>	Nível de ensino que leciona				Total
	2º e 3º ciclo		Secundário		
	Frequência	(%)	Frequência	(%)	
Discordo Totalmente	6	6%	2	2%	8
Discordo	16	16%	14	14%	30
Nem concordo nem discordo	16	16%	17	17%	33
Concordo	11	11%	15	15%	26
Concordo Totalmente	2	2%	1	1%	3
Total	51	51%	49	49%	100

Como mostra o Quadro 17, face à afirmação de que os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades, 6 docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico discordam totalmente (6%); 16 discordam (16%); 16 nem concordam nem discordam (16%); 11 concordam (11%) e 2 concordam totalmente (2%).

Em relação aos docentes do ensino secundário verificamos que 2 discordam totalmente (2%); 14 discordam (14%); 17 nem concordam nem discordam (17%); 15 concordam (15%) e 1 concorda totalmente (1%) com a afirmação.

## **Capítulo 3: Análise de dados, verificação das hipóteses e discussão dos resultados**

### 3.1. Análise de dados e verificação das hipóteses

Nesta parte do estudo procederemos à análise dos dados para verificação das hipóteses já enunciadas, de acordo com a aplicação de testes estatísticos e usando a ferramenta SPSS, versão 20. Salientamos que o nível de confiança que serviu para rejeitarmos as hipóteses nulas foi  $p < 0,05$ .

Relativamente à **primeira hipótese**: os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico têm uma perceção mais positiva face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, do que os professores do secundário, procedemos à análise dos dados da questão 9: “As adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID” e da questão 10: “As adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID”.

Começamos por apresentar o Quadro 18, que mostra as medidas descritivas relativas à distribuição das respostas a estas duas questões pelos grupos em análise (níveis de ensino).

**Quadro 18 – Questões 9 e 10: medidas descritivas em função do nível de ensino**

Questão9	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,82	4,00	,910	2	5
	Secundário	49	3,47	4,00	1,023	1	5
Questão10	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,04	3,00	,894	1	5
	Secundário	49	3,16	43,00	,986	1	5

Analisando o Quadro 18 constatamos que existem diferenças nas médias dos dois grupos. Em relação à variável Questão 9: 2º e 3º ciclo (3,82) e secundário (3,47); em relação à variável Questão 10: 2º e 3º ciclo (3,04) e secundário (3,16).

Para averiguarmos se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (níveis de ensino), aplicamos um teste paramétrico (T de Student) ou não paramétrico (U de Mann Whitney), ambos para amostras independentes. Para a escolha do teste

devemos verificar a condição de normalidade e homogeneidade de variâncias entre os grupos, relativamente às duas questões.

Para tal, apresentamos o Quadro 19 respeitante ao teste de Kolmogorov-Smirnov, que nos indica se a distribuição é normal, e o Quadro 20 que possibilita verificar a condição de homogeneidade de variâncias entre os grupos.

**Quadro 19- Questões 9 e 10: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov**

Questão	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 9	2º e 3º ciclo	,302	51	,000
	Secundário	,331	49	,000
Questão 10	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 10	2º e 3º ciclo	.208	51	.000
	Secundário	.190	49	.000

De acordo com o Quadro 19 verificamos que não está assegurada a condição da normalidade, uma vez que  $p < 0,05$  nos dois níveis de ensino: 2ºe3ºC:K-S=,302,gl=51, $p < 0,05$ ;Sec:K-S=,331,gl=49, $p < 0,05$  na questão 9 e 2ºe3ºC:K-S=,208,gl=51, $p < 0,05$ ;Sec: K-S=,190,gl=49, $p < 0,05$  na questão 10.

**Quadro 20-Questões 9 e 10: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene**

Levene				
Questão 9	Estatística	gl1	gl2	Sig
Baseado na média	1.590	1	98	,210
Baseado na mediana	.281	1	98	,597
Levene				
Questão 10	Estatística	gl1	gl2	Sig
Baseado na média	1.397	1	98	,240
Baseado na mediana	.809	1	98	,371

O Quadro 20 mostra que há homogeneidade de variâncias em ambas as questões, uma vez que  $p > 0,05$  (,210) na questão 9 e  $p > 0,05$  (,240) na questão 10.

Apesar dos resultados do teste de Levene indicarem que há homogeneidade de variâncias, o facto da normalidade não estar assegurada ( $p < 0,05$ ) leva a que se aplique o teste não paramétrico de Mann-Whitney (Quadro 21).

**Quadro 21- Questões 9 e 10: resultados do teste U de Mann Whitney**

	Questão 9
<b>Mann-Whitney</b>	1019,000
Wilcoxon W	2244,000
Z	-1,733
Sig (2)	,083
	Questão 10
<b>Mann-Whitney</b>	1178,000
Wilcoxon W	2504,000
Z	-,517
Sig (2)	,605

Os resultados do teste de Mann Whitney:  $U=1019,0, n_1=51, n_2=49, p > 0,05$  (,083) na questão 9 e  $U=1178,0, n_1=51, n_2=49, p > 0,05$  (,605) na questão 10, mostram que as diferenças observadas nas questões 9 e 10 não são estatisticamente significativas, uma vez que  $p > 0,05$  em ambas as questões, pelo que se aceita a hipótese nula: **não existem**

**diferenças significativas na percepção dos professores face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas nas turmas regulares com alunos com DID, em função do nível de ensino, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.**

No que concerne à **segunda hipótese**: os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico têm uma percepção mais positiva face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, do que os professores do secundário, apresentamos as seguintes questões em estudo: questão 11: “ Os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID em contexto de sala de aula”; a questão 12: “Os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa”; a questão 13: “Os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula”; a questão 14: “Os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas e a questão 15: “Os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula”.

O Quadro 22 refere medidas descritivas relativas à distribuição das respostas às questões 11,12,13,14 e 15 pelos grupos em análise (níveis de ensino).

**Quadro 22- Questões 11,12,13,14 e 15: medidas descritivas em função do nível de ensino.**

Questão11	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	2,80	3,00	1,059	1	5
Secundário	49	3,63	2,00	,906	1	4	
Questão12	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,12	3,00	,952	2	5
Secundário	49	3,04	3,00	1,040	1	5	
Questão13	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,51	4,00	,784	2	5
Secundário	49	3,57	4,00	,842	2	5	
Questão14	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	2,69	2,00	,969	1	4
Secundário	49	2,84	3,00	,921	2	5	
Questão15	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,00	4,00	,850	1	5
Secundário	49	3,47	3,00	1,021	1	4	

Analisando o Quadro 22 verificamos que existem diferenças nas médias dos dois grupos: Em relação à variável Questão 11: 2º e 3º ciclo (2,80) e secundário (3,63); em relação à variável Questão 12: 2º e 3º ciclo (3,12) e secundário (3,04); em relação à variável Questão 13: 2º e 3º ciclo (3,51) e secundário (3,57); em relação à variável Questão 14: 2º e 3º ciclo (2,69) e secundário (2,84) e em relação à variável Questão 15: 2º e 3º ciclo (3,00) e secundário (3,47).

Para sabermos se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (níveis de ensino), aplicamos um teste paramétrico (T de Student) ou não paramétrico (U de Mann Whitney), ambos para amostras independentes. Para a escolha do teste teremos de verificar a condição de normalidade e homogeneidade de variâncias entre os grupos, relativamente a estas cinco questões.

Para tal, apresentamos o Quadro 23 respeitante ao teste de Kolmogorov-Smirnov que nos indica se a distribuição é normal e o Quadro 24 que possibilita verificar a condição de homogeneidade de variâncias entre os grupos.

**Quadro 23- Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov**

Questão	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 11	2º e 3º ciclo	,227	51	,000
	Secundário	,288	49	,000
Questão 12	2º e 3º ciclo	,254	51	.000
	Secundário	,250	49	.000
Questão 13	2º e 3º ciclo	,342	51	,000
	Secundário	,327	49	,000
Questão 14	2º e 3º ciclo	,270	51	.000
	Secundário	,308	49	.000
Questão 15	2º e 3º ciclo	,312	51	.000
	Secundário	.265	49	.000

De acordo com o Quadro 20 verificamos que não está assegurada a condição da normalidade uma vez que  $p < 0,05$  nos dois níveis de ensino:  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,227,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,288,gl=49,p<0,05$  na questão 11;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,254,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,250,gl=49,p<0,05$  na questão 12;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,342,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,327,gl=49,p<0,05$  na questão 13;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,270,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,308,gl=49,p<0,05$  na questão 14;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,312,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,265,gl=49,p<0,05$  na questão 15;

**Quadro 24- Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene**

Levene				
Questão	Estatística	gl1	gl2	Sig
<b>Questão 11</b>				
Baseado na média	1,867	1	98	,175
Baseado na mediana	1,110	1	98	,295
<b>Questão 12</b>				
Baseado na média	,503	1	98	,480
Baseado na mediana	,568	1	98	,453
<b>Questão 13</b>				
Baseado na média	,139	1	98	,710
Baseado na mediana	.025	1	98	,874
<b>Questão 14</b>				
Baseado na média	,193	1	98	,662
Baseado na mediana	,040	1	98	,842
<b>Questão 15</b>				
Baseado na média	2,246	1	98	,137
Baseado na mediana	,2269	1	98	,135

Analisando o Quadro 24, verificamos que há homogeneidade de variâncias, uma vez que  $p > 0,05$  (,175) na questão 11 ;  $p > 0,05$  (,480) na questão 12;  $p > 0,05$  (,710) na questão 13 ;  $p > 0,05$  (,662) na questão 14 e  $p > 0,05$  (,137) na questão 15.

Apesar dos resultados do teste de Levene indicarem que há homogeneidade de variâncias, o facto da normalidade não estar assegurada ( $p < 0,05$ ) leva a que se aplique o teste não paramétrico de Mann-Whitney (Quadro 25).

**Quadro 25- Questões 11,12,13,14 e 15: resultados do teste U de Mann Whitney**

<b>Questão 11</b>	
<b>Mann-Whitney</b>	1133,500
Wilcoxon W	2358,500
Z	-,844
Sig (2)	,399
<b>Questão 12</b>	
<b>Mann-Whitney</b>	1195,500
Wilcoxon W	2420,500
Z	-,395
Sig (2)	,693
<b>Questão 13</b>	
<b>Mann-Whitney</b>	1194,500
Wilcoxon W	2520,500
Z	-,422
Sig (2)	,673
<b>Questão 14</b>	
<b>Mann-Whitney</b>	1157,000
Wilcoxon W	2483,000
Z	-,683
Sig (2)	,494
<b>Questão 15</b>	
<b>Mann-Whitney</b>	994,000
Wilcoxon W	2219,000
Z	-,1,896
Sig (2)	,058

Os resultados do teste de Mann Whitney:  $U=1133,5, n_1=51, n_2=49, p> 0,05$  ( $,399$ ) na questão 11;  $U=1195,5, n_1=51, n_2=49, p> 0,05$  ( $,693$ ) na questão 12;  $U=1194,5, n_1=51, n_2=49, p> 0,05$  ( $,673$ ) na questão 13;  $U=1157,0, n_1=51, n_2=49, p> 0,05$  ( $,494$ ); na questão 14 e  $U=994,0, n_1=51, n_2=49, p> 0,05$  ( $,058$ ) na questão 15, mostram que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, uma vez que  $p> 0,05$  em todas estas questões, pelo que se aceita a hipótese nula: **não existem diferenças significativas na percepção dos professores face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, em função do nível de ensino, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.**

Em relação à **terceira e última hipótese**: os professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico têm uma percepção mais positiva, face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares, do que os professores do secundário, temos as seguintes questões em estudo:

questão 16: “ A sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID”; a questão 17: “A inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas”; questão 18: “Na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem” e a questão 19: “Os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades”.

O Quadro 26 apresenta medidas descritivas relativas à distribuição das respostas às questões 16,17,18 e 19 pelos grupos em análise (níveis de ensino).

**Quadro 26 – Questões 16,17,18 e 19: medidas descritivas em função do nível de ensino**

Questão16	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,31	3,00	1,010	1	5
Secundário	49	2,84	3,00	1,007	1	5	
Questão17	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,16	4,00	1,007	1	5
Secundário	49	2,94	2,00	1,088	1	5	
Questão18	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	3,57	4,00	,900	2	5
Secundário	49	2,80	4,00	1,190	1	5	
Questão19	Nível de ensino	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
	2º e 3º ciclo	51	2,75	3,00	1,055	1	5
Secundário	49	2,98	3,00	, 924	1	5	

Analisando o Quadro 26 verificamos que existem diferenças nas médias dos dois grupos: 2º e 3º ciclo (3,31) e secundário (2,84), em relação à variável Questão 16; 2º e 3º ciclo (3,16) e secundário (2,94), em relação à variável Questão 17; 2º e 3º ciclo (3,57) e secundário (2,80), em relação à variável Questão 18 e 2º e 3º ciclo (2,75) e secundário (2,98), em relação à variável Questão 19.

Para sabermos se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (níveis de ensino), aplicamos um teste paramétrico (T de Student) ou não paramétrico (U

de Mann Whitney), ambos para amostras independentes. Para a escolha do teste teremos de verificar a condição de normalidade e homogeneidade de variâncias entre os grupos, relativamente a estas cinco questões.

Para tal, apresentamos o Quadro 27 respeitante ao teste de Kolmogorov-Smirnov que nos indica se a distribuição é normal e o Quadro 28 que possibilita verificar a condição de homogeneidade de variâncias entre os grupos.

**Quadro 27: Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov**

Questão	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 16	2º e 3º ciclo	,242	51	,000
	Secundário	,266	49	,000
Questão 17	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 17	2º e 3º ciclo	,250	51	.000
	Secundário	,194	49	.000
Questão 18	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 18	2º e 3º ciclo	,331	51	,000
	Secundário	,279	49	,000
Questão 19	Nível de ensino	Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística	gl	Sig
Questão 19	2º e 3º ciclo	,191	51	.000
	Secundário	,192	49	.000

De acordo com o Quadro 24 verificamos que não está assegurada a condição da normalidade uma vez que  $p < 0,05$  nos dois níveis de ensino:  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,242,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,266,gl=49,p<0,05$  na questão 16;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,250,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,194,gl=49,p<0,05$  na questão 17;  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,331,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,279,gl=49,p<0,05$  na questão 18 e  $2^{\circ}e3^{\circ}C:K-S=,279,gl=51,p<0,05$ ;  $Sec:K-S=,191,gl=49,p<0,05$  na questão 19;

**Quadro 28- Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste de homogeneidade de variâncias de Levene**

Levene				
Questão	Estatística	gl1	gl2	Sig
<b>Questão 16</b>				
Baseado na média	,000	1	98	,986
Baseado na mediana	,002	1	98	,961
<b>Questão 17</b>				
Baseado na média	,205	1	98	,652
Baseado na mediana	,195	1	98	,660
<b>Questão 18</b>				
Baseado na média	8,305	1	98	,005
Baseado na mediana	4,253	1	98	,042
<b>Questão 19</b>				
Baseado na média	1,890	1	98	,172
Baseado na mediana	1,049	1	98	,308

Analisando o Quadro 28 verificamos que há homogeneidade de variâncias nas questões, uma vez que  $p > 0,05$  ( $,986$ ) na questão 16;  $p > 0,05$  ( $,652$ ) na questão 17;  $p =$  ( $,005$ ) na questão 18 e  $p > 0,05$  ( $,662$ ) na questão 19.

Apesar dos resultados do teste de Levene indicarem que há homogeneidade de variâncias, o facto da normalidade não estar assegurada ( $p < 0,05$ ) leva a que se aplique o teste não paramétrico de Mann-Whitney (Quadro 29).

**Quadro 29- Questões 16,17,18 e 19: resultados do teste U de Mann Whitney**

	<b>Questão 16</b>
<b>Mann-Whitney</b>	927,500
Wilcoxon W	2152,500
Z	-2,322
Sig (2)	,020
	<b>Questão 17</b>
<b>Mann-Whitney</b>	1095,500
Wilcoxon W	2320,500
Z	-1,107
Sig (2)	,268
	<b>Questão 18</b>
<b>Mann-Whitney</b>	785,500
Wilcoxon W	2010,500
Z	-3,373
Sig (2)	,001
	<b>Questão 19</b>
<b>Mann-Whitney</b>	1084,500
Wilcoxon W	2410,500
Z	-1,187
Sig (2)	,235

Os resultados do teste de Mann Whitney:  $U=927,5, n_1=51, n_2=49, p > 0,05$  ( $,020$ ) na resposta à questão 16;  $U=1095,5, n_1=51, n_2=49, p > 0,05$  ( $,268$ ) na resposta à questão 17;  $U=785,5, n_1=51, n_2=49, p < 0,05$  ( $,001$ ) na resposta à questão 18 e  $U=1084,5, n_1=51, n_2=49, p > 0,05$  ( $,235$ ) na resposta à questão 19, mostram que apenas podemos observar diferenças estatisticamente significativas nas respostas à questão 18:” Na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem”, uma vez que  $p < 0,05$ , sendo que nas restantes respostas às questões as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, sendo  $p > 0,05$ .

Desta forma não rejeitamos a hipótese nula: **não existem diferenças significativas na percepção dos professores face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares, em função do nível de ensino, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário.**

## **3.2. Discussão dos resultados**

Neste capítulo iremos ainda proceder à discussão/interpretação dos dados que constam dos quadros e que dizem respeito aos resultados do inquérito por questionário, que efetuámos aos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no sentido de sabermos qual a perceção destes professores relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e à inclusão nas salas de aula do ensino regular de alunos com DID. Procuraremos relacionar os dados obtidos com o quadro teórico.

### ***3.2.1. Discussão dos resultados relativos à perceção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, face à eficácia de medidas educativas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID***

Em relação à perceção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, sobre a eficácia de medidas educativas, consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, na resposta à questão 9, os dados indicam que ambos os grupos de professores consideram que as adequações curriculares promovem o sucesso educativo destes alunos (68%), sendo a discordância (15%) um pouco mais acentuada no grupo de docentes do ensino secundário (9%) relativamente ao grupo dos docentes do 2º e 3º ciclos (6%).

A forma como as adequações curriculares individuais, que fazem parte de um conjunto de medidas educativas, que constam do PEI dos alunos com DID, foram percecionadas por ambos os grupos de professores, coaduna-se com o que é afirmado no Manual de Apoio à prática-Educação Especial (2008), da DGIDC. Neste documento, o PEI é entendido como um instrumento que se revela fundamental para a eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem, facilitando a progressão “ ao longo da escolaridade [e] permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso”. (Manual de Apoio à Prática: 25). De referir que é o Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro, no capítulo IV, artigo 16º, no ponto 1 que refere que as medidas educativas têm como objetivo promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Podemos também salientar que (Correia,2010),referindo-se ao PEI, considera-o “uma das pedras basilares em que devem apoiar-se as respostas educativas para estes alunos” (Correia,2010:15).

No entanto, quando se afirma que, relativamente à questão 10, as adequações curriculares estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID, verificamos que a percentagem de respostas concordantes, nos dois grupos de professores é de 36% e que a percentagem de respostas discordantes é de 28%. Estes resultados podem revelar o reconhecimento de limitações nas adequações curriculares, que se podem prender com dificuldades várias, ligadas à própria planificação e introdução de objetivos e conteúdos intermédios, em função das dificuldades destes alunos.

Esta possível explicação pode ser encontrada em (Lopes,2007) quando diz que “ (...) as adaptações do ensino são, para muitos alunos da educação especial, tão extensas, que não podem ser levadas a cabo numa sala de aula regular”. (Lopes,2007:58)

O mesmo autor, baseando-se na prática de professores e em algumas investigações efetuadas por vários autores, que consideram que não é possível uma gestão pedagógica quando na sala de aula as diferenças entre os alunos são bastante pronunciadas, em termos de níveis de escolaridade, conclui que “ nessas circunstâncias não é viável realizar adaptações curriculares, até porque elas se revelam completamente desfasadas das necessidades e das possibilidades dos alunos.” (Lopes, 2007: 31)

Salientamos o número elevado dos docentes (36%), no 2º e 3ºciclos (20%) e no secundário (16%), que não emitiram opinião sobre a afirmação.

### **3.2.2. *Discussão dos resultados relativos à perceção dos professores do 2º e 3ºciclos do ensino básico e secundário face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID.***

De acordo com a perceção dos professores do 2º e 3ºciclos do ensino básico e do secundário face à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, verificamos que na resposta à questão 11, relativamente à prestação de apoio individualizado, a maioria dos professores inquiridos (49%) considera que não se presta frequentemente apoio individualizado a estes alunos em contexto de sala de aula, 23% no 2º e 3º ciclos e 26% no secundário. No entanto, são os professores do 2º e 3ºciclos (17%) que mais concordam que a individualização se concretiza nas salas de aula regulares, relativamente aos professores do secundário (11%).

Os resultados obtidos vão ao encontro de (Lopes, 2007) que considera que é muito difícil conseguir a proeza da individualização em grandes grupos. O autor reforça esta ideia quando afirma que: " certamente só poderá acreditar em tal devaneio quem (...) o faz porque trabalha de facto de forma individual ou em pequeníssimos grupos com alunos especiais (mas é incapaz de o fazer em grande grupo) ou os (...) [que] não fazem a mínima ideia do que é ensinar. (Lopes,2007: 35).

Em sentido contrário (Correia,2010) salienta que a investigação mais recente aponta para uma aplicação cada vez mais notória de práticas consideradas inclusivas como por exemplo as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares e o ensino por computador, entre outras.

Na resposta à questão 12, relativa à promoção de aprendizagem cooperativa nas salas de aula, constatamos que a maioria dos inquiridos (42%), sendo 22% do 2º e 3º ciclos e 20% do secundário, considera que esta prática é raramente promovida pelos docentes na sala de aula. Percecionam de forma diferente 38% dos inquiridos, sendo que 18% são professores do 2º e 3º ciclos e 20% do secundário.

Embora não sendo consensual, podemos afirmar que temos uma perceção negativa da maioria sobre a promoção das atividades de aprendizagem cooperativa na sala de aula regular, prática considerada inclusiva. Esta perceção contraria a convicção de (Roldão, 2003 cit. por Sanches & Tavares,2013) que defende que "diferenciar, incluindo, passa (...) por uma estratégia de organização de grupos ou pares de níveis de aprendizagem diversos, a trabalharem numa tarefa organizada para rendibilizar essa diversidade" (Roldão,2003, citado por Sanches & Tavares,2013: 312)

Contraria também a convicção de (Marchesi,2001) quando afirma que é preciso que :

"o professor planifique a metodologia que usa na aula de tal maneira que os companheiros sejam também um poderoso estímulo para a construção dos conhecimentos, quer através do trabalho em grupos cooperativos quer através da ação tutorial por parte de outro aluno com um maior nível de conhecimentos." (Marchesi, 2001: 107).

Constatamos, em ambos os grupos de professores, uma percentagem muito maior de respostas concordantes (62%) do que discordantes (14%) relativamente à afirmação de que os professores do ensino regular utilizam métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula, afirmação da questão 13.

Podemos salientar que o número de professores que concorda com a afirmação contraria o que é delineado na introdução do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro:

“ (...) as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

Relativamente à afirmação da questão 14, a maioria dos docentes (50%) é da opinião que os professores colocam regularmente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas, sendo que 29% consideram que essa prática se verifica raramente. Os resultados apontam para uma perceção positiva, por parte de ambos os grupos de professores, relativamente à implementação desta prática de trabalho em díade, prática considerada inclusiva nas salas de aula regulares.

Esta perceção coaduna-se com a seguinte afirmação de (César,2003):

“(...) estudos mais recentes vieram revelar que as potencialidades das interações sociais, nomeadamente das interações entre pares , onde se promove o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula (...) os alunos (...) apresentam melhores desempenhos quando trabalham em díade ou em pequenos grupos com pares mais competentes.” (César,2003:128).

Salientamos, assim, uma perceção negativa, em ambos os grupos de professores, relativamente à implementação de práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas, nas turmas regulares com alunos com DID, concretamente a prática do apoio individualizado e a aprendizagem cooperativa. Esta perceção é reforçada por ambos os grupos de professores quando concordam que os docentes utilizam os métodos e estratégias habituais quando estes alunos estão na sala de aula regular.

Em relação à afirmação da questão 15, a maioria dos docentes (49%) de ambos os grupos considerou que os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula. Os restantes (24%) não partilham desta opinião. Convém salientar que são os professores do secundário (17%) que mais discordam que os professores concretizam as adequações curriculares, relativamente aos professores do 2º e 3º ciclos (7%).

No que concerne a esta questão da concretização das adequações curriculares, e contrariando a perceção dos inquiridos, (Lopes,2007) salienta que a educação inclusiva não implica que os professores consigam na prática realizar ‘adaptações curriculares’, principalmente quando as diferenças entre os alunos são bastante acentuadas. Salienta ainda que segundo alguns autores a investigação sobre as adaptações curriculares em

turmas com alunos com NEE mostram que “ (...) as adaptações são a exceção (e não a regra) (...)” (Lopes,2007:29).

O autor entende ainda que “(...) as adaptações do ensino são, para muitos alunos da educação especial, tão extensas, que não podem ser levadas a cabo numa sala de aula regular”. (Lopes,2007:58). Considera ainda que essas mesmas adaptações do ensino “exigem frequentemente individualização, pessoal especializado, treino sistemático de competências básicas, alteração radical do ritmo de ensino”. (Lopes,2007:58).

Já (Correia,2010) salienta que a investigação mais recente aponta para uma aplicação cada vez mais notória de práticas consideradas inclusivas como por exemplo as adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares e o ensino por computador, entre outras.

### ***3.2.3. Discussão dos resultados relativos à percepção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares.***

Em relação à percepção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino básico face à inclusão de alunos com DID em turmas regulares, constatamos que na questão 16, que se apresenta numa perspetiva de inclusão educativa, podemos afirmar que houve uma percentagem maior (40%) de docentes de ambos os grupos que consideram que a sala de aula é o contexto mais favorável para a aprendizagem dos alunos com DID (25% no 2º e 3º ciclos e 15% no secundário). Contudo, verificamos que são os docentes do ensino secundário (23%) que apresentam uma percepção menos positiva, considerada menos inclusiva, em relação aos docentes do 2º e 3º ciclos (13%).

Sanches & Tavares (2013) são autores que nesta mesma linha de pensamento da maioria, afirmam que a sala de aula regular é o contexto adequado para este tipo de alunos, defendendo que só se adquirirmos um maior conhecimento dos conceitos de ‘diferença` e `educação com qualidade` ” compreendemos que a verdadeira inclusão só pode ser concretizada na sala de aula” (Sanches & Tavares,2013: 308).

Correia (2001) defende um ensino de qualidade nas turmas regulares, sempre que possível individualizado com “ professores a lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas (...)”(Correia,2001: 125). Defende também uma educação inclusiva em que :“ a assunção

será a de que todos os alunos pertencem, numa perspetiva cronológica e de diversidade, à classe regular (...).

Este autor defende, assim, uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos.” (Correia,2001: 125)

Em sentido contrário, e de acordo com a perceção menos positiva dos professores do ensino secundário, (Kauffman, Mock, Tankersley, & Landrum, no prelo, citados por Kauffman e Simpson, 2007), consideram que os que estão preocupados com uma instrução cujos alicerces sejam a evidência empírica ou a investigação sabem que “ a colocação de alunos deficientes em salas regulares, com pares normais e da mesma idade, nem sempre constitui a melhor opção” (Kauffman e Simpson,2007: 184)

No mesmo sentido (Lopes,2007) afirma que “(...) muitos destes alunos passam longas horas nas salas de aulas completamente alienados das atividades e conteúdos que nelas se desenvolvem” (Lopes,2007:41).

Acrescentamos, ainda que esta questão não reúne grande consenso, uma vez que 40% dos professores, de ambos os grupos, concordam e 36% não concordam.

A resposta à questão 17 (questão invertida) que afirma que a inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas, verificamos que houve uma percentagem maior de docentes que discordam (40%) do que concordam (33%). De salientar que são os professores do 2º e 3º ciclos que apresentam uma perceção mais inclusiva (23%) em relação aos docentes do secundário (17%).

Em relação à afirmação expressa na questão 18, que afirma que na sala de aula todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, verificamos uma maior percentagem de respostas concordantes (50%) do que discordantes (35%).

Estes resultados vão ao encontro do defendido na Declaração de Salamanca quando no capítulo das novas conceções sobre NEE, no 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 apresentam (...)”.

Nas respostas a esta questão, podemos constatar que existem diferenças significativas entre os docentes do 2º e 3ºciclos, que assumem uma atitude considerada mais inclusiva (33%) do que os docentes do secundário (17%).

Esta visão dos docentes do secundário que, de certa forma, questiona o “princípio fundamental das escolas inclusivas” é partilhada por (Zigmund,2003 cit. por Landrum et al.,2007) que consideram que “ a sala de aula regular é melhor para se aprender aquilo que a maioria dos alunos tem de aprender” (Zigmund, 2003 cit. por Landrum et al.,2007: 158) e por (Landrum et al.,2007) que entendem que:

“(…) os alunos que têm dificuldades ou deficiências e que precisam de aprender algo diferente, porque não conseguem aprender o mesmo que os outros estudantes (educação regular), necessitam de uma abordagem diferente e para alguns uma sala de aula não é o contexto mais adequado” (Landrum et al.,2007: 158).

A afirmação da questão 19, que defende que os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades, remete para a questão da homogeneidade ou heterogeneidade das turmas.

Podemos constatar que a maioria dos inquiridos (38%) discorda que os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades e que 29% concordam com a afirmação. A maioria dos docentes defende, assim, uma maior heterogeneidade das turmas, que aponta para os valores da escola inclusiva. Também podemos verificar que são os docentes do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos (22%) que mais discordam da afirmação, relativamente aos professores do secundário (16%), mostrando-se, podemos dizer, mais defensores dos princípios inclusivos.

Uma posição de discordância relativamente à afirmação de que “os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades”, e que remete para a defesa da heterogeneidade, podemos também encontrar em (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shavin,1994, citados por González,2010) quando afirmam que a diversidade deve ser valorizada uma vez que torna a classe mais forte e possibilita a todos melhores oportunidades.

Também (Marchesi,2001) entende que a diversidade dos alunos conduz ao enriquecimento e à partilha de experiências que são benéficos para todos os intervenientes, desenvolvendo também atitudes de respeito e tolerância. Acrescenta ainda que “as pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm conceções e valores diferentes”. (Marchesi,2001: 103)

No mesmo sentido (Rodrigues,2003) refere que as turmas homogêneas não são reais pois a característica dos alunos de uma classe pública é precisamente a diferença, não passando de um mito, “o mito da homogeneidade como condição da qualidade”.

(Rodrigues,2003: 94).O autor considera ainda que quando se fala em homogeneidade se está a falar apenas de uma quimera perseguida constantemente pelos professores.

Outros autores partilham da posição dos discordantes e acreditam que nem todas as crianças com deficiência ensinadas em turmas normais são bem ensinadas, defendendo que para que “a instrução seja eficaz, o ensino de competências específicas exige o agrupamento de alunos com realizações semelhantes”( Landrum et al,2007: 155). Para estes autores não se trata de uma descoberta recente mas algo que se sabe já há bastante tempo. Entendem que a instrução eficaz, o ensino de determinadas competências, exige que os alunos sejam agrupados de acordo com as suas realizações salientando que:

“os que sugerem que os estudantes que não dominam conteúdos académicos, devem ser agrupados com pares academicamente mais competentes, deveriam pensar como se sentiriam se lhes dessem um instrumento que não sabem tocar, se os pusessem em palco com uma orquestra treinada e se lhes dissessem para tocar (ou pelo menos para fingir que tocam)” (Landrum et al., 2007:156).

## Conclusão

Com base na percepção dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, relativamente ao tema abordado, a análise e interpretação dos resultados do nosso estudo mostrou que, embora não se verificando consenso, a maioria dos docentes perceciona o contexto de sala de aula regular como sendo o mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID, discordando que a inclusão dos alunos neste espaço conduza a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas e defendendo que todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem.

Contudo, não obstante a sala de aula ter sido percecionada como um espaço de abertura à diferença, a maioria dos docentes considerou que nas salas de aula não se presta frequentemente apoio individualizado, promove-se raramente a aprendizagem cooperativa e continua-se a utilizar os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula, o que remete para procedimentos contrários a práticas/estratégias pedagógicas consideradas inclusivas.

De salientar que, relativamente à questão da eficácia das adequações curriculares individuais, se podemos dizer que houve consenso na defesa de que promovem o sucesso educativo dos alunos com DID, o mesmo não podemos dizer em relação à afirmação de que estão desfasadas das necessidades e capacidades dos alunos. Significa que, para além de não existir unanimidade nas respostas dadas, a maioria dos professores aponta para o desfasamento dessas medidas. Este resultado parece indicar a existência de dificuldades em alcançar os objetivos que se prendem com a promoção da aprendizagem desses alunos, apesar da maioria dos professores ter percecionado positivamente a concretização dessas adequações na sala de aula.

De referir, relativamente à afirmação de que na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem, a diferença significativa na percepção dos dois grupos de professores. São os professores do secundário que apresentam uma percepção mais negativa, apesar da maioria ter concordado com a afirmação. São também estes docentes que mais concordam que os alunos aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades, mostrando uma percepção mais negativa face à defesa da heterogeneidade, baluarte da inclusão.

Os resultados deste estudo revelam que, no geral, apesar de não haver diferenças significativas entre os dois grupos de professores, são os professores do secundário que apresentam uma perceção mais negativa sobre as medidas educativas, implementação de práticas/ estratégias, consideradas inclusivas, e inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular. Talvez possamos relacionar estes resultados com o facto de serem estes os docentes que lecionam conteúdos mais complexos e possuem menos formação especializada em educação especial-domínio cognitivo e motor.

Não demitindo todos os intervenientes das suas verdadeiras responsabilidades em todo o processo de aprendizagem destes alunos, é urgente proceder a uma verdadeira inclusão e não apenas ficar refém da ideia positiva que o próprio conceito acarreta, que o próprio conceito supõe, ou seja, é necessário que na prática se proceda à defesa racional desses mesmos valores positivos, a práticas que defendam os verdadeiros interesses e capacidades de todos os alunos com NEE.

Concordamos, assim, com a inclusão e a não discriminação, mas também reconhecemos que a inclusão sendo um conceito que abarca valores considerados positivos, ligados à aceitação do outro, da diferença, da não discriminação, da solidariedade e entreajuda acaba por, na prática, muitas vezes à custa da defesa emocional e também irracional desses mesmos valores positivos, levar a procedimentos que não defendem os verdadeiros interesses e capacidades dos alunos com DID.

Assim, partilhamos da perspetiva de (Landrum et al.,2007) quando afirmam que:

«Alguns podem sugerir que identificar alunos com necessidades educativas especiais e dar-lhes uma instrução diferente da que a maioria recebe é uma forma de discriminação. Discriminação que é aparentemente, mais óbvia quando a educação é prestada num contexto diferente, como uma sala de aula separada. Nós porém, temos uma perspetiva diferente. Pensamos que os estudantes são discriminados quando não lhes é fornecida uma instrução adequada às suas necessidades, independentemente do que lhes é ensinado. Onde as crianças devem ser ensinadas não é a questão mais importante (...)» (Landrum et al.,2007:159)

Entendemos também que, tal como (Rodrigues, 2003), “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. (Rodrigues,2003:95).

Assim, e face aos resultados deste estudo, o que se pretende primeiro é uma reflexão por parte de todos os envolvidos nas questões da educação, que se traduza num repensar das respostas educativas face à diferença e à inclusão dos alunos com DID nas salas de aula do ensino regular, que partilham um currículo comum, com adequações curriculares.

Acreditamos que a ação de todos os intervenientes no processo educativo destas crianças e jovens terá que englobar a preocupação da inclusão com qualidade, ou seja, potenciando ao máximo as capacidades de cada um mas respeitando também as suas dificuldades e diferenças, no sentido de não enveredar pelo caminho da frustração, da normalização à força.

### **Limitações do estudo**

Podemos afirmar que as limitações do nosso estudo prendem-se com a própria amostra, com o facto de ser bastante pequena e não permitir a generalização e, ainda, com as próprias limitações do instrumento utilizado no nosso estudo.

### **Linhas futuras de investigação**

A investigação está sempre ligada à curiosidade e à sede de saber. Com o nosso estudo chegamos a algumas conclusões que permitem uma reflexão crítica sobre os problemas, e que são muitos, da educação.

Seria também interessante uma investigação, e seguindo a indicação de (Kauffman e Simpson,2007), que abordasse a performance dos alunos em regime de inclusão, comparativamente com a dos alunos que não frequentam ou têm pouco contacto com as salas regulares.

## Referências Bibliográficas

- Alves, F., França, A., Maia, D. & Nunes, C. (2008,Out-Dez).Abordagem Pedagógica-Educativa: Um Percurso. *Revista Diversidades*,22,9-13
- Alves, M.P., Flora, M.A. & Pacheco, J.A. (1997). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Universidade do Minho-Instituto de educação e psicologia.
- Anica, G. & Silva, M.O.E. (2010). A educação inclusiva: uma estratégia que responde a todos. *Entretextos*.
- Baptista, C. R. & Bridi, F.R.S. (2014,Mai-Ago). Deficiência mental: O que dizem os manuais diagnósticos? *Revista Educação Especial*,27,49,499-512.
- Bautista, R. (1997).*Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Belo, C., Cabral, L. Caridade. & Sousa, R. (2008,Out-Dez).Deficiência intelectual: terminologia e concetualização. *Revista Diversidades*,22,4-8.
- Carvalho, E.N.S & Maciel, D.M.M.A. (2003).Nova conceção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation-AAMR*: sistema 2002. *Temas em Psicologia*,11,2, 147-156.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão-da educação à sociedade*. (pp. 117-149).Porto: Porto editora.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (1999). *Uma educação inclusiva- a partir da escola que temos-Seminários e colóquios*. Lisboa.
- Correia, L.M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In *Educação e Diferença-valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142).Porto: Porto editora.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto editora.
- Correia, L.M. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-40). Porto: Porto editora.

- Costa, A.M.B. (1999). Uma Educação inclusiva a partir da escola que temos. In *Uma educação inclusiva- a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa.
- Dias, S. & Oliveira, M.C.S. (2013,Abr-Jun). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*,19,2,169-182.
- Educação Especial-Manual de apoio à prática. (2008). Lisboa: Direção-geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, C.& Leitão, A.I. (2008,Out-Dez). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*,22,21-24.
- Fonseca, J.R.S. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: Dificuldades de uma Metodologia de Investigação. *VI Congresso Português de Investigação-Mundos sociais: saberes e práticas*,5,1-18
- Garrido, A.A.,Gil, J.P. & Manjón, D.G. (1997). Adaptações curriculares. In R.B. Jiménez (Coord). *Necessidades Educativas Especiais*, 1ª edição (pp.53-82). Lisboa: Dinalivro.
- González, M.D.C.O. (2010).Educação inclusiva: uma escola para todos. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios In *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.79-91).Porto: Porto editora.
- Jiménez, R.B. (1997).Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez.
- Kauffman, J. M. & Simpson, R.L. (2007).Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. A. Lopes & J. M. Kauffman. *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp.167-190). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Kauffman, J.M. (2010). Conferir coerência à educação. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.155-205). Porto: Porto editora.
- Landrum,T.J.,Mock,D.R.,Sayeski,B.,Sayeski, K.L.& Kauffman, J.M. (2007).A questão da formação das turmas. In J.A. Lopes & J.M. Kauffman. *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp.151-166).Braga: Psiquilibrios Edições.

- Lopes, A.L. (2007). Perspetiva crítica da educação especial em Portugal. In J.A. Lopes & J. M. Kauffman. *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp.21-94).Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J.A. & Kauffman, J. M. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Luz, M.T. & Sampaio, R. F. (2000, Março). Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da Classificação Internacional da Organização Mundial de Saúde. *Caderno Saúde Pública*,25, 3,475-483.
- Madureira, I. P.& Leite, T.S. (2003).Necessidades educativas especiais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi,A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108).Porto: Porto editora.
- Morato, P. & Santos, S. (2012, Jan-Març). Acertando o Passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Por Quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*,18, 1, 3-16.
- Morgado,J. (2010).Os desafios da educação inclusiva-ou fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto editora.
- Necessidades educativas especiais*, 1ª edição (pp. 21-35).Lisboa: Dinalivro.
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula - um guia para professores*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, D. B. & Valencia, R.P. (1997). In R.B. Jiménez. *Necessidades educativas especiais*, 1ª edição (pp. 209-223).Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Coord.), *A educação e diferença-Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34).Porto: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença-Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto editora.

- Rodrigues, D. (2003).Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão-da educação à sociedade*. (pp. 89-101).Porto: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2003).*Perspetivas sobre a inclusão-da educação à sociedade*. Porto: Porto editora.
- Sanches, I. & Tavares, C. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção das salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*,26, 1, 307-347.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007).Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*,20,2,pp.105-149.
- Santos, S. (2010,Nov). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva*, 1,2.II-XVI

## **Webgrafia**

[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

<http://dre.pt/pdfgratis2s/2013/04/2S072A0000S02.pdf>

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872013000100012](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872013000100012)

## **Legislação**

*Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 46/86 de 14 de outubro*

*Lei 6/2001*

*Decreto-Lei nº 35/90, publicado a 25 de janeiro*

*Decreto-Lei 319/91, publicado a 23 de agosto*

*Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 julho*

*Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro*

*Lei nº 21/2008, de 12 de maio*

*Despacho 5048-B/2013 de 12 de abril*

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial Sobre necessidades Educativas especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## Apêndices

## Apêndice A

Caro(a) Colega

Sou aluna de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - domínio cognitivo e motor, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: Perceção dos professores do ensino regular face à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Informo ainda que este questionário é anónimo e que não existem boas ou más respostas, apenas a sua opinião é importante.

Agradeço a sua colaboração.

### **Género\*Obrigatório**

- Masculino
- Feminino

### **Tempo de serviço\*Obrigatório**

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Entre 21 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Mais de 35 anos

### **Habilitações Académicas\*Obrigatório**

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

**Nível de ensino que leciona\*Obrigatório**

- 2º e 3º ciclo
- Secundário

**Já lecionou em turmas com alunos com DID?\*Obrigatório**

- Sim
- Não

**Tem formação especializada em Educação Especial-domínio cognitivo e motor?\*Obrigatório**

- Sim
- Não

**Tem conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro?\*Obrigatório**

- Sim
- Não

**DADOS EM ESTUDO**

**As adequações curriculares individuais promovem o sucesso educativo dos alunos com DID.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**As adequações curriculares individuais estão desfasadas das necessidades e possibilidades dos alunos com DID.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os professores do ensino regular prestam frequentemente apoio individualizado aos alunos com DID em contexto de sala de aula.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os professores do ensino regular promovem raramente atividades de aprendizagem cooperativa.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os professores do ensino regular utilizam os métodos e estratégias habituais quando os alunos com DID estão na sala de aula.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os professores do ensino regular colocam raramente os alunos com DID junto de um colega mais capaz para o ajudar na resolução das tarefas.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os professores do ensino regular concretizam as adequações curriculares individuais dos alunos com DID nas salas de aula.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**A sala de aula regular é o contexto mais favorável à aprendizagem dos alunos com DID.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**A inclusão de alunos com DID na sala de aula regular conduz a uma resposta ineficiente às suas necessidades educativas.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Na sala de aula regular todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentem.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

**Os alunos com DID aprendem mais em turmas de alunos com o mesmo tipo de necessidades e capacidades.\*Obrigatório**

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente