



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Os Alunos com Dificuldade Intelectual e  
Desenvolvimental Ligeira e a Educação para os  
Valores  
- Que perspetivas?

Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro

**Felgueiras**

**setembro de 2013**



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Os Alunos com Dificuldade Intelectual e  
Desenvolvimental Ligeira e a Educação para os  
Valores  
- Que perspetivas?

Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro

**Orientadora**

Professora Doutora Sofia Campos

Dissertação apresentada ao ISCE de Felgueiras para obtenção do grau de Mestre

**Felgueiras**

**setembro de 2013**

Dedico este trabalho ao meu pai, cuja saudade não tem dimensão.



## **Agradecimentos**

Agradeço:

À minha orientadora, Professora Doutora Sofia Campos, pelos saberes científicos e profissionais, pela orientação, apoio crítico e disponibilidade incondicional que sempre evidenciou durante este estudo.

A todos os Professores que me possibilitaram realizar esta investigação.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, à Doutora Rumilda e a todos os Professores deste Mestrado pelo profissionalismo e colaboração.

Ao meu filho por estar sempre presente, pelo encorajamento constante e amor incondicional, assim como à paciência para comigo, abdicando de muitos momentos destinados à família.

A todos, o meu muito obrigada.



## Resumo

Tendo em conta que se vive num mundo em constante complexificação e consequente interdependência, Educar para os Valores exige dos professores um papel ativo na formação de cidadãos participativos, responsáveis e solidários. Assim, com este estudo, procura-se conhecer as concepções dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira.

A metodologia utilizada insere-se no paradigma qualitativo e quantitativo, tendo-se recorrido à entrevista semiestruturada e ao inquérito por questionário, como instrumentos de recolha de dados. A amostra do estudo quantitativo foi de 107 professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região de Lafões. No que se refere à investigação qualitativa, contou-se com a participação de 5 professores (diretores de turma) dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Os dados analisados permitiram concluir que, na globalidade, os professores revelaram que a Educação para os Valores poderá estar ao serviço da inclusão social de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e como essência do seu percurso pessoal e académico, sendo um forte contributo para a sua formação holística.

Maioritariamente, consideraram que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover, estando em conformidade com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

A maioria dos participantes operacionaliza esta área nas suas práticas pedagógicas visando o desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira.

Apurou-se que há partilha de experiências e de cooperação entre os professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente os professores de Educação Especial. Houve o reconhecimento do contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores, bem como se atribuiu importância ao papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social dos educandos, ainda que nem sempre esta se verifique.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Escola Inclusiva; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira; Educação para os Valores; Professores.



## Abstract

Given that we live in a world of constant complexity and consequent interdependence, Educating for Values of Teachers requires an active role in the formation of participatory citizens, responsible and caring. Thus, this study seeks to understand the conceptions of Teachers about the Values in Education for Students with Intellectual and Developmental slight difficulty.

The methodology used is within the paradigm qualitative and quantitative, with recourse to the semi-structured interview and questionnaire survey as instruments of data collection. A sample of the quantitative study was 107 teachers of the 2nd and 3rd cycles of a group of schools in the region Lafões. With regard to qualitative research, we counted with the participation of five Teachers (principals Class) of the 2nd and 3rd cycles of basic education.

The analyzed data showed that , overall, the teachers revealed that Education for Values this can be at the service of social inclusion of students with Intellectual and Developmental Difficulties and as the essence of their personal and academic , with a strong contribution to their holistic training .

Mostly, they considered that the objectives pursued by the Law on the Education System, particularly in the area of values are those that education should promote, to comply with Decree-Law nº. 6/2001 of 18 January.

Most participants operationalize this area in their teaching practices aimed at personal development, moral and social development of students with Intellectual and Developmental slight difficulty.

It was found that there is sharing of experiences and cooperation between regular teachers and other mentors in relation to this theme, including Special Education teachers. There was recognition of the contribution of the school, with regard to Education for Values, as well as attached importance to the role of the family as an agent of socialization in the development, personal and social morality of the students, even though this is not always check.

**Keywords:** Special Education, Inclusive School; Difficulty Intellectual and Developmental slight; Education for Values ; Teachers.



## **Declaração de Autor**

Declaro que o presente trabalho é original, exceto onde indicado por referência especial no texto. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior, portuguesas ou estrangeiras.

**Assinatura:**.....**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro)



## **Siglário**

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMD - American Association of Mental Deficiency

AAMR - *American Association on Mental Retardation*

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais

APPC – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

CID-10 - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIF - Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DL – Decreto-Lei

DM – Deficiência Mental

DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EE – Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

DSM-IV-TR Organização Mundial da Saúde e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PASW - Predictive Analytics Software

QI - Quociente de Inteligência

SEE - Secretaria de Estado da Educação

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



Índice Geral

Índice de Quadros

Introdução.....19

## Parte I

### Enquadramento Teórico

**Capítulo I – Enquadramento Sociopolítico e Legal..... 25**

**1. A Conceção da Deficiência ao Longo da História e da Legislação.....25**

1.1. Do conceito de Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais .....29

1.2. Evolução da Educação Especial em Portugal.....35

**2.Princípios adjacentes à construção de uma Escola Contemporânea/Inclusiva.....43**

**Capítulo II – Modelo Teórico-Concetual de Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental ..... 49**

**1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental – um paradigma emergente...49**

1.1. Caraterísticas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental.....58

**Capítulo III – Educação Para os Valores ..... 63**

**1. Educação e Valores – Que Relação?.....63**

1.1. Modelos Contemporâneos de Ensino de Valores .....67

1.1.1. Clarificação dos Valores .....67

1.1.2. Teorias de Piaget e de Kohlberg: Perspetivas Cognitivo-desenvolvementistas para o Desenvolvimento Moral .....70

1.2. A Comunidade Educativa e os Valores.....76

1.2.1. A Família.....76

1.2.2. Os Alunos .....79

1.2.3. Os Professores .....79

1.2.4. Valores a Fomentar na Escola Inclusiva.....82

2. Estado de Arte: Educação para os Valores na Escola Inclusiva .....	86
---	----

## PARTE II

### Investigação Empírica

<b>Capítulo IV - Metodologia da Investigação .....</b>	<b>93</b>
--	-----------

1. Problemática e Questão de Partida .....	93
--	----

2. Objetivos .....	95
--------------------	----

3. Amostra/participantes.....	96
-------------------------------	----

3.1. Caracterização da amostra .....	97
--------------------------------------	----

4. Instrumentos de recolha de dados .....	98
---	----

4.1. Inquérito por questionário .....	99
---------------------------------------	----

4.2. Entrevista.....	101
----------------------	-----

5. Procedimentos .....	102
------------------------	-----

<b>Capítulo V- Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>	<b>109</b>
--	------------

1. Apresentação dos resultados dos questionários .....	109
--	-----

1.1. Análise descritiva .....	109
-------------------------------	-----

1.2. Análise inferencial .....	110
--------------------------------	-----

2. Apresentação dos resultados das entrevistas .....	113
--	-----

3. Discussão dos Resultados.....	133
----------------------------------	-----

<b>Conclusão .....</b>	<b>147</b>
------------------------	------------

<b>Bibliografia.....</b>	<b>155</b>
--------------------------	------------

#### **Anexos**

Anexo I – Pedido de autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Anexo II – Inquérito por questionário

Anexo III – Guião da Entrevista

Anexo IV – Transcrição das Entrevistas

## Índice de Quadros

Quadro 1: Dados Pessoais e Profissionais dos Inquiridos .....	97
Quadro 2: Dados Pessoais e Profissionais dos Entrevistados .....	98
Quadro 3: Consistência interna (estudo das dimensões) .....	104
Quadro 4: Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors.....	104
Quadro 5: Estatísticas relativas às dimensões da escala de Educação para os Valores .....	110
Quadro 6: Teste U de Mann-Whitney relacionando o género com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira .....	110
Quadro 7: Teste Kruskal-Wallis relacionando a idade com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira .....	111
Quadro 8: Teste Kruskal-Wallis relacionando as habilitações literárias com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira .....	111
Quadro 9: Teste Kruskal-Wallis relacionando os anos de serviço com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira .....	112
Quadro 10: Teste Kruskal-Wallis relacionando a situação profissional com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira .....	113
Quadro 11: Inventário de domínios e categorias das entrevistas aos Professores.....	114
Quadro 12: Categoria 1 – Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, na área dos Valores.....	115
Quadro 13: Categoria 2 – Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os valores defendidos pela LBSE e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro .....	116
Quadro 14: Categoria 3 – Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira .....	117
Quadro 15: Categoria 4 – Conceito de Valor.....	118
Quadro 16: Categoria 5 – Educação para os Valores como parte integrante das funções do Professor .....	119
Quadro 17: Categoria 6 – Papel assumido pelo Professor para uma melhor Educação para os Valores.....	120
Quadro 18: Categoria 7 – Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro .....	121
Quadro 19: Categoria 8 – Valores a fomentar nos alunos com DID ligeira.....	122

Quadro 20: Categoria 9 – Atividades desenvolvidas na promoção/Educação para os Valores .....	123
Quadro 21: Categoria 10 – Estratégias utilizadas .....	124
Quadro 22: Categoria 11 – Recurso a atividades específicas ou integradas noutras atividades .....	125
Quadro 23: Categoria 12 – Reflexões conjuntas com os Professores da Educação Especial .....	126
Quadro 24: Categoria 13 – Dificuldades e problemas sentidos na área da Educação para os Valores.....	127
Quadro 25: Categoria 14 – Papel da Escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira .....	128
Quadro 26: Categoria 15 – Responsabilidade da Escola em fomentar os Valores da Comunidade onde se insere .....	129
Quadro 27: Categoria 16 – Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira .....	131
Quadro 28: Categoria 17 – Pareceria Família/Escola na Educação para os Valores .....	132

## Introdução

Na perspetiva antropológica, o Homem é uma entidade que se prolonga e se revela em tudo o que vai fazendo. Como produto da sociedade, caminha em busca da perfeição e de bem-estar consigo próprio, para quem a Educação é um direito inalienável.

A escola inclusiva deve ajustar-se a todos os alunos, independentemente das suas características ou dos *handicaps*, cuja diversidade provoca o enriquecimento da comunidade, contribuindo, desta forma, para o enriquecimento e desenvolvimento humanístico da comunidade escolar, onde as competências individuais se agregam, com vista à promoção do sucesso (Correia, 2013). A existência desta heterogeneidade assume, assim, um papel importante no desabrochar e no desenvolvimento da comunidade escolar e, conjuntamente, da própria sociedade, que, por vezes, se mostra reticente à *diferença*.

Com este intuito, a conceção de inclusão é, cada vez, mais florescente nos horizontes educativos, sendo crucial o investimento de mudança na escola, a nível de gestão e direção, norteadas por princípios de autonomia, democraticidade e participação, que visam o recurso a práticas metodológicas flexíveis, em conformidade com o interesse e as necessidades dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), os quais, à semelhança dos ditos *normais*, têm direito à educação, em geral, e à Educação para os Valores, em particular. Daí, esta investigação ter como temática central a área da Educação para os Valores, em alunos com DID ligeira.

Atualmente, fala-se de progresso, tecnologia, informação, num mundo que tende, cada vez mais, para uma *aldeia global*. Tudo parece direcionado para uma nova era dourada, onde tudo é programado e pensado ao mais ínfimo pormenor, para solucionar os problemas. Vive-se no tempo do *ter* em detrimento do *ser*, numa sociedade pautada pela hostilidade, baseada na afirmação do poder e na competição individual, pela acumulação da riqueza e das suas formas catárticas. É a *era do vazio*, que começa no ambiente familiar, o qual deveria constituir, em si próprio, o último reduto de defesa contra os perigos eminentes e reais da *crise de valores*, apresentando-se hoje, cada vez mais, fragilizado e desacreditado ao flutuar sem bússola axiológica e segura.

Corre-se para o emprego e atrás do emprego, que teima em fugir. Os dias passam, ganhar mais suga o tempo, a paciência, a vida. As crianças, os filhos, vão

ficando pelo caminho, entre vídeos, *walkmans*, *gameboys*, computadores, prémios que mais não representam do que uma subtil desculpa de não lhes poder dizer que não há tempo para ser pais.

E são estes alunos, particularmente com DID ligeira, modelados por uma sociedade competitiva, onde a “proliferação de grupos terroristas, o ressurgimento do racismo, e o nacionalismo xenófobo, o aumento da criminalidade (...) as profundas alterações sociais demográficas” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 1996, p.17) são tónicas dominantes, que chegam às escolas fragilizados, com uma baixa autoestima e autoconfiança. É aqui que se espera que os professores os orientem para o seu desenvolvimento global.

É importante que, nas suas práticas pedagógicas, os docentes em geral se tornem mais reflexivos e, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), defendam um conjunto de Valores sociomorais, que coloquem, em igualdade de importância, o desenvolvimento, pessoal, social e moral, dos alunos com DID ligeira. Como tal, é sua função prepará-los para intervirem ativamente na sociedade, nunca descurando os seus interesses afetivos e intelectuais; as exigências e desafios da vida ativa também dependem dos profissionais da educação.

É neste contexto que surge a presente dissertação de mestrado, pretendendo ser um contributo de reflexão dos docentes dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região de Lafões, para que tenham plena consciência que as suas práticas pedagógicas assumem particular importância, uma vez que podem promover e desenvolver a autoestima e autoconfiança, em todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam DID.

A escolha dos Valores na Educação, como objetivo de estudo, surge de uma necessidade pessoal de análise e de reflexão sobre a importância concedida pela escola, mais concretamente pelos professores, aos Valores no desenvolvimento holístico daquela população.

Esta questão reveste-se de características relevantes, dado que os Valores são intrínsecos à Educação, pelo que o problema educativo não é equacionável, nem resolúvel sem os fomentar, sendo o seu estudo, por parte dos educadores, não apenas necessário, mas indispensável!

É assim que emerge a escola, como um dos locais mais privilegiados do ser humano em formação, contribuindo largamente para o seu desenvolvimento integral e harmonioso e em liberdade, proporcionando-lhe espaços de reflexão e ação. Por isso,

a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente social.

No atual contexto, em que a crise do Sistema Educativo parece ser uma realidade consensual, importa fazer emergir novos paradigmas educacionais, consentâneos com as necessidades da sociedade mutante em que vivemos.

A família e a escola constituem os primeiros contextos sociais, proporcionadores de estímulos, ambientes e modelos vitais dos alunos, que servirão de referência para as suas condutas, sendo, conseqüentemente, instituições fundamentais no seu crescimento, não descurando os alunos com DID ligeira.

Tendo em conta estes pressupostos, os objetivos gerais do presente trabalho são: Conhecer as concepções dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira; Averiguar o conhecimento que os professores têm acerca da problemática Educação para os Valores; Compreender melhor o modo como os professores operacionalizam esta área, nas suas práticas pedagógicas, no que concerne às estratégias a desenvolver, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira; Indagar se existe espírito de partilha de experiências e de cooperação entre os Professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente os professores de EE; Reconhecer o contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores a promover e o papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social do seu educando; Apurar se existe espírito de cooperação na relação escola/família.

É óbvio que, para quem pretenda entrosar-se nesta área, é imperativo um trabalho de investigação e reflexão, razão por que “sem um toque de paixão, não pode haver fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho” (Bogdan & Biklen, 2004, p.86), sob pena de comprometer a qualidade da investigação em causa.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho divide-se em duas partes. Na Parte I, de natureza teórica, e no Capítulo I, aborda-se a concepção da deficiência ao longo da história e da legislação, cujos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) exigem respostas educativas adequadas, por parte da escola, enquanto organização autónoma e dos professores, os quais devem possuir um determinado perfil, numa escola que se rege pelos princípios da inclusão.

No Capítulo II, para uma melhor compreensão da DID, outrora, Deficiência Mental (DM), especificam-se as correntes que estão na base da sua definição, bem

como os graus de comprometimento e enfatiza-se o seu novo paradigma, não descurando a etiologia e as características.

No Capítulo III, disserta-se sobre relação estabelecida entre Educação e Valores, numa sociedade despida de princípios éticos e morais, que se reflete nos alunos com DID ligeira, desencadeando-lhes sentimentos de apatia, insegurança e de inconsistência. Para colmatar esta lacuna, faz-se referência a dois modelos contemporâneos do ensino dos Valores: clarificação dos valores e o paradigma cognitivo-desenvolvimentista da educação moral, segundo Piaget e Kohlberg.

Como a problemática da Educação para os Valores envolve determinados intervenientes, destaca-se, sobretudo, o papel da família, dos alunos e dos professores, na sua promoção.

Posteriormente, e com base na produção legislativa, indicam-se alguns dos valores a fomentar na Escola Inclusiva, com o recurso a metodologias adequadas. Tem lugar ainda o Estado de Arte, onde se faz referência à promoção da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira.

Na Parte II – Investigação Empírica - a componente prática do trabalho permite efetuar uma recolha e análise de dados, de modo a fundamentar as conceções expostas anteriormente, servindo de suporte metodológico às conclusões inferidas.

No Capítulo IV, faz-se a abordagem metodológica, apresenta-se a problemática do estudo e as questões de partida, os objetivos a atingir, a caracterização da amostra, os instrumentos de investigação na recolha de dados (inquérito por questionário e entrevista) e os procedimentos adotados.

Segue-se o Capítulo V que contém a apresentação e análise dos resultados – apresentação dos resultados dos questionários, através da análise descritiva e inferencial e apresentação dos resultados das entrevistas - e a sua discussão, culminando a investigação com a conclusão e com as referências bibliográficas.

## **PARTE I**

### **Enquadramento Teórico**



## Capítulo I – Enquadramento Sociopolítico e Legal

### 1. A Conceção da Deficiência ao Longo da História e da Legislação

O termo deficiência provém do étimo latino *deficientia*, cujo significado é “a falta de, ou enfraquecimento” (Houaiss, 2002, p.1201), inerente a alguém *defectivus*, isto é, defeituoso, imperfeito.

Possui, na terminologia médica e na sociedade em geral, o significado de insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão (deficiência glandular), insuficiência de uma função psíquica ou intelectual (deficiência mental e sensorial) e insuficiência motora.

Existem diferentes conceções da deficiência, em função dos critérios definidos pelas ciências que sobre esta questão se debruçam, o que denota um reflexo das mudanças sociais e, ao mesmo tempo, a prova da necessidade da existência de um consenso geral, no que concerne a esta problemática.

Com efeito, a sociedade, ao longo dos tempos e das culturas, foi manifestando diversas atitudes relativamente à *diferença*. No devir dos tempos “a história da deficiência em geral e da DM em particular, não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar, do ponto de vista dos direitos humanos” (Morato, 1995, p.9) e verifica-se que todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras relativamente à criança com NEE.

Lançando um olhar atento sobre a História, observa-se que os sujeitos com deficiência foram alvo de políticas radicais e que “os homens aceitaram mal os que eram tão diferentes deles, mesmo se essa diferença os tornava seres de exceção, inquietantes (...)” (Simon, 1991, p.13).

Como se pode constatar, “a problemática da deficiência e, conseqüentemente a Educação Especial não têm sido equacionadas de igual forma ao longo do tempo, tendo a ver, segundo Kauffman, com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridas” (Sanches, 1995, p. 47).

Lowenfeld (1977, cit. por Sanches, 1995) estabelece quatro períodos de desenvolvimento das atitudes relativamente às pessoas com deficiência, os quais equivalem a fases distintas da História e, conseqüentemente, com conceções diferenciadas.

O primeiro período, o da *Separação*, é uma fase de segregação dos indivíduos com deficiência. Balizado entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, as civilizações condenam à morte as crianças com deficiência, sob o olhar legal e natural da sociedade, que vê neste extermínio, formas de preservação da raça e diminuição de sobrecargas para a comunidade.

Nesta época, de pensamento intensamente mágico-religioso, às pessoas com deficiência é atribuída uma denominação demoníaca e de malignidade, sendo a deficiência consequência da ira dos deuses.

No advento da Idade Média, é aceite uma relação de causa/efeito entre a demonologia e a deficiência. Contudo, este sentimento de terror, relativamente à *diferença*, vai sendo suplantado pelo sentimento de caridade, dando origem ao segundo período, o da *Proteção*.

Ligada à tradição monoteísta, de ajuda aos mais desfavorecidos, sobretudo aos idosos, viúvas e crianças, incluindo os portadores de deficiência, desenvolve-se um espírito assistencialista, criando-se os primeiros hospitais e hospícios de acolhimento e de alimentação.

Neste período, deficiência é encarada como passaporte para o Céu, por parte dos benfeitores e, concretamente a cegueira, vista como uma forma de ascender ao paraíso.

Todavia, a fase de aceitação dos deficientes conhece momentos difíceis aquando do movimento da Reforma da Igreja, no século XVI, com Lutero. Estes passam a ser vistos como indícios de descontentamento divino e, por isso, discriminados e segregados pela sociedade. A deficiência volta a identificar-se como castigo divino (Jiménez, 1997), considerando-se os seus portadores como pessoas sem Deus, filhos de Satanás, sobretudo, por parte dos protestantes.

Ainda no contexto da *Proteção*, em 1601, a rainha Isabel II promulga a *Elisabethian-Poor Law*, com base na valorização do trabalho produtivo que a industrialização torna necessário, servindo de pretexto à colocação de crianças deficientes minimamente capacitadas para laborar, bem como outros grupos etários de indivíduos portadores de deficiência, na qualidade de aprendizes (Fernandes, 2002).

Só mais tarde, começam a surgir as primeiras tentativas ao nível da sua educação, as quais traduzem já o início do terceiro período da história da evolução do conceito de *diferente*, que se perspetiva em torno da *Emancipação*.

A nova visão do Homem e do Mundo, fruto da Revolução Industrial e Científica, com reflexos ao nível do desenvolvimento das Ciências, dá início à Era Científica da conceção de deficiência.

Apesar de se iniciar no século XX, desencadeiam-se acontecimentos determinantes para o surgimento desta nova era, sobretudo as Revoluções Francesa e Americana que culminam com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Em 1801, Jean Mark Itard, o pai da Educação Especial (EE), faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente, treinando Victor o *Selvagem de Aveyron*, descoberto nos bosques (Fernandes, 2002). Considerada vítima de *idiotismo incurável*, a criança é posta ao cuidado de Itard durante 5 anos, que desenvolve o método de análise de deficientes mentais, ao tentar reabilitá-la, “adoptando uma concepção da inteligência que atribui um maior relevo à influência do meio, minimizando a hereditariedade e os fatores biológicos no desenvolvimento humano” (Carvalho & Peixoto, 2000, p.37). Com esta nova concepção, reforçam-se os fatores situacionais e extrabiológicos. O que importa é a herança social e cultural. “A inteligência não é mais que o produto do meio. Estamos num envolvimento utópico e ortodoxo, entramos no humanismo pedagógico, no determinismo cultural e no behaviorismo” (Fonseca, 1996, pp.284 - 285). É a partir destas experiências e estudos, seguidos por Seguin e Esquirol, que o conceito de DM, sob a designação de *idiotia*, passa a ser sistematicamente separado de outras formas psíquicas de perturbações mentais, mantendo-se praticamente inalterável até meados do século XX (Jiménez, 1997).

Uma fase denominada de *educação especial de cariz médico-terapêutico*, considerada o *primeiro período da DM* na medida em que a Educação e a Pedagogia, a par da Medicina e da Psiquiatria, começam a ser minimamente consideradas na intervenção e tratamento das pessoas com deficiência (Santos & Morato, 2002).

Na primeira metade do séc. XX, ocorrem transformações a nível educacional relevantes, com o aparecimento de verdadeiros inovadores no campo da Pedagogia, tal como Maria Montessori, que se debruçam sobre o estudo destas crianças, com o objetivo da sua integração, que passa pela tutela da educação, como preconiza Wyne e O’Conner (1979, cit. por Fernandes, 2002), retirando-o gradativamente do estritamente médico.

Esta é a fase da *integração*, que confere ao deficiente as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural dos seus semelhantes, independentemente das limitações e/ou dificuldades que manifesta.

Muitos são os avanços no tratamento deste grupo de pessoas, no entanto é relevante o início da escolaridade obrigatória para os alunos que apresentam certas deficiências e ritmos diferentes de trabalho (Jiménez, 1997), dando origem a um novo conceito de *deficiente* (Vieira & Pereira, 1996), até aqui relegado exclusivamente para os deficientes graves e profundos, passando a incluir as crianças que manifestam dificuldades em atingir os objetivos educacionais propostos. Neste *segundo período da DM* (Santos & Morato, 2002), a sua definição é encarada segundo um critério académico, “cuja possibilidade de medida era o resultado da aplicação dos testes” (Ribeiro, 1996, p. 22) de inteligência implementados por Simon e Binet e da teoria psicanalítica de Freud, despoletando a *febre segregativa*. Na opinião de Ainscow e Ferreira (2003), assiste-se a uma política de exclusão e à eliminação das crianças da sociedade, originando a criação de escolas especiais, com a propósito de classificar em vez de diagnosticar.

A Educação Especial (EE) é encarada como um sistema paralelo à educação em geral, contudo, diferente da praticada nas escolas regulares, assistindo-se, deste modo, a *um sistema acabado*, alicerçado na identificação e classificação das crianças, com base no teste de medição do Quociente de Inteligência (QI), conduzindo-as à segregação.

Na década de 60, ainda se questiona a qualidade dos serviços prestados à criança com deficiência, uma vez que os avanços em Biologia, Psicologia e Pedagogia rasgam caminhos para a possibilidade do seu desenvolvimento e da sua capacidade de aprendizagem. É o *terceiro período da DM*, que compreende o pós-guerra até à atualidade, caracterizado por mudanças de atitudes face à evolução científica, a movimentos humanitários em prol dos direitos e da defesa dos grupos socialmente desfavorecidos (Ribeiro, 1996), tornando-se difícil, nesta altura, definir e classificar a DM.

É perante o elevado número de deficientes, vítimas das duas Guerras Mundiais, na 2.<sup>a</sup> metade do século XX, que as sociedades atingidas lançam sobre si um novo olhar, sentindo a necessidade da assunção de responsabilidades e empenhamento na busca de respostas possíveis (Correia, 2010).

Renasce um movimento humanista de “rejeição das opções da sociedade do gigantismo asfixiante das instituições, da «coisificação» do indivíduo” (Simon, 1991, p.

21). É neste contexto social, educativo e cultural, que durante séculos possibilitou a sobrevivência de estigma e tabus, relativamente às pessoas com deficiência, que se dá lugar a uma sociedade consciente e defensora dos direitos e igualdades humanas.

Os interesses e aptidões do deficiente passam a ser legislados, dando a sociedade um passo na sua integração, com base na *normalização* pragmatizada, pela primeira vez, na Dinamarca, por Bank Mikkelsen (Niza, 1996; Silva, 2009). O objetivo passa por criar condições de vida similares aos demais cidadãos da comunidade, na qual este se insere. A humanidade dá um passo importante em direção à igualdade de direitos, abandonando, progressivamente, uma atitude ancestral de discriminação e segregação.

Assume importância a colocação da pessoa com deficiência em processos de ensino e aprendizagem normalizados, através da sua integração e, para este percurso, ressaltam documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1924) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Estes favorecem uma mudança de filosofia da EE e a respetiva reabilitação, conduzindo à fase integrativa, pelo paradigma da normalização.

Tendo por base esta filosofia, a Organização das Nações Unidas (ONU), na segunda metade do século XX, lança instrumentos jurídicos para a consagração dos direitos e integração dos diferentes. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais (1968), o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), o Programa de Ação Comunitária Relativo às Pessoas Deficientes – Hélios – (1993) constituem o reconhecimento desses mesmos direitos, cujas palavras de ordem são: Integração, Normalização e Desinstitucionalização.

Com base nestas orientações, o conceito de EE estende-se ao conceito de NEE.

### **1.1. Do conceito de Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Historicamente, “o conceito de educação especial está ancorado em noções de diferença, dependência e proteção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com métodos especiais” (Bairrão, 1998, p.21). Como crença que é, está ligado a um mundo representacional complexo que passa a regular estas diferenças, institucionalizando-as, contrariamente ao

*período dos esquecidos e dos escondidos* (Bairrão, 1998, p.198), cujos cuidados prestados aos deficientes tinham lugar em asilos e hospitais, com o objetivo de os isolar da sociedade.

Daquela concetualização, subjaz a ideia de uma pedagogia curativa, corretiva com vista a emendar a patologia do indivíduo em centros específicos com a ajuda de pessoal especializado. Um princípio que prevalece nos anos 50 e 60 denominado por Caldwell (s.d., cit. por Bairrão, 1998) como período *de despiste e segregação*, onde o apogeu das técnicas psicométricas preocupa-se mais em classificar e diagnosticar as crianças, em vez de as educar.

A EE passa, então, a ser um mundo à parte, cujos profissionais de educação poucos contactos mantêm com os colegas do ensino regular. Urge que esta situação se dissipe, e que a caminhada rumo à educabilidade de todas as crianças assente em valores democráticos de justiça e de igualdade.

Nos anos 70, o período de *identificação e ajuda* (Caldwell, s.d., cit. por Bairrão, 1998), conduz ao nascimento de um novo paradigma em educação, assente na ideia de um ensino universal e gratuito destinado às necessidades das crianças, com vista ao máximo desenvolvimento das suas capacidades em um meio *o menos restritivo possível* (Fernandes, 2002).

Com o intuito de se materializar estas orientações, em 1975, surge um suporte legislativo de *grande envergadura* – a Public Law 94-142, apelidada, na altura, de *bombástica* e considerada por Correia (1999) a *Magna Carta* da educação para todas as crianças excluídas, defendendo que cada criança deve ser escolarizada no meio *o menos restritivo possível* (Ainscow, 1998). O documento alerta para a necessidade de um plano individualizado de ensino, o que pressupõe o direito de todos à escolaridade (considerando que existe, desta forma, acesso à igual educação), como utilização diferenciada de recursos, para atingir fins semelhantes. Deste modo, aquela população tem direito a mais recursos humanos, tempo e auxílios económicos, dada a necessidade desta ajuda adicional para poderem atingir o mesmo tipo de resultados (Fernandes, 2002).

Neste período, o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico com vista ao ensino e recuperação dos deficientes é muito contestado, pelo que passa a valorizar-se a educação como forma de mudança, e a *integração* como forma de *normalização*, registando-se grandes esforços para realizar o seu despiste de uma forma justa e não estigmatizante. Além disso, é visível a preocupação de ligar o diagnóstico à intervenção, de forma a atuar, o mais precocemente possível, junto

destas crianças e respetivas famílias, uma vez que a intervenção precoce pode atenuar os défices que elas apresentam (Rodrigues, 2001).

Apesar destes esforços, só na década seguinte é que a política de integração educativa se desenvolve com base no conceito de NEE, introduzido por *Warnock Report* (1978), e adotado pela *Education Act* de 1981, de caráter unificador, o qual determina que todas as crianças com NEE devem, de acordo com a vontade dos pais, receber os apoios de EE, cujas práticas educativas se expandem por todos os países, denotando-se responsabilidade na educação destas crianças, a qual deve ser assumida por entidades educativas, independentemente de ela se processar em escolas especiais ou no ensino integrado.

O conceito de NEE, tal como se apresenta a nova lei, é um *conceito chave*, ao propor a abolição de “categoria e etiquetagem” dos indivíduos com deficiência, substituindo-a pelo conceito de NEE (Jiménez, 1997, p.9), surgindo como um “contínuo, visto não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os aspetos importantes do processo educativo” (Warnock Report, 1978, p.37).

Seguindo estes princípios, aquele documento desloca de forma inequívoca e clara “o enfoque médico nas deficiências de um educando, para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo” (Niza, 1996, p.143), regendo-se pela máxima *menos restritiva*.

São linhas orientadoras que vêm, de alguma forma, reforçar o papel da escola e do professor do ensino regular, transferindo para a educação, em geral, responsabilidades que até ali se mantinham sob a alçada da EE. Além disso, contribuem para que se reflita sobre a estratégia utilizada (separar as crianças da classe regular por períodos determinados, a fim de usufruírem de uma intervenção educativa compensatória num lugar/espço próprio - a sala de apoio).

É o renascer de ideias e de valores que estão na origem dos normativos legais consagrados à existência de igualdade de oportunidades, para alunos com NEE na escola regular (Correia, 1999), e não “são estranhos ao movimento em favor da integração” (Simon, 1991, pp.21-22).

Neste quadro, a EE sofre mudanças substanciais ligadas a fatores de índole social e política, cuja conceção médico-pedagógica começa a ser substituída por uma conceção educativa.

Ela “deixa de considerar-se como educação de crianças com atrasos, limitações ou problemas”, assumindo-se como “a educação de crianças com determinadas necessidades educativas que se avaliam e estabelecem em um processo de ensino/aprendizagem, e não fora dela” (Fernandes, 2002, p.66), e o conceito de NEE, influenciado pelos movimentos de integração, visa dar resposta ao princípio da democratização das sociedades.

Entretanto, a *Carta para os anos 80* proclamada pela *Rehabilitation International*, recomendada pela Assembleia das Nações Unidas, no âmbito do Ano Internacional do Deficiente, é concebida, visando as metas da *total participação e igualdade* para as pessoas diferentes de todo o mundo. Todos têm de compartilhar a vida social normal da comunidade, na qual vivem, e de gozar das condições de vida semelhantes às de qualquer outro cidadão. O documento refere ainda, que as nações devem fomentar o respeito pelo direito das pessoas com deficiência e sua integração ativa na sociedade, através de medidas que regulem a sua prevenção, reabilitação, assistência, integração, participação, informação e formação pessoal e social (Rodrigues, 2001).

Um outro documento de não menos importância é a Declaração Sobre a Educação Para Todos (1990) referida pela UNESCO (1994), cujo conceito de integração começa a ser entendido de uma forma diferente: a da *Escola Inclusiva* no verdadeiro sentido de uma *Escola para Todos*.

É retomado, de uma forma mais abrangente, o conceito de NEE, determinando-se, no seu ponto 5 do art.º 3.º, a necessidade de se criarem medidas e assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as categorias de indivíduos com deficiência, incluindo crianças provenientes de meios desfavorecidos ou marginais étnicos ou culturais de minoria linguística, entre outros, reconhecendo-lhes o direito fundamental, independentemente do seu grau de diferença de aprender, de acordo com as características e potencialidades inerentes.

Com esta adoção formal do conceito de NEE, pretende-se a implementação de uma nova filosofia que impõe a necessidade absoluta de adequar as práticas educativas e instalar a mudança de atitudes dos vários intervenientes no processo educativo. Passa-se para um conceito que se pretende mais amplo e não discriminatório, que tem subjacente o princípio que preconiza a educação como um bem a que todos têm direito (direito já proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948) e reafirmado com veemência pela Declaração de Educação Para Todos.

A educação dos alunos com NEE contém princípios já comprovados por uma pedagogia saudável, na medida em que assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de esta ter de se adaptar a concepções pré-determinadas, no que diz respeito ao ritmo e à natureza do processo ensino/aprendizagem. Pressupostos que a Declaração de Salamanca (1994) deixa bem vincados ao concluir que uma pedagogia centrada na criança é saudável e benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente para a sociedade em geral; além disso, pode ajudar a evitar desperdícios de recursos e a destruição de esperanças, o que se verifica com frequência, face ao baixo nível de ensino e de mentalidade que ainda aplica *uma medida para todos*; baseia-se na construção de uma sociedade orientada para as pessoas, no respeito contínuo pela diferença e pela dignidade do ser humano.

Concepções que têm por base o desenvolvimento de estratégias, com vista a alcançar, através da promoção da integração, da participação e inclusão tão indispensáveis à implementação da dignidade e exercícios dos direitos humanos e o combate sistemático à exclusão (Declaração de Salamanca, 1994).

Sob este ponto de vista, as instituições devem aceitar todas as crianças, com as suas diferenças e prestar-lhes “apoio na aprendizagem e satisfazer as suas necessidades individuais, sendo assim, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação Para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa” (Mayor, Declaração de Salamanca, 1994, p.5).

A sua escolarização, de uma forma permanente em escolas especiais, deve considerar-se como uma medida excecional, sendo dirigida somente às crianças cuja educação nas classes regulares não iria satisfazer as suas necessidades pedagógicas e sociais e para aqueles casos em que “tal seja indispensável para o bem-estar da criança deficiente e das restantes crianças” (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 8, p.12).

Estas diretrizes visam uma *escola inclusiva* que tem por dever “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem” (Declaração de Salamanca ponto 7, p.11), como garantia de uma verdadeira Educação para todos, por meio da adequação dos currículos “e de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, ponto 7, p.11).

Procura-se dar resposta às necessidades individuais de cada criança, garantindo o seu direito à educação e ao trabalho, de uma forma que respeite as diferenças entre os indivíduos e que permita ao deficiente passar a ser considerado um cidadão de pleno direito.

Ao longo deste percurso *integração/inclusão*, verificam-se dois tipos de intervenção: *intervenção centrada no aluno*, com o intuito de eliminar a separação física entre encarregados de educação e crianças diferentes, a que muitas vezes a Educação Especializada é obrigada. Surgem as primeiras tentativas de inserção de alunos com deficiências em classes regulares, centrando a intervenção na criança, cujos agentes especializados ou outros técnicos são responsáveis pelo apoio prestado, preferencialmente em *salas de apoio*, anexo à classe regular; *intervenção centrada na escola*, passando a analisar-se a situação da educação no seu todo e a considerar-se, como fator essencial de mudança, a problemática do processo de ensino e aprendizagem; acentua-se a individualização de cada criança, passando a focar-se as necessidades educativas de cada uma, onde o papel do professor é valorizado e enquadra-se o especialista num conjunto vasto de «recursos educativos» da escola (Ferreira, 2007).

Comungando destes ideais, Ainscow e Ferreira (2003) apontam para a necessidade de se reformular a escola de modo a que esta garanta a educação e justiça social para todos. Passando a constituir uma escola inclusiva a fundamental mudança que distingue esta fase da anterior consiste numa transferência de uma perspetiva centrada na criança para uma perspetiva centrada no currículo.

Mediante este novo paradigma, sob uma orientação inclusiva, Fernandes (2002), aponta para o desenvolvimento de todas as crianças, centrada na intervenção pedagógica; adequação de estratégias, mediante as necessidades específicas dos alunos, tendo em conta o currículo; diversificação de estratégias eficazes adequadas ao grupo.

Em suma, o caminho percorrido pela EE durante o século XX, segundo Correia (1999, p.14), sofre reformulações motivadas pelas reivindicações sociais “de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais e históricas (...)” que têm por base um “pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público gratuito de educação adequado às suas necessidades”.

Vive-se numa fase de grande otimismo, acreditando-se que não há crianças ineducáveis. Substitui-se, desta forma, o *culto da cura*, defendido no século XIX por

Itard, pelo *culto da educabilidade*, como afirma Pereira (1993, p.26), “Itard falhou no seu objetivo de fazer de Víctor uma criança normal, mas conseguiu mudanças profundas no seu comportamento através dos seus processos educativos”.

Este *culto de educabilidade* é, aliás, também defendido por Mayor (1994) na apresentação do prefácio da Declaração de Salamanca (1994, p.8) e com o qual se concorda plenamente, a educação de crianças “não pode progredir de uma forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica. Implica uma profunda reforma da escola regular”.

A escola, como pólo dinamizador de resposta à diversidade e à individualização, é responsável pela educação dos alunos, independentemente dos seus *handicaps*, e a ela se exige, bem como ao sistema, no entender de Correia (2013), alterações no processo do ensino/aprendizagem, de forma a encontrar respostas ao direito da igualdade e qualidade, tendo em conta as suas necessidades.

Ainscow (1994, cit. por Martins, 2000) propõe, para o funcionamento da escola inclusiva, a adoção de fatores, de entre eles: a eficácia de uma liderança; a corresponsabilização da comunidade educativa, nas tomadas de decisões da escola, cooperação e colaboração; a estruturação de estratégias; a importância da investigação e da reflexão; a competência profissional de toda a equipa.

## 1.2. Evolução da Educação Especial em Portugal

A EE nasce em Portugal, como em muitos países europeus, de acordo com o mesmo paradigma: crianças com determinadas deficiências agrupadas em instituições, na maioria das vezes, em regime de internato e, mais tarde, em regime de semi-internato, embora de uma forma mais lenta (Vieira & Pereira, 1996).

No início do século XX, existem em Portugal vários asilos e institutos, de caráter assistencial, nos quais a colocação das crianças tem duas finalidades: proteger a criança da sociedade e proteger a sociedade da problemática que elas constituem, vistas com frequência, como uma ameaça para aquela, pelo que não lhes são reconhecidos quaisquer direitos, nem lhes é dada a possibilidade de uma vida *normal*. *Assiste-se ao Tempo dos Asilos e dos Meninos que ninguém via*, considerada a *primeira época* da educação dos *deficientes* (Jiménez, 1997).

No entanto, é nesta altura que a EE, ainda numa fase embrionária, começa a ter corpo em Portugal. Para o seu crescimento não se pode deixar de referenciar o

importante papel desempenhado pelo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira que, em 1913, na qualidade de Provedor da Casa Pia de Lisboa, organiza o primeiro curso de especialização de professores na educação de surdos.

O mesmo Provedor funda, em 1916, um Instituto que passa a ter o seu nome e que se dedica, inicialmente ao ensino de crianças com deficiências. Em 1926, este Instituto, já na posse do Ministério da Tutela, define-se como Centro Coordenador de Serviços, ligado à seleção e distribuição de crianças portadoras de deficiência física e/ou mental, por diversas instituições e Centro de Estudos e Preparação de Professores e Outros Agentes de Ensino de Anormais.

É em 1946 que surge a primeira classe especial junto das escolas primárias, facto que reflete uma nova conceção do deficiente, cujo atendimento deixa de ser meramente assistencialista, de sinalização e de observação. Entre 1964 e 1974, período correspondente à *segunda época* (Jiménez, 1997) assiste-se à criação e organização de várias estruturas educativas da EE lideradas pelas *Associações de Pais*, das quais salienta-se: a liga de Deficientes Motores (1956); a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) (1960); a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (1962), que mais tarde dará origem à Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). De salientar que a APPC e a APPACDM são criadas, igualmente em Viseu.

Nos finais dos anos 60, em consequência dos fortes movimentos sociais, políticos e educacionais, que põem em causa o sistema tradicional da EE, porque o consideram discriminatório, ilegal e antidemocrático, em contexto internacional, a segregação até aqui inabalável, começa a ceder. Portugal não pode ficar indiferente a estes movimentos e, assim, nos auspícios dos anos 70, ainda sob a tutela do Ministério dos Assuntos Sociais, iniciam-se as primeiras experiências de integração escolar de alunos deficientes visuais, em salas de apoio, com professores especializados junto de escolas Preparatórias e Secundárias, posteriormente alargadas, já com a participação do Ministério da Educação, em algumas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Convém referir o enfoque dado à EE, aquando da Reforma Educativa promovida por Veiga Simão, que corresponde à *terceira época* (Jiménez, 1997). A Lei n.º 45/73, de 12 de março, cria departamentos de EE integrados nas Direções-Gerais do Ensino Básico e Secundário, que têm a seu encargo a organização de estruturas educativas para as crianças deficientes. A Lei é explícita ao revelar um interesse

particular quanto à integração das crianças deficientes ou inadaptadas, nas classes regulares.

Com o 25 de abril de 1974, inicia-se uma política renovada no âmbito da EE, cujo objetivo fundamental visa a integração dos alunos com NEE. O Estado passa a afirmar-se como o primeiro agente neste assunto, propondo que o Ministério da Educação tutele os serviços da EE. A partir de então, “Em Portugal, pela primeira vez, a Constituição da República de 1976 dedica um dos art.ºs explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência (art.º 71.º)” (Vieira & Pereira, 1996, p.27). Emerge, assim, um suporte legislativo consagrante da sua formação e integração, como cidadãos de pleno direito, numa sociedade democrática. É, deste modo, que surge o Decreto-Lei (DL) n.º 174/77, de 10 de maio, constituindo a primeira etapa legislativa relevante, assegurando as condições necessárias à integração dos alunos com NEE no sistema público.

Até finais da década de 80, proliferam serviços de EE sem aparente articulação entre si, nomeadamente as Equipas de Ensino Especial Integrado da Direção Geral de Ensino Básico e Secundário, os núcleos de apoios às crianças deficientes auditivas, as unidades de orientação educativa e as classes especiais e, ainda, as classes de apoio do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Em meados da década de 80, a conceção de *Educação Integrada*, sofre algumas transformações, sendo defendida a generalização do direito à escola regular para todas as crianças.

Esta transformação leva à organização de estratégias de intervenção dos Professores do ensino integrado e regular. A atuação deixa de ser exclusivamente centrada na criança e passa a centrar-se no conjunto do processo educativo e em todos os seus intervenientes.

Com a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, “dá-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares” (Sousa, 1998, p.69), que introduz no Sistema Educativo nacional o princípio da diferenciação pedagógica, como um modo de realizar uma efetiva igualdade de oportunidades para crianças e jovens com deficiência. Esta publicação vem dar suporte legal ao princípio da Inclusão que, embora seja motivo de controvérsia, merece uma atenção muito especial.

Os dez anos que passam entre a Constituição (1976) e a LBSE (1986) refletem um marco importante para a EE, tanto nos esforços levados a cabo pelo Estado, como pelas Associações de Pais, já atrás mencionadas.

Um dos objetivos da LBSE é: “assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas devidas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º).

Esta Lei estabelece grandes metas para a Educação em geral, constituindo um motivo decisivo para a EE, ao criar condições de enquadramento de políticas integradoras. Nos seus art.ºs 17.º e 18.º, pela primeira vez em Portugal, uma orientação de política educativa visa a população com NEE, apontando para o direito das crianças portadoras de deficiência a uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino, sempre que possível e, ainda, para a tutela do Ministério de educação sobre todas as modalidades da EE, de foro oficial, privado ou cooperativo.

A EE deve, então, “organizar-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com o apoio de educadores especializados” (art.º 18.º).

É também afirmado que a “escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características e a cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (art.º 18.º, ponto 4).

Nestas linhas orientadoras é bem visível a forma inequívoca como a Lei assume a *integração* numa perspetiva de *normalização*, no plano individual, assegurando às crianças e jovens deficientes o seu desenvolvimento a nível das *skills* físicas e intelectuais, tendo por base a sua estabilidade emocional; no que concerne à integração social, visa desenvolver as possibilidades de comunicação, a independência pessoal, a inserção a nível familiar, escolar e social, bem como usufruir de formação profissional adequada, com vista à integração na vida ativa (art.º 17.º, ponto 3).

No que respeita à formação dos professores em EE, esta encontra-se consignada no art.º 33.º.

Para a LBSE, estar integrado ultrapassa os âmbitos do currículo normal e a extensão dos serviços educativos às crianças com NEE, o que implica alterações, a nível das estruturas educativas, com consequências de enorme dimensão na organização das estratégias do professor da EE, e principalmente, no papel da própria escola e do ensino regular (Correia, 2010).

Decorrente destes princípios, a LBSE vem implementar e dar corpo a um movimento de reforma do Sistema Educativo que, ao nível da EE, representa um marco importante no sentido de tornar claro, ordenar e coordenar atuações futuras. A Lei serve de passagem para a integração do cidadão deficiente numa sociedade onde se respeitem os direitos humanos, dando origem a outros decretos e portarias que visam regulamentar as medidas inerentes a alunos com NEE e, vêm tornar mais preciso e objetivo o quadro, respeitante à sua integração no ensino regular.

O Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/88, de 17 de agosto, define a estrutura, o âmbito e atribuições das equipas de EE. Constituídas por educadores de infância, professores dos diferentes graus de ensino não superior, psicólogos, terapeutas e pessoal auxiliar da educação, devem funcionar em inter e transdisciplinaridade, com uma atitude interatuante. Elas orientam a sua ação pelos objetivos e princípios consignados na LBSE e, para além de realizarem avaliações psicopedagógicas das crianças com NEE, com vista à elaboração dos Planos Educativos Individuais, devem planear programas de intervenção, com base nesses mesmos planos. O seu papel assume também particular importância na orientação dos docentes do ensino regular, especificamente para possibilitar o apoio desses alunos.

A Lei n.º 9/89, de 2 de maio, Lei de Bases de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências, aprovada pela Assembleia da República, no seu capítulo III (do Processo de Reabilitação), art.º 9.º (Educação Especial), contribui para a clarificação deste quadro jurídico, ao reafirmar os princípios da integração e da equiparação de oportunidades.

O DL n.º 319/91, de 23 de agosto, considerado o filho de Warnock Report, embora tenha aparecido um pouco tardiamente em relação aos outros países, revoga o DL n.º 174/77, de 10 de maio, impositor da matrícula dos alunos com NEE, acompanhado dos respetivos relatórios médicos. Este diploma vem preencher uma lacuna legislativa há muito sentida, no âmbito da EE, alargando e precisando o seu campo de ação pois, “contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração”. Neste sentido, “as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento de crianças com NEE” (Correia, 2010, p.29).

Ao analisar-se este documento, que contém as diretrizes do Warnock Report, verifica-se que o seu conteúdo visa mudanças radicais, tanto no conceito como nas práticas educativas (propõe a descategorização e materializa o conceito de *inclusão*),

(Silva, 2009), nomeadamente nas atitudes, papéis e funções quer dos professores do ensino regular, quer da EE, bem como no sistema de comunicação entre estes, resultante da aplicação de princípios de *normalização*, *integração*, *individualização dos conceitos de NEE* e de *educação para todos*. A substituição do termo deficiente por NEE faculta a integração da criança com NEE, na escola regular.

Torna-se pois, um imperativo para o docente do ensino regular, na qualidade de *professor generalista* (Jesus, 2000), adaptar-se e adquirir novas competências, capaz de proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características e necessidades. Por sua vez, o professor da EE, para além de possuir um determinado perfil, precisa de aprender a apoiar, a prestar consultadoria aos professores do ensino regular, e de aprender a trabalhar com outros técnicos, especialmente com os pais (Sousa, 1998).

Correia (1999), embora reconheça inovações a este documento, também lhe aponta falhas: não inclui as categorias da EE; desconhece as situações mais/menos complexas, o que dificulta a análise da problemática da criança, e quais os serviços adequados às suas necessidades.

Não obstante algumas omissões, a sua implementação permitiu àquela a sua presença na escola regular e a participação em atividades com os colegas ditos normais, dado que, a ideia de uma *Escola para Todos* e a *Educação Integrada* “são pressupostos para a reorganização da educação especial, apresentada neste Decreto-Lei” (Sousa, 1998, p.70), que surge na base dos objetivos decorrentes da LBSE.

O Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, regulamenta os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, definindo que as medidas do regime educativo especial, aplicadas aos alunos com NEE, se devem processar num meio *o menos restritivo possível*.

O Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, pretende que todas as crianças, independentemente das diferenças socioeconómicas e culturais, ou até de algum défice de capacidades, obtenham sucesso na aprendizagem, sendo necessário uma rutura com os modelos tradicionais e uma postura social mais tolerante e inclusiva.

O documento contextualiza os apoios educativos, com base no docente do *apoio educativo*, designação que veio substituir professor da EE, cujo papel na escola é redefinido, devendo não só trabalhar com o aluno, mas com a turma, os professores, em suma, com a escola (Carvalho & Peixoto, 2000). Note-se que com a reformulação do Despacho-Conjunto n.º 105/97, em 2005, alterou-se “para professores de

educação especial, de novo, a designação que o Despacho atrás referido tinha introduzido, embora explicitasse claramente a intenção de uma escola inclusiva” (Silva, 2009, p. 145).

O DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabelece “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens.” Frise-se o seu art.º 10º, que apenas menciona as NEE de carácter permanente, o que desvirtua os princípios defendidos por Warnock Report, ao incluir as NEE, de carácter ligeiro e temporário, bem como severo e permanente, uma lacuna que merece alguma discussão, dado que as NEE mais frequentes são as de carácter temporário. Por seu turno, o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, aponta para a importância do ensino individualizado, enfatizando o objetivo da avaliação, com vista a assegurar “o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e de recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.” (ponto 3, alínea a)

Mais recentemente, o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, postula que a educação inclusiva perspetiva a equidade educativa, “sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. No âmbito “da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”. Neste sentido, os apoios especializados a prestar nos diferentes graus de ensino público privado ou cooperativo, objetivam “a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos ” (art.º 1.º, ponto 1).

O ponto 2, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, especifica a finalidade da EE: “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Assim sendo, depara-se com a EE organizada “segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora”, o que constitui o garante da utilização “de ambientes os menos restritivos possíveis”, partindo do princípio de que esse processo não desencadeia “qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais” (Lei n.º 21/2008, art.º 4.º).

As orientações emanadas por este diploma traçam, deste modo, um novo caminho quanto ao processo de avaliação das necessidades educativas especiais das crianças, implicando, numa fase inicial, a elaboração de um relatório técnico-pedagógico onde “constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual” (art.º6.º, ponto 3).

O documento, ao definir NEE como “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” as quais resultam em “dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”, fundamenta-se na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Contrariamente às restantes classificações da OMS, concebidas para fins de utilização somente pelo setor da saúde, a CIF é alvo de críticas por diversos estudiosos, nomeadamente por Correia que, em 14 de Abril de 2007 endereçou uma carta aberta à então, Ministra da Educação, demonstrando a sua discordância relativamente à sua implementação. Alegando que a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) têm empurrado a EE para o limiar de um “ataque de nervos”, com consequências negativas para os alunos com NEE, Correia (2007), realça/critica alguns aspetos que considera pertinentes.

Na sua opinião, a DGIDC comete mais um *erro de palmatória* e cria uma situação desastrosa com a utilização da CIF para identificar e classificar alunos com NEE, descurando as suas reais características e necessidades e a sua elegibilidade para a EE. Acrescenta ainda que o seu parecer foi corroborado pelos especialistas americanos, James Kauffman e Daniel Hallahan, os quais não reconhecem a CIF como a classificação mais adequada para fins educacionais (Correia, 2007).

Dois anos mais tarde, Correia e Lavrador (2010, cit. por Lobo, 2010) durante o primeiro Encontro Internacional de Educação Inclusiva e NEE, realizado em Braga, em maio de 2010, subordinado ao tema “Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação”, reiteram a sua discordância em relação à implementação da CIF.

Decorrente do resultado do seu estudo, estes investigadores afirmam que a obrigatoriedade da utilização da CIF, que antecede a elaboração de um programa educativo individual de um aluno com NEE, é um dos erros cometidos no DL nº 3/2008.

O facto de a CIF excluir alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, cuja etiologia é de foro neurológico, associado à cognição e que se traduzem em constrangimentos a nível da leitura, cálculo e interações sociais, não sendo, portanto, elegíveis para os serviços de apoio prestados pela EE, abre caminhos à segregação/exclusão, acusa Correia (2010, cit. por Lobo 2010). O estudioso, baseando-se nestes argumentos, acrescenta ainda que a ausência de respostas educativas, no âmbito dos serviços educativos especializados a estes discentes constitui uma grave lacuna no nosso sistema.

Com este trajeto da produção legislativa, em que se matriciam as preocupações epocais, em íntima relação com a estruturação do Estado e os respetivos Ministérios, considera-se que o caminho para a implementação de uma escola inclusiva tem sido difícil de percorrer, apesar de a EE e a Inclusão se constituírem “como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens”, conducentes à sua futura “inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (Correia, 2008, p.19).

Neste sentido, escola inclusiva não pode ser considerada uma utopia, sendo fundamental que “os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa porque vale a pena” (Costa, 1996, cit. por Martins, 2000, p.27).

Como diz o poeta, *o sonho comanda a vida*, então sonha-se até que a verdadeira Escola a que Correia (2008) denomina por *Escola Contemporânea* onde impera a filosofia da Inclusão, seja uma realidade efetiva, norteada por um conjunto de princípios comuns a todas as escolas.

## **2. Princípios adjacentes à construção de uma Escola Inclusiva/ Contemporânea**

A inclusão consiste numa “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade

e equidade” (Ferreira, 2007, p.5).

Nesta perspetiva, a educação inclusiva baseia-se num sistema de educação, onde os alunos com NEE são educados nas escolas públicas das suas zonas, apropriadas para a sua idade, com alunos ditos *normais* e onde lhes são prestados apoio e instrução, que atendem às suas capacidades e necessidades individuais. As escolas inclusivas constituem, assim, um importante meio na construção duma sociedade inclusiva e democrática (Porter, 1995, cit. por Rodrigues, 2007).

Rodrigues (2006) reforça que escola inclusiva é uma Escola Multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, um local onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que se é mais pessoa por se ser diferente!

É um local onde toda a criança/jovem, é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, na classe regular, quando se verificar uma harmonia entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (Correia, 2010).

Esta inclusão progressiva, apesar de parecer contrariar o princípio da escola inclusiva, poderá constituir a melhor resposta para alunos com dificuldades mais complexas, que necessitem de apoios que a escola regular não lhes pode fornecer, pela falta de recursos de vária ordem.

Correia e Martins (2000) referem que cada aluno é um ser individual, com características e necessidades próprias, o que exige, da parte dos professores, a definição de estratégias e metodologias individuais que vão de encontro às suas exigências, isto é, o recurso a uma *pedagogia diferenciada*. Diferenciar o ensino é deixar que cada discente aprenda ao seu ritmo, procurando a melhor maneira de garantir o êxito, beneficiando dos apoios pedagógicos necessários.

Todavia, Rodrigues (2006) alerta que, para que a escola inclusiva se possa tornar uma realidade, é necessário assegurar que todos os alunos tenham acesso à educação e sucesso escolar, o que exige respostas consentâneas com o seu perfil de funcionalidade. Para a sua concretização há que dar ênfase aos processos, aos percursos e ao modo de gerir o currículo.

Da literatura consultada, reconhece-se que, não sendo tarefa fácil, a construção de uma escola inclusiva implica a reorientação dos esforços e dos recursos, de forma a que as escolas criem novas formas de trabalho, que apoiem a experimentação de respostas alternativas aos problemas dos alunos com NEE, isto é,

há uma necessidade imperiosa de uma adaptação da escola a esta população e não vice-versa.

A este propósito, Ainscow e Ferreira (2003) reconhecem que as soluções para a inclusão são difíceis de atingir, pelo que é indispensável uma liderança em todos os níveis, que faça face às exigências da mudança: persistência, resolução de conflitos, coordenação. Só assim se conseguirão melhores resultados para os alunos com NEE e também uma escola mais eficaz para o restante corpo discente.

Côncio das dificuldades que subjazem a este processo, Correia (2010) acrescenta que, o sucesso da inclusão na escola regular depende da existência de recursos materiais e humanos necessários para que esta não se transforme num *depósito*, para onde são despejadas as crianças com NEE.

À Escola Inclusiva dever-se-ia chamar simplesmente Escola ou, talvez para se compreender a sua coevidade, designá-la por Escola Contemporânea, conforme defende Correia (2008). O modelo inclusivo parte do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na escola do ensino regular, embora admita que, sempre que a situação o exija, se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular.

Para o alcance do êxito pretendido, Correia (2010) realça a importância do modelo de atendimento à diversidade. Tal como o nome indica, o seu propósito visa tentar dar resposta à diversidade alicerçada em quatro componentes essenciais: conhecimento do aluno e dos seus modelos de aprendizagem; planificação adequada, com base nesse conhecimento; intervenção pedagógica decorrente das características e necessidades do aprendente e dos ambientes onde ele interage (conhecimento); listagem coerente de objetivos curriculares (planificação).

A somar aos princípios referidos anteriormente, é também necessário que a escola disponha dos serviços de EE, considerados “serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia, 2008, p.40).

Efetivamente, EE e Inclusão devem trilhar juntas o mesmo caminho, com o intuito de preservar os direitos fundamentais dos alunos com NEE e proporcionar-lhes aprendizagens diversificadas e motivadoras conducentes à sua futura inserção social. Com o apoio destes serviços a escola estará mais apta a incluir todos os seus alunos.

Por último, importa ressaltar a importância dos apoios educativos, cujos intervenientes ajudarão o discente a desenvolver as competências essenciais dos seus programas, através de um apoio direto, personalizado e individualizado.

“A promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de reconhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.”, constituem as máximas de uma Escola aberta a todos (Fonseca, 2002, p. 21). Contudo, para a sua concretização, urge que se verifique em todas as escolas uma reestruturação do Sistema Educativo, baseada não só nas necessidades dos alunos, como na realidade de cada instituição, tendo presente a existência de princípios comuns que são inerentes a todos as instituições escolares (Correia, 2008), tal como já foi referido.

Diversos autores defendem que o espírito de colaboração e de cooperação constitui condição *sine qua non* para implicação de todos os atores na procura de respostas consentâneas com as necessidades específicas de cada criança.

A UNESCO (2005) considera a comunidade, pais e professores recursos imprescindíveis no apoio à inclusão, decorrente do aparecimento do sentido de comunidade potenciador da criação de equipas de trabalho.

Correia (2008, p.33) advoga que numa Escola Contemporânea, onde se registre uma cumplicidade entre todos os envolvidos, nomeadamente entre alunos, professores e pais, emerge uma comunidade norteadada pelo sentimento de coesão que se revê no pressuposto de que “toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, (...) e do respeito mútuo”.

Neste contexto, compete aos órgãos diretivos de cada escola criar condições capazes de envolver e de tornar a comunidade educativa coesa e responsável pelo ato educativo dos alunos.

A liderança de uma escola constitui, assim, uma das principais condições para a implementação de uma filosofia inclusiva (Correia, 2013).

Nesta linha de pensamento, é da competência do órgão diretivo criar condições conducentes ao aparecimento de: sentimentos de partilha de responsabilidades, o que pressupõe a instalação de uma atmosfera envolvente entre todos os atores educativos “no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (Correia, 2008, p.33); implicar todo o pessoal docente, discente e membros da comunidade na elaboração de um projeto educacional regido pelos princípios da Inclusão; organizar sessões de natureza formativa e disponibilizar apoios que permitam aos professores e educadores dar respostas adequadas à singularidade das crianças; alocar períodos de tempo necessários aos profissionais de educação para poderem planificar as suas atividades;

partilhar com outros órgãos e agentes para poderem participar numa perspetiva interdisciplinar na efetivação de uma escola inclusiva.

Os princípios que norteiam a filosofia inclusiva incentiva os agentes educativos a criarem ambientes de entreaajuda, onde prolifera a confiança e o respeito mútuos, o que exige mudanças, no concernente ao papel dos professores/educadores, dos pais e de outros agentes educativos e à respetiva participação no processo de ensino/aprendizagem dos alunos (Correia, 2008). Para o efeito, componentes como a colaboração/cooperação, assumem-se de vital importância para a implementação de um modelo de escola inclusiva.

Na opinião daquele autor, o espírito de cooperação implica um trabalho em equipa entre todos os docentes, incluindo os da EE e outros técnicos profissionais de educação, com vista a otimizar o desempenho académico dos alunos, sem descurar a promoção das competências pessoais e sociais.

Por seu turno, o espírito da colaboração exige um esforço conjunto da parte dos seus intervenientes (escola, família, Serviços Sociais, de Saúde de Reabilitação e Terapêuticos) no sentido de se criar uma comunidade escolar, onde todos, em estreita colaboração e parceria, contribuam para o desenvolvimento holístico dos alunos. Desta feita, a colaboração assume-se como um processo interativo, onde os colaborantes, com diferentes experiências e saberes, criam soluções para problemas mútuos (Correia & Martins, 2000).

A colaboração entre os agentes da escola e as famílias constitui igualmente uma mais-valia no processo de implementação do modelo inclusivo, razão por que estas “devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas nas tomadas de decisão” (Correia, 2008, p.37).

Mediante o exposto, apraz referir que o local de aprendizagem “mais adequado para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros, alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral” (UNESCO, 2005, p.18).

Paralelamente a estes considerandos, a Escola Contemporânea deve também ser dotada de uma gama de serviços/apoios, que sirvam de referência para a implementação de uma filosofia inclusiva: psicológicos, sociais, clínicos, terapêuticos e educacionais.

Neste âmbito, Correia (2008) especifica o papel que estes desempenham no domínio da EE:

Os *Serviços psicológicos* podem ser prestados aos alunos através de avaliações, acompanhamento e aconselhamento. Para além de exercerem consultoria junto dos professores e outros profissionais de educação, podem igualmente apoiar a família da criança com NEE.

Os *Serviços terapêuticos* destinados a minimizar o comportamento do aluno em determinadas áreas do seu desenvolvimento, podem revestir formas de tratamento diversificadas, em conformidade com a problemática apresentada: terapia da fala/linguagem, terapia respiratória, fisioterapia, terapia ocupacional.

Os *Serviços sociais* apoiam as famílias das crianças com NEE, na tentativa de compreender a problemática que afeta a criança e encontrar soluções sociais ajustadas.

Os *Serviços clínicos* compreendem as intervenções médicas, nomeadamente as cirúrgicas, com vista a minimizar/superar os problemas de saúde apresentados pelas crianças.

Os *serviços educacionais* asseguram uma programação educativa adequada ao perfil de funcionalidade da criança, com vista à superação/minimização das áreas deficitárias. Assim sendo, as características e as necessidades dos alunos constituem fatores determinantes para o seu desenho curricular.

No seguimento desta explanação, outro dos requisitos da escola reside na formação do seu pessoal, inclusivamente em situações de inserção de alunos com DID. Todavia, a produção legislativa não tem vindo a atribuir a importância que a questão merece.

Apesar de a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apelar para a necessidade da adoção de formação inicial não categorizada, que abranja todos os tipos de necessidades especiais, e de os cursos de formação inicial de professores sensibilizarem para esta temática, constata-se que aqueles se sentem, por vezes, despreparados para poderem trabalhar com crianças com NEE.

Independentemente das asserções apresentadas, atesta-se que a escola inclusiva continua a ser a melhor escola para todos os alunos. É aqui que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante, onde aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no seu mundo, que é tão heterogéneo!

## **Capítulo II – Modelo Teórico-Concetual de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

### **1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento – um paradigma emergente**

No presente capítulo faz-se uma incursão pelo trajeto percorrido pela DM, em termos de concetualização e de terminologia.

Ao longo do século passado, nos últimos 50 anos, tem-se vindo a operar uma mudança de paradigma no que se refere à DM, procurando-se termos adequados a adotar (Schalock 2010, cit. por Santos & Morato, 2012).

Esta preocupação reside no facto de a palavra *deficiência* ser estigmatizante (Morato & Santos, 2007), transmitir a noção de imperfeito, assumindo, inclusive, em muitos casos, um carácter pejorativo com um conseqüente impacto social negativo, em nada favorável à inclusão dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

De facto, a terminologia "Deficiência Mental", sendo considerada um estigma social, mantém-se, na opinião de diversos autores, numa expressão algo difusa e insatisfatória. Nesta linha de pensamento, Leonard e Wen (2002, cit. por Santos & Morato, 2012, p.7) ) referem que a "definição, a classificação e a avaliação da deficiência mental" gerou grande polémica em seu torno. Daí, a necessidade de averiguar no seio da investigação "qual a melhor maneira de se fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional" (OMS, 2004, p.215), tendo presente as suas características, nomeadamente as limitações e funcionalidade (Santos & Morato, 2012).

Neste âmbito, Albuquerque (2000) e Alonso e Bermejo (2001) referem que o desenvolvimento do conceito de DM encontra correspondência no desenvolvimento das designações nas quais se suporta para identificar as pessoas com esses problemas. Desta feita, a terminologia traduz uma alteração no que se refere às concepções, atitudes e à percepção do problema. As palavras com um semantismo mais depreciativo, como idiota, oligofrénico, anormal, débil mental, diminuído ou atrasado mental, têm vindo a ser substituídos progressivamente, quer ao nível das abordagens médicas, psicológicas e educativas, quer ao nível social, por denominações menos segregadoras, como pessoa com atraso no desenvolvimento, DM, bem como com dificuldades de aprendizagem permanentes e pessoas com necessidades especiais (França, Nunes, Maia & Alves, 2008; Freitas, Soares & Pereira, 2010).

Já em 1992, segundo o conceito proposto pela AAMD, a DM é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, que surge no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos). Esta encontra-se associada às limitações em, pelo menos, duas vertentes do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às exigências da sociedade, aos cuidados pessoais e às habilidades sociais, sem descurar a utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (Freitas, Soares & Pereira, 2010).

Deste modo, e decorrente dos resultados do diagnóstico da DM, nos anos 90 do século XX, mais concretamente com a publicação do Manual de Definição e Classificação da DM, estabelece-se que a medida da insuficiência intelectual, constituída por um valor de QI inferior a 70, passe a constituir um critério de definição da DM, verificando-se a falta significativa de comportamento adaptativo em duas ou mais áreas explicitamente avaliadas por referência à norma (Morato & Santos, 2007).

Independentemente dos critérios adotados, Luckasson e Reeve (2001) defendem que a escolha de uma renovada terminologia tem de obedecer a determinados fatores, isto é, a identificação deve ser: específica, por forma a diferenciar-se das outras entidades; consistente na sua utilização, apresentação e concretização, com vista a ser utilizada no diagnóstico, classificação e planeamento; espelhar a componente essencial da nomeação de um grupo específico, inculcando valores de Respeito e de Dignificação, como forma de combate à estigmatização e rotulagem.

Em 2002, a AAMD encara a DM numa perspetiva multidimensional, funcional e bioecológica, que se caracteriza pela presença de limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com grande expressão nas habilidades práticas da vida diária, sociais e conceituais. Além dessa associação, conforme informa Milian, Alves, Wechsler & Nakano, (2013), outros sistemas também definem e classificam esse quadro, tais como a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), Organização Mundial da Saúde e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), os quais, grosso modo, aceitam as definições emanadas pela AAMD, embora no contexto de uma abordagem mais organicista (Rizzini & Menezes, 2010).

Todavia, no Reino Unido, Diniz, Medeiros e Squinca (2007) continuam a eleger a terminologia *necessidades educativas especiais* no domínio da educação, enfatizando a proposta da classificação mais atualizada e, por conseguinte, mais

inovadora, pelo facto de incidir no tipo de apoios individuais, condição basilar para a aquisição do funcionamento independente, por parte do indivíduo.

Como se pode constatar, o conceito de DM foi sofrendo alterações, assumindo "várias terminologias para designar as mesmas condições, variando as mesmas com o tempo, e o conhecimento das condições, e com a diferenciação cultural de cada país" (Santos & Morato, 2012, p.7), isto é, a evolução do conceito / definição foi fortemente influenciada por "exigências sociais, culturais, políticas e administrativas" (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008, p.4).

A partir de 2007, , a designação da Associação Americana para a Deficiência Mental - *American Association of Mental Deficiency* (AAMD), adota uma nova nomenclatura: Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

A AAIDD introduz, a terminologia "Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais" (DID) pelo facto de "há muito se contestar a utilização do termo deficiência pelo seu constructo estigmatizante" (Belo *et al.*, 2008, p.7), como se já mencionou. Além disso, a mutação daquela terminologia transforma-se numa necessidade premente no seio da sociedade, uma vez que os indivíduos são, até à altura, classificados e denominados como portadores de DM. Mediante esta situação, torna-se necessário o aparecimento de uma designação que identifique as características da problemática, a funcionalidade (em detrimento da incapacidade) e que tenha "em consideração que as limitações podem variar de sujeito para sujeito, ao mesmo tempo em que seja o menos estigmatizante possível" tal como postulam Santos e Morato (2010, cit. por Santos & Morato, 2012, p.13).

Mediante esta novo paradigma, constata-se que a grande alteração reside na capacidade que o indivíduo possui em interagir e em se envolver com os seus semelhantes, ao invés de se focar somente nos défices individuais. A mudança da designação emerge, assim, de um processo de avaliação baseado numa análise retrospectiva do "conhecimento acerca do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e, fundamentalmente, numa visão sobre o desenvolvimento humano cada vez mais corroborada no interaccionismo" (Morato & Santos, 2007, cit. por Leitão, Lombo & Ferreira, 2008, p.21).

Nesta linha de pensamento, Santos e Morato (2012, p.11) entendem a DID "como o resultado da existência de limitações ao nível do funcionamento intelectual

concomitantes com as limitações ao nível das competências adaptativas antes dos 18 anos e que se expressam nas habilidades práticas cognitivas e sociais".

Decorrente desta definição, o conceito de DID torna-se mais lato, abrangendo o contexto multidimensional, do qual fazem parte as suas transições ecológicas nos diferenciados contextos com os quais interage e, paralelamente, se vai desenvolvendo, objetivando a determinação dos tratamentos e dos serviços a serem desenvolvidos, com vista a uma real, efetiva e ativa inclusão da população com aquela psicopatologia na comunidade (Almeida, 2007, cit. por Fioravante, 2011)

As novas conceções emergentes abarcam, deste modo, o paradigma ecológico, que valoriza as transações, cujo envolvimento, por sua vez, propicia o desenvolvimento individual. Para o efeito, atribui-se uma especial atenção à qualidade das respostas dos indivíduos, em função das exigências de determinados fatores de natureza ambiental, com os quais estes se vão confrontando.

Na classificação proposta na CID-10, manual mais utilizado na área médica, a OMS propõe a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que abraça, igualmente, uma perspetiva ambiental e social, com base nos conceitos de funcionalidade (Milian, *et al.*, 2013).

De acordo com Freitas, Soares e Pereira (2010), no que se refere à gravidade da deficiência, e em consonância com a classificação da OMS – CID-10, esta baseia-se em critérios quantitativos:

*Profunda* - pessoas que revelam uma dependência completa e limitações extremamente acentuadas de aprendizagem;

*Grave ou Severa* - pessoas que carecem de muita ajuda para alcançarem a autonomia, não obstante a probabilidade remota de adquiri-la sozinhas. Com uma capacidade comunicacional muito limitada, podem desenvolver determinadas competências, sob a supervisão e com o apoio de outrem;

*Moderada* - tipo de população que consegue adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, pode realizar certas atividades;

*Leve, Limítrofe ou Ligeira* - franja populacional capaz de realizar tarefas de grau mais complexo, sob supervisão. São os casos mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e que se abordam no presente estudo.

De acordo com Winnick (2004, cit. por Freitas, Soares & Pereira, 2010), o problema deste sistema de classificação reside precisamente no facto de se rotularem as pessoas com DM. Por isso, tende a desencadear expectativas comportamentais absolutas e reações emocionais negativas por parte da sociedade, acarretando,

igualmente, ideias preconcebidas no que concerne às capacidades, às dificuldades e ao potencial daquela população. Além disso, e no seguimento da explanação daqueles autores, o grau de comprometimento da DM depende similarmente da história de vida de cada ser humano, sobretudo, do apoio familiar e das oportunidades vivenciadas, bem como das necessidades de apoio e das perspetivas de desenvolvimento.

Neste sentido, Luckasson *et al.*, (2002, cit. por Santos & Morato, 2012) advogam que os indivíduos com DID devem ser classificados pelo tipo de apoios de que necessitam, com vista a ultrapassar as suas dificuldades, ao invés de serem classificados pelas suas características intrínsecas e não, simplesmente, com base nos testes e na avaliação do QI (Alonso & Bermejo, 2001), os quais se passam a caracterizar:

*apoios intermitentes* – prestados esporadicamente, à medida que o indivíduo necessita, podendo ser de alta e baixa intensidade;

*apoios limitados* – consistentes em termos de intensidade, prestados em momentos críticos;

*apoios extensivos* – em determinados contextos específicos, prestados diariamente (casa, trabalho, escola);

*apoios permanentes* – sistemáticos e de altas intensidades, prestados permanentemente (Alonso & Bermejo, 2001; Belo *et al.*, 2008; Freitas, Soares & Pereira, 2010; Santos & Morato, 2012).

Decorrente das diferentes traduções em português, a opção do termo "dificuldade" encontra-se associada às limitações subjacentes à definição de DID, inferindo-se que essa dificuldade poderá ser ultrapassada / minimizada caso o meio envolvente interfira e, por conseguinte, surja uma expectativa menos segregadora do que o termo deficiência (Morato & Santos, 2007) ou incapacidade (Sasaki, 2005).

Face ao exposto, a palavra chave do termo DID proposto por Morato e Santos (2012) para a nova definição reside no termo "dificuldade", pois que esta terminologia faculta ao sujeito a possibilidade de adotar uma performance em conformidade com os valores socioculturais vigentes e com o recurso a apoios adequados (Agapito, Cordeiro, Ribeiro, Soares & Venâncio, 2013). Segundo esta ótica, o sujeito pode assumir o "papel que lhe é esperado pelos valores sócio-culturais vigentes, descartando, assim, as concepções de carácter de solidariedade/caridade (...) que ainda hoje lhe são concebidas com base em preconceitos" (Santos & Morato, 2012, p.3).

A adoção do vocábulo "intelectual" registou um consenso generalizado, uma vez que esta terminologia é mais analítica (Morato & Santos, 2007; Sasaki, 2005) e prende-se com uma diversidade de fatores que subjazem ao funcionamento da inteligência, passíveis de serem avaliados por instrumentos diversificados (fatores espaciais, verbais, numéricos, entre outros).

Relativamente à associação do termo "desenvolvimental", esta "explica-se pela tentativa de se expressar uma maior abrangência no que concerne às características sócio-adaptativas e respectiva validade ecológica" (Morato & Santos, 2007, cit por Santos & Morato, 2012, p.12).

Em suma, as razões que estão na base da adoção do termo "Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento" residem, segundo Verdugo e Schalock (2010, cit. por Santos & Morato, 2012, p.12) em:

1. evidencia o construto socioecológico atual (LUCKASSON et al, 2002; SCHALOCK et al., 2010) cuja relação indivíduo-envolvimento assume o papel principal, "demarcando-se do postulado psicométrico absolutista e imperialista" (MORATO; SANTOS, 2007);
2. permite um alinhamento consistente com as práticas profissionais atuais centradas mais na questão do comportamento adaptativo e da funcionalidade (VERDUGO; SCHALOCK, 2010);
3. é compatível com a mais recente proposta de classificação (LUCKASSON et al., 2002; SCHALOCK et al., 2010) baseada na necessidade de apoios (em detrimento);
4. que assenta no novo paradigma de apoios que assume que com os apoios adequados a qualidade de vida de cada um melhorará (MORATO; SANTOS, 2007; THOMPSON et al, 2008; VERDUGO; SCHALOCK, 2010)
5. é menos ofensivo e estigmatizante (MORATO; SANTOS, 2007; VERDUGO; SCHALOCK, 2010).

Posto isto, pode afirmar-se que a população com DID é equacionada na comparação com outras crianças/jovens/adultos ditos normais, pois, a existência de alguma limitação funcional, sobretudo nos graus mais leves, DID ligeira, não é suficiente para se fazer um diagnóstico, na ausência de um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbilidade. Esse mecanismo social atribui valores sempre comparativos, portanto, relativos (Freitas, Soares & Pereira, 2010).

Não obstante estes considerandos, há estudiosos "que afirmam que possivelmente qualquer «nova» nomenclatura aceite agora como menos estigmatizante, sê-lo-á considerado rotulativo daqui a uma ou duas décadas" (Smith, 2002; Walsh, 2002, cit. por Santos & Morato, 2012, p.13).

Côncios desta situação e, independentemente do que o futuro dos contornos desta nova terminologia possa assumir, os autores defendem que se se acertar "o passo entre o novo paradigma e a renomeação da nomenclatura" contribui-se para a assunção de uma mudança postural/atitudinal "da sociedade em geral face às

peças com DID! E porque é de pessoas que estamos a falar, essa mudança começa agora... acertando mais falar-se de *Dificuldade Intelectual* do que de Deficiência Mental" (Santos & Morato, 2012, p.14).

Do exposto, infere-se que no modelo teórico multidimensional da conceção da AADID, referenciada por Fioravante (2011), se verifica uma relação/cumplicidade entre o funcionamento individual, o ambiente físico e social - contexto - os sistemas de apoio e as cinco dimensões abaixo descritas:

*I Dimensão - Habilidades Intelectuais:* a inteligência é tida como a capacidade mental que abrange o raciocínio, o planeamento, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, a compreensão de ideias complexas, a rapidez de aprendizagem e a aprendizagem através de experiência. De acordo com esta conceção, a inteligência não significa unicamente uma habilidade académica como a escrita ou a leitura. Reflete, igualmente, uma capacidade mais ampla e mais profunda para compreender o mundo em redor, ou seja, captando-o, reduzindo o sentido das coisas. Por conseguinte, o conceito de inteligência tenta esclarecer, explicar e organizar a razão e o modo como as pessoas "diferem na sua habilidade para entender ideias complexas, adaptar-se efetivamente aos seus ambientes, aprender com a experiência, envolver-se em várias formas de raciocínio e superar obstáculos através do pensamento e da comunicação" (Fioravante, 2011, p.15).

Todavia, há implicações que não devem ser descuradas, conforme realça o autor, dado que o funcionamento intelectual se representa por pontuações de QI quando auferidas por instrumentos de avaliação adequados. Além disso, a análise das limitações na inteligência deve ter presente quatro dimensões: Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto.

*II Dimensão - Comportamento Adaptativo:* "definido como o conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas cotidianas" (Fioravante, 2011, p.15, o seu comprometimento pode afetar as relações das pessoas com o ambiente com o qual interage).

Nesta dimensão, como referido, incluem-se as habilidades conceituais, relacionadas com os aspetos académicos, cognitivos e de comunicação, as quais são exemplificadas por Fioravante (2011, p.16): "a linguagem (recetiva e expressiva); a leitura e a escrita; conceito de dinheiro; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia". Quanto às habilidades sociais, estas relacionam-se com a competência

social, tais como: “a responsabilidade, a autoestima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (...); a observância de regras, normas e leis (...)” (Fioravante, 2011, p.16). O mesmo autor refere também as habilidades práticas, relacionadas com o exercício da autonomia: atividades de vida diária; atividades ocupacionais e laborais; atividades promotoras da segurança pessoal.

Não obstante as vantagens apresentadas, esta dimensão arrasta consigo algumas implicações: limitações no comportamento adaptativo, uma vez que afetam a vida diária, a habilidade para reagir às modificações da vida e as exigências do ambiente; limitações do comportamento adaptativo as quais devem ser analisadas à luz das quatro dimensões: Habilidades Intelectuais; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto.

*III – Dimensão - Participação, Interações, Papéis Sociais:* esta dimensão invoca a importância da participação na vida comunitária. Fioravante (2011, p.16) sustenta que “os papéis sociais referem-se a um conjunto de atividades valorizadas como normais para um grupo específico e que podem ocorrer no local de trabalho, no ambiente educacional, na comunidade ou em locais de recreação e lazer”. Para o autor, a participação, as interações e os papéis sociais dependem largamente das oportunidades que são facultadas à pessoa com DID. Quanto ao seu diagnóstico, este deve ter em conta analogamente a avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa com DID, bem como sua participação na comunidade onde está inserida. Nesta dimensão, e de acordo com Fioravante (2011), há implicações que merecem atenção: a participação/envolvimento da pessoa na execução de tarefas em situações de vida real; a falta de participação e de interações sociais limitam o desempenho de papéis sociais.

*IV Dimensão – Saúde:* partindo da definição de saúde proposta pela OMS (2001, cit. por Fioravante, 2011, p.16), a qual é encarada “como um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, o autor refere que “as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, facilitando ou inibindo suas realizações”. Há pessoas com DID cujo funcionamento pode depender do seu estado de saúde, isto é, podem apresentar patologias associadas - epilepsia, paralisia cerebral e transtornos mentais - que interferem inevitavelmente na sua mobilidade e nutrição e por vezes, nas atividades pessoais e na participação social.

Neste contexto, é imprescindível, de acordo com Fioravante (2012), ter-se em consideração a avaliação diagnóstica da DID, ou seja, recorrer a fatores mais amplos, como os etiológicos e a história de saúde física e mental da pessoa e a sua história familiar. O autor chama ainda a atenção para as consequências de determinados tratamentos farmacológicos, como os psicotrópicos, os quais podem afetar o desempenho da pessoa, traduzindo-se em cansaço, fadiga, sonolência, com implicações notáveis na avaliação da inteligência e do comportamento adaptativo.

Importa, igualmente, ter-se em linha de conta, segundo Fioravante (2011), a avaliação do comportamento adaptativo que pode ser afetada pelo tratamento farmacológico, responsável, em muitos casos, pela diminuição das habilidades motoras grossas e finas, ou nas condições motoras dos músculos orofaciais que interferem nas habilidades de comunicação.

*V Dimensão – Contextos:* esta dimensão contextual abarca as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a sua qualidade de vida. Os níveis de contextos considerados incluem, segundo Fioravante (2011, p.17) o "microsistema" cujo ambiente social imediato, inclui a pessoa, a família e/ou cuidadores; o "mesossistema" do qual fazem parte os vizinhos, a comunidade ou as organizações que prestam a educação e os serviços de habilitação e de apoios; o "macrossistema" o qual abrange todo o contexto cultural e a sociedade (grupos populacionais). Ao assumir particular relevância para a população com DID, é função destes ecossistemas propiciar oportunidades e fomentar o seu bem-estar.

Neste âmbito, sobressai o contexto escolar, local por excelência para proporcionar aos alunos com DID, no caso desta dissertação, de grau ligeiro, momentos de partilha de lugares comuns; de experiência da autonomia; de tomada de decisões e de incentivo pelo seu autocontrolo, para além do desenvolvimento das competências sociais. Neste sentido, a escola deve facultar aos alunos com DID a oportunidade de aprender e realizar atividades funcionais e significativas, bem como lhes deve proporcionar atividades relacionadas com a promoção da Educação para os Valores.

O autor refere ainda que na avaliação multidimensional da DID têm de ser considerados os valores culturais que permeiam a conduta/postura da população com DID, as oportunidades que tem vindo a ter a nível educacional, laboral e de lazer, bem como as condições de que dispôs para o seu desenvolvimento holístico e as condições ambientais ligadas com "o bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto

material, ao estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente” Fioravante (2011, p. 17).

O mesmo estudioso argumenta que os contextos ambientais podem ser decisivos nos efeitos positivos ou negativos, quanto à participação dos indivíduos, neste caso, dos alunos com DID como membros da sociedade e da escola, ao nível do seu desempenho das atividades ou nas funções e na estrutura do corpo. Os aspetos positivos do ambiente devem, como tal, ser encarados como facilitadores do funcionamento. Os fatores negativos, considerados barreiras, devem ser minimizados/ultrapassados pela escola num trabalho conjunto entre todos os agentes educativos, sem exclusão da família.

Por outro lado, não se podem descurar as condições individuais as quais constituem a base da vida de uma pessoa, isto é, a sua identidade, tais como: a idade, a etnia, o género, o nível de escolaridade, o ajustamento, o estilo de vida, os hábitos, a origem social e as experiências passadas e atuais. Estas condicionantes, de ordem pessoal, podem influenciar, igualmente, o funcionamento dos alunos com DID como uma condição de saúde e como o resultado das intervenções (Fioravante, 2011).

Para melhor se compreender a DID é pertinente abordar a sua etiologia e as características daí decorrentes.

### **1.1. Características da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

São inúmeras as causas e os fatores de risco que espoletam o aparecimento da DID.

A multiplicidade de causas de foro biológico, podem ser de ordem genética e fisiológica, associados a fatores de natureza social e económica e ainda a outros relacionados com a adaptação social, emocional e vocacional (Wescheler, s.d., cit. por Santos & Morato, 2002). Contudo, importa realçar que nem sempre é possível estabelecer com clareza a etiologia da mesma (Morato, 2002, cit. por França *et al.*, 2008), pois a origem da deficiência intelectual reúne um conjunto complexo de síndromes cujo denominador comum é precisamente o défice intelectual, cujas bases etiopatogénicas assumem um elevado grau de complexidade (Wajnsztein & Wajnsztein, 2007).

Deste modo, o conhecimento da etiologia da DID num determinado indivíduo pressupõe a busca exaustiva dos fatores de risco, os quais podem estar não só a comprometer o normal funcionamento da pessoa, como o desenvolvimento e o

consequente sucesso de programas implementados com vista à sua prevenção (Fioravante, 2011).

Na opinião do autor, um real e exaustivo diagnóstico de DID exige uma ampla abordagem (multifatorial), onde se encontra implícita a compreensão do envolvimento imbricado de quatro grupos de fatores:

*biomédicos* - relacionados com processos biológicos (transtornos genéticos ou nutricionais);

*comportamentais* - relacionados com determinados comportamentos assumidos pela progenitora (droga, álcool);

*sociais* - relacionados com as interações sociais e familiares (estimulação e capacidade de resposta do adulto);

*educacionais* - relacionados com a disponibilidade de apoios educacionais promotores do desenvolvimento cognitivo e das habilidades adaptativas (Fioravante, 2011).

Por seu turno, Gorgatti (2005), agrupa as causas ou fatores de risco para a DID em três níveis:

*Pré-natal* - Infecções adquiridas pela mãe, durante a gestação, como rubéola, malária, toxoplasmose, herpes (citomegalovírus) e sífilis ;Ingestão de álcool, drogas, intoxicações e radiações por parte da mãe; Hidrocefalia ou macrocefalia; Microcefalia; Alterações na distribuição cromossómica; Anormalidades genéticas que afetam o metabolismo;

*Perinatal* - Hipóxia (carência de oxigénio) ou anóxia (ausência de oxigénio) no parto; algum tipo de trauma que resulte em lesão cerebral (ex: parto de fórceps); parto prematuro e bebé com baixo peso;

*Pós-natal* - Sarampo ; radiações e medicamentos; privação económica associada à privação nutricional; privação familiar e cultural (privação do ambiente, no que diz respeito à estimulação motora e pedagógica, até as influências emocionais resultantes da estrutura familiar).

A associar a estes fatores, há a considerar que a DID pode resultar de uma causa congénita ou adquirida, por exemplo, uma infeção grave como é o caso da meningite com lesões graves nos campos intelectual e cognitivo.

Os indivíduos com DID, geralmente, desenvolvem-se mais lentamente do que os colegas e, como tal, não conseguem atingir metas de desenvolvimento em alguns ou todos os domínios de desenvolvimento (motor, coordenação motora fina, sociais e emocionais, cognitivos, entre outros).

Por conseguinte, o processo de aprendizagem neste tipo de sujeitos é substancialmente mais lento do que o dos seus pares, com a mesma faixa etária, dadas as dificuldades apresentadas a nível da memória, associação e classificação de informações, raciocínio matemático, atenção/concentração, leitura e compreensão visual (Vieira e Pereira, 2007, cit. por Gouveia, Alves & Teixeira, 2008; Schalock *et al.*, 2010, cit. por Santos & Morato, 2012).

Fierro (2004) acrescenta que os constrangimentos se traduzem em dificuldades de aprendizagem, interiorização de conceitos abstratos e generalização e transposição dos conhecimentos de uma situação para outra

Mediante estas limitações, uma criança com DID encontrará inúmeros obstáculos em ultrapassar a fase das operações concretas, preconizadas por Piaget. "É certo que trocas deficitárias entre o sujeito e o meio, desde os primeiros tempos de vida, retardam e mesmo impossibilitam os deficientes de atingirem as formas mais complexas de pensamento" (Mantoan, 1992, p.108).

Lomba (1999, cit. por Leitão, Lombo & Ferreira, 2008) refere que a população com DID apresenta igualmente limitações a nível motor, nomeadamente no campo da mobilidade, do equilíbrio e da coordenação agudizados por problemas de natureza visual, auditiva e neurológica (KirK & Gallagher, 1996).

No domínio da fala, da comunicação e linguagem aquela franja social evidencia reservas extensíveis à compreensão e ao consequente ajustamento social (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008), sendo que "as suas competências linguísticas não acompanham as cognitivas" (Gouveia, Alves & Teixeira, 2008, p.14).

Os mesmos autores sustentam ainda que a principal consequência da DID é uma capacidade limitada para funcionar nas áreas da vida diária, tais como o autocuidado, vida independente, comunicação e habilidades sociais/interpessoais.

A DID, ao comprometer as habilidades interpessoais, ou seja, as habilidades sociais, responsabilidade social, autoestima, resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir/obedecer a regras, pode ainda determinar limitações no comportamento adaptativo (Schalock, 2010) que consiste, tal como já foi explicitado, num conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas, que são aprendidas e postas em prática na vida quotidiana.

Independentemente das restrições enfatizadas, o aluno com DID possui um potencial que carece de uma atenção especial, por parte do adulto, o qual, devidamente explorado confere-lhe uma melhor qualidade de vida. Para o efeito, há que investir num processo de estimulação que reforce e favoreça o desenvolvimento

da criança/jovem e lhe proporcione o apoio necessário às dificuldades que apresenta. As técnicas utilizadas para um programa de estimulação baseiam-se num suporte comunicacional – gestual, tónico, mímico, ocular e outros – por parte, neste caso do professor (Herren & Herren, 1986, cit. por Freitas, Soares & Pereira, 2010).

Com estes procedimentos, e não obstante as áreas emergentes registadas neste tecido social, estas podem ser colmatadas com a prestação de um serviço de apoios adequados à sua singularidade. Assim, o sujeito com DID assumirá um papel ativo na sociedade, terá mais facilidade na tomada de decisões pessoais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida (Schalock *et al.*, 2010, cit. por Santos & Morato, 2012 ).

Nesta perspetiva, o acesso ao desenvolvimento das suas competências e das suas habilidades não lhes deve ser negado, pois uma escola que se reja por uma ética inclusiva, encontra-se "comprometida com uma visão de desenvolvimento processual, dinâmica e complexa", promotora de condições que favoreçam a superação de determinadas dificuldades que o aluno com DID apresenta (Dias & Oliveira, 2013, ponto 3, parágrafo 2). É que, pelo fato de aquele se desenvolver a um ritmo diferenciado, isto não constitui condição *sine qua non* para que esteja condenado a ser menos desenvolvido que os seus pares que têm a sorte de poderem trilhar e percorrer o trajeto normal do seu desenvolvimento!



## Capítulo III – Educação para os Valores

### 1. Educação e Valores – Que Relação?

Atualmente, na sociedade em que se vive, urge refletir sobre Valores através dos quais se pauta e rege a vida. No entanto, esta preocupação não é exclusiva da contemporaneidade, pois ao longo da História, o Homem procurou sempre uma reflexão sobre esta temática.

Há dois mil anos, Platão já se preocupava com questões sociomoraes de um modo tão requintado e profundo, que ainda hoje o seu discurso constitui o ponto de partida para quem pretenda debruçar-se sobre o desenvolvimento moral do indivíduo (Marques, 1998a).

A Educação Axiológica, entendida como “a educação impregnada de valores” (Patrício, s.d., cit. por Marques, 2000, p. 57), tem desenvolvido várias perspetivas quanto ao modo como estes são encarados. Concretamente, os valores dizem respeito ao Homem enquanto ser racional e agente na comunidade em que se insere. A necessidade e tipo de valores são por ele decididos, em conformidade com a visão que tem do mundo, de acordo com a perspetiva pessoal de agrado ou desagrado. Por isso, valor é suscetível de diversidade concetual, adquirindo no quotidiano várias aceções semânticas, dependendo do contexto em que é ativado, do qual emergem noções variadas, de acordo com crenças, perspetivas do mundo e de interação social.

Pode, assim, falar-se em valores éticos, princípios que motivam e orientam o comportamento humano respeitando as normas, exortações e prescrições presentes em qualquer realidade social, cuja aplicação está, geralmente associada à ideia de bem *versus* mal; valores religiosos/morais, relacionados com o étimo latino *religio* (Houaiss, 2002), cujo significado implica a união do Homem a Deus e aos seus semelhantes, baseado na dicotomia entre o Mundo do Sagrado e do Profano. Vivendo no mundo dominado pelo materialismo, o Homem sente a necessidade, muitas vezes, de transpor o visível, aspirando a união com o Divino, partilhando com a comunidade religiosa sentimentos, rituais e normas, através dos quais exprime a sua crença no sobrenatural; valores psicológicos, relacionados com a satisfação das necessidades do Homem, independentemente da sua configuração quer material, quer acontecimento ou ideia.

A noção de valor tem uma dimensão subjetiva, indissociável do uso social de referência mercantilista de um bem ou serviço, refletindo o carácter daquilo, que é mais ou menos estimado pelo indivíduo.

Na opinião de Andrade (1992), os valores equivalem a conceitos abstratos, racionais, de referência social, organizados hierarquicamente, oscilando entre o que se deseja e o que é desejável, condicionando e dirigindo a ação do Homem, facultando-lhe a interpretação de princípios e julgamento das normas.

No discorrer deste conceito, Cabanas (1998, cit. por Marques, 2003) define valor como uma qualidade de abstração e secundária de determinado objeto, estado ou situação que, ao saciar as carências de uma pessoa, suscita nela sentimentos de interesse ou aversão. Ainda na opinião do autor os valores assumem-se como ideias conscientes e objetos existentes no mundo racional e humano.

Nicolai Hartmann (1932, cit. por Marques, 2000, p.55) define valor como “aquilo pelo qual as coisas têm carácter de bens, quer dizer, pelo qual elas são valiosas”.

Valor pode, também, definir-se como uma crença consistente, em que determinada conduta é pessoal e socialmente preferível a outro valor que possa vir a ser oposto ou contraditório (Sanchez, 1986, cit. por Patrício, 1997).

Segundo aquele autor, os valores são referências para as atitudes, uma vez que os primeiros são de convicção do preferível e, as segundas, já são uma preferência efetiva. Assim, Valor identifica-se como matriz referencial, normativa para a ação, enquanto a atitude refere-se às situações concretas, de acordo com a atividade circunstancial e individual do Homem (Trindade, s.d., cit. por Patrício, 1997).

De um modo geral, como referem Sherigley, Kobolla e Simpson (1998, cit. por Patrício, 1997) o valor é, então, mais central e, ao mesmo tempo, mais abrangente relativamente às atitudes, na medida em que o Homem possui alguns valores e uma mão cheia de atitudes.

Na sequência daquelas definições, Marques (2003, p.16) reconhece que os valores “possuem bipolaridade e hierarquia, ou seja, os valores podem ser colocados num determinado ponto entre um extremo positivo e um extremo negativo (bipolaridade)” subordinando-se “uns aos outros, uma vez que uns são mais valiosos do que outros (hierarquia)”.

Para Ibañez (1991), a questão da polaridade prende-se com a oposição entre valores positivos e negativos; ou seja, a todo o valor corresponde o seu anti valor, ao belo o feio; à verdade a injustiça. Esta opinião é partilhada por Pereira (1997), ao

afirmar que o valor se caracteriza pela sua polaridade, já que a cada valor se opõe o seu contravalor correspondente.

A hierarquia é outra característica dos valores, os quais “nem todos valem por igual, preferimos determinados valores a outros, de acordo com o nosso padrão axiológico” (Pereira, 1997, p.25). Desta forma, hierarquizam-se os gostos e preferências, mediante o valor que se lhe atribuí, colocando-o segundo uma ordem correspondente ao nosso referente axiológico.

Silva (1997, p.49) acrescenta às características do valor a sua “Historicidade e Perenidade, o seu Sentido absoluto e relativo e a Objetividade e Subjetividade”.

Das asserções elencadas, reconhece-se que a construção de valores pode ser influenciada por fatores determinantes, a saber: crenças ancestrais, precedentes ao próprio indivíduo, transmitidas pela sucessão das gerações; construção a partir de elementos sociais, fatores reguladores das inter-relações entre pais e filhos, jovens e adultos, homem e mulher, suscetíveis de mudança, de acordo com as perspectivas diferenciadas com que os sujeitos estruturam a sua existência.

Atualmente, Educação e Valores não se podem dissociar do desenvolvimento integral da criança/jovem. Vive-se um dilema, na tentativa de se conseguir desenvolver educativa e moralmente as crianças/adolescentes. Instalou-se, na sociedade, uma crise de valores que tem vindo a comprometer seriamente a relação com o outro e o seu próprio mundo, para dar lugar à solidão, ao egoísmo e a um *não te rales* constante, mercê das vicissitudes da vida.

As épocas de crise, o significado de valor e de sociedade, as causas e suas consequências, têm sido objeto de reflexão de, entre outros, escritores, teólogos, psicólogos, sociólogos. São porventura estes últimos, os que melhor têm estruturado o sentido de crise e, particularmente, de crise de valores.

A sociedade tem convergido para a “era do vazio” (Lipovestky, s.d., cit. por Domingues, 2000, p.5) e tudo o que importa é “o êxito pessoal e o lucro económico (...) muitos dos problemas que afligem os pais, a escola (...) são consequência deste vazio, desta ausência de projeto (...) o dever entrou no crepúsculo” (Domingues, 2000, pp.5 -6). Sendo que as pessoas somente reconhecem os direitos e descaram deveres a imagem, matriz da cultura moderna, hedonista, traça o conceito de valores que se revelam frágeis, dando origem ao “homem light” (Domingues, 2000, p.6).

Neste ambiente tão fragilizado, a Educação para os Valores assume-se como tónica no processo ensino/aprendizagem, de tal modo, que urge refletir sobre o ato educativo como processo valorativo.

A relação dicotómica Educação/Valores tem vazado para a escola alterando, significativamente, o próprio processo educativo, minimizando cada vez mais os seus efeitos junto dos alunos. Esta problemática não é uma questão de honra, mas necessita de ser intencionalizada. É uma questão em aberto na construção de suportes educativos mais relacionados com novos rumos da educação escolar.

Não há educação sem fins, preconizam os estudiosos na matéria, e há tantos fins para a educação como aspetos, dimensões, capacidades a desenvolver ou a formar num ser humano; a pessoa é corpo, inteligência, afetividade e há tantos meios como fins. Com efeito, todo o processo ensino/aprendizagem constitui um *continuum*, cujo desenvolvimento é indissociável em diferentes épocas da vida, mesmo quando se tem a percepção, embora aparente, que uma fase se impõe às outras.

O ato educativo é o exercício concreto da educação. Numa relação educativa que se pretende dinâmica, os alunos são e devem ser cada vez mais um elemento ativo, o que pressupõe uma partilha entre eles e os professores, porque afinal o que se partilha cresce; só assim se conseguirá o pleno êxito do processo ensino/aprendizagem em que estão envolvidos, não só pelas suas próprias (re)construções mediante a consciência, que progressivamente vão adquirindo, mas também de uma autonomia que lhes possibilitam as opções que a vida acabará por exigir, incluindo os alunos com DID.

Assim, a nova conceção de escola ultrapassa a dimensão escola/instituição. Para Marques (1997), a escola ultrapassa a sua tessitura e afirma-se numa dimensão comunicacional e de serviço, em que participam todos os seus elementos integradores, isto é, a comunidade educativa. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem reflete as diretrizes políticas e pedagógicas que a animam e gerem, numa perspetiva organizacional.

Segundo o modelo da escola inclusiva, esta tem de ir além do fornecimento aos alunos de conhecimentos curriculares, fomentando-lhes atitudes e valores que permitam a sociabilização saudável, fundada na sua dimensão humana. Para que essa sociabilização seja valorosa, a escola deve difundir os valores éticos e morais.

A educação tem de ter em conta que *o homem nasce bom e a sociedade é quem o corrompe*, daí ter a responsabilidade de uma formação humanística, uma preocupação com a ética. Não pode a escola continuar a relegar para outros tais questões, por exemplo, para os pais. Os docentes têm de lembrar-se que trabalham com seres humanos, dotados de qualidades e de defeitos, com um papel importante na formação da personalidade dos mesmos.

Tal como já foi frisado, a escola não pode furtar-se ao papel de difundir e fomentar a ética, no seio dos alunos, reduzindo a sua função ao ensino de conteúdos curriculares, com vista à avaliação desses conhecimentos adquiridos.

A escola tem um papel insubstituível a desempenhar para fazer dar à luz, no sentido socrático do termo, os ideais de justiça social, de preocupação pelos outros e de bem-estar para todos, os quais estão gravados no nosso património comum (...) É tão importante que a escola nos ensine a escolher bem, a pensar bem, a usar a razão, como nos ensine a ler, a escrever e a contar (...) Raciocinar, dialogar, discutir e usar a razão. Não é esse o objetivo da educação? (Marques, 1997, p. 11).

A resposta a esta questão será dada no ponto seguinte, aquando da abordagem dos Modelos Contemporâneos de Ensino dos Valores, os quais devem contemplar, urgentemente, o respeito e a dignidade pelos alunos com DID, a quem o próprio Sistema Educativo, muitas vezes, parece relegar para segundo plano.

### **1.1. Modelos Contemporâneos de Ensino de Valores**

Da literatura consultada, constata-se a existência de uma multiplicidade de paradigmas educacionais/metodológicos para a promoção dos Valores os quais se agrupam em três tipos, na perspetiva de Marques (2008): o paradigma da Clarificação dos Valores de Raths que se fundamenta nas teorias personalistas; o paradigma Cognitivo-Desenvolvimentista da Educação Moral, influenciado pelas teorias construtivistas, como é o caso da metodologia de Lawrence Kohlberg, denominada de “sociedade justa”; paradigma da Educação do Caráter, baseado nos princípios éticos da virtude, preconizado Edward Wyne ou Thomas Lickona.

No discurrir desta pesquisa, apenas se dará enfoque ao primeiro e segundo paradigmas.

#### **1.1.1. Clarificação dos Valores**

Vive-se num mundo cada vez mais globalizante. Gerido por interesses materiais, ele fornece, muitas vezes, informações contraditórias, geradoras de instabilidade (Curwin & Curwin, 1993; Valente, 2006), estados de apatia, confusão, desilusão e, por conseguinte, dificultadores na auto clarificação dos valores nas crianças e jovens.

Perante este cenário, é urgente que a escola e os professores auxiliem os alunos a encontrarem um significado e uma ordem no seu meio social, por forma a conseguirem viver de forma integrada na comunidade à qual pertencem.

Para o efeito, Raths, Harmin e Simon, em 1996, baseados nas teorias de Dewey (Marques, 2003, 2008), criaram a Teoria da Clarificação dos Valores.

Para aqueles autores, a Teoria visa ajudar os alunos a tornarem-se mais produtivos, a terem melhores relações com os outros e a estimularem o seu pensamento crítico (Fontes, 1999). Uma opinião corroborada por Valente (2006), ao defender que aquela se propõe a auxiliar as pessoas, na clarificação dos seus próprios valores, carecendo, contudo, de eficácia da qual dependerão os resultados e as implicações nas mudanças de comportamento.

A Clarificação dos Valores decorre, assim, de um processo de ajuda, nem sempre fácil de executar por parte da escola, o que implica uma coerência relativa aos valores da sociedade portuguesa e aos objetivos atribuídos à mesma, consignados nas competências curriculares.

A abordagem da Clarificação de Valores não tem por objetivo a transmissão e/ou inculcação de valores, mas o processo de conscientização através do qual cada um descobre os valores num processo de constante interrogação. Importa, tendo em conta esta teoria, conduzir as crianças/jovens à descoberta e ao conhecimento de um valor estruturador do seu Eu.

A Clarificação dos Valores caracteriza-se pelo relativismo e hedonismo, porquanto se centra no relativismo moral: “aposta na contingência dos contextos, faz depender a escolha dos valores das histórias de vida e visa o aumento do bem-estar e do prazer do indivíduo”, conforme sustenta Marques, (1998, p.111). Apesar desta constatação, o autor alerta que todos os valores são “dignos de apreço, desde que clarificados de forma livre e reflexiva pelo sujeito”, razão por que “nem a escola nem a sociedade têm o direito de impor hierarquias de valores. Só o indivíduo, no uso livre da sua razão, tem legitimidade para o fazer” (Marques, 1998a, p.111).

Neste sentido, a Clarificação de Valores, enquanto processo, ajuda os alunos a ter uma visão crítica das suas vidas, metas, sentimentos, interesses e experiências com o objetivo de descobrir quais são os seus valores. Como componente da tendência humanista, aborda o estudo do «eu» através de um método explícito e estruturado de autoindagação, oferecendo aos alunos um procedimento para analisar as suas vidas, assumir a responsabilidade do seu comportamento, articular valores definidos e atuar de acordo com os mesmos (Pedro, 2002).

Do exposto se infere que o propósito daquele modelo radica no incentivo da criança/jovem a fazer escolhas livremente; a ajudá-la a ponderar quando confrontada com escolhas; a encorajá-la a considerar o que aprecia; a proporcionar-lhe oportunidades para atuar, em conformidade com a sua escolha; a consciencializar-se dos comportamentos que repete sistematicamente no seu quotidiano (Marques, 2003).

O processo da Clarificação dos Valores decorre, com base na revisão da literatura, em três fases distintas: a escolha, a apreciação e a atuação. A este propósito, Marques (2003) adverte que a escolha deve fazer-se livremente, mediante alternativas, e ser reflexiva, porquanto este modelo pressupõe que o indivíduo é “não só capaz de pensar e refletir autonomamente, como optar conscientemente pelos valores que considera mais importantes para si” (Pedro, 2002, p.99).

O modelo em causa recusa todas as metodologias que não permitam a livre escolha; não concedam alternativas; não incentivem à reflexão; impeçam os alunos de afirmar um valor que apreciem e de o assumir no dia-a-dia.

Neste contexto, numa aula de Clarificação de Valores, os alunos são solicitados a manifestar e a explicitar a sua opinião relativamente a determinados assuntos, nomeadamente a episódios do quotidiano (*focagem na vida*), todavia, não são obrigados a manifestar a sua opinião e, muito menos, a fundamentá-la ou a debatê-la (Marques, 2003).

Na implementação das estratégias, o professor assume-se como um facilitador da expressão das posições dos alunos, não impondo valores ou opiniões, de forma a evitar conflitos, através de um diálogo, com vista à obtenção de respostas que manifestem a sua opinião ou os sentimentos (Marques, 2003), uma vez que o conhecimento do valor deve acontecer de uma forma livre.

O professor ouve, no entanto, não formula juízos de valor, e clarifica, com vista a promover o bem-estar pessoal, embora Curwin (2000), não defenda a postura neutral do docente perante a turma, no atinente aos seus valores e às atividades propostas aos alunos.

Não obstante as vantagens apresentadas, este modelo educacional tem sido alvo de críticas, por se revestir de uma posição, de certo modo, contraditória, uma vez que apresenta, por um lado, um conceito de moralidade intrínseca ao *self*, por outro, o ato educativo alicerça-se em estereótipos normativos de grupo (Ferreira, 1998).

Marques (1997) também aponta falhas ao modelo de Clarificação de Valores, alegando que este se distancia da ação moral e da assunção de comportamentos e atitudes que indiciem o respeito pelos outros e pelas normas sociais e que não

proporciona ao aluno situações em que este possa ter contacto com a hierarquia valores inerente a princípios éticos.

### **1.1.2. Teorias de Piaget e de Kohlberg: Perspetivas Cognitivo-desenvolvimentistas para o Desenvolvimento Moral**

Considera-se, antes de mais, pertinente esclarecer as razões da designação *Cognitivo-desenvolvimentista*, atribuída a Piaget (1932) e a Kohlberg (1981) e referenciados por Valente (2006). Segundo a autora, “a abordagem chama-se *cognitiva* porque considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento ativo e *desenvolvimentista* do indivíduo porque vê o objetivo da educação moral como um movimento através de estádios morais” (Valente, 2006, p.15).

Por seu turno, os estádios morais constituem a forma consistente de pensar sobre determinado aspeto da realidade. Piaget (1932) e Kohlberg (1981) encaram os estádios como “sistemas estruturados que formam uma sequência invariante em todas as condições, salvo em situações de trauma; e são integrações hierárquicas, isto é, pensar num estádio superior compreende o ser capaz de pensar em estádios inferiores” (Valente, 2006, p.16).

Numa abordagem cognitivo-desenvolvimentista, o crescimento moral da criança resulta das relações que estabelece com os adultos. É através delas que ela erige conceitos, como o bem e o mal, e justo e o injusto, bem como os direitos e os deveres, que se tornam cada vez mais morais isto é, “noções mais avançadas em termos de distinção, coordenação e hierarquização de pontos de vista diferentes, pontos de vista que se chocam, em geral, quando se trata de um problema moral” (Lourenço 2006, p.3).

Piaget (1932, cit. por Sousa, 2006) tentou uma abordagem concetual dos níveis do desenvolvimento moral das crianças, através de entrevistas e observações, a fim de encontrar a base explicativa para o desenvolvimento do juízo moral. A este respeito, o autor justifica que o que se propõe estudar é o juízo moral e não as condutas ou os sentimentos morais.

Sendo o pioneiro no estudo sistemático, no âmbito do pensamento moral das crianças, Piaget (1932) considera a dimensão moral de desenvolvimento psicológico, referindo-se ao respeito, por parte do indivíduo, pelas regras sociais e ao desenvolvimento do sentido de justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade (Sousa, 2006).

A partir da observação de jogos de regras, de atividades expressivas e da forma como as crianças as interiorizam e aplicam, o autor defende que o seu desenvolvimento moral se processa por diferentes fases, passando de uma *moral heterónoma* a uma *moral autónoma* (Piaget, 1932, cit. por Sousa, 2006).

A este propósito, Lourenço (2006, pp.120-121), postula que os estudos de Piaget, relativamente ao desenvolvimento moral da criança, demonstram “que entre os 3-4 e os 11-12 anos, o seu pensamento e ação moral sofrem uma profunda transformação”. Isto é, “mostram que, até aos 7-8 anos, a maioria das crianças incorpora no seu pensamento e acção elementos de **heteronomia** e que, a partir daí, a **autonomia** moral começa a ocupar o lugar da heteronomia moral”.

Só após os 10/11 anos é que aquela interioriza normas e convenções sociais, aproximando-se duma fase de *moral autónoma*, de cooperação e respeito mútuo. A passagem do primeiro ao segundo nível não é um processo puramente cognitivo, antes uma reestruturação cognitiva, isto é, a criança adquire uma nova compreensão ou consciência, que despoleta à medida que negocia um novo conjunto de relações sociais, operando-se mudanças do seu juízo moral (Carmino & Morais, 2003; Lourenço, 2006).

É nesta fase que o futuro jovem adquire mais experiência ao interagir com os colegas, mudando a sua compreensão e assimilação das regras. Envolvidas em tarefas comuns, estes comunicam desejos e intenções, tomam decisões e acabam por desenvolver uma apreensão e compreensão do outro, como *simile*.

Piaget (1932), ao empregar a terminologia fase, ao invés de estádios objetiva o enfoque de poder “haver elementos de autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma e vice-versa” (Lourenço, 2006, p.78), o que se pode verificar em crianças com DID ligeira.

Mais tarde, em 1955, Kohlberg, ao preconizar a abordagem cognitivo-desenvolvimentista, retoma o projeto de Piaget, aprofundando-o e desenvolvendo-o. “As suas investigações inspiram um modelo de psicologia educacional de intervenção educativa na escola que despoleta um autêntico movimento, num domínio tão carecido de novos contributos como era a educação para os valores morais” (Mangerão, 1994, p. 44), propondo, deste modo, uma educação para os valores morais orientados num sentido de justiça e não num saco de virtudes (Lourenço, 2006).

Em *Development as the Aim of Education*, Kohlberg (1981, cit. por Marques, 2003, p.47) estabelece a distinção entre três grandes correntes da educação: “o romantismo (Rousseau, Freud & Mill), a transmissão cultural (Durkheim) e o

progressivismo (Dewey)”. Recusando as duas primeiras, o autor clama por uma teoria do desenvolvimento, contrapondo-lhes a sua perspetiva epistemológica que é essencialmente uma experiência inata do sujeito, quer um resultado da cultura. Neste sentido, “Kohlberg é a favor de uma noção integrada de moralidade enraizada na inter-relação do individualismo e da sociedade” (Marques, 2003, p.56).

Ao redefinir os níveis e estádios propostos por Piaget, Kohlberg conclui que os níveis do desenvolvimento moral devem possuir as seguintes características: serem sistemas organizados do pensamento, nos quais os indivíduos são consistentes aos níveis do julgamento moral; constituírem uma linha sequencial invariável, em que, uma vez alcançado um patamar moral mais elevado, torna-se num processo irreversível voltar ao estádio anterior; serem integrações hierárquicas, ou seja, ter consciência de níveis morais inferiores e pretender ascender aos mais elevados (Sousa, 2006).

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), Kohlberg descobre que as pessoas não podem ser agrupadas em compartimentos definidos com rótulos simplistas. Após ter concretizado uma série de estudos, solicitando a indivíduos com diferentes antecedentes sócio económicos e culturais e com idades diversificadas, para responderem a problemas que envolviam dilemas morais, constata que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência de estádios. Por sua vez, cada estádio reflete, não só uma determinada filosofia ou orientação moral, como um determinado modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as distintas perspetivas ou valores em confronto, com a perspetiva sociomoral. Cada um dos estádios caracteriza-se, ainda, por determinadas operações de Justiça (Lourenço, 2006).

Recorde-se, então, sumariamente os principais traços caracterizadores dos níveis e estádios de juízo moral, teorizados e propostos por Kohlberg (Sprinthall & Sprinthall 1993; Marques, 2003; Valente 2006):

- *O nível 1, designado pré-convencional*, (maioria das crianças com menos de nove anos), define-se pela defesa dos interesses concretos centrados na pessoa. Este nível desenvolve-se em dois momentos distintos:

- *o estádio 1, ou de moralidade heterónoma*, afirma um ponto de vista egocêntrico – sincretismo entre a perspetiva da autoridade e a sua própria, confunde-se o que é moral com o que não é punido. Assim, as criança submetem-se às regras, para evitar o castigo. O raciocínio é mais intuitivo do que lógico.

- *o estádio 2, ou de moralidade individualista*, afirma uma perspetiva concreta-individualista, as crianças prosseguem o que desejam ou o que necessitam. As regras permitem-lhes alcançar um interesse pessoal imediato e os pactos servem para que

cada uma atinja o seu próprio interesse. Pratica-se uma moralidade hedonista, pragmática e calculista.

Neste nível, as crianças colocam-se numa base de julgamento, residindo os Valores morais pré-convencionais em factos externos numa autoridade poderosa, ou seja, as más ações ou o receio de serem punidos atemoriza-as, considerando que essas ações serão julgadas com consequências físicas.

• O *nível II, chamado convencional*, (adolescentes e adultos) define o problema moral a partir da consideração de se ser membro da sociedade, ou seja, procura viver de acordo com o que estes esperam dele. À semelhança do anterior, este nível também se desdobra em dois momentos:

- o *estádio 3, ou de moralidade interpessoal* considera a superioridade das normas e convenções sociais sobre os interesses pessoais – deve-se ser leal, grato e educado. Pratica-se a chamada *regra de ouro* da moralidade: tratar os outros como se pretende ser tratado (ser bom filho, bom amigo, etc.). A coordenação das perspetivas sociomorais faz-se através de um ponto de vista de uma terceira pessoa, firmando-se uma moral interpessoal, altruísta e afetiva. O conceito de justiça é mediado por outros conceitos referentes a qualidades humanas.

É precisamente nos *estádio 2, ou de moralidade individualista* e no *estádio 3, ou de moralidade interpessoal* que se situa a maioria dos alunos com DID de grau ligeiro, que frequentam os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, assomando a preocupação de lhes fomentar um sentimento de partilha, de cooperação e, essencialmente de autoestima, de modo a que essa ideia de punição comece a desvanecer-se.

- o *estádio 4, ou de moralidade social* faz a distinção entre o ponto de vista da sociedade e o ponto de vista dos acordos interpessoais. A perspetiva moral é convencional, pois o bem reside no contributo que se presta ao coletivo. Defende-se o equilíbrio e a consistência do sistema social e, a noção de justiça é mediada por critérios assentes nas normas sociais e morais vigentes, que permitem coordenar as diferentes perspetivas pela *igualdade perante a lei*.

• O *nível III, ou pós-convencional*, (minoria de adultos, só atingido depois dos 20 anos) aborda o problema moral para além das normas e leis vigentes na sociedade, problematizando-as. Tal como os outros níveis, também este se realiza em dois momentos:

- o *estádio 5, ou de moral do relativismo da lei*, em que a pessoa perspetiva as questões morais como anteriores à sociedade, ou seja, racionaliza os valores e as

normas através de princípios gerais. Defende o princípio do contrato social, na medida em que este procura o bem comum. Tem respeito pela variedade de valores e opiniões mas defende a universalidade de alguns princípios, aos quais aqueles se devem subordinar. A preocupação com os deveres baseia-se em cálculos racionais de utilidade geral. A igualdade, a equidade e a reciprocidade são os critérios de justiça.

- o *estádio 6, ou da moralidade de princípios universais*, em que se afirma a primazia dos princípios morais sobre os quais devem assentar os acordos sociais, o que significa reconhecer a pessoa como um fim em si mesma. Há aqui um compromisso pessoal com os princípios morais universais e, as leis só são válidas quando se apoiam em tais princípios. Afirma-se a consciência da universalidade, prescritividade e reversibilidade dos princípios éticos.

Kohlberg considera que, ao desenvolver o raciocínio moral está, desta forma, a confrontar e a ensinar a criança/jovem a resolver problemas morais do seu dia-a-dia. Preconiza, igualmente, que este processo não é autónomo; para o efeito, há que criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, onde as inter-relações entre a criança/jovem e o meio são motivo de discussão de dilemas, originados a partir de situações da sala de aula ou da Comunidade local (Marques, 2003).

Assim sendo, os níveis de desenvolvimento do raciocínio moral propostos podem tornar-se numa orientação para o professor, ao nível da identificação da fase em que cada aluno e a turma, em geral, se encontram e, posteriormente, preparar atividades e estratégias promotoras do seu raciocínio moral (Marques, 1998a).

O interesse de Kohlberg centra-se na forma evolutiva do um estágio inferior para um superior, que, na sua opinião, “só se consegue através da resolução de dilemas morais separando, deste modo, aquilo que é impossível separar: a forma de conteúdo moral, segundo o qual não se ensinariam normas morais (cujo perigo é o doutrinamento)” (Pedro, 2002, p.135), mas orientar-se-ia a criança para uma tomada de decisões consciente sobre o seu quotidiano – formalismo moral - “julgando evitar, assim, o doutrinamento moral” (Pedro, 2002, p.135). Esta tomada de posição permite aferir o grau de semelhança entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo da criança/jovem (Lourenço, 2006), pois que um depende, em larga medida, do desenvolvimento cognitivo do outro.

Kohlberg, insatisfeito com os resultados da sua primeira investigação, promove o uso do interrogatório socrático e a discussão de dilemas morais, complementando essas estratégias com a criação de *comunidades justas* (Lourenço, 2006), onde os alunos e professores participam, em igualdade de circunstâncias, na tomada de

decisões nos microcosmos escolar e sala de aula influenciando-se mutuamente. Existem, portanto, muitas instâncias, onde a teoria desenvolvimentista da Educação Moral pode ser integrada pelo que todo e qualquer esforço tem de ir neste sentido – o da criação da *comunidade justa*.

Considerado o autor mais proeminente da Educação Moral contemporânea, o trabalho de Kohlberg, consiste, antes de mais, num esforço ímpar de relançar a Educação Moral Escolar, adquirindo a sua obra uma dimensão muito singular e inigualável, pois investiga em várias direções, numa tentativa persistente de obter uma visão sintética entre a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia. Com ele, adquire-se o pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo é um elemento crucial do crescimento moral dos alunos, produto da interação com o meio e de que o desenvolvimento moral, por sua vez, também está estruturado em estádios, cuja sequência é invariável, universal e irreversível (integração hierárquica), já referido anteriormente.

Porém, têm sido feitas algumas críticas às posições kohlberguianas, considerando-as redutoras, sobre determinados aspetos, nomeadamente, quando afirma a hegemonia do princípio de justiça e quando privilegia o aspeto cognitivo da dimensão moral. Para os modelos desenvolvimentistas, uma educação para a conduta moral “incorre em inúmeras falácias e, em particular, na falácia do moralismo” (Marques, 1998a, p.16), pois uma educação que objetiva o desenvolvimento do respeito “pelos bons comportamentos e pelos bons costumes «é uma educação para a santidade» e incorre no pecado do doutrinação” (Marques, 1998a, p.16).

Valente (1992) demonstra igualmente algumas reservas às posições de Kohlberg, muito embora elas continuem a ser uma referência indispensável, sempre que se pretende abordar a teoria das transformações morais que afetam o dia-a-dia do indivíduo. Por isso, o estudo de investigação acerca do desenvolvimento moral assume uma enorme relevância no que respeita à ação educativa, que, contém, implicitamente, uma dimensão axiológica.

A formação de uma reta consciência moral passa por uma correta educação, encarada segundo uma pirâmide axiológica no seu todo, isto é, tem de abranger todas as classes de valores: *vitais*, *lógicos*, *éticos*, *religiosos*, *hedonísticos* e *estéticos*, não ignorando nenhuma delas, sob pena de se mutilar o homem (Patrício, 1997), cuja responsabilidade se estende a toda a comunidade educativa.

## **1.2. A Comunidade Educativa e os Valores**

O ambiente em que decorre o processo educativo é fundamental para a promoção de valores, desde a organização do seu espaço, às interações entre os membros constituintes, os quais têm de encontrar no espaço/escola, um meio integrador desses mesmos valores, que passa, inequivocamente, pela qualidade das inter-relações de autenticidade, humanismo, geradoras de confiança e de partilha.

A escola, enquanto local “da luta contra as desigualdades sociais e da aprendizagem, do respeito pelo outro” (Girolitto, 2000, p.17), deve proporcionar um ambiente adequado para a promoção dos valores, criando uma nova atmosfera sem poluição pedagógica, cujo processo educativo se encontra imbuído de eticidade (Patrício, 1997).

Contudo, esta instituição está inserida num determinado espaço físico, isto é, numa comunidade, onde as relações são inteiramente necessárias, uma vez que “uma escola enraizada na comunidade tira da comunidade a sua seiva e fortalece com esta seiva nova a própria comunidade. A realidade de que a escola deve ocupar-se começa na comunidade envolvente” (Pereira, 1997, p.35).

A comunidade educativa, enquanto espaço integrador de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, torna-se, então, num meio indispensável para a promoção de valores na escola, destacando-se a família, os alunos e os professores, os quais constituem o garante daquela educação.

### **1.2.1. A Família**

A problemática subjacente a um projeto de Educação para os Valores, deve ser abordada em função das configurações familiares no mundo contemporâneo.

A sociedade é constituída por pequenas comunidades, sendo a família a *comunidade base* da organização de uma sociedade, considerada a mais perfeita. “A família, como verdadeira continuação do útero materno, é o imprescindível «útero social» que permite à criança assumir-se como mais um membro «adulto» da espécie humana” (Veiga, 2003, p.15).

É nela que o amor pode gerar a vida, razão essencial de toda a existência humana. Por este motivo, deve ser mais respeitada pelo Homem para uma maior estabilidade e um maior desenvolvimento.

Para que a família seja merecedora de respeito, por parte da Comunidade, também tem de cumprir com os seus deveres perante a sociedade, uma vez que é ela

quem forma melhores ou piores cidadãos, competindo-lhe, desde cedo, a formação da consciência cívica, ética e social dos seus filhos, tal como defende Rousseau (s.d. cit. por Branco, 2007, p.33) “as crianças devem ser educadas desde muito cedo para os valores e comportamentos benéficos para a sociedade”. Aliás, a própria Constituição da República Portuguesa (1976), no seu art.º36.º, ponto 5, é perentória na atribuição dos direitos e dos deveres da família, na educação dos seus filhos.

A origem de todas as relações parte da família, pois, é no seu seio que a criança encontra as primeiras noções biológicas, sociológicas e espirituais. Daí, designar-se de *comunidade base*, o princípio de todas as outras comunidades, não obstante a miríade de sentimentos que a invade - negação, zanga, culpabilização, rejeição, choque e depressão - (Costa, 2006), aquando do nascimento de uma criança com DID.

Ultrapassada a *fase de luto*, o ambiente familiar é fundamental para que a criança se aperceba da diferença entre desejos/possibilidades e entre direitos/deveres, sendo os progenitores os principais transmissores das regras, valores, partilha e outros conceitos que a ajudarão a tornar-se num cidadão responsável e ativo quando atingir a vida adulta (Martins, 2005).

Mais importante do que passar estes conceitos à criança, é dar-lhe o exemplo. Se existir diálogo e uma relação sadia, de amor, entre pais e filhos, certamente irão ser formados cidadãos com maior consciência pessoal e moral (Musgrave, 1979, cit. por Santos, 2009). Deste modo, a família constitui um lugar privilegiado para o desenvolvimento harmónico da personalidade da criança, e início das relações sociais. É aqui que esta interioriza os padrões e os comportamentos necessários para viver no seu ambiente (Musgrave, 1979, cit. por Santos, 2009).

Além disso, como comunidade que é, a família transforma-se num local, onde todos os seus membros se sentem amados e respeitados na sua essência de pessoas; espaço ideal para a formação do carácter das crianças, num processo de socialização, através da aquisição de valores que pautarão as suas vidas futuras.

Com efeito, ao desempenhar um papel decisivo na educação formal e informal, a família torna-se num espaço onde os valores éticos e humanitários são absorvidos e os laços de solidariedade aprofundados. Além disso, é no seu seio que se constroem as marcas entre as gerações e são percecionados os valores culturais (Reis, 2008).

Se é na família que se consolidam importantes atitudes perante a vida, e se estabelecem as primeiras ligações afetivas e cognitivas, verifica-se que, ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 80, sentimentos como altruísmo e

familiarismo foram sendo descurados, com a desestruturação familiar que se tem vindo a verificar.

Aquela, ao perder a sua influência, enquanto sistema de socialização e de transmissão de valores, cava um fosso na relação criança/adulto, com repercussões nefastas para o desenvolvimento do seu carácter e do seu sistema cultural. Portanto, "Não podemos descurar o papel importante que a família tem na transmissão dos valores" (Marques, 1998a, p.32), em detrimento dos *media* que começam a fazer parte integrante do processo de socialização e de transmissão dos valores daquela população.

Como contexto educativo, a família deve promover o desenvolvimento humano, com o qual a escola tem de colaborar, a fim de garantir a continuidade do trabalho iniciado por aquela, na dimensão dos valores.

A relação escola/família pode trazer consequências positivas relativamente aos professores já que, ao valorizar os saberes dos pais, aqueles deixarão de se julgar *donos* da escola, do conhecimento e da educação, obrigando-os à assunção de um novo perfil que implica corresponsabilização no ato educativo. Neste sentido, o conceito de participação está intimamente ligado ao conceito de democracia versus cidadania e vê-se o envolvimento dos pais nas escolas, como forma de aprofundar a sociedade democrática (Marques, 1997).

Uma sociedade democrática pressupõe a intervenção de todos os cidadãos a nível social, político e cultural, sendo esta, um dos princípios base mais importantes para a edificação da democracia. Assim sendo, na sociedade atual, o direito à participação deve ser inquestionável.

Ora, este estreitamento da relação escola/família tem por base o intercâmbio cultural, que só será bem-sucedido se todas as famílias participarem no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos, devendo, neste caso, a escola assumir-se como um espaço de comunicação, de trocas afetivas e de diálogo, fatores decisivos na educação dos alunos (Marques, 1997).

A este propósito, a presença da família no desenvolvimento do seu educando reveste-se de tal importância que, através do seu discurso incisivo, Azevedo (1996, p.12) profere:

Não há escola nem quadro organizacional, nem, sobretudo, relacional, não há, nem vislumbro, que possa algum dia haver, na escola, textura afetiva e complexidade de relacionamento humano que substituam a textura humana da família. Não há organizações escolares capazes de substituir famílias.

Não obstante esta opinião e com a qual se concorda integralmente, torna-se premente que, no atual contexto, a família e a escola interatuem na socialização moral dos educandos/alunos, com vista à sua integração plena na sociedade.

### **1.2.2. Os Alunos**

Os alunos são a razão da escola, cujo processo educativo deverá contribuir para a sua formação integral e plena realização pessoal, segundo um *modelo social e ecológico*, em detrimento do *modelo clínico*, através do qual estes são encarados no seu *todo*, como membros participativos do seu meio, conclamando responsabilidades à comunidade educativa, em particular, e à sociedade, em geral (Sanches & Teodoro, 2007).

A escola deve proporcionar a todos os alunos situações que permitam a sua participação efetiva, de acordo com a faixa etária e o perfil de funcionalidade, para que se tornem, simultaneamente, sujeitos e agentes da sua própria formação. Nesta perspetiva, e na opinião de Gardou (1989, cit. por Sousa, 1998, p.86), os alunos com NEE afiguram-se “com uma função de equilibradores dando à escola a dimensão de que é para todos, devendo adequar-se a essa realidade da diferença”. Além disso, assumindo o *papel de fonte de criatividade*, a sua presença exige uma resposta adequada aos problemas da diversidade e da individualidade (Sousa, 1998).

Como agentes do processo educativo, por um lado, e seres humanos, por outro, os alunos devem ter consciência dos problemas da vida e, com base nos valores éticos e morais, devem edificar a sua personalidade, tornando-se cidadãos conscientes, com direitos e deveres, devem ser seres pensantes e, sobretudo, devem ser capazes de atitudes de construção crítica e ética pessoal, dentro das suas limitações, no caso dos alunos com DID ligeira.

É que, estar incluído não é só estar presente fisicamente. Estar incluído “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, p.95).

### **1.2.3. Os Professores**

O professor, incluindo o da EE, desempenha um papel fulcral no processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, na Educação para os Valores,

nomeadamente nos alunos com DID. Este constitui uma pedra basilar na escola, tendo em conta as suas funções, o importante manancial de saberes e até os escassos poderes de que dispõe!

O poder organizacional da escola e o funcionamento pleno do processo educativo estão dependentes das competências e do perfil do professor, orientados para o desabrochar da personalidade de todos os alunos (Tavares, 1996).

O docente deve educar através do exemplo, dando conta da sua própria formação moral, assumindo uma postura de autenticidade e empatia, a fim de inculcar nos seus alunos atitudes de confiança e de abertura, facilitadora de uma educação baseada em preceitos éticos. Assume-se, assim, como interveniente principal na Educação para os Valores, independentemente da disciplina que leciona, pois, na sua relação com os alunos revela-se

como um adulto significativo que educa através do exemplo, da sua maneira de ser, da forma como comunica (...) assim convém que o professor saiba o que pode fazer e como pode fazer para promover, adequadamente a formação pessoal e social dos alunos (Marques, 1998a, p. 32).

Fazendo parte integrante da vida humana, os valores assumem-se como elementos estruturantes do conhecimento humano, determinantes da conduta e do comportamento, orientando a vida e marcando a personalidade, apesar de não existir ensino sem valores (Cortina, 2000). Quer através do que o professor afirma, quer pelo que refuta, quer, ainda, pelo que premeia ou omite, o ensino é sempre, explícita ou implicitamente, uma transmissão de valores (Cortina, 2000).

Antes de planificar a sua ação educativa, relativamente aos valores, o profissional da educação deve refletir seriamente sobre as suas opções, não se limitando a abraçar as ideias de outrem, mas a pensar, criticamente, nos fins da sua ação, por forma a assumir as atitudes que considerar mais corretas. Isto é, deve praticar uma *Filosofia dos Valores* (Cabanas, 2005).

Neste sentido, educar será “aprender a optar, axiologicamente falando, o que significará, aprender a Pensar” (Pedro, 2002, p.15).

Para uma Educação em Valores e uma prática pedagógica com significado, há também que refletir sobre a natureza e a exigência do valor, o que coloca um conjunto de problemas antropológicos: os valores surgem naturalmente no sujeito por serem intrínsecos à sua existência ou, pelo contrário, devem ser impostos por o homem conter em si, como ser animal que é, tendências essencialmente primitivas?

A resposta encontra-se em três teorias distintas, de foro antropológico, apontadas por Cabanas (2005): a teoria de que o sujeito contém em si os valores e

que estes surgem espontaneamente. Esta é, de acordo com o autor, a que domina a educação ocidental. Uma segunda teoria que considera que o indivíduo é essencialmente um ser primitivo e, por isso, contrário aos valores. Uma terceira, a mediadora, que encara o educando como um ser com uma predisposição natural para os valores, devendo ser estimulado e encaminhado para uma adesão voluntária aos mesmos, nas atitudes e nos comportamentos. A terceira teoria é aquela assumida pelo autor.

Para a concretização da última teoria é fundamental que se estabeleça uma boa relação pedagógica, que os professores detenham conhecimentos acerca dos alunos, das estratégias de ensino e, particularmente, das características/necessidades da população com DID. São estas as exigências que definem o professor como sendo aquele que “possui uma grande sensibilidade, um ser ativo, conhecedor dos alunos e sabe motivá-los e cativá-los (...) compreendê-los e amá-los” (Dias, 1995, p.59).

Além destes atributos e, em consonância com a filosofia inclusiva, o docente deve ter em atenção uma pedagogia cuidada, relativamente aos alunos, para que se desenvolvam de acordo com as suas potencialidades.

O aluno deve ser encarado com a sua especificidade própria e, por isso, aquele tem ser sensível à sua dinâmica e história únicas. As práticas educativas prescritas pelas orientações inclusivas têm como principal objetivo proporcionar à criança uma educação de qualidade, dinâmica e útil (Correia, 2013, p.41).

Como tal, o docente é uma pessoa que exerce a sua função dentro e fora da sala de aula, a fim de prolongar o interesse da sociedade e da escola; é detentor de um papel relevante para a inserção de jovens na sociedade, quer sejam normais, quer *diferentes*; é sua função ajudar no desenvolvimento/crescimento dos alunos, no sentido de os integrar na sociedade, preparando-os para serem promotores de mudanças, ou, simplesmente, para a elas se adaptarem.

Porém, muitos são os educadores que se furtam a esta delicada e complexa tarefa (Educação para os Valores), justificando-se com afirmações desta natureza: “não há tempo para isso! não há condições!” (Marques, 1997, p.94), camuflando, qual efeito de camaleão, a sua acomodação, a sua falta de preparação nesta dimensão curricular e, eventualmente, algum desconhecimento em matéria de legislação, que orienta para a formação de atitudes e de valores.

Decorrente desta realidade, uma nova exigência se impõe ao docente: pôr em prática o espírito sócio construtivo, quer em relação ao próprio saber, quer em relação à própria sociedade, pautada por normas, regras e valores, o que lhe confere uma

diversidade de papéis e inviabiliza-lhe a passividade, atribuindo-lhe uma identidade própria, através da autoconstrução e reflexão (Correia, 2013).

Para Nóvoa (2009), no início do século XXI, os Professores reaparecem como elementos insubstituíveis na promoção das aprendizagens e na construção de processos de inclusão capazes de responderem aos desafios da diversidade, socorrendo-se de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. Perante esta nova realidade, o autor sublinha a importância de se encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início de século, readquire grande relevância pública.

A consistência desta realidade subentende que o docente tenha tido uma formação básica conducente à sua consciencialização pessoal da problemática da Educação para os Valores, aos domínios da competência reflexiva e de metodologias adequadas. Requisitos que implicam a integração de conteúdos de natureza sociológica, ético-filosófica, relacionados com a psicologia do desenvolvimento social e moral, nos planos de estudo/formação, proporcionando-lhe recursos conceituais imprescindíveis para a sua formação, enquanto pessoa e profissional da educação no domínio da problemática em estudo (Fonseca, 2001).

É necessário, igualmente que o docente disponha de tempo e de condições humanas e materiais para crescer pessoal e profissionalmente. Para a sua efetivação, o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos por aquele (Nóvoa, 2009).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que o perfil do professor é definido “como o profissional do desenvolvimento humano, mobilizador de conhecimentos e competências, criador de sinergias, cultivador de atitudes e valores, sábio e sensato, equilibrado e culto, aprendente eterno” (Alarcão, 1998, p.50).

Não deixa de ser importante referir que, quer sejam professores do ensino regular, quer sejam da EE, dotados de um espírito colaborativo e de partilha, todos devem estar envolvidos na Educação para os Valores dos alunos, independentemente das suas características. Só, assim, se darão respostas eficazes à diferença, tratando cada discente como ele merece, enquanto Pessoa!

#### **1.2.4. Valores a Fomentar na Escola Inclusiva**

Os valores não devem ser encarados como algo abstrato ou estanque, nem como um código de conduta imposto de fora para dentro. A Educação em Valores na família e na escola deverá incrementar a capacidade de discernimento dos alunos e

conscientizá-los da importância das suas escolhas. Assim, “a educação consolida os valores e virtudes já existentes nos s e incentiva a superação de erros e defeitos” (Martinelli, 1999, p. 21).

Em Portugal, a LBSE veio atribuir à escola a responsabilidade de consciência cívica dos s, estimulando-lhes o seu desenvolvimento sociomoral, documentada nos art.ºs 2.º, 3.º, 7.º e 47.º. No art.º 2.º, relativo aos princípios gerais, muitos são os que referenciam a importância para a Educação dos Valores (Tolerância, Respeito, Solidariedade, Liberdade, Autonomia e Espírito Crítico).

O art.º 3.º referencia a Identidade Nacional, o Exercício da Cidadania, a Formação Moral e Cívica, a Prática da Democracia e a Valorização dos diferentes Saberes e Culturas. O art.º 47.º diz respeito ao desenvolvimento curricular. O seu ponto 2 especifica a estrutura dos planos curriculares que incluem, em todos os Ciclos, uma área de Formação Pessoal e Social que pode ter como componentes a Educação Ecológica, Familiar, Sexual, Educação para a Saúde e para a Participação nas Instituições, Serviços Cívicos, entre outros.

Do exposto, infere-se que a LBSE defende a educação integral dos alunos, enfatizando a Educação para os Valores e para a democracia, não descurando o desenvolvimento da sua personalidade, aspetos peculiares de uma *Escola Cultural* (Patrício, 1996).

Neste sentido, a escola pode contribuir para um maior esclarecimento e debate de valores implícitos na estrutura básica da sociedade (Andrade, 1992), proporcionando uma visão atualizada desta, visando formar jovens com DID, enquanto homens e cidadãos. Nesta perspetiva, a escola passa a ter o estatuto de instituição ordenada, a partir do seu cerne, para a transmissão e promoção de valores (Patrício, 1996).

Do mesmo modo, o DL n.º 286/89, de 29 de agosto, aprova os novos planos curriculares e nos art.ºs 6.º, 7.º e 9.º concretiza-se a criação de uma área de Formação Social e Pessoal, disseminando-a. O documento sublinha, ainda, a importância de interiorização de um conjunto de valores associados, basicamente, à Liberdade e ao Respeito pelos outros e do desenvolvimento de competências e atitudes conducentes a comportamentos socialmente inteligentes, coerentes com valores democráticos. Na verdade, os valores são a essência desta dinâmica, destinada a promover o desenvolvimento das dimensões cognitiva, física e social do aluno e a sua preparação para a cidadania.

Pretende-se, deste modo, uma nova imagem da escola que rejeite o neutralismo axiológico (Patrício, 1996), que vise a defesa do Diálogo, da Autonomia, da Liberdade, da Solidariedade, não podendo nunca a educação e a escola alhear-se desses mesmos valores, sob pena de se desviarem da LBSE, que é, e deverá ser, a *Magna Carta* das nossas escolas (Marques, 1998a)!

O DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, atribui, uma vez mais, à escola responsabilidades, no âmbito do Desenvolvimento Pessoal e Social dos alunos.

O art.º3.º, nos seus princípios orientadores, aponta a integração com carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares.

No capítulo II, nomeadamente no art.º5.º, alínea c) é consagrado um espaço para a Formação Cívica e Educação para a Cidadania, objetivando o desenvolver da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, através do recurso ao intercâmbio de experiências vivenciadas, à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade, entre outros.

Não obstante as orientações emanadas, se se proceder a uma análise transversal dos programas das restantes áreas curriculares, verifica-se igualmente que neles está implícita a Educação para os Valores, no âmbito da área transversal – Educação para a Cidadania, o que vem confirmar a opinião de Marques (1997).

Perante estes normativos, conclui-se que a educação e a escola assumem, finalmente, uma dimensão humanista, numa perspetiva de *Escola para Todos*, onde o velho conceito de escola, enquanto instituição que visava somente a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, não cabe na ideia preconizada pela LBSE, que enfatiza o exercício da cidadania.

A este propósito, Andrade (1992, p.51) reitera “se a escola é uma instituição social, como já é hoje, deve formar cidadãos para a sociedade de que faz parte. Assim, a educação moral do cidadão pertence à essência da educação”. Neste tipo de escola aberta, é, pois, exigido ao professor um grande contributo na dimensão dos valores dos seus alunos, devendo ser dotado de predicados como possuir “um bom relacionamento interpessoal e disposições e capacidades de pensamento crítico” para além de deter “formação complementar no domínio da psicologia do desenvolvimento, em particular do desenvolvimento moral” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 1996, p.18).

Para além das exigências anteriormente explanadas, a promoção/Educação para os Valores reivindica o recurso a metodologias adequadas, cuja adaptação curricular deve partir da identificação do nível de competência curricular do aluno

(Martins, 2000), para uma posterior intervenção, o que implica a avaliação preliminar e compreensiva (Correia, 1999) dos alunos com DID, ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e moral, em cooperação com uma equipa multi e transdisciplinar.

Ao nível da intervenção (Educação para os Valores), o professor deve compreender e desfrutar de conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e dos diferentes estágios pelos quais o aluno passa para chegar à autonomia (Neto, 2009). A detenção destes saberes facultará ao docente a capacidade de: criar e gerir conflitos cognitivos; estimular a tomada de papéis; moderar seminários de discussão e a socorrer-se do uso do interrogatório socrático, através da criação de uma atmosfera democrática na sala de aula e na escola (Marques, 1997).

Neste âmbito, Patrício (1996) aponta alguns modelos para a prática no desenvolvimento dos valores:

1 - compreender a natureza do conflito moral numa perspetiva de desenvolvimento - reconhecer um conflito moral distinto para grupos de diferentes idades;

2 - entender os elementos que promovem o crescimento moral - criar conflitos cognitivos; adotar a perspetiva dos alunos e estimular a sua capacidade na tomada de decisões;

3 - desenvolver a consciência de temas morais - utilizar uma variedade de dilemas morais hipotéticos ou reais e experiências do quotidiano na sala de aula, para intensificar a consciência moral;

4 - desenvolver estratégias de carácter socrático através de discussões abertas (pôr ênfase no assunto moral; perguntar o porquê; complicar as situações; utilizar exemplos pessoais e naturais; alterar problemas reais e hipotéticos) e estratégias mais profundas para estimular o desenvolvimento moral (especificar as perguntas; colocar ênfase nos argumentos da etapa seguinte; clarificar e resumir; aceitar as regras);

5 - criar uma atmosfera facilitadora na sala de aula - planejar a colocação física; organizar grupos efetivos; modelar a aceitação; promover o saber ouvir e o saber comunicar; animar a interação entre os alunos;

6 - antecipar as dificuldades na prática - antecipar os afetos e as pressões dos companheiros; perceber os problemas das regras de autoridade; perceber o efeito do conflito cognitivo nos alunos; reconhecer as limitações da atividade verbal; aceitar decisões ocasionais;

7 - experimentar o conflito cognitivo pessoal como professor (antes de tomar este passo há que criar clima de confiança na sala de aula, identificar e clarificar o

conflito moral, animar a tomada de decisão, desenvolver a capacidade do aluno, nas áreas do raciocínio da comunicação, no saber ouvir e perguntar).

Segundo dados recentes, algumas das técnicas utilizadas na sala de aula podem afetar o nível de maturidade das crianças, razão por que nunca se deve começar a debater dilemas morais antes de estas atingirem o 1.º Ciclo do Ensino Básico - altura ideal para iniciar debates promotores da ideia de escolha, a partir de alternativas baseadas em situações do quotidiano.

O debate de dilemas morais é um método consistente a partir de títulos de artigo de jornal, filmes, leituras, cenas do dia-a-dia, seminários, entre outros. Patrício (1997) defende que dar lições ou, simplesmente, fazer leituras aos alunos sobre dilemas morais tem pouco impacto. Por isso, o educador deve voltar a expor, voltar a refletir e repetir com o aluno, ajudando-o a pensar alto, sem emitir qualquer juízo de valor acerca do seu ponto de vista, sob pena de impedir o debate.

O seu trabalho deve também incidir na apresentação de factos de uma forma sistemática e provocadora, estimulando o espírito crítico e reflexivo dos alunos, acerca das ações que podem ser propostas e analisadas, predispondo-os a compreender um estágio acima do seu.

Por conseguinte, o professor não se assume como um mero transmissor de conhecimentos, mas um construtor do humano no humano em toda a sua complexidade, sendo esta, a postura humanista que lhe é exigida, nas relações de poderes estabelecida com os alunos.

## **2. Estado de Arte: Educação para os Valores na Escola Inclusiva**

A análise da rede de elementos implícita na temática da Educação para os Valores é uma tarefa complexa, uma vez que se transita por um vasto campo de conceitos e de representações. No entanto, está-se consciente da sua importância, sobretudo quando se trata da escola inclusiva, onde a heterogeneidade é uma realidade, implicando um olhar atento sobre todos os alunos independentemente das suas características. Nesse sentido, tem de se considerar importante o espaço social de interlocução de conhecimentos e de valores que constitui a escola inclusiva – um espaço que recebe e articula compreensões de diferentes alunos provindos dos mais diferenciados contextos sociais e com características singulares.

A escola inclusiva transforma-se, pois, no palco da diversidade, onde se lida com alunos de diferentes meios socioculturais, familiares, com experiências,

aprendizagens, conceitos, leituras e representações do mundo, de Valores, de formas de julgamento e de comportamento distintos. Esses alunos não transpuseram as portas da escola como folhas em branco, abertas para serem meros recetáculos de marcas de uma formação moral que aquela tem para oferecer. Contrariamente, são crianças/jovens que atravessam processos de formação (Goergen, 2007).

A sociedade multifacetada e global tem revelado novos problemas que questionam os sistemas educativos na sua adequação à diversidade.

A este propósito apraz perguntar: numa *Escola para Todos* haverá lugar para o desenvolvimento da identidade de cada um, ou o relativismo ético impedirá o pluralismo comprometido e tolerante em que cada ser humano aprende a viver em plenitude com outros diferentes?

Eis o desafio que se coloca à Educação para os Valores na escola inclusiva, a qual, nesta matéria, deve assumir responsabilidades, a par de outras instituições da comunidade, nomeadamente as famílias, porquanto o modelo da escola inclusiva, escola plural, comprometida e tolerante, apresenta-se como aquele que faculta uma verdadeira formação integral de todos e de cada um.

Os valores conferem qualidade à educação, na medida em que estes “refletem a particular sensibilidade que a escola deve ter em relação a certos problemas do momento” Zabalza (2000, p.22, cit. por Trevisol, s.d., ponto 2, parágrafo 2). Neste sentido, a escola inclusiva torna-se cúmplice de uma educação que estimula a autonomia dos alunos, que os orienta para o Respeito por si mesmos e, em ganhos de Altruísmo, para a Solidariedade, para o compromisso com os que apresentam NEE, como é o caso dos alunos com DID ligeira.

Efetivamente, com este paradigma de escola, todos os aprendentes dela fazem parte integrante. Não é apenas a sua presença física, é a pertença à escola e ao grupo, o que lhes acarreta responsabilidades acrescidas, sendo que os discentes não são parte do todo, mas fazem parte do todo (Correia, 2008), tal como já foi mencionado

Neste âmbito, Menin, Trevisol e Martins (2010), lançaram-se num estudo sobre a implementação de projetos relacionados com a Educação Moral, ou Educação em Valores, em escolas públicas brasileiras. Para o efeito, procuraram conhecer a opinião dos diretores e coordenadores pedagógicos sobre o papel da escola na construção de valores sociais e morais dos alunos, com recurso à implementação de um questionário.

No final da 1ª etapa, em Dezembro de 2009, de entre as 894 respostas já obtidas, as investigadoras concluíram que a maioria dos inquiridos defendia que a escola, para formar cidadãos conscientes, deve intervir no processo de construção dos valores de todo o tecido estudantil, independentemente da sua singularidade.

Segundo as mesmas, é através desses valores que se poderá projetar uma sociedade diferenciada da atual. Neste sentido, os professores consideraram que formar o cidadão ou educar para a cidadania constitui palavras-chave que ocupam um espaço significativo no discurso e no quotidiano da escola.

Também Nascimento (2012), na sua dissertação académica, pretendeu apurar o modo como se processa o desenvolvimento pessoal e moral de alunos com DID, tendo concluído que os docentes assumem, *a priori*, a importância da inclusão daquela franja social no ensino regular, embora constitua um enorme desafio.

Neste contexto, o papel do professor dos apoios especializados revela-se imprescindível, para a implementação e para o desenvolvimento de uma intervenção individualizada, organizada e sistemática, adequada ao perfil de funcionalidade de cada discente, objetivando o seu desenvolvimento pessoal, social e moral. Com este procedimento, potencia-se a sua inclusão e promove-se o desenvolvimento de competências, em contextos reais e significativos.

A investigadora constatou igualmente a unanimidade dos docentes, ao reconhecerem a importância e a implicação da educação, norteada por princípios inclusivos, na melhoria contínua da escola, enquanto instituição inserida na comunidade.

Nascimento (2012) apurou ainda que, na opinião dos inquiridos, com a adoção do espírito inclusivo assiste-se à reestruturação das escolas e, conseqüentemente, à obtenção de respostas consentâneas com as necessidades de todos os alunos, tornando-se crucial para o professor de EE mediar as interações entre os vários intervenientes/técnicos em todo o processo educativo e promover a avaliação e eficácia das estratégias/metodologias adotadas no âmbito da Educação para os Valores.

Nesta linha de pensamento, a autora verificou que as interações sociais e as relações que se estabelecem entre o aluno com DID, os pares e os adultos assumem particular relevância, dado que é através da colaboração, enquanto processo interativo, que se torna verdadeiramente possível a educação inclusiva, cuja filosofia pressupõe igualmente o desenvolvimento moral dos alunos com NEE.

Ainda no âmbito do seu percurso investigativo, Nascimento (2012) verificou que os docentes defendem que deve ser pragmatizada uma educação que promova a cultura e que permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as aptidões intelectuais e o sentido de responsabilidade moral e social dos alunos com DID, de modo a que os mesmos possam tornar-se membros úteis à sociedade.

Para terminar, e apesar de não abordar as conceções dos professores em relação à temática em estudo, ressalte-se o estudo de Abreu (2010), no âmbito da dissertação de mestrado, subordinado ao tema *A aceitação da diferença e a educação para os valores em Luísa Ducla Soares*, centrado na opinião de 26 alunos a frequentar o Jardim de Infância, 26 alunos a frequentar o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 23 alunos a frequentar o 2.º ano desse mesmo Ciclo, do Liceu Francês do Porto.

Na tentativa de perceber o modo como ajudar os alunos a interiorizarem valores capitais para a sua vida futura, a autora decidiu demonstrar que, independentemente da pressão a que aqueles estão sujeitos, por parte da sociedade atual, os discentes conseguem apreender as noções de *aceitação* e de *diferença* (valorização do outro).

Para o efeito, Abreu (2010), socorreu-se de obras de Literatura Infantil, para fins de leitura e análise dos contos de Luísa Ducla Soares: *Os ovos misteriosos; Doutor Lauro e o Dinossauto; A princesa da Chuva; A menina Verde; Um filho por encomenda*, efetuadas por aquele universo de estudo, tendo alcançado outro objetivo a que se tinha proposto: educar os alunos para os valores. Atingidos os propósitos iniciais, a autora concluiu que a Educação para a Diferença e para os Valores pode ser trabalhada noutra dimensão, até aqui ainda não abordada explicitamente, isto é, através da leitura de contos. Por isso, é com grande satisfação que afirma:

É impressionante como as crianças são capazes de extravasar as suas emoções e, envolvidas pelo mundo mágico dos contos, nos deram respostas e teceram comentários tão interessantes. Desde a criança mais tolerante à menos tolerante, da mais receptiva à menos receptiva, todas elas chegaram à noção de diferença e perceberam o quão importante é este conceito para a sua formação (Abreu, 2010, p.109).

Com este ensaio, reconhece-se que a abordagem de contos, com carácter moral, pode constituir mais uma alternativa pedagógica, de entre as muitas atividades já referenciadas, a desenvolver com alunos com DID, em particular em alunos com DID ligeira, perspetivando a Educação para os Valores.



## **PARTE II**

### **Investigação Empírica**



## **Capítulo IV - Metodologia da Investigação**

No decorrer deste capítulo, abordar-se-ão as questões metodológicas que orientam esta investigação, após a explanação da matriz teórica que lhe serviu de suporte.

Toda a investigação deve seguir processos operativos objetivos e rigorosos, adaptados ao tipo de problema em causa e facilitadores de uma nova aplicação nas mesmas condições (Tuckman, 2002). Assim sendo, na descrição da sequência metodológica utilizada, serão enunciados a problemática do estudo, o tipo de investigação, a população/amostra, o instrumento de investigação, o processo de recolha de dados e os procedimentos adotados.

A metodologia de pesquisa empregue foi escolhida, a fim de se atender às necessidades específicas de cada um dos objetivos, razão por que se socorreu dos paradigmas quantitativo e qualitativo.

A adoção do estudo quantitativo prende-se com o facto de este constituir um “processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Freixo, 2011, p.144).

Para ajudar ao entendimento do estudo qualitativo, opta-se pela definição de autores como Bogdan e Bicklen (2004, p.57) que definem a investigação qualitativa como um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação com as seguintes características: os dados são recolhidos através de fonte direta e no ambiente natural”.

Recorreu-se, ainda, à investigação documental que se repercutiu na consulta bibliográfica, encontrando-se nela tudo quanto podia servir de suporte para compreender a Problemática em estudo e definir conceitos base.

### **1. Problemática e Questão de Partida**

O ponto de partida para a presente dissertação tem como questão central conhecer as conceções dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento da região de Lafões sobre a temática da Educação para os Valores, de modo a procurar compreender como as mesmas são operacionalizadas nas suas práticas pedagógicas em alunos com DID ligeira.

Pereira e Freitas (2001, p.11) definem os valores como sendo “coisas em que acreditamos e conhecê-los permite objetivar o que queremos”. São ideias formuladas por indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau e a sua multiplicidade e variação constitui um aspeto fundamental da diferenciação entre culturas humanas pelo que, de forma implícita ou explícita, estão presentes em todas as dinâmicas sociais, podendo sofrer interiorização de Valores de outras culturas (Carreras, Eijo, Guinch, Ojeda, Plana & Serrates, 1997).

A LBSE (1986) enfatiza claramente a Educação para os Valores (espirituais, estéticos, morais e cívicos) em contexto escolar. Como tal, educar não se cinge apenas à instrução. Educar dirige-se a todas as facetas da personalidade humana. É, pois, urgente educar, não somente no *saber-fazer* mas também no *saber-ser* (Rocha, 1996).

A escola, enquanto organização educativa, tem a responsabilidade de educar, por conseguinte, de transmitir conteúdos axiológicos, valorativos e éticos, nunca devendo ser neutra, mas pautada por um quadro ético e moral. A defesa de valores constitui o contrário de uma postura de indiferença (Cunha, 2005).

Com a reforma do Sistema Educativo português (LBSE e a publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro), a escola passou a enfatizar os aspetos sócio-afetivos, na defesa dos valores universais (Paz, Tolerância, Respeito pelos outros, Liberdade, Amor, entre outros), acentuando-se a necessidade do desenvolvimento moral de toda a classe estudantil, incluindo os alunos com DID ligeira.

Decorrente do exposto, a escola inclusiva remete para transformações, quanto aos métodos e práticas educativas, pelo que a preocupação dos professores não deve restringir-se somente ao ensino e transmissão de conhecimentos, mas à criação de condições e de estratégias, por forma a responder às necessidades de cada aluno, tendo sempre presente a Educação para os Valores (Monteiro, 2011). Tais procedimentos obrigam a que os docentes se consciencializem, cada vez mais, das exigências imputadas pelo atual ensino, que visa formar cidadãos responsáveis e capazes de tomar decisões, tendo presente as limitações dos alunos com DID ligeira.

Mediante esta realidade, resolveu-se abordar a problemática da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira a frequentar as escolas do ensino regular e, de certa forma, contribuir para a consciencialização e importância desta área, no crescimento holístico da população em estudo.

Face ao exposto, formula-se a questão de partida:

- Qual a conceção dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da região de Lafões, acerca da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira?

## 2. Objetivos

Tendo por base os pressupostos teóricos apresentados nos anteriores capítulos e formulada a problemática, definem-se os objetivos conducentes às questões que o investigador pretende responder, através da aplicação do seu estudo, no sentido de dar respostas ao problema formulado, e, inclusivamente, esclarecer a questão central da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Contextualizar e definir os objetivos deste trabalho tornam-se, pois, imperativos para a elaboração de uma investigação (Bell, 2008). Deste modo, elencaram-se como objetivos para este estudo:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira;
- Averiguar o conhecimento que os professores têm acerca da problemática Educação para os Valores;
- Compreender melhor o modo como os professores operacionalizam esta área, nas suas práticas pedagógicas, no que concerne às estratégias a desenvolver, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira;
- Indagar se existe espírito de partilha de experiências e de cooperação entre os professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente os professores de EE;
- Reconhecer o contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores a promover e o papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social do seu educando;
- Apurar se existe espírito de cooperação na relação escola/família.

As investigações que utilizam o teste de hipóteses procuram, geralmente, explicar a natureza de certas relações (Tuckman, 2002). Esta é a razão pela qual este estudo se baseia fortemente num método quantitativo, pois, uma abordagem qualitativa não suportaria o teste de hipóteses, embora se tenha optado igualmente pelo método qualitativo.

As hipóteses podem ser definidas como uma relação lógica, obtida através da relação conjecturada, entre duas ou mais variáveis expressas sob a forma de afirmação testável. As relações são inferidas com base na rede de associações estabelecidas no quadro teórico concetual formulado para o estudo da pesquisa. Testando as hipóteses, e confirmando as relações conjecturadas, espera-se que seja possível encontrar soluções para corrigir o problema (Tuckman, 2002).

De acordo com os pressupostos apresentados, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação:

**H<sub>0</sub>** – Não existem efeitos significativos das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações literárias, anos de serviço e situação profissional) na conceção dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID Ligeira.

**H<sub>1</sub>** - Existem efeitos significativos das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações literárias, anos de serviço e situação profissional) na conceção dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID Ligeira.

### **3. Amostra/participantes**

Este estudo, pela própria problemática a que está subjacente, aplica-se a uma população muito específica – os professores.

De modo a fundamentar, com o rigor metodológico exigível, a extração de conclusões, procurou-se uma amostra representativa da população, selecionando-se para a investigação quantitativa, 107 professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da Região de Lafões. No que se refere à investigação qualitativa, contou-se com a participação de 5 docentes (diretores de turma) dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A escolha daquela área geográfica derivou do facto de o investigador lecionar e residir na região, o que facilitou a recolha das informações, tal como Quivy e Campenhoudt (2008, p.158) aludem “Não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador (...) logo este tem uma maior facilidade em controlar a sua investigação”.

Na etapa seguinte, procede-se à caracterização da amostra dos 107 docentes do estudo quantitativo e à caracterização dos participantes, 5 diretores de turma, do estudo qualitativo, aos quais se atribuiu uma designação.

### 3.1. Caracterização da amostra

#### Inquiridos

Verifica-se, pela análise do Quadro 1, que em ambos os grupos (género masculino e feminino) predominam os inquiridos com mais de 40 anos, com 75,00% e 70,10%, respetivamente, para o género masculino e feminino.

Relativamente às habilitações académicas, dominam os inquiridos com a licenciatura 65,00% (género masculino) e 56,70% (género feminino). Quanto aos anos de serviço, a maioria dos inquiridos tem entre 15-25 anos de serviço, com 57,50% e 40,30%, respetivamente, para o género masculino e feminino. A grande maioria dos inquiridos pertence ao Quadro de Escola 92,50% (género masculino) e 88,10% (género feminino).

Género	Masculino (n=40)		Feminino (n=67)		Total (n=107)	
	n	%	n	%	n	%
<b>Género</b>						
25-30 anos	3	7,50	6	9,00	9	8,40
30-40 anos	7	17,50	14	20,90	21	19,60
>40 anos	30	75,00	47	70,10	77	72,00
<b>Habilitações académicas</b>						
Mestrado	---	00,00	4	6,00	4	3,70
Pós-Graduação	7	17,50	3	4,50	10	9,30
Licenciatura	26	65,00	38	56,70	64	59,80
Bacharelato	---	00,00	8	11,90	8	7,50
Mestrado + Licenciatura	---	00,00	4	6,00	4	3,70
Mestrado + Pós-Graduação	4	10,00	---	00,00	4	3,70
Pós-Graduação + Licenciatura	3	7,50	10	14,90	13	12,10
<b>Anos de serviço</b>						
1-5 anos	3	7,50	6	9,00	9	8,40
6-15 anos	10	25,00	11	16,40	21	19,60
15-25 anos	23	57,50	27	40,30	50	46,70
> 25 anos	4	10,00	23	34,30	27	25,20
<b>Situação profissional</b>						
Quadro de Escola	37	92,50	59	88,10	96	89,70
Professor QZP	---	00,00	4	6,00	4	3,70
Professor Contratado	3	7,50	4	6,00	7	6,50

Quadro 1: Dados Pessoais e Profissionais dos Inquiridos

#### Entrevistados

Em conformidade com os resultados apurados, as idades dos participantes variam entre os 37 e os 53 anos. Contou-se com a participação de 2 entrevistados do

género masculino e de 3 entrevistadas do género feminino. A maioria (n=4) é licenciada, à exceção da E4 que é mestrada. No que se refere à situação profissional, o E1, a E2 e o E3 são professores do Quadro de Escola e a E4 e a E5 professoras contratadas. Quanto ao tempo de serviço, o mesmo situa-se entre os 10 e os 26 anos. Relativamente à disciplina que os entrevistados lecionam, apurou-se que o E1 é professor de Educação Física, a E2 de Língua Portuguesa, o E3 de Matemática, a E4 de História e a E5 leciona Física - Química (cf. Quadro 2).

Entr.	Idade	Género	Habilitações académicas	Situação profissional	Tempo de serviço	Disciplina que leciona
E1	37 anos	Masculino	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	13 anos	Educação Física
E2	47 anos	Feminino	Licenciatura em Humanidades	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva	26 anos	Língua Portuguesa
E3	53 anos	Masculino	Licenciatura em Ensino de Matemática (3º Ciclo e Secundário)	Professor do Quadro de Escola	25 anos	Matemática
E4	44 anos	Feminino	Mestrado	Professora Contratada	10 anos	História
E5	42 anos	Feminino	Licenciada em Ensino de Física e Química	Professora Contratada	17 anos	Física - Química

Quadro 2: Dados Pessoais e Profissionais dos Entrevistados

#### 4. Instrumentos de recolha de dados

Nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado a uma investigação que a torna necessária ou ainda, como perfeitamente neutra. No entanto, cabe ao investigador recolher e selecionar a informação pertinente para alcançar o objetivo que pretende, ou seja, nem toda a informação é importante para ajudar a responder à pergunta de partida, à Problemática que se propõe estudar. Porém, a utilização dos instrumentos adequados pode conduzir a resultados de maior validade (Ketele & Roegiers, 1999).

Para a realização deste projeto, recorreu-se à aplicação do inquérito por questionário e à entrevista semifechada/semiestruturada, após o pedido de autorização (cf. Anexo I) e a respetiva anuência, por escrito, dos Órgãos de Direção de um Agrupamento de Escolas da Região de Lafões.

#### **4.1. Inquérito por questionário**

Na investigação quantitativa surge o inquérito por questionário, um instrumento que consiste em colocar a um número significativo de inquiridos, representativos de uma população, um conjunto de questões relacionadas com a sua situação social, profissional ou familiar, os seus pareceres, a sua postura em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, ao nível de conhecimento/consciência de um determinado evento/problema, ou ainda, relacionadas com qualquer outro ponto do interesse dos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Além disso, sendo um “Instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizados no âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Correia, 1995, p.51).

A escolha do instrumento em causa pretende que as respostas às questões não interfiram “com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos e as respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta”, o que permite serem “validamente comparadas entre si” (Foddy, 1996, p.14).

O inquérito por questionário é constituído por seis partes (cf. Anexo II): a primeira contém os dados pessoais; a segunda encerra a identificação pessoal; a terceira abarca questões relacionadas com o conhecimento da problemática da Educação para os Valores; a quarta é referente à intervenção pedagógica, por parte do professor; a quinta está subordinada à função da escola, no âmbito da Educação para os Valores; a sexta enquadra-se na problemática do papel da família, nesta área.

As questões, sendo fechadas, permitem uma melhor comparação dos dados. Foddy (1996) advoga que o recurso àquele tipo de perguntas permite a obtenção de respostas de menor variabilidade, fáceis e rápidas.

Questões com estas características induzem, naturalmente, à obtenção de respostas de tipo fechado, o que requer um menor esforço por parte dos inquiridos (Munõz, 2003), sendo passíveis de uma fácil comparação com outros instrumentos de

recolha de dados. Decorrente da especificidade das respostas, o tratamento e análise de informação exige um espaço de tempo relativamente curto.

Respeitando os princípios básicos – clareza, coerência e neutralidade – neste tipo de questões, “os respondentes escolhem como suas respostas entre duas ou mais opções”, sendo “apresentadas aos inquiridos como uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhes pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (Freixo, 2011, p.200).

Para os vários tipos de questões utilizou-se a escala de Likert, a qual solicita ao inquirido que expresse o seu grau de concordância.

O protocolo de aplicação do inquérito foi direto, tendo sido preenchido pelo próprio inquirido (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Antes, porém, deu-se a conhecer os objetivos do trabalho e as indicações para o seu preenchimento, através de um texto introdutório, onde o tema é apresentado, os objetivos elencados e o anonimato garantido.

Mediante estes considerandos, reconhece-se, à semelhança de Muñoz (2003), que o recurso a este instrumento torna-se vantajoso, dada a simplicidade da sua aplicação e o seu preenchimento por um número elevado de inquiridos, proporcionando uma certa unanimidade nas condições de resposta. Esta opinião é partilhada por Ghiglione e Matalon (2005, p.14) ao afirmarem que o inquérito, para além de ser uma técnica relativamente simples de se aplicar, apresenta ainda a vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos”.

Contudo, aqueles autores apontam um inconveniente a esta técnica já que se apoia “exclusivamente sobre a linguagem: a do investigador e as das diversas categorias de inquiridos, não tendo nós qualquer motivo para admitir, *a priori*, que elas coincidam” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.12).

Também Quivy e Campenhoudt (2008) destacam algumas limitações dos inquéritos, nomeadamente a superficialidade das respostas que inviabilizam a análise de determinados processos e a fragilidade do dispositivo, no que concerne à sua credibilidade.

Independentemente das desvantagens que aquele instrumento acarreta, considera-se que este seria uma das técnicas mais adequadas ao presente estudo, uma vez que “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (Gil, 2002, p.116).

## 4.2. Entrevista

Na investigação qualitativa “a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan & Biklen, 2004, p.134), isto é, tem finalidades de investigação e é “desenhada” de acordo com a definição das categorias traçadas pelo investigador. Centra-se em tópicos inseridos num guião de entrevista que gere, ao ser utilizado na orientação das respostas do entrevistado. A sua construção partiu de “questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação organizado por objectivos, eixos ou tópicos” (Afonso, 2005 p.99), apresentando o entrevistador com “uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 2004, p.135).

De acordo com Cunha (2009, p.128), a entrevista é um instrumento fundamental “para a abordagem em profundidade do ser humano, quer pela compreensão rica que propicia, quer por ser um processo comum, tanto na observação direta intensiva, como na base da observação direta extensiva”. A mesma autora acrescenta que este é um instrumento de recolha de dados da metodologia qualitativa, que serve para se obter a informação verbal de um ou vários participantes, resumindo-se a “uma conversação, uma relação verbal, entre dois indivíduos, o investigador e a pessoa a interrogar e abrange tanto interações verbais, como não-verbais” (Cunha, 2009, p.129).

Ela constitui um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os informantes, com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação. Recorrendo ainda a Bogdan e Biklen (2004, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A sua utilização permite, pois, uma maior proximidade entre quem investiga e quem possui a informação “pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] Produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 2004, p.136).

Dos vários tipos de entrevista, a adotada para este estudo foi a semiestruturada/semifechada, tendo sido elaboradas algumas questões que funcionaram como um guião da mesma. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela

existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento daquela, procurando-se garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões (Bell, 2008; Cunha, 2009).

Este instrumento não exige uma ordem rígida nas questões e o seu desenvolvimento vai-se adaptando ao entrevistado, bem como permite que se mantenha um elevado grau de flexibilidade na exploração das mesmas. Apresenta pontos (eventualmente) fortes, tais como: otimização do tempo disponível e tratamento mais sistemático dos dados. Além disso, a entrevista é adequada especialmente a grupos, permite selecionar temáticas para aprofundamento e possibilita a introdução de novas questões. Quanto aos seus pontos (eventualmente) fracos, salienta-se o facto de exigir uma boa preparação, por parte do entrevistador (Bell, 2008; Cunha, 2009).

Outras das vantagens desta técnica relaciona-se com “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” e a oportunidade de “recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhout, 2008, p.194).

Em função dos objetivos já definidos anteriormente foi, assim, construído um guião de entrevista (cf. Anexo III).

## **5. Procedimentos**

A primeira etapa correspondeu à realização de um pré-teste ao questionário, o qual já tinha sido elaborado pela investigadora, aquando da Pós-Graduação em Educação Especial. Como tal, antes de ser aplicado aos sujeitos da amostra, elaborou-se um pré-teste, o qual foi distribuído por 5 professores, com o intuito de se verificar se o mesmo era compreendido pelos diferentes intervenientes e dava resposta à questão que se propunha investigar. Dos resultados obtidos, não houve necessidade de se proceder a reformulações.

Um instrumento de recolha de dados possui uma boa fidedignidade quando os resultados fornecidos por ele são precisos ou fiáveis, ou seja, quando variam relativamente pouco de uma ocasião ou de um contexto para outro (Moreira, 2009). A fidedignidade dos resultados obtidos reporta-se à constância dos resultados totais ou à consistência interna dos itens. De acordo com o primeiro sentido, assegura-se que o mesmo teste, aplicado duas vezes aos mesmos sujeitos, nas mesmas condições, dará resultados muito similares. Relativamente ao segundo, diz-se que os itens que

compõem o teste se apresentam como um todo homogéneo e, por tal, há uniformidade e coerência nas respostas dos indivíduos a cada um dos pontos que compõem o questionário.

Moreira (2009) refere que, uma vez que a fidedignidade se prende com o grau de consistência ou acordo entre duas ou mais amostras independentes, existe um conjunto de técnicas de estimação que a permitem calcular.

Esses métodos, para estimar a fidedignidade, podem ser do tipo: teste-reteste, formas paralelas, de *split-half* e consistência interna do tipo *Alpha de Cronbach* ou também conhecido por fidedignidade interna *Alpha de Cronbach* (Hill & Hill, 2009).

O *Alpha de Cronbach* (desenvolvido em 1951) é o método mais comumente utilizado em psicométrica. Este é um índice de consistência interna que apresenta valores entre 0 e 1 e onde  $\alpha$  é um coeficiente de correlação ao quadrado que mede a homogeneidade das perguntas, correlacionando as médias de todos os itens para estimar a consistência do instrumento, de acordo com Pestana e Gajreiro (2009):

- Muito boa: alfa superior a 0,9;
- Boa: alfa entre 0,8 e 0,9;
- Razoável: alfa entre 0,7 e 0,8;
- Fraca: alfa entre 0,6 e 0,7;
- Inadmissível: alfa <0,6.

O valor obtido é um limite inferior da consistência interna. Não assume valores negativos, pois as variáveis que medem a mesma realidade devem estar categorizadas no mesmo sentido. Caso o *Alpha de Cronbach* seja negativo, há correlações negativas, o que viola o modelo de consistência interna e inviabiliza o seu uso. No caso desta investigação, o coeficiente de correlação foi positivo.

Procedeu-se, deste modo, a um estudo do *Alpha de Cronbach* para todos os itens do questionário. Ao fazer-se uma análise dos resultados expostos no quadro 3, constata-se que os valores de *alfa de Cronbach* se situam entre 0,705 e 0,742, resultando para a escala total, um *alfa de Cronbach* de 0,781, o que significa que se estava perante condições razoáveis para se poder aplicar o questionário.

Dimensões	M	Dp	R item- total (s/item)	Alfa de Cronbach (s/item)
<b>Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”</b>	2,00	1,062	0,135	0,742
<b>Intervenção pedagógica – Papel do Professor</b>	4,49	0,830	0,270	0,709
<b>Função da Escola</b>	3,47	1,309	0,162	0,721
<b>Papel da Família</b>	3,85	1,051	0,269	0,705

Quadro 3: Consistência interna (estudo das dimensões)

Após a análise descritiva dos dados obtidos dos questionários, passou-se à abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica.

Formularam-se algumas hipóteses, as quais foram testadas através de testes não paramétricos, nomeadamente *Testes U de Mann-Whitney* e *Testes de Kruskal-Wallis*, uma vez que não existe uma distribuição normal das dimensões da variável dependente, como mostra o teste da normalidade, Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors (cf. Quadro 4), cujos dados revelam que a distribuição de dados referentes às dimensões da variável dependente (Escala de Educação para os Valores) não se encontra enquadrada na normalidade em nenhuma das suas dimensões ( $p < 0,05$ ).

	Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors <sup>a</sup>	
	Estatísticas	p
<b>Conhecimento da Problemática</b>	0,242	0,000***
<b>Papel do Professor</b>	0,181	0,000***
<b>Função da Escola</b>	0,157	0,000***
<b>Papel da Família</b>	0,329	0,000***

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

Quadro 4: Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors

Mediante o exposto, e pela análise dos gráficos, foi-se obrigado a assumir a inexistência de uma distribuição anormal para as dimensões, o que limitou a utilização de medidas estatísticas paramétricas (Pestana & Gageiro, 2009).

As hipóteses deste trabalho foram testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ( $\alpha = 0,05$ ). Este nível de significância permite afirmar com uma "confiança" de 95% a existência de uma relação causal entre as variáveis.

O tratamento dos dados será feito informaticamente através do programa Predictive Analytics Software 21 (PASW), ex SPSS, em que se utilizaram os seguintes níveis de significância

- ◆  $p \geq 0,05$  – não significativo
- ◆  $p < 0,05$  – significativo
- ◆  $p < 0,01$  – bastante significativo
- ◆  $p < 0,001$  – altamente significativo

A segunda etapa, para a recolha de dados, correspondeu à elaboração do guião da entrevista, o qual foi sujeito a um pré-teste, para que se certificasse se as questões eram compreendidas pelos Professores. Assim, procedeu-se ao pré-teste com dois Professores que não pertenciam à amostra final. Salienta-se que após a sua aplicação, não houve a necessidade de alterar qualquer questão.

As entrevistas foram respondidas oralmente, gravadas em suporte áudio e, numa fase posterior, transcritas para suporte digital, respeitando sempre todas as informações concedidas pelos participantes (cf. Anexo IV), diretores de turma, os quais, após solicitação, via direta, gentilmente se prontificaram a colaborar, não tendo colocado qualquer tipo de objeção. Antes, porém, e em conformidade com a metodologia que subjaz a uma investigação, deu-se a conhecer aos entrevistados os objetivos pretendidos com este instrumento, com o propósito de obter os dados ambicionados para a presente dissertação, tendo-se combinado a data, a hora e o local a realizar a entrevista (Carmo & Ferreira, 2008).

De forma a garantir o anonimato dos entrevistados, não apenas por uma questão ética, o que por si só é muito importante, mas sobretudo para os preservar neste processo de investigação, foi atribuído a cada entrevistado um código que apenas é do conhecimento do investigador. Nas unidades de registo constantes dos Quadros e no restante texto que acompanha a análise dos dados (análise do conteúdo), os participantes são identificados, por exemplo, E1; E2...

A etapa seguinte consistiu na elaboração das categorias e subcategorias. A análise das informações implica a sua organização. Uma forma de o fazer é através da sua categorização segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, importa que o sistema de codificação seja capaz de captar a informação dos dados a codificar, considerados importantes, para além de permitir a recolha de informação considerada igualmente útil, perspetivando a descrição e compreensão do fenómeno que se pretende estudar (Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005).

Deste processo, faz parte a organização das informações, sem no entanto se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar certos índices invisíveis ao nível dos dados brutos (Bardin, 2013). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existente, ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2013, p.119) ou ainda, como referem Carmo e Ferreira (1998, p.225), “a definição das categorias, pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*”.

Delineou-se, nesta fase metodológica, uma abordagem exploratória, elencada numa categorização *a posteriori* e configurou-se em “procedimentos abertos” ou procedimentos exploratórios em “que nenhum quadro categorial teórico serve de suporte à análise” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.232).

A estruturação inicial das categorias de análise foi emergindo de uma primeira leitura das transcrições das entrevistas. Salienta-se que, durante o processo de análise das informações, teve-se sempre em consideração a questão de investigação para as quais se pretendia respostas e os próprios objetivos do estudo. Contudo, procurou-se manter alguma abertura em relação a este referencial para a possibilidade de surgirem dados que levantassem outras questões, que eventualmente possam ser plasmadas noutros estudos.

Aquando do processo de categorização das unidades de registo, previamente preparadas, as categorias e subcategorias foram subdivididas, fundidas, eliminadas ou ajustadas, consoante as imposições dos dados, apresentados em quadros.

As maiores alterações, na organização inicialmente proposta, foram implementadas na categorização dos dados das entrevistas. De forma gradual, interveio-se, cada vez menos, na estrutura que foi emergindo a partir da proposta inicial. O tratamento dos dados, relativos às entrevistas, resultou num processo de refinamento e consolidação das categorias encontradas ou, como referem Lessard-Hébert *et al.* (2005), pela “saturação teórica” ou “saturação da amostra”.

Face ao exposto, conclui-se que o processo de análise das informações, recolhidas através das entrevistas, consistiu num trabalho exaustivo e sistemático, de organização dos elementos (unidades de registo), em torno de uma estrutura flexível de categorias, que se foi ajustando até se verificarem alguns princípios, como o da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, fidelidade e da produtividade (Bardin, 2013).

No intuito de se oferecer uma compreensão do trabalho desenvolvido e dada a importância das categorias criadas no contexto de análise das informações, cumpriu sintetizar alguns dos aspetos considerados fundamentais neste domínio. O princípio da exclusão mútua baseou-se no pressuposto de que cada elemento de análise se encontra codificado em apenas uma das categorias.

De acordo com Bardin (2013), este princípio depende do princípio da homogeneidade, o qual foi igualmente respeitado, visto que para cada um dos conjuntos categoriais funciona somente com um registo e com uma dimensão de análise. A adequação de cada uma das categorias ao material em análise justificou a pertinência da sua criação. Durante este procedimento, procurou-se, tanto quanto possível, a criação de categorias não dotadas de qualquer espécie de ambiguidade, por forma a tornar a codificação o mais objetiva e fiel possível, relativamente às ideias expressas pelos intervenientes. Em suma, a análise dos dados das entrevistas consistiu na procura de um discurso singular a partir dos discursos de cada um dos entrevistados, tendo-se numa fase posterior, aquando da análise, procurado fazer “falar” o “material recolhido”, com o intuito de libertar as categorias que permitissem sintetizar o conteúdo dos discursos dos participantes.



## **Capítulo V- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

No decorrer deste capítulo, procede-se à apresentação dos resultados referentes aos dados recolhidos dos questionários e das entrevistas, os quais se encontram expostos em quadros, precedidos da respetiva análise, por forma a facilitar o estudo dos dados estatísticos obtidos.

No capítulo, estruturado em três partes, apresentam-se os resultados do questionário, com base na análise descritiva e inferencial, seguida da análise do conteúdo das entrevistas. Por fim, procede-se à discussão dos resultados alcançados, tendo presente os pressupostos teóricos expostos na primeira parte do trabalho. Adotando estes procedimentos, o investigador assemelha-se a um marceneiro. “Não produz móveis, mas produz informação na forma de conclusões e, muitas vezes, obtém estas conclusões aplicando técnicas estatísticas aos dados da investigação” (Hill & Hill, 2009, p.191).

### **1. Apresentação dos resultados dos questionários**

No presente ponto, pretende-se dar a conhecer os resultados obtidos, em função de toda a informação colhida, através do instrumento utilizado – inquérito por questionário. Para a apresentação adequada dos dados obtidos, recorreu-se ao uso de quadros com os respetivos dados estatísticos, através das ferramentas disponíveis no atual programa Predictive Analytics Software (PASW). Assim, começa-se por apresentar a análise descritiva, seguida pela análise inferencial.

#### **1.1. Análise descritiva**

Pela análise do Quadro 5, e no que se refere às estatísticas relativas ao conhecimento da problemática da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, constata-se que a média é de 5,878 com um desvio padrão de 1,980. Quanto às estatísticas relativas ao papel do Professor, verifica-se que a média é de 95,533 com um desvio padrão de 7,321. As estatísticas concernentes à função da Escola apresentam uma média de 5,103 com um desvio padrão de 1,748. Em relação às estatísticas do papel da Família, regista-se uma média de 4,533 com um desvio padrão de 0,756.

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Dp	Variância	Kurtosis	Skewness
Conhecimento da Problemática	107	3	14	5,878	1,980	3,919	8,703	2,566
Papel do Professor	107	76	108	95,533	7,321	52,289	1,501	-1,091
Função da Escola	107	3	8	5,103	1,748	3,055	-1,129	0,304
Papel da Família	107	3	6	4,533	0,756	0,572	-0,413	0,620

Quadro 5: Estatísticas relativas às dimensões da escala de Educação para os Valores

## 1.2. Análise inferencial

Após a análise descritiva dos dados obtidos descrita anteriormente, passa-se à abordagem inferencial dos mesmos, através da estatística analítica, com vista à verificação da validade das hipóteses, atrás discriminadas.

A sua finalidade consiste em averiguar quais os fatores que influenciam a escala de Educação para os Valores e as suas dimensões, na tentativa de encontrar alguma diferença, estatisticamente significativa, entre as variáveis em causa.

### Género

Para se saber a influência do género nas dimensões da escala de Educação para os Valores, utilizou-se um Teste U de Mann-Whitney, de onde se salienta que os inquiridos do género feminino dominam na totalidade as dimensões (logo, maior discordância), com exceção da dimensão 4 (Papel da Família), dominada pelos elementos do género masculino. Existem, contudo, diferenças estatísticas bastantes significativas nas dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 4 (Papel da Família), (cf. Quadro 6).

Dimensões da escala de Educação para Valores	Dimensão 1 Conhecimento da Problemática	Dimensão 2 Papel do Professor	Dimensão 3 Função da Escola	Dimensão 4 Papel da Família	Teste
	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação Média	
<b>Género</b>					
Masculino	43,75	52,40	47,19	65,78	Mann-Whitney
Feminino	60,12	54,96	58,07	46,97	
<b>(p)</b>	0,006**	0,679	0,073	0,001**	

Quadro 6: Teste U de Mann-Whitney relacionando o género com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira

### Idade

No que se refere à idade, recorreu-se ao teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados evidenciam um domínio total em todas as dimensões da escala (maior discordância) dos professores com idades compreendidas entre os 30-40 anos, com significado estatístico para a dimensão 2 (Papel do Professor) e 3 (Função da Escola) (cf. Quadro 7).

Dimensões da escala de Educação para Valores	Dimensão 1 Conhecimento da Problemática	Dimensão 2 Papel do Professor	Dimensão 3 Função da Escola	Dimensão 4 Papel da Família	Teste
	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação Média	
<b>Idade</b>					
25-30 anos	48,61	50,11	38,72	50,06	Kruskal-Wallis
30-40 anos	65,02	68,90	70,00	65,79	
>40 anos	51,62	50,39	51,42	51,25	
<b>(p)</b>	0,161	0,048*	0,013*	0,097	

Quadro 7: Teste Kruskal-Wallis relacionando a idade com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira

### Habilitações literárias

Quanto às habilitações literárias, efetuou-se um teste de Kruskal-Wallis, de onde se salientam médias mais elevadas para (maior discordância) os professores pós-graduados e com o mestrado na maioria das dimensões da escala para os valores, resultando em diferenças estatisticamente significativas para as dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 2 (Papel do Professor) e altamente significativo nas dimensões 3 (Função da Escola) e 4 (Papel da Família) (cf. Quadro 8).

Dimensões da escala de Educação para Valores	Dimensão 1 Conhecimento da Problemática	Dimensão 2 Papel do Professor	Dimensão 3 Função da Escola	Dimensão 4 Papel da Família	Teste
	Ordenação média	Ordenação Média	Ordenação média	Ordenação média	
<b>Habilitações</b>	91,50	26,50	74,00	32,50	Kruskal-Wallis
	65,60	77,50	75,65	84,40	
Mestrado					
Pós-graduação					
Licenciatura	54,40	53,96	45,02	54,73	
Bacharelato	68,50	45,50	70,75	32,50	
Mestrado+Licenciatura	34,50	6,50	74,00	77,50	
Mestrado+pós-graduação	34,50	52,00	15,00	32,50	
Licenciatura+pós-graduação	34,65	65,04	70,96	46,23	
<b>(p)</b>	0,005**	0,002**	0,000***	0,000***	

Quadro 8: Teste Kruskal-Wallis relacionando as habilitações literárias com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira

### Anos de serviço

No tocante aos anos de serviço, utilizou-se um Teste de Kruskal-Wallis, cujos dados demonstram que os professores com 6-15 anos de serviço têm os valores médios mais elevados (maior discordância) na quase totalidade das dimensões da escala, exceto na dimensão 3 (Função da Escola), onde foram os inquiridos com 15-25 anos de serviço a revelar a média mais elevada. Existindo diferenças estatísticas bastante significativas para a dimensão 4 (Papel da Família) e altamente significativas na dimensão 2 (Papel do Professor) (cf. Quadro 9).

Dimensões da escala de Educação para Valores	Dimensão 1 Conhecimento da Problemática	Dimensão 2 Papel do Professor	Dimensão 3 Função da Escola	Dimensão 4 Papel da Família	Teste
	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	
<b>Anos de serviço</b>					
1-5 anos	48,61	50,11	38,72	50,06	Kruskal-Wallis
6-15 anos	65,02	64,98	54,29	62,64	
15-25 anos	54,69	61,37	58,21	59,99	
>25 anos	45,94	33,11	51,07	37,50	
<b>(p)</b>	0,161	0,000***	0,323	0,003**	

Quadro 9: Teste Kruskal-Wallis relacionando os anos de serviço com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira

### Situação profissional

Relativamente à situação profissional, efetuou-se um teste de Kruskal-Wallis, de onde se salientam médias mais elevadas (maior discordância) por parte dos professores que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e que pertencem aos Quadros de Escola, com significado estatístico nas dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 4 (Papel da Família) e bastante significativo na dimensão 3 (Função da Escola), (cf. Quadro 10).

Dimensões da escala de Educação para Valores	Dimensão 1 Conhecimento da Problemática	Dimensão 2 Papel do Professor	Dimensão 3 Função da Escola	Dimensão 4 Papel da Família	Teste
	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	Ordenação média	
<b>Situação profissional</b>					Kruskal-Wallis
Quadro de Escola	53,86	52,02	57,57	56,46	
Professor do QZP	91,50	78,50	36,50	32,50	
Professor Contratado	34,50	67,21	15,00	32,50	
<b>(p)</b>	0,010*	0,123	0,001**	0,027*	

Quadro 10: Teste Kruskal-Wallis relacionando a situação profissional com a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira

Do exposto se conclui que prevalece a  $H_1$  registando-se efeitos significativos das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações literárias, anos de serviço e situação profissional) na conceção dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira.

## 2. Apresentação dos resultados das entrevistas

Neste ponto do trabalho, apresentam-se os resultados das entrevistas, decorrentes das categorias, subcategorias, unidades de registo e ocorrências, os quais, à semelhança dos resultados dos inquéritos, encontram-se distribuídos em quadros visando uma fácil compreensão e leitura.

Numa fase posterior, expõem-se os resultados de análise de conteúdo, uma técnica que consiste na realização de inferências através da identidade objetiva e sistemática, características peculiares de uma mensagem (Bardin, 2013; Ribeiro, 2009).

O recurso a esta técnica permitiu a escolha de uma palavra-chave ou de uma expressão curta porém, abrangente que designou a categoria e as respetivas subcategorias (Amado, 2000), como se terá oportunidade de se verificar.

De seguida, apresentam-se os domínios e as categoriais, resultantes de todo o processo de análise de conteúdo das unidades de registo dos professores entrevistados (cf. Quadro 11).

Os Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira e a Educação para os Valores  
- Que perspetivas?

<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>
<b>Domínio 1 - Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”</b>	Categoria 1 – Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, na área dos Valores
	Categoria 2 – Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os Valores defendidos pela LBSE e pelo DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro
	Categoria 3 – Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID
<b>Domínio 2 - Concetualização</b>	Categoria 4 – Conceito de Valor
<b>Domínio 3 - Intervenção Pedagógica</b>	Categoria 5 – Educação para os Valores como parte integrante das funções do Professor.
	Categoria 6 – Papel assumido pelo Professor para uma melhor Educação para os Valores.
	Categoria 7 – Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro
	Categoria 8 – Valores a fomentar nos alunos com DID
	Categoria 9 – Atividades desenvolvidas na promoção/Educação para os Valores
	Categoria 10 – Estratégias utilizadas
	Categoria 11 – Recurso a atividades específicas ou integradas noutras atividades
	Categoria 12 – Reflexões conjuntas com os Professores da Educação Especial
<b>Domínio 4 - Função da Escola</b>	Categoria 13 – Dificuldades e problemas sentidos na área da Educação para os Valores
	Categoria 14 – Papel da Escola na promoção da Educação para os Valores nos alunos com DID
<b>Domínio 5 - Papel da Família</b>	Categoria 15 – Responsabilidade da Escola em fomentar os Valores da Comunidade onde se insere
	Categoria 16 – Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando
	Categoria 17 – Parceria Família/Escola na Educação para os Valores

Quadro 11: Inventário de domínios e categorias das entrevistas aos Professores

### Domínio 1 - Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”

O Domínio 1 – *Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”* – é constituído por três categorias: *Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo na área dos Valores; Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os Valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira*, as quais se passam a apresentar, fazendo-se alusão às respetivas subcategorias, unidades de registo e frequência.

No que se refere à Categoria 1 - *Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, na área dos Valores* – emergiu uma subcategoria, dado que todos os Professores entrevistados (n=5) foram unânimes ao considerarem que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos Valores, são aqueles que a Educação deve promover (cf. Quadro 12)

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo na área dos Valores	Promoção dos objetivos	E1 “Penso que sim, que na sua generalidade.” E2 “Penso que são os básicos ou fundamentais.” E3 “Sim, sem dúvida. Os Valores que a Lei de Bases do Sistema Educativo enfatiza são os que devem ser promovidos mundialmente, julgo eu.” E4 “A Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo ou pretendendo ser um documento norteador de condutas educativas, não poderia deixar de conter alguns dos aspetos relacionados com aquilo que considero ser importante abordar, ao nível dos Valores.” E5 “Sim. A Lei de Bases do Sistema Educativo já preconizava valores como a Igualdade de Oportunidades, o Respeito pelo outro. Estes Valores são comuns a toda a Humanidade, por isso, eles fazem parte do ato de educar.”	5

Quadro 12: Categoria 1 – Promoção dos objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, na área dos Valores

Da análise do quatro seguinte, Categoria 2 – *Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os Valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro* - verificou-se que todos os professores (n=5) concordaram com o facto de as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico se encontrarem em conformidade com os Valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (cf. Quadro 13)

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
<p>Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro</p>	<p>Existência de conformidade entre os normativos legais</p>	<p>E1 “Penso que sim, (...) é neste documento que se alicerça ou que se deverão alicerçar os procedimentos, a montante, do processo educativo, nos quais também se incluem as definições de competências curriculares.”</p> <p>E2 “Penso que sim, que se completam, uma vez que contemplam os Valores da Cidadania, da Igualdade, da Tolerância, do Respeito (...).”</p> <p>E3 “Claro que sim. Os valores que a Lei defende estão implícitos em todos os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Quanto ao (...) DL n.º 3, na altura, lembro-me da introdução da disciplina de Formação Cívica, que considerei muito importante para os as (...)”.</p> <p>E4 “Sim, mas continuo a considerar que a LBSE serve os interesses do Estado e a politização do ensino e não as reais necessidades dos alunos, constituídos na suas idiosincrasias.”</p> <p>E5 “Sim, os Valores, estando implícitos em todas as áreas curriculares, nomeadamente nas competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos são os mesmos que a Lei de Bases consagra e que o Decreto-Lei n.º 6 defende, na introdução na disciplina de Formação Cívica”.</p>	<p>5</p>

Quadro 13: Categoria 2 – Conformidade entre as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

No que se refere à Categoria 3 - *Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira* – ocorreram três subcategorias: Desenvolvimento Global (n=3), Inclusão Social (n=2) e Substrato de todo o percurso pessoal e académico dos alunos com DID ligeira, conforme refere a E4, constituindo-se estas subcategorias como os contributos da Educação para os

Valores na formação holística dos alunos com DID, de acordo com os participantes (cf. Quadro 14).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira	Desenvolvimento global	E1 “Trata-se de um papel determinante e fundamental para o [seu] desenvolvimento (...)”.	3
		E3 “(...) é fundamental (...) para o crescimento e desenvolvimento pessoal, moral e social de todos os alunos (...)”.	
	E5 “(...)é muito importante porque ajuda na formação integral de todas as crianças, principalmente, crianças com DID (...)”.		
	Inclusão social	E1 “Trata-se de um papel determinante e fundamental para o desenvolvimento e real integração deste tipo de alunos, dadas as suas características/condicionantes.”	2
		E2 “(...) torna-se mesmo imprescindível, uma vez que a sua integração plena na sociedade só será possível se a nível moral, pessoal e social estiverem devidamente «preparados».”	
	Substrato de todo o percurso pessoal e académico	E4 “(...) a Educação para os Valores é o substrato de todo o restante percurso que o aluno possa fazer, seja ele académico ou pessoal.”	1

Quadro 14: Categoria 3 – Contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira

## Domínio 2 - Concetualização

O Domínio 2 – *Concetualização* – é constituído por uma categoria *Conceito de Valor*, conforme se verifica.

Da Categoria 4 – *Conceito de Valor* – derivaram três subcategorias. De acordo com dois entrevistados, valor é um princípio moral e ético, reporta-se também a referências paradigmáticas ditadas pela sociedade (n=3), bem como se assume como uma Bússola Axiológica (n=3), segundo a qual se pode reger a vida pessoal e social do indivíduo (cf. Quadro 15).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Conceito de Valor	Princípio moral e ético	E1 “Valor é um conceito, uma definição um princípio moral e ético, tido normalmente como consensual e adequado à realidade de uma determinada civilização, sociedade ou grupo num determinado tempo ou espaço de tempo.”  E2 “(...) é (...) um «princípio moral», «regras morais» que norteiam a conduta humana em sociedade.”	2
	Referências paradigmáticas da sociedade	E1 “Os valores estão associados à realidade vigente se preferirmos, ao paradigma ou paradigmas que regulam uma determinada sociedade num tempo ou espaço temporal.”  E2 “(...) é uma «referência» (...) que norteia(m) a conduta humana em sociedade.”  E3 “É um conceito aceite, de forma generalizada, pela sociedade.”	3
	Bússola axiológica	E3 “Valor é algo em que acredito e pelo qual pauto a minha vida.”  E4 “Valor é a capacidade acrescida de encarar a vida com princípios norteadores para uma convivência comigo mesma e com os outros de uma forma saudável e socialmente aceitável.”  E5 “«Valor» ou «Valores» são tudo aquilo que eu considero de concretizável e credível e que tenho sempre presente em toda a minha <i>praxis</i> .”	3

Quadro 15: Categoria 4 – Conceito de Valor

### Domínio 3 - Intervenção Pedagógica

O Domínio 3 - *Intervenção Pedagógica* – abarca nove categorias: *Educação para os Valores como parte integrante das funções do professor; Papel assumido pelo professor para uma melhor Educação para os Valores; Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro; Valores a fomentar nos alunos com DID ligeira; Atividades desenvolvidas na promoção/Educação para os Valores; Estratégias utilizadas; Recurso a Atividades Específicas ou Integradas noutras Atividades; Reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial; Dificuldades/problemas sentidos na área da Educação para os Valores.* As mesmas são apresentadas nos quadros que

se seguem, fazendo-se referência às suas subcategorias, unidades de registo e frequência.

Relativamente à Categoria 5 - *Educação para os Valores como parte integrante das funções do Professor* – surgiu uma subcategoria, uma vez que todos os entrevistados (n=5) afirmaram que o professor do ensino regular deve ser um Educador Moral, ou seja, faz parte das suas obrigações a educação integral dos alunos, onde os valores não podem ser excluídos. Como referiu a E5 “Esta área, está presente em todas as matrizes curriculares e nunca deve ser esquecida durante as situações de ensino aprendizagem” (cf. Quadro 16).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Educação para os Valores como parte integrante das funções do Professor	Professor é um Educador Moral	<p>E1 “(...) ser professor é também ser educador, são duas faces da mesma moeda.”</p> <p>E2 “Sim, qualquer docente tem a obrigação. É sua competência educar para os valores. A educação integral de qualquer ser humano passa pela educação, ao nível dos valores éticos e universais.”</p> <p>E3 “Como educador moral, que também o sou, uma das minhas atribuições é ter sempre presente nas minhas aulas a temática da Educação para os Valores.(...) qualquer docente tem a obrigação. É sua competência educar para os valores.”</p> <p>E4 “É transversal ao que sou como professora e como pessoa e faz parte integrante do ato educativo.”</p> <p>E5 “(...) como educadora que sou, devo contribuir para a educação dos meus alunos, nomeadamente para a área dos valores.”</p>	5

Quadro 16: Categoria 5 – Educação para os Valores como parte integrante das funções do Professor

A Categoria 6 - *Papel assumido pelo Professor para uma melhor Educação para os Valores* – desencadeou o aparecimento de duas subcategorias. A subcategoria que mais consenso reuniu reporta-se às funções do professor, o qual, na sua prática pedagógica, deve assumir-se como um Líder ou Ponto de Referência para os seus alunos, no que concerne aos valores (n=5). A E4 deixou transparecer no seu discurso que o professor também se deve assumir como Pessoa, agindo “(...) em conformidade com valores de Respeito por si mesmo e pelo outro” (cf. Quadro 17).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Papel assumido pelo Professor para uma melhor Educação para os Valores	Líder/Referência	E1 “Assume um papel determinante, como líder e referência no quotidiano dos alunos. Se tivermos em conta que estes passam a maioria do seu tempo na escola, é de grande relevância o papel assumido por esta classe profissional na promoção (...) dos valores.”  E2 “Assume o papel de «referência», educar através do exemplo, de uma conduta íntegra, justa, de relações empáticas, saudáveis e harmoniosas.”  E3 “(...) o professor assume o papel de «referência», ao educar através do exemplo, (...) .”  E4 “Praticar o que ensina ou pretende ensinar todos os dias.”  E5 “O professor deve ser um transmissor de conhecimentos e dos seus próprios Valores.”	5
	Assumir-se como Pessoa	E4 “Deve assumir-se como Pessoa.”	1

Quadro 17: Categoria 6 – Papel assumido pelo Professor para uma melhor Educação para os Valores

Constata-se que da Categoria 7 - *Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro* – advieram duas subcategorias: Educação para os Valores sempre implícita no ato pedagógico; Educação para os Valores uma “aberração” no currículo (cf. Quadro 18). Quase todos os entrevistados (n=4) reconheceram que a Educação para os Valores está sempre implícita no ato pedagógico, tal como referiu o E1 “(...) têm forçosamente que concorrer em conjunto no desenvolvimento do aluno, seja qual for a sua condição.” Esta é uma ideia partilhada pelo E3, segundo o qual: “Ela deve estar presente em todos os momentos. Não nos podemos esquecer que estamos a formar futuros jovens que ingressarão no mundo laboral, os que conseguirem e, portanto, que devem conhecer as regras de conduta socialmente aceitáveis.”

Contrariamente, a E5 referiu que a Educação para os Valores é uma “aberração” do currículo, admitindo que não necessita de qualquer tipo de legislação que a “obrigue” a abordar este tema, dada a sua importância.

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	Educação para os Valores sempre implícita no ato pedagógico	E1 “Sim já, penso que a Educação para os Valores esteve, está e deverá estar associada a qualquer ato pedagógico (...).”  E2 “Sim, a Educação para os Valores sempre foi uma preocupação e uma prática normal, ao nível do ensino. Sempre procurei realizar atividades que promovessem o Espírito de Entreatajuda, Solidariedade e o Respeito pelo outro, entre outros.”  E3 “Sim, já realizava esse tipo de atividades, até porque esta área é transversal a todas as disciplinas.”  E5 “Sim, já realizava atividades para a promoção da Educação para os Valores (...).”	4
	Educação para os Valores uma “aberração” no currículo	E4 “Decretar aquilo que deve ser uma obrigação não me diz nada. Considero e continuo a considerar que a Educação para a Cidadania ou Valores é uma aberração no currículo, pois destitui alguns dos elementos das suas funções (..).”	1

Quadro 18: Categoria 7 – Desenvolvimento de atividades promotoras da Educação para os Valores, antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

No atinente à Categoria 8 - *Valores a fomentar nos alunos com DID ligeira* – despontaram treze subcategorias: Alteridade (n=3); Respeito pelas Regras e pelas Instituições (n=2); Honestidade (n=1); Humildade (n=1); Valorização do Trabalho (n=1); Cooperação/entreatajuda (n=3); Espírito de Sacrifício (n=1); Autoconfiança (n=2); Autonomia (n=3); Autoestima (n=2); Responsabilidade (n=1); Todos os Valores (n=1); Autocuidado (n=1) (cf. Quadro 19).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Valores a fomentar nos alunos com DID ligeira	Alteridade	E1 “(...) o Respeito pelo outro (...)” E3 “(...) do Respeito pelo outro (...)” E5 “(...) Respeito pelo outro (...)”	3
	Respeito pelas Regras e Instituições	E1 “(...) o Respeito (...) pelas regras e pelas instituições (...)” E5 “(...) Princípios Básicos da Educação (Normas de Saudação e Cortesia), (...)”	2
	Honestidade	E1 “(...) a Honestidade (...)”	1
	Humildade	E1 “(...) a Humildade (...)”	1
	Valorização do Trabalho	E1 “(...) Valorização do trabalho (...)”	1
	Cooperação Entreatajuda	E1 “(...) Cooperação, Entreatajuda (...)” E2 “(...) a Entreatajuda (...)” E3 “(...) a Partilha (...)” E5 “(...) promoção das Relações Interpessoais (...)”	3
	Espírito de Sacrifício	E1 “(...) Espírito de Sacrifício.”	1
	Autoconfiança	E2 “(...) a (Auto)Confiança (...)” E5 “(...) Autoconfiança (...)”	2
	Autonomia	E2 “(...) a Autonomia (...)” E3 “(...) a Autonomia (...)” E5 “(...) Promoção da Autonomia (...)”	3
	Autoestima	E3 “... (...) a Autoestima (...)” E5 “(...) Promoção da Autoestima (...)”	2
	Responsabilidade	E3 “(...) a Responsabilidade (...)”	1
	Todos	E4 “Considero todos os Valores relevantes, não distinguindo uns, em detrimento de outros.”	1
	Autocuidado	E5 “ (...) Princípios da higiene diária (...)”	1

Quadro 19: Categoria 8 – Valores a fomentar nos alunos com DID ligeira

Quanto às *Atividades desenvolvidas* pelos entrevistados, objetivando a *promoção/Educação para os Valores*, o que se constitui como Categoria 9, pode-se

afirmar que dos discursos dos participantes, resultaram cinco subcategorias: Atividades Competitivas (n=1); Lúdicas (n=2); Situações Problemáticas (n=1); Integração Curricular, sem qualquer alusão a uma atividade em particular (n=1); Atividades de natureza Cognitiva (n=1) (cf. Quadro 20).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Atividades desenvolvidas na promoção/ Educação para os Valores	Competitivas	E1“(...)é precisamente no âmbito do espírito competitivo e de situações de carácter competitivo que, muitas vezes, existe a tendência de «atropelar» ou, pelo menos, «relevar» determinados valores, requerendo sempre uma intervenção adequada e atempada, no sentido de evitar que tal suceda.”	1
	Lúdicas	E2 “Desenvolvo atividades diversificadas, sendo que algumas delas são de natureza lúdica.” E5 “Costumo desenvolver atividades lúdicas (...)”.	2
	Situações problemáticas	E3 (...)utilizo situações problemáticas, no âmbito da minha disciplina.”	1
	Integração curricular	E4 “Nenhuma em particular. Tenho sempre o cuidado de as integrar nas restantes atividades que fazem parte do currículo.”	1
	Cognitivas	E5 “Costumo desenvolver atividades(...)de natureza cognitiva.”	1

Quadro 20: Categoria 9 – Atividades desenvolvidas na promoção/Educação para os Valores

No que se refere às *Estratégias utilizadas* pelos entrevistados para promover a Educação para os Valores, o que deu origem à categoria 11, resultaram treze subcategorias, demonstrando uma multiplicidade de estratégias: Diálogo (n=2); Reflexão sobre dilemas (n=2); Situações concretas de desadequação comportamental (n=1); Debates (n=1); Análise de imagens (n=1); Visualização de filmes (n=1); Campanhas de solidariedade (n=1); Intercâmbios (n=1); Escuta ativa (n=1); Orientação de atitudes e comportamentos (n=1); Recurso a situações de contexto de sala de aula/recreio e extraescola (n=2); Atividades lúdicas/jogos (n=2); Adaptações curriculares (n=1) (cf. Quadro 21).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Estratégias utilizadas	Diálogo	E1 “(...) diálogo (...)” E3 “Recorro muito ao diálogo com estes alunos, no final das aulas (...)”	2
	Reflexão sobre dilemas	E1 “(...) reflexão com o aluno ou grupos de alunos em torno das situações (...)” E5 “(...) histórias com carácter moral (...)”	2
	Situações concretas de desadequação comportamental	E1 “(...) eventos que direta ou indiretamente se tenham verificado, como comportamentos menos adequados e desenquadrados dos valores de referência.”	1
	Debates	E2 “Debate de temas,/ideias (...)”	1
	Análise de imagens	E2 “(...) análise de textos, imagens(...)”.	1
	Visualização de filmes	E2 “(...) visionamento de filmes.”	1
	Campanhas de solidariedade	E2 “(...) utilizo campanhas de solidariedade (...)”.	1
	Intercâmbios	E2 “(...) intercâmbio/visitas a instituições como a ASSOL e o Lar da Misericórdia ; (...)”	1
	Escuta ativa	E2 “(...) tenho também a preocupação de estar sempre disponível para ouvir (...)”.	1
	Orientação de atitudes e comportamentos	E2 “(...) orientar atitudes e comportamentos.”	1
	Recurso a situações de contexto de sala de aula/recreio e extraescola	E3 “(...) todas as situações que ocorrem na sala de aula, no recreio ou até fora do ambiente escolar e que fujam à normalidade, são pretextos para trabalhar os Valores.” E5 “(...) próprias histórias dos alunos, o seu dia a dia (...)”.	2
	Atividades lúdicas/jogos	E3 “(...) utilizo atividades lúdicas, jogos (...)” E5 “(...) os jogos (...)”	2
	Adaptações curriculares	E4 “Do currículo em si. Ao longo da História muitos são os momentos que promovem e concorrem para que se falem de alguns dos muitos valores que podemos e devemos abordar em sala de aula.”	1

Quadro 21: Categoria 10 – Estratégias utilizadas

Da análise da categoria 11 - *Recurso a atividades específicas ou integradas noutras atividades* – resultaram duas subcategorias. Assim, constatou-se que todos os entrevistados (n=5) afirmaram que promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades integradas em outras atividades, uma vez que esta é uma área transversal. Por sua vez, 4 dos entrevistados também reconheceram que se

pode levar a cabo esta dimensão educacional em atividades específicas (cf. Quadro 22).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Recurso a atividades específicas ou integradas noutras atividades	Atividades específicas	E1 “Qualquer uma das abordagens é legítima e poderá ser aplicada (...).” E2 “Ao nível de atividades concretas, talvez tenha maior impacto (...).” E3 “A implementação de atividades específicas, para esse efeito, também pode ser positivo, se for com finalidade de consolidação e de reforço.”	3
	Integradas noutras atividades	E1 “(...) penso que deve ser integrada em outras atividades. Os Valores são transversais e estão enquadrados na nossa realidade/paradigma, logo estão presentes em todas as relações interpessoais, e em todas as ações individuais.” E2 “(...) embora a Educação para os Valores deva estar sempre presente e integrada em todas as atividades que sejam desenvolvidas, pois considero que ela faz parte de todas as ações humanas.” E3 “(...) a promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se em todas as atividades escolares, pois é uma área transversal (...).” E4 “(...) não considero que devam ser fomentadas atividades específicas para o que considero transversal. Todos os momentos são passíveis de serem aproveitados para se trabalharem Valores.” E5 “(...) deve ser integrada em todas as atividades porque a considero uma área comum a todas as disciplinas.”	5

Quadro 22: Categoria 11 – Recurso a atividades específicas ou integradas noutras atividades

No que concerne à Categoria 12 – *Reflexões conjuntas com os Professores da Educação Especial*, registou-se consenso entre todos os entrevistados ao admitirem que há alguns espaços de reflexões, troca de informações e de opiniões com os docentes daquele Departamento, no tocante às atividades de promoção/Educação

para os Valores, pelo que esta categoria deu origem apenas a uma subcategoria (cf. Quadro 23).

No entanto, o E1 realçou que “(...) para além dos Conselhos de Turma, não existem fóruns nem momentos específicos e formais para serem realizadas estas partilhas, se assim lhe quisermos chamar.” A E2 referiu igualmente que se faz “(...) mais nos Conselhos de Turma; fora disso, não se faz sistematicamente. Penso que se poderá melhorar (...) se arranjarmos tempo (...)”, sendo esta uma opinião partilhada pelo E3, o qual acrescentou: “(...) a falta de tempo e a incompatibilidade de horários nem sempre permitem as tais reflexões conjuntas. Mas, os intervalos, ainda que pequenos permitem uma troca de ideias e a própria internet também tem ajudado.”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Reflexões conjuntas com os Professores da Educação Especial	Troca de informações e opiniões	<p>E1 “Existe sempre espaço para, em diálogo, serem trocadas opiniões e informações, existindo sempre lugar à comunicação entre os docentes e técnicos que trabalham com estas populações específicas.”</p> <p>E2 “Não tanto quanto, talvez, fosse necessário.”</p> <p>E3 “Sempre que tenho disponibilidade (...)”</p> <p>E4 “Os professores de Educação Especial estão sempre disponíveis para explicar e orientar quando deles necessitamos. São <i>uma mais valia</i> necessária, pois conseguem dar-nos formas diferentes de abordar determinada parte do currículo e, dessa forma, do aprendido.”</p> <p>E5 “Sim, costumo partilhar ideias e refletir sobre as mesmas com os professores da Educação Especial. Costumamos reunir frequentemente formal e informalmente. Muitas vezes, vou à sala da Educação Especial falar com eles e trocar pontos de vista, como devo abordar este ou aquele tema.”</p>	5

Quadro 23: Categoria 12 – Reflexões conjuntas com os Professores da Educação Especial

Da análise da Categoria 13 - *Dificuldades e problemas sentidos na área da Educação para os Valores* – ocorreram seis subcategorias: Ausência de dificuldades (n=1); Falta de tempo/disponibilidade (n=2); Incompatibilidade do “capital” sociocultural (n=1); Falta de uniformização de procedimentos entre os Professores (n=1); Fomentar o pressuposto que não existe Educação para os Valores (n=1); Falta de formação específica (n=1) (cf. Quadro 24). Nesta categoria sobressaiu o parecer da E2 ao admitir que a Educação para os Valores implica um trabalho árduo, dado o seu grau

de complexidade e os diferentes pontos de vista que os alunos podem apresentar acerca desta problemática, decorrente dos princípios educacionais que interiorizam no seio familiar. Para complementar estes constrangimentos, a E2 reconheceu que a sua formação inicial não lhe facultou conhecimentos no campo da Educação Especial e que as Ações de Formação, relacionadas com a temática Educação para os Valores, escasseiam.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Dificuldades e problemas sentidos na área da Educação para os Valores	Ausência de dificuldades	E1 “Não sinto dificuldades, sempre que é necessário ou se entenda como pertinente, a comunicação entre os docentes, esta existe. Também vou tentando atualizar os meus conhecimentos sobre esta temática, porque não tive grande preparação académica superior.”	1
	Falta de tempo e de disponibilidade	E2 “Sinto, essencialmente, falta de tempo e indisponibilidade no horário para poder trabalhar em conjunto com os docentes da Educação Especial e até com os outros Professores da turma, para arranjarmos estratégias conjuntas para abordar esta área.”  E5 “(...) a falta de tempo para ler sobre este tema e conviver mais com os outros colegas.”	2
	Incompatibilidade do “capital” sociocultural	E3 “Algumas. Esta área, por si só, é complicada, porque os alunos chegam-nos à escola com outros padrões educacionais, que nada têm a ver com diferença de culturas, raças, etc.”	1
	Falta de uniformização de procedimentos entre os professores	E3 “A necessidade de os professores uniformizarem procedimentos na promoção dos Valores, começa a sentir-se mas, o fator tempo impede a sua concretização. Além disso, devo confessar que na minha licenciatura nunca abordei esta área o que considero uma falha!”	1
	Fomentar o pressuposto que não existe Educação para os Valores	E4 “A dificuldade que sinto é em fazer entender aos meus pares que não existe esta coisa a que chamam Educação para os Valores. Existe educação, os valores são parte intrínseca da mesma, seja em que contexto for, seja em que disciplina for, tenham os miúdos a idade que tiverem.”	1
	Falta de formação específica	E5 “Sinto algumas dificuldades nesta área porque não tive formação académica suficiente, no âmbito da Educação Especial e, portanto, nem sempre sei como abordar os valores em crianças com DID.”	1

Quadro 24: Categoria 13 – Dificuldades e problemas sentidos na área da Educação para os Valores

#### Domínio 4 - Função da Escola

O Domínio 4, *Função da Escola* é constituído por duas categorias: o *Papel* que a Escola assume na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira e a *Responsabilidade* que lhe é imputada em fomentar os valores da comunidade onde aquela se encontra inserida, conforme se verifica nos quadros seguintes.

Da categoria 14 - *Papel da Escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira* - derivou apenas uma subcategoria: Fundamental, tendo-se verificado que todos os entrevistados (n=5) defenderam que o papel assumido pela escola, na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira, se reveste de suma importância, dando, deste modo, continuidade às funções desempenhadas pela Família (cf. Quadro 25).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Papel da Escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira	Fundamental	<p>E1 “Para além da família, a escola é o <i>fórum</i> indispensável e, em alguns casos, único para que tal se verifique. Para integrar, para incluir, a promoção e Educação para os Valores é absolutamente indispensável.”</p> <p>E2 “A escola, a seguir à família, é aquela que ocupa um papel fundamental na promoção para os valores, para a cidadania neste tipo de alunos.”</p> <p>E3 “A escola deve promover ativamente os valores considerados universais.”</p> <p>E4 “A mesma responsabilidade que tem para com todos os outros alunos. Acredito numa escola inclusiva em que, neste domínio, e sobretudo neste domínio, não deve ser diferenciada.”</p> <p>E5 “(...) a escola deve preocupar-se com todos os alunos e, por isso, abordar esta área. O mundo em que vivemos encontra-se desprovido de valores que sirvam de referência aos alunos e, principalmente, aos alunos com DID.”</p>	5

Quadro 25: Categoria 14 – Papel da Escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira

Quanto à questão da *Responsabilidade da Escola em fomentar os Valores da Comunidade*, o que se constitui como Categoria 16, emergiram duas subcategorias: Parte integrante do processo; Principal responsável. A maioria dos entrevistados (n=4) foram consensuais ao afirmarem que a escola é a principal responsável pela promoção dos Valores da Comunidade, apesar de o E1, ainda que tenha admitido que compete à escola aquela missão, frisar que esta faz parte integrante do processo. No entanto, também frisou que aquela Instituição não é a principal responsável na fomentação dos Valores inerentes à Comunidade onde se insere (cf. Quadro 26).

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Responsabilidade da Escola em fomentar os valores da Comunidade onde se insere	Parte integrante do processo	E1 “Não cabe à escola o exclusivo nesta matéria, mas é parte integrante do processo, e uma parte com uma responsabilidade fundamental e determinante, pelo menos da forma como a nossa sociedade e sistema de ensino estão organizados na atualidade.”	1
	Principal responsável	E2 “Sim, sem dúvida. É a que tem mais responsabilidade. Aliás, a legislação que tem vindo a ser publicada, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, tem sempre presente esta dimensão.”  E3 “Considero que sim, é da responsabilidade da escola fomentar os valores comunitários mas, para isso, a escola deve envolver-se com a comunidade e chamá-la até si.”  E4 “Considero <u>também</u> (isto deve ficar vincado), ser da escola esta responsabilidade, assim como de todo o Estado Social. A escola é mais uma peça de uma grande engrenagem que, se não estiver em sintonia com as restantes, não funciona.”  E5 “Sim, a escola está inserida numa determinada comunidade que se rege por determinados valores. Então, acho que a escola, não esquecendo os valores universais, deve fomentar os valores comunitários.”	4

Quadro 26: Categoria 15 – Responsabilidade da Escola em fomentar os valores da Comunidade onde se insere

### **Domínio 5 - Papel da Família**

Do Domínio 5 - *Papel da Família* – fazem parte duas categorias: *Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira e Pareceria Família/Escola na Educação para os Valores do seu educando*, as quais se passam a apresentar.

Da categoria - *Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira* - afloraram duas subcategorias: Principal responsável (n=4); Responsabilidade partilhada (n=1). Dos 5 entrevistados, 4, partindo do pressuposto de que a Família é o primeiro contexto socializador da criança, estes atribuíram-lhe responsabilidades na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando (cf. Quadro 27). No entanto, esta opinião não foi totalmente compartilhada pela E4, segundo a qual, o desenvolvimento pessoal, moral social do educando é uma missão atualmente repartida por outros grupos da rede social dos alunos, sendo que parte deles ficam entregues aos cuidados de outrem. Como tal, a E4 considerou que:

(...) no momento atual se devia repensar o contexto da família como primeiro contexto socializador, eventualmente equiparando-o a outros. O papel da família tornou-se relativo, as instituições e terceiros indiferenciados são, cada vez mais, parte ativa na educação das crianças e jovens. Por isso, a necessidade de Educação para os Valores em todas as áreas da vida.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira	Principal responsável	E1 “A primeira e a de maior responsabilidade. A Educação, os Valores, os princípios começam em casa, e é a partir dela que a verdadeira integração deve começar.”  E2 “A família é, sem dúvida, o «berço» da promoção para os valores e da educação e formação pessoal do seu educando. Nada substitui a família. A escola, apenas complementa o que a família inicia.”  E3 “É da inteira responsabilidade da família desenvolver os seus educandos a nível global e, quando se trata de crianças com DID, mais uma responsabilidade acrescida. A família é a primeira célula, o primeiro núcleo com que a criança se confronta, logo a responsabilidade é inteiramente sua.”  E5 “(...) a função primordial da família é, sem dúvida, educar a criança na verdadeira aceção da palavra. Por isso, é da sua responsabilidade desenvolver pessoal, moral e socialmente o seu educando para que um dia se integre plenamente na sociedade.”	4
	Responsabilidade partilhada	E4 “A família é, quando possível, o baluarte da socialização inicial da criança. Contudo, não nos podemos esquecer que cada vez mais cedo as crianças são deixadas ao cuidado de terceiros.”	1

Quadro 27: Categoria 16 – Papel da Família na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira

No que se refere à parceria *Família/Escola na Educação para os Valores* - Categoria 17 - derivaram duas subcategorias: Nem sempre (n=3); Não (n=2), (cf. Quadro 28). Deste modo, 3 dos entrevistados reconheceram que nem sempre se estabelece uma estreita colaboração entre estas duas Instituições, em prol da Educação para os Valores dos educandos/alunos. A este propósito, o E1 admitiu que:

(...) o mais importante é que a escola garanta condições, aliás todas as condições, para que a família possa e deva não só acompanhar, como participar ativamente no processo de "construção" dos seu educandos, mesmo que em alguns casos sejam eles (pais) os primeiros a demitirem-se das suas responsabilidades. Mas cabe à escola criar e disponibilizar essas mesmas condições e, se for necessário, agir de forma a responsabilizar pais e educadores que não cumpram a sua função.

A E2 justificou o facto de nem sempre se verificar essa parceria da seguinte forma: “(...) talvez não passem o tempo suficiente com os filhos e também porque se

habituarão a que a escola «resolvesse todos os seus problemas».” Este ponto de vista foi partilhado pelo E3 ao constatar que:

(...) também existem famílias que, por questões de trabalho e até de negligência, depositam os seus filhos na escola e até se esquecem deles, como muitas vezes me apercebo quando saio da escola e eles por ali andam à deriva. (...) se não se estreitarem laços entre a escola e a Família, e enquanto esta não se consciencializar de que a escola não é um mero «depósito», acho que todo o trabalho nesta área e noutras será inglório!

Por sua vez, 2 dos entrevistados admitiram a ausência dessa parceria, tendo a E4 argumentado que se deveriam inverter os papéis, ou seja, a questão reside precisamente no facto de ser a escola/professores a colaborar em estreita relação com as famílias. É que, segundo o seu discurso, “ (...) os alunos passam mais tempo nas escolas e outros ambientes educativos (ou não) do que em casa com as famílias. Não podemos desresponsabilizar uns, em função dos outros. (...) defendo uma abordagem sistémica.” Ainda a este propósito, a E4 considerou que a família assume-se, a maior parte das vezes, como uma barreira à Educação para os Valores, pelo que nem sempre existe compatibilidade entre os capitais culturais, acabando por anular todo o trabalho levado a cabo pela escola, no âmbito da Educação para os Valores.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Pareceria Família/Escola na Educação para os Valores	Nem sempre	E1 “Considero que há famílias e famílias (...) ou seja, que nem sempre isso acontece.”  E2 “Deveria colaborar, pois é um trabalho conjunto. No entanto, todos sabemos que na sociedade atual a família nem sempre cumpre com as suas obrigações.”  E3 “Tenho algumas dúvidas a esse respeito. Normalmente, as crianças com DID são provenientes de famílias desregradas e, por isso, sem sentimentos de responsabilidade em relação à educação dos seus filhos, delegando na escola toda a responsabilidade.”	3
	Não	E4 “Não. Efetivamente, não considero(...)”.  E5 “Não, nem sempre a família colabora positivamente com a escola. Antes pelo contrário, por vezes, a ela torna-se uma barreira à educação, deseducando precisamente, por falta de Valores e por projetar para a escola toda a sua responsabilidade, enquanto Educadora Moral (família, claro).”	2

Quadro 28: Categoria 17 – Pareceria Família/Escola na Educação para os Valores

### 3. Discussão dos Resultados

Na sequência da apresentação dos resultados obtidos, através da aplicação dos inquéritos por questionário a um grupo significativo de 107 professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da região de Lafões e das entrevistas a 5 diretores de turma a lecionar no mesmo Agrupamento, procede-se à discussão dos mesmos, com base nos pressupostos teóricos deste trabalho, dando ênfase aos resultados mais significativos.

Dos resultados obtidos, pode afirmar-se que a grande maioria dos participantes concordou que os valores preconizados pela LBSE são os que a Educação deve promover, dado que o processo educativo é sinónimo do processo de desenvolvimento pessoal, moral e social. Com efeito, os art.ºs 2.º, 3.º e 47.º, consagrados naquele documento, enfatizam uma Educação para os Valores, com vista à promoção da tomada de consciência cívica dos alunos, estimulando-lhes o seu desenvolvimento sociomoral.

Tal como se teve a oportunidade de verificar, o art.º 2.º, no seu ponto 4, refere que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários”. O ponto 5 considera que a educação promove o “desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias” sendo, “aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Tomando-se como ponto de partida os resultados obtidos e o preconizado pela LBSE, registou-se igualmente unanimidade, no seio dos professores ao concordarem com o pressuposto de que a Educação para os Valores contribui para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do seu carácter e da cidadania. Inclusive, os dados alcançados corroboram o referido no art.º 47.º, ponto 1, da LBSE ao defender que a organização curricular da Educação visa o desenvolvimento da personalidade da criança/jovem, abrangendo os domínios: cognitivo, afetivo, social, moral, entre outros.

Os resultados apurados demonstraram que os docentes inquiridos e entrevistados detêm conhecimento da problemática da Educação para os Valores, ao referirem que os objetivos preconizados pela LBSE, na área dos Valores se promovem

e que as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico se encontram em consonância com os valores defendidos pela referida Lei e pelo DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Tendo em conta o cruzamento dos resultados obtidos dos questionários, e das entrevistas, constata-se a existência de um manifesto conhecimento sobre a Educação para os Valores.

Ainda em relação aos documentos legais supramencionados, saliente-se que estes postulam que a escola deve preparar os alunos por forma a participarem na vida cívica de forma crítica e responsável, com base no Respeito pela diversidade cultural e na Cooperação com os outros nos trabalhos em grupo. Tais princípios encontram-se reforçados no DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no seu art.º 3.º, alínea d), o qual propõe “a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”, tendo sido esta uma opinião partilhada pelos professores entrevistados.

Estes resultados vão ao encontro da opinião de Pereira (1997) que considera que a Educação para os Valores propõe um leque de valores ao possibilitar ao aluno optar por aqueles que mais se adequam à sua realização, enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade, através do seu crescimento global. Denotou-se, assim, uma correlação positiva destes resultados com os referentes ao papel que se atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID.

Neste âmbito, salientam-se as respostas dadas pelos entrevistados, segundo os quais, o contributo da Educação para os Valores, na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira, resulta no seu desenvolvimento holístico e na consequente inclusão social, sendo um substrato de todo o percurso pessoal e académico deste tipo de população, conforme mencionou a E4. Os resultados apurados dos questionários também comprovam que, na globalidade, os professores concordaram com este contributo da Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira, encarando aquela área como a essência para a sua formação holística.

Perante o número significativo de concordância, relativo ao papel do professor, na promoção ativa do desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira, apraz referir que a LBSE aponta para um modelo de professor cultural que sabe “gerir intencionalmente em todos os domínios do desenvolvimento dos alunos” (Marques, 1997, p.21). Deste modo,

o professor não é, nem pode ser, um propagandista ou inculcador de valores, ao serviço de interesses particulares e seguramente contra o homem, mas um indutor axiológico imprescindível e da mais alta

importância, ao serviço exclusivo do homem e da pessoa livre que cada homem é. O professor é esse indutor axiológico em todos os planos ou ordens axiológicas (Patrício, 1995, p.19).

Por outras palavras, o educador deve estar profundamente envolvido na formação dos alunos, fomentando os valores, assumindo-se como uma atividade importante e singular, pois, mais do que ensinar conteúdos, o educador deve apresentar-se como um transmissor de valores, como salienta Santos (2008). A este propósito, Marques (2003, p.76) admite que “O sistema de valores faz parte da herança cultural” pelo que o docente “não pode desconhecer que uma das suas missões é precisamente preservar o que de melhor foi criado pelas gerações anteriores.”

Concluiu-se igualmente que a maioria dos inquiridos concordou com o pressuposto de que é de sua competência desenvolver os seus próprios valores, na sala de aula. Para o efeito, “os docentes devem estar profundamente envolvidos na formação dos jovens introduzindo valores pessoais importantes. Caso contrário, se se comportam de outro modo, os professores estão a abandonar o seu dever” (Shaver & Strong, 1982, cit. por Andrade, 1992, p.52). No entanto, e face aos resultados obtidos, recorre-se a Marques (2003) que defende que o professor não deve impor qualquer conjunto de valores, antes, porém, deve ajudar os alunos, a construir um quadro de valores, a partir dos seus ambientes e experiências, dada a transversalidade desta temática, confirmada, aliás, por alguns dos professores entrevistados.

Salienta-se que todos os entrevistados consideraram que o professor do ensino regular deve ser um educador moral, ou seja, faz parte das suas atribuições a educação integral dos alunos, onde os valores não podem ser excluídos.

O docente desempenha assim, um papel-chave na educação dos seus alunos em relação à Educação Moral. Ele é figura de primeira magnitude, apesar de “chegar a ser um educador moral efetivo não é uma tarefa nada fácil. São necessários critérios de comportamento que permitam desenvolver o currículo de maneira que exista coerência harmónica entre objetivos, os conteúdos e as atividades” (Serrano, 2002, p.73).

Face a esta realidade, grande parte dos problemas da inclusão educativa de alunos com DID ligeira passa inevitavelmente pelos professores, não só pelo lugar de destaque que ocupam no processo educativo dos mesmos, mas também pela responsabilidade que lhes está consignada, em termos de mudança de postura mediante a inclusão, garantindo-lhes direitos de igualdade.

A escola, entendida como um espaço privilegiado para iniciar e promover a verdadeira inclusão, baseia a sua intervenção em documentos legais, como é exemplo o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que prevê a adaptação das condições em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

Durante esse decurso, a Educação para os Valores está sempre implícita no ato pedagógico, tal como referiu o E1 “têm forçosamente que concorrer em conjunto no desenvolvimento do aluno seja qual for a sua condição”, uma ideia partilhada pelo E3, segundo o qual: “Ela deve estar presente em todos os momentos”. Nesta perspetiva, a área da Educação para os Valores “está presente em todas as matrizes curriculares e nunca deve ser esquecida durante as situações de ensino aprendizagem”, defende a E5. Estas conceções convergem nas palavras de Valente (2006) ao defender que a Educação para os Valores só faz sentido, quando todas as áreas curriculares apostarem na clarificação dos próprios valores e, por outro lado, se toda a atmosfera da escola deixar transparecer essa preocupação, quer de uma forma explícita, quer a nível do *currículo oculto*. Assim sendo, os alunos com DID ligeira poderão ser educados para os valores, através de apoios sistemáticos e individualizados adaptados, de acordo com os princípios basilares da escola inclusiva.

Apesar de nenhuma forma de educação ser neutra ou isenta de valores (Beltrão & Nascimento, 2000) e Marchand (s.d.), enumeram outras razões que justificam a presença da Educação para os Valores na escola: transmissão dos valores; questões de natureza moral que assolam a humanidade; perda gradual da influência da igreja e a fraca educação moral transmitida pela família.

No que se refere aos valores a fomentar nos alunos com DID ligeira, constatou-se que os professores entrevistados deram primazia aos seguintes: a Alteridade, o Respeito pelas Regras e pelas Instituições, a Honestidade, a Humildade, a Valorização do trabalho, a Cooperação/Entreajuda, o Espírito de Sacrifício, a Autoconfiança, a Autonomia, a Autoestima, a Responsabilidade e o Autocuidado.

Todavia, Marchand (s.d.) reconhece que os professores, não comungam dos mesmos ideais quanto aos valores que compete à escola fomentar, embora a questão do ensino dos valores seja inevitável (Valente (2006). Segundo Valente (2006), os valores universais, como o Respeito pela vida, Alteridade, Defesa da Justiça, da Solidariedade, da Liberdade, da Igualdade de Direitos devem integrar a Educação para os Valores. Marchand (s/d, p.5) reforça esta opinião afirmando que “a justiça, o respeito pelo outro, a equidade, o respeito pela verdade”, são valores, considerados “

morais universais, i.é., susceptíveis de serem aplicados a todas as pessoas, sempre, e em todas as circunstâncias”, inclusivamente em contexto escolar.

Estudos encetados por Estrela (1993, 1995, cit. por Seiça, 2011), com vista à identificação dos valores que os professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário davam enfoque e à deteção da existência de uma eventual relação entre os valores e as regras de funcionamento praticadas em contexto de sala de aula, demonstraram que os docentes atribuíam grande importância ao Respeito, no cuidado e no diálogo com o aluno. À semelhança de Estrela, também Seiça (2003) se debruçou sobre aquela temática, concluindo que os valores relacionados com Justiça, Respeito Mútuo, Respeito pela Dignidade Humana, Aceitação das Diferenças, Tolerância, entre outros, eram enaltecidos pelo docente. Ainda em pesquisas desta natureza, Sanches, (1997) e Sanches & Seiça, (2009), referenciados por Seiça (2011), reconheceram que o profissional de educação, nas suas práticas pedagógicas, fomentava, sobretudo, os valores de Justiça, Civismo e de Respeito.

Do exposto, infere-se que, numa sociedade onde as pessoas se regem pelos mais variados valores, é difícil determinar os que devem ser enfatizados, razão por que a “maior parte das escolas tenta manter-se oficialmente neutra no que concerne aos valores” na opinião de (Lickona 1991, p.3), com a qual se discorda, à semelhança de outros estudiosos nesta matéria, nomeadamente Valente (2006), Marques (2003) e Patrício (1997).

Quanto à promoção/Educação para os Valores, os professores entrevistados afirmaram que esta pode ser desenvolvida através de atividades de natureza diversificada: atividades competitivas, lúdicas, situações problemáticas, integração curricular e atividades de natureza cognitiva.

No que se refere às estratégias utilizadas pelos mesmos, no âmbito daquela temática, os docentes entrevistados referiram: o diálogo, reflexão sobre dilemas, situações concretas de desadequação comportamental, debates, análise de imagens, visualização de filmes, campanhas de solidariedade, intercâmbios, escuta ativa, orientação de atitudes e comportamentos, recurso a situações de contexto de sala de aula/recreio e extraescola, atividades lúdicas/jogos e adaptações curriculares.

Atendendo-se a estes resultados, infere-se que a Educação para os Valores pode ser trabalhada transversalmente com recurso a várias estratégias, onde se salienta que, em conformidade com a filosofia da escola inclusiva, todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades educativas, desde que ajustadas ao seu perfil de funcionalidade. Deste modo, quando se trata de alunos com DID ligeira, há que

apostar no desenvolvimento moral, respeitando os estádios de sequência invariante, universal e irreversível, segundo a proposta de Piaget e de Kohlberg (Pedro, 2002).

Mais do que uma perspetiva, a teoria de Kohlberg é um modo de vida, em que a maturidade moral afigura-se como o melhor critério para a conduta moral. De acordo com esta teoria, o professor deve orientar os alunos na discussão de dilemas morais, pois, segundo Kohlberg, o raciocínio moral “não se desenvolve através de qualquer tipo de ensino directo, o que seria claramente endoutrinação, mas através de um diálogo socrático de discussão de dilemas morais” (Cunha, 1996, cit. por Santos, 2003, parágrafo 6). Assumindo-se como facilitador e dinamizador no processo de reflexão na elaboração de juízos e de deliberação, a tarefa do docente consiste em “manter viva a discussão em torno do problema, permitir que todos os alunos participem na discussão e ajudar a evitar o uso de conceitos errados” (Marques, 1998a, p.103).

Kohlberg (1987, cit. por Pedro, 2002) assenta o seu modelo educacional na defesa de princípios éticos, com vista ao desenvolvimento do juízo e do raciocínio moral dos alunos, nomeadamente os que apresentam DID ligeira. O mesmo considera que o pensamento moral desenvolve-se por etapas ao longo do crescimento e, independentemente da origem cultural do indivíduo, todos passam por uma sucessão de níveis e etapas de desenvolvimento do raciocínio e juízo moral. Para estudioso, a educação e a educação cívica justapõem-se pelo que um elevado estádio de desenvolvimento moral corresponde a um elevado estado de consciência cívica, os quais devem ser trabalhados em contexto de sala de aulas (Valente, 2006).

A promoção e/ou Educação para os Valores em alunos com DID ligeira é uma tarefa que implica cooperação entre os professores do ensino regular e os professores de EE, tendo sido esta uma opinião partilhada por todos os docentes da presente investigação. Neste âmbito, salienta-se que todos os professores entrevistados foram unânimes ao admitirem que há alguns espaços de reflexões, troca de informações e de opiniões com os docentes de EE, indo ao encontro do postulado por Correia (2010), ao defender que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor do ensino regular deve conciliar-se com o papel do professor de EE, sem descurar os pais, para que, em estreita parceria e colaboração, possam traçar estratégias promotoras do sucesso escolar.

Refere-se, ainda, que a escola atual deve partir do princípio de que a diferença é um valor (Leitão, 2010), pois é um desafio que consiste em organizar o ensino para todos os alunos, de modo a que todos aprendam com todos. Este processo implica um

trabalho conjunto entre os agentes educativos, sobretudo entre a totalidade dos professores, pais/encarregados de educação e outros técnicos. No entanto, organizar o trabalho para todos os alunos, independentemente das suas características, em diferentes níveis e respeitando ritmos de aprendizagem, ainda que possa ser um princípio consensualmente aceite, coloca dificuldades quanto à sua operacionalização, exigindo um trabalho em parceria (Sanches & Teodoro, 2007).

A escola deve posicionar-se moralmente em relação a determinados valores fundamentais, transformando-se num espaço propício às relações de troca, de cooperação, de solidariedade e, até mesmo, de situações de conflitos que constituem boas oportunidades para os alunos com DID ligeira refletirem sobre seus atos, se colocarem no lugar dos outros e combinarem como agir, dentro dos seus condicionalismos. Caso contrário, se a escola deixar

de cumprir o seu papel de educadora em valores, o sistema de referenciação ético de seus alunos ficará limitado, e poderá conter desvios de postura, atitude, comportamento ou conduta, e mais, quando os valores não são bem formados ou sistematicamente ensinados, podem ser encarados pelos educandos como simples conceitos ideais ou abstratos, sem valor prático para a vida (Torres, Santana & Venâncio, s.d., p.90).

De forma geral, a moral deve ser considerada como um tema transversal – presente em todo o desenho curricular e em diferentes espaços escolares; por seu turno, a autonomia deve instituir-se como a finalidade desta educação, e os valores as condições para a sua construção, os quais, complementados pelas regras e princípios carecem de explicitação e conhecimento. Para o efeito, é importante a presença do diálogo entre alunos, professores e demais membros da escola, perspetivando a formação da autonomia moral, pelo que os valores exigem uma construção coletiva.

Neste contexto, o professor assume um papel fundamental na educação moral, devendo participar na construção do projeto político pedagógico da escola, conhecer a realidade do aluno, dos colegas e de si mesmo, administrar conflitos e possibilitar a construção de valores conducentes à formação da moralidade autónoma (Fonseca, 2004; Pedro, 2002; Reimão, 2006; Seiça, 2003).

Não obstante estes considerandos, apurou-se que há dificuldades/problemas sentidos pelos docentes entrevistados na área da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, sobressaindo a falta de tempo/disponibilidade; a incompatibilidade do “capital” sociocultural; a falta de uniformização de procedimentos entre os professores; a ausência de formação específica por parte dos mesmos. Inclusive, a E2 admitiu ser muito complicado

trabalhar com os alunos esta área porque têm conceções diferentes, por vezes, fruto dos padrões educacionais que recebem em casa. Além disso,

julgo que nem sempre temos à disposição ações de formação que abordem este tema, o que é pena, porque a nossa formação inicial não inclui estes temas e, na altura em que me formei, nem sequer falava do ensino a crianças com DID.

A este propósito, é importante realçar que os professores do ensino regular deveriam receber mais formação específica no âmbito das NEE, conforme alega Correia (2010), visto ser um processo que requer preparação científica específica. O mesmo autor defende a tese de os cursos de formação inicial incluírem uma vertente em Educação Especial pois, “na verdade, o professor tem que dar prova de competências que não têm sido objecto de formação inicial, académica, específica” (Seiça, 2003, p.22).

Nesta linha de pensamento, Reimão (2006) refere que a escola, enquanto instituição educativa, local por excelência onde se vivem os valores que são transmitidos como formas de viver e de dar a entender a vida aos alunos, pressupõe que o corpo docente detenha preparação profissional e se assuma como sujeito moral que realiza ética. Por outras palavras, o autor defende que os professores devem trabalhar a formação ética dos alunos, na medida em que a escola tem a responsabilidade de construir a autonomia de cada aprendiz, uma questão basilar no processo educativo dos alunos em geral, e nos com DID ligeira, em particular.

A este propósito, salienta-se que a maioria dos professores inquiridos, atendendo aos valores médios obtidos, concordaram que é função da escola promover/Educar para os Valores, uma opinião corroborada pelos docentes entrevistados, segundo os quais, a escola desempenha um papel fulcral nesta área, dando continuidade ao papel desempenhado pela família. Partilha-se destes resultados, atestando que a escola cultural alarga-se à comunidade, um horizonte decisivo na sua essência axiológica, enraizando e absorvendo os seus Valores, para os devolver, posteriormente, mais enriquecidos (Marques, 2001; Patrício, 1996; Reimão, 2006).

Depreende-se dos resultados expostos, que os professores, *grosso modo*, foram unânimes ao considerarem que cada aluno com DID ligeira, como Pessoa, é uma singularidade de uma vida humana individual, única, irrepetível. A sua corporalidade, a abertura ao mundo e aos outros, a racionalidade, a espiritualidade, a liberdade, a autoconsciência, são algumas das características do ser Pessoa e a educabilidade ou a capacidade para ser educado é uma consequência destas características, as quais, por seu turno, caracterizam o ser humano. Deste modo, o Sistema Educativo e, particularmente, a instituição escolar não podem ignorar esta

realidade atual, pois têm um papel decisivo a desempenhar nos processos de construção de uma escola para todos, como resposta à diversidade dos alunos que a frequentam.

No que concerne ao papel da família, como primeiro contexto de aprendizagem do jovem, os professores inquiridos foram, praticamente, unânimes com esta posição, bem como os professores entrevistados. Contudo, destaca-se que alguns dos docentes entrevistados referiram que nem sempre se verifica uma estreita colaboração entre estas Instituições, em prol da Educação para os Valores dos educandos. Neste âmbito, o E1 admitiu que:

o mais importante é que a escola garanta condições, aliás todas as condições, para que a família possa e deva não só acompanhar, como participar ativamente no processo de «construção» dos seu educandos, mesmo que em alguns casos sejam eles (pais) os primeiros a demitirem-se das suas responsabilidades. Mas cabe à escola criar e disponibilizar essas mesmas condições e, se for necessário, agir de forma a responsabilizar pais e educadores que não cumpram a sua função.

Por seu lado, a E2 justificou o facto de nem sempre se verificar essa parceria da seguinte forma: "(...) talvez não passem o tempo suficiente com os filhos e também porque se habituaram a que a escola «resolvesse todos os seus problemas.» Uma opinião com a qual o E3 concordou afirmando que:

(...) também existem famílias que, por questões de trabalho e até de negligência, depositam os seus filhos na escola e até se esquecem deles, como muitas vezes me apercebo quando saio da escola e eles por ali andam à deriva. (...) se não se estreitarem laços entre a escola e a família, e enquanto esta não se consciencializar de que a escola não é um mero «depósito», acho que todo o trabalho nesta área e noutras será inglório!

Face ao exposto, apurou-se que a grande maioria dos docentes entrevistados defende que é da competência da família educar moralmente os seus filhos o que nem sempre se verifica. Enquanto sistema de socialização e de transmissão de valores, a família, tem vindo a perder influência nesse campo. Por isso, as crianças e os jovens "têm cada vez menos contacto com adultos capazes de influenciarem positivamente o desenvolvimento do seu carácter e do seu sistema de valores" como reconhece Marques (1998, p.32). Esta é uma realidade consensual que exige da escola a supressão de tal lacuna, embora acarrete uma sobrecarga de funções as quais têm vindo a retirar "aos professores energias e tempo para o desempenho da função fundamental: o ensino" (Marques, 1998b, p. 14).

Não obstante a opinião do autor, que pode constituir um alvo de controvérsia, é pertinente ressaltar que professores e pais "são inevitavelmente modelos para as crianças. Podem ser «bons» modelos, moralmente falando, ou péssimos". Em

qualquer um destes casos "as suas ações, os seus julgamentos e os valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças" (Menin, 1996, p. 99).

Assim sendo, "a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos dos alunos, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social" (Dessen & Polonia, 2007, p. 22).

Do exposto, considera-se que tanto a família como a escola devem assumir o compromisso de educar moralmente os educandos/alunos, sem que haja, no entanto, a discordância sobre o quanto cabe a cada um fazê-lo, sendo comum a existência de uma cobrança mútua, em relação à formação moral das crianças e adolescentes, bem como um jogo de culpa. De um lado, a família atribui a formação e educação dos filhos à escola, alegando falta de tempo para com estes; e, de outro lado, a escola concebe-se como responsável apenas por desenvolver as competências intelectuais, atribuindo à família a responsabilidade de educá-los moralmente.

Independentemente deste jogo de atribuição de papéis, é "obrigatório" que família e escola mantenham boas relações, mormente quando se trata da inclusão educativa de alunos com DID ligeira. É importante que uma conheça a realidade da outra, os seus propósitos e objetivos de educação, por forma a que a escola possa aferir/adequar a sua intervenção às expectativas, interesses e condições reais de vida e de trabalho das famílias. Além disso, a parceria entre ambas as instituições – família e escola – é imprescindível para o sucesso da Educação Moral dos aprendentes/educandos (Aquino & Araújo, 2000; Trevisol, 2009, cit. por Trevisol, 2012).

Em síntese, a Educação Moral deve ser tarefa da escola e da família, apesar desta última ser a base da formação social, cultural, intelectual e moral dos seus educandos. Para que se alcance uma experiência de Educação Moral bem-sucedida, é necessária uma parceria entre ambas as instituições, que juntas trilhem os mesmos caminhos, que se complementem e supram as necessidades uma da outra, sobretudo quando estão implicados crianças/jovens com DID ligeira, tal como já se referiu.

Relativamente à análise inferencial, constatou-se que os inquiridos do género feminino obtiveram médias mais elevadas na totalidade das dimensões, o que se traduz em maior discordância, com exceção da dimensão 4 (Papel da Família), dominada pelos elementos do género oposto. Existem diferenças estatísticas bastantes significativas nas dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 4 (Papel da Família). Estes resultados demonstram que a maioria dos professores deixou

transparecer que a escola é um lugar de aprendizagem e de convivência social, “que deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos” (Marques, 2003, p.12). Como tal, os resultados sugerem que há conhecimento acerca da importância da promoção/Educação para os Valores, por parte dos docentes, sendo esta uma tarefa que deve ser levada a cabo em parceria com a família.

A promoção/Educação para os Valores requer meios e apoios necessários para educar todos os alunos dentro de um determinado sistema, com base no respeito pela diferença, na adaptação e diversificação do currículo normal, no apoio prestado aos alunos dentro da sala de aula, na colaboração entre profissionais da escola e o envolvimento dos pais em todo o processo educativo. Neste sentido, Sapon-Shevin (1992, cit. por Correia, 2010) lembra que a escola inclusiva tenta dirigir e dar respostas adequadas às necessidades de todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa, num contexto comum e flexível.

Apurou-se também que houve um domínio total em todas as dimensões da escala, resultando em maior discordância, dos professores com idades compreendidas entre os 30-40 anos, com significado estatístico para a dimensão 2 (Papel do Professor) e 3 (Função da Escola). Os dados sugerem que este grupo de professores considera que a promoção/Educação para os Valores em alunos com DID ligeira não é só da responsabilidade do professor e da escola. Neste sentido, salienta-se um estudo realizado por Marques (2001), segundo o qual, as queixas mais frequentes expressas pelos docentes, em relação à comunicação com os pais, reside na falta de responsabilidade que alguns manifestam nesta matéria. Há pais que nunca contactam com os professores, mesmo quando solicitados. Assim, afigura-se que alguns progenitores delegaram na instituição escolar uma grande parte da sua responsabilidade educativa, em resultado da divisão de funções que sentem entre a escola e a família. Esta é uma tendência que tem de ser esbatida, sobretudo quando se trata da promoção/Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, dada a sua complexidade.

Conclui-se, portanto, que a relação entre a escola e as famílias com filhos com NEE necessita de ser mais trabalhada e mais apoiada, porquanto exige um maior empenho de ambas as partes. Além disso, este apoio deriva particularmente “do envolvimento de órgãos governamentais de onde emanam a filosofia e diretrizes políticas, fundamentais para a execução desse processo” (Nobre, Montilha & Temporini, 2008, p.46).

Salienta-se que as médias mais elevadas, o que se traduz em maior discordância, recaíram no grupo de professores pós-graduados e com o mestrado, na maioria das dimensões da escala para os valores, resultando em diferenças estatisticamente significativas para as dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 2 (Papel do Professor) e altamente significativo nas dimensões 3 (Função da Escola) e 4 (Papel da Família).

No tocante aos anos de serviço, os dados demonstraram que os professores com 6-15 anos de serviço têm os valores médios mais elevados (maior discordância) na quase totalidade das dimensões da escala, exceto na dimensão 3 (Função da Escola), onde foram os inquiridos com 15-25 anos de serviço a revelar a média mais elevada, verificando-se diferenças estatísticas bastante significativas para a dimensão 4 (Papel da Família) e altamente significativas na dimensão 2 (Papel do Professor).

Quanto à situação profissional, refere-se que as médias mais elevadas, o que se traduz em maior discordância, foram as dos professores que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e aos Quadros de Escola, com significado estatístico nas dimensões 1 (Conhecimento da Problemática) e 4 (Papel da Família) e bastante significativo na dimensão 3 (Função da Escola).

Sublinhe-se que os resultados expostos não podem ser suportados empiricamente por estudos, devido à inexistência dos mesmos. No entanto, poder-se-á dizer que, tal como afirma Correia (1999), tendo em conta os princípios que subjazem à escola inclusiva, a qual se constituiu num processo irreversível, os professores, em geral, devem ter uma preparação específica, para que possam assumir uma maior responsabilidade, quanto ao processo educativo de alunos com NEE e poderem gerir adequadamente as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos. Como forma de superar a ausência desses conhecimentos, Rodrigues e Esteves (1993) apostam na formação contínua de docentes, encarando-a como um grande forte contributo para poder (re)pensar numa escola propiciadora de respostas às reais necessidades da sua população, nomeadamente, aos alunos com DID ligeira. Gaio e Meneghetti (2004) comungam igualmente desta opinião pleiteando que as constantes mutações que se verificam no mundo atual, fruto da evolução pedagógica e científica, exigem da classe docente uma permanente e contínua formação, no âmbito das NEE.

Na ausência atempada deste tipo de oferta, e no sentido de contornar a situação em causa, surge o professor da Educação Especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta, inclusivamente, no que se refere à promoção/Educação

Os Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental ligeira e a Educação para os Valores  
- Que perspetivas?

---

para os Valores em alunos com DID, para além de assumir as funções de mediador entre a escola e a família.



## **Conclusão**

A abordagem sobre a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, pretendeu expressar um sentimento de preocupação e um esforço de reflexão sobre a importância desta temática, uma vez que a sua presença nas escolas, levanta uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais e, um notável desafio, para quem se dedica à sua educação. A este propósito, Charlot (2007, cit. por Trevisol s.d.) afirma que é urgente perceber o que está a acontecer aos valores na sociedade atual, onde se verificam mudanças radicais sobretudo, a nível da família, e das relações entre gerações.

Centrado naquela temática, o presente trabalho de investigação, constituiu um forte contributo para uma ampliação de conhecimentos a diferentes níveis: profissionais, académicos e investigativos, sem menosprezar a dimensão pessoal e social aí contida.

Profissionalmente, permitiu o aprofundar de conhecimentos nas áreas da DID e da Educação para os Valores. Além disso, possibilitou reequacionar modos de ação pedagógica com aplicação na futura prática profissional.

Em termos académicos, permitiu consolidar conhecimentos teórico-práticos, sustentados cientificamente, que possibilitaram agir com maior segurança na promoção/Educação para os Valores em alunos com DID ligeira.

Na dimensão investigativa, pretendeu encontrar respostas para a questão traçada inicialmente e que agora se recorda, reflete e dissecar: Qual a conceção dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos de um Agrupamento de Escolas da região de Lafões acerca da Educação para os Valores em alunos com DID ligeira?

Através da revisão da literatura, concluiu-se que as grandes mudanças e transformações que se vivem na sociedade atual, resultado da conjugação de vários fatores, conduzem para a discussão de conceitos relacionados com a Educação para os Valores, tendo presente que “ «educação» e «valor» sempre caminham juntos e não há uma educação consciente e significativa se esta se afasta do aprimoramento do caráter e da progressiva construção dos valores” (Antunes, 2010, p.7).

Neste contexto, e sendo a escola considerada a instância de socialização por excelência, com funções sociais e educativas, é indispensável promover a qualidade da formação de professores, proporcionando a aquisição e desenvolvimento de saberes, valores, atitudes e competências para que estes possam também garantir a formação integral dos seus alunos, alicerçada em princípios de democracia.

Segundo Marques (1998), a aprendizagem das referências e dos valores não se faz apenas através do exemplo de quem os respeite e pratique ou do rigor das leis e das regras destinadas a fazê-los cumprir. Os valores transmitem-se e desenvolvem-se, sobretudo, pela via educativa, seja ela a familiar e, subsequente a escolar, abrangendo esta todos os estádios da formação da criança e do jovem. Deste modo, é importante que a escola seja encarada como uma instância de socialização do aluno, a par da família e dos amigos.

No entanto, o problema surge quando se percebe que a instituição escolar disponibiliza um espaço muito reduzido para a discussão de ideias e de valores, dado que dois terços do tempo é dedicado a uma comunicação do tipo vertical, em que os alunos devem escutar e não comunicar, situação imprópria quando se pretende promover os objectivos ditados pela LBSE.

Constata-se, assim, que a escola, no âmbito da Educação para os Valores, enquanto agente socializador e reproduzidor de valores sociais, deve proporcionar à camada estudantil com DID não só um espaço temporal, mas também criar situações propícias ao seu desenvolvimento global, cabendo-lhe transformar-se num lugar onde dê gosto viver. Neste contexto, a instituição escolar assume outro tipo de função que transcende a educação formal, num esforço de cooperação entre os diferentes setores do Sistema Educativo.

Na escola inclusiva reconhece-se que o quotidiano é conjugado com base na diversidade, realizando a cidadania na interação com o outro, através das vivências sociais, plurais. Trata-se da construção do “eu” na sua relação com o “outro”, e não do “eu” com o “eu”. Neste sentido, aquela entidade, apesar de ser um reflexo de todas as crises sociais, não pode alhear-se da “diferença”, pois é nela que se mantém viva a esperança de acalantar o sonho das crianças com DID ligeira, de se tornarem mais livres, mais cultas e mais autónomas, no futuro. Do exposto, é imperioso que a escola *sem alma* se converta numa escola *com alma*, porque, afinal, *a qualidade da escola somos nós*.

Importa igualmente referir que a ideia que permaneceu, após a revisão da literatura, no âmbito da concetualização da DID, prende-se com a fase de transição em que a comunidade científica se situa ao nível da definição de um “reposicionamento”, face à condição de DID, relacionado atualmente com o tipo de apoios e serviços necessários para a minimização das dificuldades individuais. Por esta razão, uma das noções inerentes a todo o processo relaciona-se com os

indicadores de adaptação dos alunos, face à comunidade e à escola onde se inserem ou incluem.

Verificou-se que, ao longo dos tempos, a definição e o conceito de DID têm sofrido diversas alterações. Apesar de inicialmente ser vista somente como um baixo QI associado à dificuldade em aprender (Carrilho, 2009), os novos conhecimentos adquiridos acerca desta problemática levaram a que a AAIDD americana a definisse como uma dificuldade que se caracteriza por “limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades conceptuais, sociais e práticas, antes dos 18 anos de idade” (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig, Gomez, Lachapelle, Luckasson & Reeve, 2010, p.6).

Para trabalhar com os alunos com DID não se pode, deixar de salientar a necessidade de incentivar a colaboração e parceria entre a escola e a família, que se podem revelar extremamente produtivas para as duas partes em foco, em prol deste tipo de população.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais pode possibilitar, além de informação mútua, um intercâmbio de ajuda recíproca e divisão das responsabilidades na promoção/Educação para os Valores, sobretudo quando se trata de alunos com DID, mais especificamente com DID ligeira, atendendo essencialmente às suas limitações, ao nível do comportamento adaptativo e ao seu défice intelectual.

Foi neste contexto que se desenvolveu a presente dissertação de mestrado e para se responder a esta questão e aos objetivos que lhe subjazem, recorreu-se a um estudo qualitativo e quantitativo.

Assim, no que se refere às conceções dos professores sobre a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, os dados alcançados permitiram concluir que, na globalidade, os professores revelaram que área poderá estar ao serviço da Inclusão social e assumir-se como substrato de todo o percurso pessoal e académico daquela população, constituindo-se, deste modo, como um contributo para a sua formação holística. A este propósito, Valente (2006) postula que o docente ensina valores, não só em contexto de sala de aula como na escola, de uma forma consciente ou inconsciente, sendo esta uma realidade inevitável.

Procurou-se averiguar o conhecimento que os professores têm acerca da problemática Educação para os Valores, tendo-se concluído que os mesmos, maioritariamente, foram unânimes ao considerarem que os objetivos preconizados

pela LBSE, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover, estando em conformidade com o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Outra conclusão a que se chegou prende-se com o modo como os professores operacionalizam esta área, nas suas práticas pedagógicas, no que concerne às estratégias a desenvolver, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira. Como tal, apurou-se que a Educação para os Valores é tida como parte integrante das funções do professor, o qual deve implementar atividades promotoras da educação naquela área nos alunos com DID ligeira, sempre implícita no ato pedagógico, com o recurso a atividades competitivas; lúdicas; situações problemáticas, atividades de natureza cognitiva; diálogo; reflexão sobre dilemas; situações concretas de desadequação comportamental; debates; análise de imagens; visualização de filmes; campanhas de solidariedade; intercâmbios; escuta ativa; orientação de atitudes e comportamentos; recurso a situações de contexto de sala de aula/recreio e extraescola e adaptações curriculares. Ficou igualmente explícito que a promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades integradas em outras atividades, uma vez que esta é uma área transversal. Assim, “a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (Valente, 2006, p.120).

No entanto, constatou-se que alguns professores, nomeadamente os entrevistados, admitiram sentir dificuldades/problemas nesta área, sobressaindo a falta de tempo/disponibilidade; a incompatibilidade do “capital” sociocultural; a falta de uniformização de procedimentos entre os professores; o pressuposto de que não existe Educação para os Valores; a ausência de formação específica. Apesar disto, os resultados deixaram transparecer que, na generalidade, os docentes atribuem importância à área da Educação para os Valores a nível educativo, frisando, contudo, que esta missão constitui-se como um prolongamento da educação, em contexto familiar. Nesta perspetiva, educar para os valores não pode ser uma tarefa isolada, mas desenvolvida em parceria entre ambas as instituições, como comprovam os resultados estatísticos, decorrentes da opinião dos professores.

Indagou-se se existe espírito de partilha de experiências e de cooperação entre os professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente, os docentes de Educação Especial, tendo-se concluído que todos os profissionais de educação entrevistados foram unânimes ao admitirem que há alguns espaços de reflexões, troca de informações e de opiniões

com os docentes de Educação Especial no que se refere às atividades promotoras da Educação para os Valores. Existe, pois um trabalho colaborativo entre os professores, tal como Santos (2007) preconiza, traduzida na partilha informação e troca de experiências, por forma a que todos os implicados no ato educativo possam responder aos novos desafios que a escola inclusiva coloca, nomeadamente na área da Educação para os Valores.

Os resultados apurados revelaram, igualmente, que há um reconhecimento, por parte dos participantes, em relação ao contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores a promover e ao papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social do seu educando.

Partindo do pressuposto de que a família é o primeiro contexto socializador da criança, cabe-lhe a responsabilidade na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando, uma vez que “a Família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa” (Félix, 1994, cit. por Reis, 2008, p.45),

Contudo, verificou-se que alguns professores asseguraram que, em determinadas situações, nem sempre se verifica uma estreita colaboração entre estas duas instituições, em prol da Educação para os Valores dos educandos.

Face aos resultados expostos, poder-se-á afirmar que a nova abordagem e conceção da DID, decorrente das novas tendências e paradigmas, deve conduzir ao aumento do interesse pela mesma, no sentido de se estabelecerem objetivos para a intervenção em alunos com DID ligeira, onde o próprio sujeito deve adotar o papel principal no controlo da sua própria vida, realçando o direito à liberdade pessoal, indo ao encontro do preconizado pela Educação para os Valores.

Ao longo desta investigação, reconhecem-se algumas limitações que surgiram para a sua concretização, as quais se passam a descrever.

Dada a escassez de estudos, no âmbito da Educação para os Valores em alunos com NEE, nem sempre foi possível fundamentar com mais consistência os resultados obtidos, através da aplicação do inquérito por questionário e da entrevista. No entanto, esses mesmos resultados e a reflexão, realizada no seu final, poderão atuar como uma força impulsionadora para posteriores análises e investigações mais aprofundadas neste campo.

Outra das limitação prendeu-se com o facto de se ter trabalhado com uma amostra muito homogénea, pelo que se sugere, em futuras pesquisas, uma área

geográfica mais abrangente para este tipo de estudo, o que permitirá, eventualmente, ficar-se com uma ideia mais específica do fenómeno em questão.

Reconhece-se, ainda a presença de dificuldades, na qualidade de principiante em matéria de estatística inferencial, e, por conseguinte, os constrangimentos sentidos, quanto à possibilidade de generalização dos dados, decorrente do estudo.

Não obstante os condicionalismos elencados, pensa-se ter contribuído, de alguma forma, para um melhor conhecimento da importância da promoção/Educação para os Valores em alunos com DID ligeira, tendo presente que a dimensão do universo de estudo se circunscreveu somente aos professores.

Percecionada como um local de aprendizagem e propiciadora do convívio social, a escola “deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos” Marques, 2003, p.12), para além de promover nos alunos o desenvolvimento holístico, “numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007, p.19), tendo presente as limitações que a população com DID ligeira apresenta.

Para o efeito, os professores deverão ter uma formação básica que permita a consciencialização pessoal da problemática da promoção/Educação para os Valores, o domínio de uma competência reflexiva e o saber aplicar estratégias pedagógicas adequadas, sobretudo quando se trata de alunos com DID ligeira. Torna-se, assim, necessário, conforme sustenta Fonseca (2001, p.48), integrar na formação de professores conteúdos de carácter “sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral, possibilitando a cada docente desfrutar de recursos conceptuais indispensáveis para a sua formação como pessoa e como profissional da educação no domínio da cidadania”.

Na ausência daquela formação, o docente deve assumir-se como um real autodidata, dotado de espírito crítico e reflexivo (Zeichner, 1993), para além de dever frequentar ações de formação contínua, nos vários domínios do saber, nomeadamente na área que o presente estudo aborda, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais consistentes (Ainscow, 1996; Correia, 2013).

Ao longo desta pesquisa, tentou-se dissecar a delicada questão que é a Educação para os Valores e verificou-se a sua complexidade. “Olhá-la”, utilizando muito mais do que a dimensão do somente “ver”, é essencial se se objetiva, enquanto profissionais e investigadores comprometidos com essa discussão, colaborar na

construção de alternativas, passíveis de serem executadas e não esmorecer face aos desafios que o cenário educativo e social atual apresenta.

Pelo explanado, e em jeito de síntese, está-se consciente de que, apesar das muitas interrogações e incertezas que se levantam em torno desta problemática, a Educação para os Valores não passará de uma utopia, sem o envolvimento indispensável da escola, da família e, sobretudo, do professor, o qual, com o empenhamento, *entusiasmo* e *abertura de espírito*, nas suas práticas pedagógicas, deve ter um determinado perfil. Na opinião de Alarcão (1991, cit. por Tavares, 1996, p.83) o professor é:

alguém, uma pessoa, um profissional que escolheu ser professor/educador; alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus alunos e o saber mais sistematizado, mas também ele igualmente dinâmico, da ciência, da técnica, da arte ou da moral. Alguém, uma pessoa que situado no aqui e agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que com os seus alunos decide prosseguir. Alguém, para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguém.

Com estes predicados, o docente, contribuirá, igualmente, para uma efetiva inclusão dos seus alunos na sala do ensino regular, sendo que o caminho se afigura longo, sinuoso, talvez ilusório porém, atrativo e desafiante, cujas práticas e conceções inclusivas se encontram consubstanciadas no grande sustentáculo que é a formação dos docentes, um veículo condutor à concretização dos princípios que nela (inclusão) se encontram subjacentes.

Para finalizar e tal como já foi referido, a elaboração deste trabalho contribuiu para o crescimento do “eu” pessoal e profissional, atendendo às várias experiências proporcionadas durante a sua realização e para a obtenção de novos conhecimentos, que se gostaria de partilhar com todos aqueles que o possam ler, de forma a estarem despertos, compreenderem e valorizarem melhor a Educação para os Valores em alunos com DID ligeira.

Reitera-se, pois, a sua continuidade num quadro de desenvolvimento holístico que possa enriquecer a área científica do mestrado em Educação Especial, especificamente no domínio Cognitivo e Motor.



## **Bibliografia**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Albuquerque, M. C. P. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência.
- Agapito, J.; Cordeiro, A. F. M.; Ribeiro, S. M.; Soares, L. & Venâncio, A. O. (2013). *Alunos com Deficiência Intelectual e suas condições de aprendizagem*. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: UNESCO.
- Ainscow, M. & Ferreira W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. (pp. 111 - 141). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. In *Revista Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Portalegre. (21). (pp. 46-50).
- Alonso, M. A. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental. Adaptação social e problemas de comportamento* (tradução de T. Gonçalves). Lisboa: McGraw-Hill.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. In *Revista Referência* (5). (pp. 53-60).
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, C. (2010). *Trabalhando Valores e atitudes nas séries iniciais. Para crianças de seis a dez anos de idade*. São Paulo: Editora Vozes.
- Aquino, J. G. & Araújo, U. F. (Org.). (2000). Em Foco: Ética e educação. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo. (26). (2). (p. 53).
- Azevedo, F. D. (1996). *Sociologia educacional*. São Paulo: Melhoramentos.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Coleção: Extra Coleção.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de Investigação – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.

Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. In *Revista Diversidades*. (6). (22). (pp. 4 - 9).

Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2004). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Branco, A. U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. In *Psicologia escolar e educacional*. (11). (2). (pp.33-48).

Cabanas, J. M. Q. (2005) *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU. S.A.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carreras, L. L.; Eijo, P.; Estany, A. M. T. G.; Guinch, R.; Ojeda, V. M. R. F.; Planas, T.; Serrates, M., G. (1997). *Como educar em Valores. Materiales Textos Recursos Técnicas*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.

Carrilho, I. M. (2009). *Qualidade de vida da pessoa com deficiência: perspectivas actuais e futuras*. Dissertação de mestrado. Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM. Distrital de Braga.

Camino, L. & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controlo social e o julgamento moral. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. (16). (1). (pp. 41-61).

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

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

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. 11-39). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. In Revista *Inclusão*.(1). (pp.15-29).

Cortina, O. A. (2000): La educación y los valores. In A. O. Cortina (Coord.). *El Universo de los Valores*. (pp.15-35). Biblioteca Nueva y Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva.

Costa, A. M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues. (Ed.). *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Cunha, J. (2005). Educação Sexual nas Escolas do Estado. In *Voz Portucalense*. (pp. 23-33).

Cunha, M. J. S. (2009). *Investigação Científica. Os passos da Investigação Científica no Âmbito das Ciências Sociais e Humanas*. Vila Real: Ousadias.

Curwin, R. L. (2000). *Como fomentar os valores individuais*. Amadora: Plátano Editora.

Curwin, R. L. & Curwin, G. (1993). *Como fomentar os valores individuais*. Amadora: Plátano Editora.

Dias, R. C. F. (1995). O Bom Professor é Aquele que dá notas. In *Revista O Professor*. III Série. (43). (pp.50-62).

Diniz, D.; Medeiros, M. & Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. In *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro. (23). (10). (pp.2507-2510).

Domingues, M. P. (2000). Educação Para os Valores na Sociedade Pós-Moderna. In *Revista Quid Novi?*. Torres Novas: Escola Superior de Educação de Torres Novas. (1). (pp. 5-13).

Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial – Integração Das Crianças e Adaptação Das Estruturas De Educação. Estudo De Um Caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira, M. C. (1998). *A educação moral e os seus múltiplos problemas: reflexões teóricas e alguns dados empíricos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento

Fierro, A. (2004). Os alunos com deficiência mental. In: C. Coll, C., Á. Marchesi & Palacios, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. (pp. 193-214). Porto Alegre: Artmed.

Fioravante, D. (2011). Deficiência Intelectual: Conhecer para promover a autonomia e Independência. In S. S. Bezerra (Org.). *Inclusão Social da pessoa com deficiência*

*Intelectual e múltipla - Trabalho, Emprego e Renda.* ( pp.13- 20). Brasília: Federação Nacional das Apaes.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editores.

Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2004). Bases psicológicas e desenvolvimentais da educação para a cidadania em contexto escolar. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica. Editora. SA. (3). (pp. 5-24).

Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. In *Revista Inclusão*. (2). (pp. 11-32).

Fontes, M. A. (1999). *Escola e Educação de Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

França, A.; Nunes C.; Maia, D. & Alves, F. (2008). Abordagem Pedagógico - Educativa: um Percurso. In *Revista Diversidades*. (6). (22). (pp. 9-13).

Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gaio, R. & Meneghetti, R. (2004). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Editora Vozes.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Giolitto, P. (2000). (Coord). Para o exercício de uma cidadania democrática. In P. Giolitto. *Como Ensinar a Educação Cívica na Escola*. (pp. 17-19). Lisboa: Didáctica Editora.

Gouveia, L.; Alves, P. & Teixeira, S. (2008). Comunicação, Linguagem e Fala - O papel da **Terapia** na Interacção Social. In *Revista Diversidades*. (6). (22). (pp. 14-18).

Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sílabo.

Houaiss, A. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo dos Leitores.

Ibañez, M. (1991). *Valores, objectivos y actitudes en education*. Valladolid: Minon.

Jesus, S. N. (2000). Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S. N. Jesus & M. H. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos*. (pp. 5-9). Cadernos CRIAP. (11). Porto: Asa Editores.

Jiménez, R. B (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. B. Jiménez, (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez, (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.

Ketеле, J. D. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1996). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones. S. L.

Leitão, A. I.; Lombo, C. & Ferreira, C. ((2008). O Contributo da **Psicomotricidade** nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. In *Revista Diversidades*. (6). (22). (pp.21-24).

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Batam Books.

Lourenço, O. M. (2006). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Luckasson, R. & Reeve, A. (2001). Naming, defining and classifying in mental retardation. In *Mental Retardation*. (39). (pp.47-52).

Mangerão, R. M. P. C. D. C. (1994). *Educação para os Valores Morais na Escola – o Regulamento Interno dos Alunos como Rostro de Valores e Veículo de Educação Moral numa Instituição Escola*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mantoan, M. T. E. (1991). A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. In *Revista Brasileira de Educação Especial*. Trabalho apresentado à XIV Reunião da Anped. Santa Maria. (1). (1). (pp. 107-114).

Marques, R. (1997). *A Escola e Os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1998a). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1998b). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.

Marques, R. (2000). A herança clássica na educação ética. In *Revista Itinerários*. Publicação Semestral do Centro de Estudos e Investigação. (2). (pp. 55-73).

Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2008). *A cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martinelli, M. (1999). *Aulas de transformação*. São Paulo: Peirópolis.

Martins, M. H. (2000). Apoios educativos e práticas pedagógicas. In S. N. Jesus & M. H. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos*. (pp. 11-30). Cadernos CRIAP. (11). Porto: Asa Editores.

Martins, P. (2005). O acolhimento familiar como resposta de protecção à criança sem suporte familiar adequado. In *Revista Infância e Juventude*. (4). (pp.63-84).

Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In L. Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. In *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. (14). (1). (pp. 51-55).

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

Niza, J. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. In *Revista Inovação – Educação e Diversidade*. Lisboa: IIE. (9). (1 e 2). (pp. 139-149).

Nobre, M. I. R. S.; Montilha, R. C. I. & Temporini, E. R. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. In *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. (18). (1). (pp. 46 – 52).

Nóvoa, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

OMS. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Patrício, M. (1995). Formação de professores e Educação Axiológica. (pp.11-21). In *Revista de Educação*. (1). (pp.11-21).

Patrício, M. F. (1996). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.

Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal – Influências e estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Pereira, L. M. (1993). *Integração Escolar – Colectânea de Textos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, M. G. M. C. (1997). *A Educação em Valores no Ensino do Português – um contributo para a formação pessoal e social*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, M. & Freitas F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições Asa.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2010). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e de Saúde, com o SPSS*. Lisboa: Lidel.

Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

Reimão, S. (2006). *Educação para os Valores: uma questão de cidadania*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.

Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento em Educação Infantil e Familiar. Investigação e Intervenção Psicopedagógica. Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Málaga: Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus.

Ribeiro, C. (2009). *Análise de conteúdo*. Sebenta da unidade curricular Metodologia da Investigação em Educação, do curso de mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial. Universidade Católica Portuguesa – Pólo de Viseu.

Rizzini, I. & Menezes, C. D. (2010). *Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: um panorama da literatura e dos dados demográficos*. Rio de Janeiro: CIESPI / PUC-Rio.

Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano. Aveiro: Estante Editora.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org). *Educação e diferença-valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva - as boas e as más notícias. In. D. Rodrigues (Org). *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*. (pp. 89 - 101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1-16). São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2007). “Sopa de Pedra” e educação inclusiva. In D. Rodrigues & B. Magalhães (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 9-16). Lisboa: FMH, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial – da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2009). Colóquio Internacional: Diversidade, Equidade e Inclusão construindo um outro paradigma de escola. In *Revista Lusófona de Educação*. (14). (pp. 183-184).

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva as práticas dos professores de apoio educativo. In *Revista Portuguesa de Educação*. (22). (2). (pp. 105-149).

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, C. P. M. G. (2009). *As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional. Funchal: Universidade da Madeira.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Sasaki, R. (2005). Atualizações semânticas na inclusão das pessoas - deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In *Revista Nacional de Reabilitação*. (9). (43). (pp.9-10).

Schalock, R. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification and Systems of supports*. Washington, DC: AAIDD.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontologia. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. M. C. M. C. (1997). Educação para os valores: uma questão multicultural. In *Revista O Professor*. (III Série). (55). (pp. 48-56).

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. In *Revista Lusófona de Educação*. (13). (pp. 135 -153).

Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa.

Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspectiva Sistémica para os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tenreiro-Vieira C. & Vieira, R. M. (1996). Educação Moral e Educação para os Valores: Que Abordagem? In *Cadernos de Educação*. Viseu: Instituto Jean Piaget. (9). (pp.17-22).

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Editado em França. UNESCO.

Valente, M. O. (1992). *A Escola e A Educação para os Valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Valente, M. O. (2006). *A Educação para os Valores*. Lisboa: Edições Asa.

Veiga, M. A. (2003). *Vida, violência, escola, família*. Braga: APPACDM.

Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinará... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wajnsztein, A. C. & Wajnsztein, R. (2007). *Dificuldades escolares: um desafio superável*. São Paulo: Artemis.

Warnock, H. M. (1978). *Report of Committee of Enquiry into the Education Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office.

Wehmeyer, M .L. (2003). Defining Mental Retardation and Ensuring Access to the General Curriculum. In *Education and Training in Developmental Disabilities*. (38). (3). (pp.271–282).

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

## Webgrafia

Abreu, J. O. N. S. (2010). *A aceitação da diferença e a educação para os valores em Luísa Ducla Soares*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa: Especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Vila Real: UTAD. Consultado em Junho de 2013. Disponível em:

<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/714>

Correia, L. M. (2007). *Carta aberta à Senhora Ministra da Educação*. Consultado em 10 de Fevereiro de 2013. Disponível em:

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opse1=2&channelid=0>

Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. In *Paidéia*. Brasília. Distrito Federal. (17). (36). (pp. 21-32). Consultado em maio de 2013. Disponível em:

<http://www.aninter.com.br/ANAI5%20I%20CONITER/GT17%20Estudos%20de%20fam%20EDlia%20e%20gera%E7>

Dias, S. S. & Oliveira, M. C, S. L. (2013). *Deficiência Intelectual na perspetiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto*. Consultado em setembro de 2013. Disponível em:

[https://www.google.pt/search?q=Sueli+de+Sousa+Dias+e+lopes+de+Oliveira&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:pt\\_PT:official&client=firefox-a&cha](https://www.google.pt/search?q=Sueli+de+Sousa+Dias+e+lopes+de+Oliveira&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:pt_PT:official&client=firefox-a&cha)

Freitas, A. F.; Soares, F. A. & Pereira, E. T. (2010). Aspectos gerais da deficiência intelectual. In *Revista Digital*. Buenos Aires. (15). (151). Consultado em setembro. Disponível em:

<http://www.efdeportes.com/efd151/aspectos-gerais-da-deficiencia-intelectual.htm>

Goergen, P. (2007). *Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades*. Educ. Soc. Campinas. (28). (100). Consultado em fevereiro de 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300006&script=sci_arttext)

Lobo, A. (2010). *CIF: "No mínimo é preciso fazer-se uma reflexão"*. Consultado em fevereiro de 2013. Disponível em:

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CEAC5A373686E0400A0AB8002553&opse1=1&channelid=0>

Marchand, H. (s/d). *A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?"* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Consultado em abril, de 2013. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf)

Menin, M. S. S, Trevisol, M. T. C. & Martins, R. A. (2010). *Educação em valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas*. In Congresso Internacional. São Paulo, Brasil. Consultado em maio de 2013. Disponível em:

[http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al\\_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al_Congresso%20Ulisses%20SP.pdf)

Milian, Q. G., Alves, R. J., Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2013). Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. In *Revista psicopedagogia* (30). (91). Consultado em agosto. Disponível em: <https://www.google.pt/search?q=Deficiência+intelectual:+doze+anos+de+publicações+na+base+SciELO&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:pt-PT:of>

Monteiro, S. M. S. (2011). *A atitude dos Professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Consultado em abril de 2013. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1488/Dissertação%20de%20Mestrado-Susana%20Monteiro.pdf>

Morato, S. & Santos. P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. In *Revista brasileira de educação especial Marília*. (18). (1). (pp. 3-16). Consultado em agosto de 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382012000100002&script=sci\\_arttextENS\\_AIO](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382012000100002&script=sci_arttextENS_AIO)

Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Consultado em maio de 2013. Disponível em: [http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf)

Nascimento, M. I. D. C. L. (2012). *O Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais na Pessoa com Atraso Mental e suas implicações - Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em maio de 2013. Disponível em: <comum.rcaap.pt/handle/123456789/2484>

Neto, A. R. (2009). *Imagem Corporal, Esquema Corporal e Destreza Manual em Adolescentes Deficientes Visuais*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu. Consultado em maio de 2013. Disponível em: [http://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/mono\\_diss/113.pdf](http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/113.pdf)

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Católica Portuguesa. (16). (1). Consultado em abril de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>

Santos, F. (2003). *O Professor como Educador Moral*. Centro de Formação Francisco de Holanda. Consultado em abril de 2013. Disponível em: [www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo/online/fatima\\_santos2.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo/online/fatima_santos2.htm)

Seiça, A. (2011). O Bem do aluno e a Justiça como dimensões éticas da docência: concepções dos professores. In *Revista de Educação*. Lisboa: Escola Secundária D. Pedro V. (vol. XVIII). (2). (pp. 5 – 29). Consultado em maio de 2013. Disponível em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo1.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo1.pdf)

Sousa, P. M. L. (2006). *Desenvolvimento Moral na Adolescência*. Consultado em julho de 2013. Disponível em:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>

Torres, M. L., Santana C. L. & Venâncio G. (s.d.). *A Autonomia da criança no processo de internalização de valores paternos*. Consultado em maio de 2023. Disponível em:

<http://www.academia.edu/484692/>

Trevisol, M. T. C. (s.d.). *A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1.ª à 4.ª Série)*. Consultado em fevereiro de 2013. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>

Trevisol, M. T. C. (2012) *Relato de um projeto de Educação Moral e Educação em Valores: contextualizando a experiência*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. Consultado em março de 2013. Disponível em:

[www2.unimep.br/endiipe/3927b.pdf](http://www2.unimep.br/endiipe/3927b.pdf)

## **Declarações e Programas Mundiais**

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1924)

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Declaração dos Direitos da Criança (1959)

Declaração dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais (1968)

Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas com Deficiência (1983)

Declaração Sobre a Educação Para Todos (1990)

Programa de Acção Comunitária relativo às Pessoas Deficientes – Hélios – (1993)

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO

## **Legislação consultada**

Constituição da República Portuguesa (1976)

Decreto-Lei n.º 174/77, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

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

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

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro

Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho

Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/88, de 17 de agosto

Despacho-Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

Lei n.º 45/73, de 12 de março

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 9/89, de 2 de maio

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio

Public-Law 94-142 (1975) – Legislação Americana



## **Anexos**



## **Anexos I**



**Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro**  
Rua Dr. Ramiro Ferreira, nº3, 1º Esq.  
3680 – 110 Oliveira de Frades

Ex.mo Sr. Diretor do Agrupamento Escolas

24 de Março de 2013

Assunto: Assentimento para aplicação de questionários e entrevistas

Em fase de elaboração de uma dissertação, com vista à conclusão do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, subordinado ao tema “ Os Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental Ligeira e a Educação para os Valores – Que perspetivas?,” Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro vem, por este meio, solicitar a V. Ex<sup>a</sup> se digne autorizar a aplicação dos instrumentos: Inquérito por questionário e Entrevista, aos docentes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico desse Agrupamento de Escolas.

Acresce referir que os dados recolhidos serão alvo de um tratamento confidencial, somente com fins estatísticos. Os resultados obtidos ficarão à disposição dos interessados, se assim o entenderem.

Atenciosamente  
Pede deferimento  
A Docente

---

(Maria Alice Gonçalves Azevedo Loureiro)



## **Anexos II**





INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

O inquérito por questionário é um instrumento utilizado como técnica de recolha de dados para um trabalho de investigação no âmbito do “Mestrado em Educação Especial domínio Cognitivo e Motor” e tem por objetivo a temática “Os Alunos com Dificuldade Intelectual Ligeira e a Educação para os Valores – Que Perspetivas?”

Destina-se a professores que lecionam os 2.º e 3.º Ciclos e que trabalham ou já trabalharam junto de crianças/jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira, outrora denominado Deficiência Mental (DM), para ser respondido por escrito.

Os objetivos deste projeto visam:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a Educação para os Valores;
- Averiguar o conhecimento que os professores têm acerca da problemática Educação para os Valores;
- Compreender melhor o modo como os professores operacionalizam esta área, nas suas práticas pedagógicas, no que concerne às estratégias a desenvolver, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira;
- Perceber as motivações dos professores para esta área educativa;
- Conhecer a importância que a área da Educação para os Valores tem no âmbito educativo;
- Indagar se existe espírito de partilha de experiências e de cooperação entre os professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente os professores de Educação Especial
- Reconhecer o contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores a promover e o papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social do seu educando com DID ligeira;
- Apurar se existe espírito de cooperação na relação escola/família.

O instrumento é anónimo, e os dados serão utilizados unicamente como ponto de partida para uma análise e reflexão do investigador.

**Instruções:**

1. Não escreva o seu nome no questionário.
2. Em todas as questões complete com X ou por ordem numérica.
3. Por favor, siga a ordem indicada.

**QUADRO I**

**DADOS PESSOAIS**

**1- Género:**

- Masculino                       Feminino

**2- Idade:**

- 25-30 anos                       30-40 anos                       a partir dos 40 anos

## QUADRO II

### IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

#### 1- Habilitações Académicas:

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

#### 2- Anos de Serviço:

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 15 anos
- De 15 a 25 anos
- Mais de 25 anos

#### 3- Situação Profissional

- Quadro de Escola
- Professor do QZP
- Professor Contratado

### QUADRO III

#### CONHECIMENTO DA PROBLEMÁTICA “EDUCAÇÃO PARA OS VALORES”

Naturalmente, conhece os objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que prevê a Educação para os Valores. Tendo em conta estes pressupostos, considere as seguintes afirmações:

**1- Os valores preconizados pela LBSE são os que a educação deve promover.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**2- As competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela LBSE e pelo Decreto-Lei (DL) n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**3- O papel que atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira é:**

- Muito importante       Importante
- Pouco importante       Nada importante

## QUADRO IV

### INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PAPEL DO PROFESSOR

O processo educativo resulta da otimização dos recursos humanos existentes na escola, neste caso, do professor, razão pela qual lhe solicitamos a sua opinião sobre as seguintes asserções:

**1- A Educação para os Valores faz parte das suas atribuições na qualidade de professor do ensino regular.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**2- Como educador deve promover ativamente o desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**3- É da sua competência desenvolver os seus próprios valores na sala de aula.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**4- Antes da publicação do DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades com vista à promoção da Educação para os Valores.**

- Sempre       Às vezes       Raramente       Nunca

**5- Mediante as características específicas da população com DID ligeira, os valores a fomentar que considera mais relevantes são:**

(preencha com uma cruz, utilizando a escala de 1 a 5 apresentada, em que o 1 corresponde à menos importante e o 5 à mais importante)

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Amor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Partilha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Justiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Paz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cooperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amizade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solidariedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6- Para o desenvolvimento da Educação para os Valores socorre-se das seguintes estratégias:**

(marque com uma cruz na opção mais correta, N - nunca utiliza; PV - utiliza poucas vezes; AV - utiliza às vezes; QS - utiliza quase sempre; S - utiliza sempre)

	N	PV	AV	QS	S		N	PV	AV	QS	S
Histórias Reais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Seminários de Discussão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dilemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diálogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interrogatório socrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7- A Educação para os Valores deve promover-se em atividades específicas.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza  
 Não concordo       Não tenho opinião

**8- A Educação para os Valores deve ser integrada em outras atividades.**

- Concordo totalmente     Concordo     Não tenho a certeza
- Não concordo     Não tenho opinião

**9- Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade.**

- Sempre    Às vezes     Raramente     Nunca

**10- Sente dificuldades na implementação dos valores.**

- Sempre     Às vezes     Raramente     Nunca

**10.1- Essas dificuldades devem-se a:**

(responda apenas a este item, se considerou afirmativamente a questão anterior)

- Divergência de valores     Falta de preparação académica
- Ausência de motivação     Não sente dificuldade

**11- Enquanto educador moral, o papel que assume é:**

(escolha apenas a opção que pensa ser a mais correta)

- Emitir juízos de valor
- Ser apenas o facilitador da expressão dos alunos
- Obrigar o aluno a justificar a sua atitude
- Debater a posição do aluno sobre o assunto em causa
- Desempenhar outro papel

**12- A área da Educação para os Valores exige, da sua parte, uma sólida formação.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

## **QUADRO V**

### **FUNÇÃO DA ESCOLA**

Os professores nem sempre estão de acordo acerca do lugar que a Educação para os Valores deve ocupar na escola, bem como das formas que tal educação deve revestir. Pedimos-lhe, pois, que nos dê o seu ponto de vista sobre estas afirmações:

**1- A escola deve preocupar-se em promover o desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**2- É da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**3- A escola deve constituir um veículo facilitador na clarificação dos conceitos “Bem” e “Mal”, através de uma reflexão clara e consciente dos alunos com DID ligeira.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

## QUADRO VI

### O PAPEL DA FAMÍLIA

Múltiplos são os contextos socializadores com que a criança com DID ligeira se confronta durante as várias etapas do seu desenvolvimento Nesta perspectiva, considere as seguintes frases:

**1- A família é o primeiro contexto de aprendizagem da criança com DID ligeira.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**2- É da responsabilidade da família promover / assegurar o desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira.**

- Concordo totalmente       Concordo       Não tenho a certeza
- Não concordo       Não tenho opinião

**3- A família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores.**

- Sempre       Às vezes       Raramente       Nunca

**Grata pela Sua Colaboração!**

Alice Loureiro

## **Anexos III**





## Guião da Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos utilizados como técnica da recolha de dados para um trabalho de investigação, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, subordinado ao tema **“Os Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental Ligeira e a Educação para os Valores – que perspetivas?”**

Este guião destina-se a docentes – Diretores de Turma - que lecionam os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Os objetivos desta dissertação visam:

- Conhecer as conceções dos professores sobre a Educação para os Valores;
- Averiguar o conhecimento que os professores têm acerca da problemática Educação para os Valores;
  - Compreender melhor o modo como os professores operacionalizam esta área, nas suas práticas pedagógicas, no que concerne às estratégias a desenvolver, com vista ao desenvolvimento pessoal, moral e social dos alunos com DID ligeira;
  - Perceber as motivações dos professores para esta área educativa;
  - Conhecer a importância que a área da Educação para os Valores tem no âmbito educativo;
  - Indagar se existe espírito de partilha de experiências e de cooperação entre os professores do ensino regular e os restantes intervenientes pedagógicos, em relação a esta temática, nomeadamente os professores de Educação Especial
    - Reconhecer o contributo da escola, no que diz respeito à Educação para os Valores a promover e o papel da família, enquanto agente de socialização no desenvolvimento, pessoal moral e social do seu educando com DID ligeira;
    - Apurar se existe espírito de cooperação na relação escola/família.

De caráter anónimo, e por uma questão de fidelidade na transcrição das respostas, recorrer-se-á à gravação da entrevista em áudio, lembrando que os dados obtidos serão utilizados unicamente como ponto de partida para uma análise e reflexão do investigador.

### Quadro I

#### Dados Pessoais

- 1- Idade:
- 2- Género:

### Quadro II

#### Identificação profissional

- 1 – Quais são as suas habilitações académicas?
- 2 – Qual é a sua situação profissional?
- 3 – Há quantos anos leciona?
- 4 – A que grupo disciplinar pertence?

### **Quadro III**

#### **Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”**

- 1 – Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a Educação deve promover?
- 2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?
- 3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira? Porquê?

### **Quadro IV**

#### **Concetualização**

- 1 – O que é para si “Valor”?
- 2 – Qual é a sua perspetiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?

### **Quadro V**

#### **Intervenção Pedagógica**

- 1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?
- 2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?
- 3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.
- 4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas dos alunos com DID ligeira, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?
- 5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?
  - 5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?
- 6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?

7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?

8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?

#### **Quadro VI**

##### **Função da Escola**

1 – Na sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?

2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?

#### **Quadro VII**

##### **Papel da Família**

1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando com DID ligeira?

2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?

Obrigada pela atenção  
Alice Loureiro



## **Anexos IV**



**Transcrição da Entrevista  
(E1)**

**Quadro I  
Dados Pessoais**

- 1. Idade** – 37 anos
- 2. Género** - Masculino

**Quadro II  
Identificação Profissional**

- 1. Quais são as suas habilitações académicas?**  
- Licenciatura em Educação Física e Desporto.
- 2. Qual é a sua situação profissional?**  
- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva.
- 3. Há quantos anos leciona?**  
- Há 13 anos de serviço
- 4. Que disciplina leciona?**  
- Educação Física

**Quadro III  
Conhecimento da problemática “Educação para os Valores”**

**1 – Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover?**

- Penso que sim, que na sua generalidade.

**2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?**

- Penso que sim, uma vez que é neste documento que se alicerça ou que se deverão alicerçar os procedimentos, a montante, do processo educativo, nos quais também se incluem as definições de competências curriculares.

**3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira? Porquê?**

- Trata-se de um papel determinante e fundamental para o desenvolvimento e real integração deste tipo de alunos, dadas as suas características/condicionantes.

Tratam-se de alunos com limitações muitas vezes de fundo e complexas que condicionam o seu normal desenvolvimento, é de todo imprescindível que se promovam os valores/ comportamentos/ competências tidas como essências para uma bem sucedida integração em sociedade, valorizando-os e comprometendo-os com a sociedade e não os colocando à margem, como no passado.

#### **Quadro IV Concetualização**

**1 – O que é para si “Valor”?**

- Valor é um conceito, uma definição um princípio moral e ético, tido normalmente como consensual e adequado à realidade de uma determinada civilização, sociedade ou grupo num determinado tempo ou espaço de tempo. Os Valores estão associados à realidade vigente se preferirmos, ao paradigma ou paradigmas que regulam uma determinada sociedade num tempo ou espaço temporal. Com a mudança de paradigma assistimos, muitas vezes, à mudança ou transformação desses mesmos valores.

**2 – Qual é a sua perspetiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?**

- É determinante e imprescindível, para uma correta e eficiente integração dos alunos com estas características em sociedade.

## **Quadro V**

### **Intervenção Pedagógica**

**1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?**

- Sim sem dúvida, ser professor é também ser educador, são duas faces da mesma moeda.

**2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?**

- Assume um papel determinante, como líder e referência no quotidiano dos alunos. Se tivermos em conta que estes passam a maioria do seu tempo na escola, é de grande relevância o papel assumido por esta classe profissional na promoção e valorização dos valores.

**3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.**

- Sim já, penso que a Educação para os Valores esteve, está e deverá estar associada a qualquer ato pedagógico, não se podem separar ou dividir, têm forçosamente que concorrer em conjunto no desenvolvimento do aluno, seja qual for a sua condição.

**4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas das crianças com DID ligeira, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?**

- Penso que de acordo com a especificidade de cada um se poderão privilegiar uns, reforçar outros mas, na sua generalidade, penso que valores como o Respeito pelo outro, pelas regras e pelas instituições, a Honestidade, a Humildade, Valorização do trabalho, Cooperação, Entre-ajuda e Espírito de Sacrifício.

**5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?**

- As minhas ações têm presente a Educação/promoção para os Valores, é algo que vem associado à condição de professor, porque acabamos sempre por ser referências para os nossos alunos.

Na minha área específica de ensino, essa mesma questão assume uma pertinência ainda maior, uma vez que é precisamente no âmbito do espírito competitivo e de situações de carácter competitivo que, muitas vezes, existe a tendência de "atropelar" ou, pelo menos, "relevar" determinados Valores, requerendo sempre uma intervenção adequada e atempada, no sentido de evitar que tal suceda.

**5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?**

- É sempre privilegiado o diálogo e a reflexão com o aluno ou grupos de alunos em torno das situações ou eventos que directa ou indirectamente se tenham verificado, como comportamento ou comportamentos menos adequados e desenquadrados dos valores de referência.

**6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?**

- Qualquer uma das abordagens é legítima e poderá ser aplicada no entanto, penso que deve ser integrada em outras atividades. Os valores são transversais e estão enquadrados na nossa realidade/paradigma logo, estão presentes em todas as relações interpessoais, e em todas as ações individuais.

**7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?**

- Existe sempre espaço para, em diálogo, serem trocadas opiniões e informações existindo sempre lugar à comunicação entre os docentes e técnicos que trabalham com estas populações específicas. No entanto, e para além dos Conselhos de Turma, não existem fóruns nem momentos específicos e formais para serem realizadas estas partilhas, se assim lhe quisermos chamar.

**8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?**

- Não sinto dificuldades, sempre que é necessário ou se entenda como pertinente, a comunicação entre os docentes, esta existe. Também vou tentando atualizar os meus conhecimentos sobre esta temática, porque não tive grande preparação académica superior.

## **Quadro VI**

### **Função da Escola**

#### **1 – Em sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?**

- Para além da família, a escola é o *fórum* indispensável e, em alguns casos, único para que tal se verifique. Para integrar, para incluir, a promoção e Educação para os Valores é absolutamente indispensável.

#### **2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?**

- Não cabe à escola o exclusivo nesta matéria, mas é parte integrante do processo, e uma parte com uma responsabilidade fundamental e determinante, pelo menos da forma como a nossa sociedade e sistema de ensino estão organizados na atualidade.

## **Quadro VII**

### **Papel da Família**

#### **1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando?**

- A primeira e a de maior responsabilidade. A Educação, os Valores, os princípios começam em casa, e é a partir dela que a verdadeira integração deve começar.

#### **2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?**

- Considero que há famílias e famílias. ou seja, que nem sempre isso acontece. Penso que o mais importante é que a escola garanta condições, aliás todas as condições, para que a família possa e deva não só acompanhar, como participar ativamente no processo de "construção" dos seu educandos, mesmo que em alguns casos sejam eles (pais) os primeiros a demitirem-se das suas responsabilidades. Mas cabe à escola criar e disponibilizar essas mesmas condições e, se for necessário, agir de forma a responsabilizar pais e educadores que não cumpram a sua função.

Obrigada pela atenção

Alice Loureiro

**Transcrição da Entrevista  
(E2)**

**Quadro I  
Dados Pessoais**

- 1 - Idade:** 47 anos
- 2 - Género:** Feminino

**Quadro II  
Identificação profissional**

**1 – Quais são as suas habilitações académicas?**

- Licenciatura em Humanidades

**2 – Qual é a sua situação profissional?**

- Professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

**3 – Há quantos anos leciona?**

- Desde 1986, há 26 anos.

**4 –Que disciplina leciona?**

- Língua Portuguesa

**Quadro III  
Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”**

**1 – Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover?**

- Penso que são os básicos ou fundamentais.

**2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?**

- Penso que sim, que se completam, uma vez que contemplam os valores da Cidadania, da Igualdade, da Tolerância, do Respeito.

**3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) ligeira? Porquê?**

- A Educação para os Valores é fundamental para todos os alunos. No caso dos alunos com DID, torna-se mesmo imprescindível, uma vez que a sua integração plena na sociedade só será possível se a nível moral, pessoal e social estiverem devidamente “preparados”. O saber relacionar-se com os outros, sendo “socialmente aceites”, depende da sua formação, enquanto pessoas, e seres em formação.

#### **Quadro IV Concetualização**

##### **1 – O que é para si “Valor”?**

- Valor posso dizer que é uma “referência”, “princípio moral”, “regras morais” que norteiam a conduta humana em sociedade. Os “Valores”, em termos, éticos, servem para que haja um equilíbrio e bom funcionamento social, possibilitando a equidade e a justiça sociais e as relações saudáveis e harmoniosas.

##### **2 – Qual é a sua perspetiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?**

- A área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID é essencial ou fundamental.

Penso que tem vindo, gradualmente, a ser valorizada e aplicada; mas pode melhorar se forem dadas às escolas e aos docentes condições para isso.

#### **Quadro V Intervenção Pedagógica**

##### **1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?**

- Sim, qualquer docente tem a obrigação. É sua competência educar para os Valores. A educação integral de qualquer ser humano passa pela educação, ao nível dos valores éticos e universais.

##### **2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?**

- Assume o papel de “referência”, educar através do exemplo, de uma conduta íntegra, justa, de relações empáticas, saudáveis e harmoniosas.

**3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.**

- Sim, a Educação para os Valores sempre foi uma preocupação e uma prática normal, ao nível do ensino. Sempre procurei realizar atividades que promovessem o Espírito de Entreatajuda, Solidariedade e o Respeito pelo outro, entre outros.

**4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas das crianças com DID ligeira, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?**

- Essencialmente a Confiança, a Entreatajuda, a Autonomia.

**5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?**

- Desenvolvo atividades diversificadas, sendo que algumas delas são de natureza lúdica.

**5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?**

- Debate de temas/ideias, análise de textos imagens, visionamento de filmes. Também utilizo campanhas de solidariedade, intercâmbio/visitas a instituições como a ASSOL e o Lar da Misericórdia; tenho também a preocupação de estar sempre disponível para ouvir e orientar atitudes e comportamentos.

**6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?**

- Penso que das duas formas, embora a Educação para os Valores deva estar sempre presente e integrada em todas as atividades que sejam desenvolvidas, pois considero que ela faz parte de todas as ações humanas. Ao nível de atividades concretas, talvez tenha maior impacto no entanto, a Educação para os Valores tem que estar presente em todas as nossas ações, pois faz parte integrante da pessoa, enquanto seres em relação.

**7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?**

- Não tanto quanto talvez fosse necessário. Faz-se mais nos Conselhos de Turma; fora disso, não se faz sistematicamente. Penso que se poderá melhorar, se arranjarmos tempo.

#### **8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?**

- Sinto, essencialmente, falta de tempo e indisponibilidade no horário para poder trabalhar em conjunto com os docentes da Educação Especial e até com os outros professores da turma, para arranjarmos estratégias conjuntas para abordar esta área. Sabe, é muito complicado trabalhar com os alunos esta área porque têm conceções diferentes, por vezes, fruto dos padrões educacionais que recebem em casa. Além disso, julgo que nem sempre temos à disposição ações de formação que abordem este tema, o que é pena, porque a nossa formação inicial não inclui estes temas e, na altura em que me formei, nem sequer falava do ensino a crianças com DID.

#### **Quadro VI Função da Escola**

##### **1 – Em sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?**

- A escola, a seguir à família é aquela que ocupa um papel fundamental na promoção para os valores, para a Cidadania neste tipo de alunos.

##### **2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?**

- Sim, sem dúvida. É a que tem mais responsabilidade. Aliás, a legislação que tem vindo a ser publicada, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, tem sempre presente esta dimensão.

#### **Quadro VII Papel da Família**

##### **1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando?**

- A família é, sem dúvida, o “berço” da promoção para os valores e da educação e formação pessoal do seu educando. Nada substitui a família. A escola, apenas complementa o que a família inicia.

**2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?**

- Deveria colaborar, pois é um trabalho conjunto. No entanto, todos sabemos que na sociedade atual a família nem sempre cumpre com as suas obrigações. Isto, porque, talvez, não passem o tempo suficiente com os filhos e também porque se habituaram a que a escola “resolvesse todos os seus problemas”.

Obrigada pela atenção

Alice Loureiro

## **Transcrição da Entrevista (E3)**

### **Quadro I**

#### **Dados Pessoais**

**1 - Idade:** 53

**2 - Género:** Masculino

### **Quadro II**

#### **Identificação profissional**

**1 – Quais são as suas habilitações académicas?**

- Licenciatura em Ensino de Matemática (3º Ciclo e Secundário)

**2 – Qual é a sua situação profissional?**

- Professor do Quadro de Escola

**3 – Há quantos anos leciona?**

- Há 25 anos

**4 –Que disciplina leciona?**

- Matemática

### **Quadro III**

#### **Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”**

**1 – Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover?**

- Sim, sem dúvida. Os valores que a Lei de Bases do Sistema Educativo enfatiza são os que devem ser promovidos mundialmente, julgo eu.

**2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?**

- Claro que sim. Os valores que a Lei defende estão implícitos em todos os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Quanto ao outro diploma, o DL n.º3, na altura, lembro-me da introdução da disciplina de Formação Cívica, que considerei muito importante para os alunos, embora os Valores estejam presentes em todas as disciplinas e, portanto as competências curriculares contemplem a Educação para os Valores nas mais variadas vertentes. Recentemente, este diploma foi alterado por outro, mas que contempla igualmente a disciplina de Cidadania.

**3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira? Porquê?**

- Não há dúvida que é fundamental a Educação para os Valores para o crescimento e desenvolvimento pessoal moral e social de todos os alunos, em particular dos alunos com DID, porque eles nem têm noção do que é socialmente aceite.

#### **Quadro IV**

##### **Concetualização**

**1 – O que é para si “Valor”?**

- Valor é algo em que acredito e pelo qual pauto a minha vida. É um conceito aceite, de forma generalizada, pela sociedade.

**2 – Qual é a sua perspetiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?**

- A Educação para os Valores na formação dos alunos com DID, como já disse é muito importante. Apesar destes alunos apresentarem um atraso a nível mental, comparativamente com a sua idade cronológica, julgo que se os Valores forem trabalhados com persistência e precocemente, mais tarde veremos que o nosso trabalho não foi em vão. As regras e as normas de conduta estão lá. Os alunos é que podem manifestar-se mais tarde.

## **Quadro V**

### **Intervenção Pedagógica**

#### **1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?**

- Como educador moral, que também o sou, uma das minhas atribuições é ter sempre presente nas minhas aulas a temática da Educação para os Valores. Sim, qualquer docente tem a obrigação. É sua competência educar para os valores. A educação global de qualquer ser humano passa pela educação, ao nível dos valores éticos e universais.

#### **2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?**

- O papel do professor é o de ajudar as crianças a tomar decisões que sejam norteadas pelos valores e, por isso que sejam decisões conscientes e sensatas. Neste sentido, o professor assume o papel de “referência”, ao educar através do exemplo, de uma conduta íntegra, justa, de relações empáticas, saudáveis e harmoniosas.

#### **3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.**

- Sim, já realizava esse tipo de atividades, até porque esta área é transversal a todas as disciplinas. Ela deve estar presente em todos os momentos. Não nos podemos esquecer que estamos a formar futuros jovens que ingressarão no mundo laboral os que conseguirem e, portanto, que devem conhecer as regras de conduta socialmente aceitáveis.

#### **4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas das crianças com DID ligeira, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?**

- Para mim todos os valores são relevantes. Para além do Respeito pelo outro, do Respeito pelo diferente (sim, porque as crianças com DID Ligeira nem se distinguem dos alunos ditos normais), existem outros como a Autonomia, Autoestima, que é muito importante trabalhar com estes alunos. Há ainda a Responsabilidade, a Partilha, enfim, tantos, que numa palavra se resumem no Amor.

## **5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?**

- Geralmente, utilizo situações problemáticas, no âmbito da minha disciplina.

### **5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?**

- Normalmente as estratégias vêm a “talho de foice”, ou seja, todas as situações que ocorrem na sala de aula, no recreio ou até fora do ambiente escolar e que fujam à normalidade, são pretextos para trabalhar os Valores. Recorro muito ao diálogo com estes alunos, no final das aulas e utilizo atividades lúdicas, jogos etc.

## **6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?**

- Como já disse a promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se em todas as atividades escolares, pois é uma área transversal e, por isso, deve estar sempre presente. A implementação de atividades específicas, para esse efeito, também pode ser positivo, se for com finalidade de consolidação e de reforço.

## **7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?**

- Sempre que tenho disponibilidade, pois a falta de tempo e a incompatibilidade de horários nem sempre permitem as tais reflexões conjuntas. Mas, os intervalos, ainda que pequenos permitem uma troca de ideias e a própria internet também tem ajudado.

## **8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?**

- Algumas. Esta área, por si só, é complicada, porque os alunos chegam-nos à escola com outros padrões educacionais, que nada têm a ver com diferença de culturas, raças etc. Julgo que é fruto da crise de valores que atravessamos. A necessidade de os professores uniformizarem procedimentos na promoção dos Valores, começa a sentir-se mas, o fator tempo impede a sua concretização. Além disso, devo confessar que na minha licenciatura nunca abordei esta área o que considero uma falha!

## **Quadro VI Função da Escola**

**1 – Em sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?**

- A escola deve promover ativamente os valores considerados universais.

**2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?**

- Considero que sim, é da responsabilidade da escola fomentar os valores comunitários mas, para isso, a escola deve envolver-se com a comunidade e chamá-la até si.

## **Quadro VII Papel da Família**

**1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando?**

- É da inteira responsabilidade da família desenvolver os seus educandos a nível global, e quando se trata de crianças com DID, mais uma responsabilidade acrescida. A família é a primeira célula, o primeiro núcleo com que a criança se confronta, logo a responsabilidade é inteiramente sua.

**2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?**

- Tenho algumas dúvidas a esse respeito. Normalmente, as crianças com DID são provenientes de famílias desregradas e, por isso, sem sentimentos de responsabilidade em relação à educação dos seus filhos, delegando na escola toda a responsabilidade.

Por outro lado, também existem famílias que, por questões de trabalho e até de negligência, depositam os seus filhos na escola e até se esquecem deles, como muitas vezes me apercebo quando saio da escola e eles por ali andam à deriva.

Concluindo, se não se estreitarem laços entre a escola e a família, e enquanto esta não se consciencializar de que a escola não é um mero depósito, acho que todo o trabalho nesta área e noutras será inglório

Obrigada pela atenção  
Alice Loureiro



## **Transcrição da Entrevista (E4)**

### **Quadro I**

#### **Dados Pessoais**

- 1 - **Idade:** 44 anos
- 2 - **Género:** Feminino

### **Quadro II**

#### **Identificação profissional**

##### **1 – Quais são as suas habilitações académicas?**

- Mestrado

##### **2 – Qual é a sua situação profissional?**

- Contratada

##### **3 – Há quantos anos leciona?**

- Há 10 anos

##### **4 –Que disciplina leciona?**

- Ensino História

### **Quadro III**

#### **Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”**

##### **1 – Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover?**

- A educação deve promover o indivíduo como um todo, abordando-o numa relação sistémica não descurando nenhuma das suas necessidades/potencialidades. A LBSE, sendo ou pretendendo ser um documento norteador de condutas educativas, não poderia deixar de conter alguns dos aspetos relacionados com aquilo que considero ser importante abordar, ao nível dos valores. Contudo, acredito numa Educação para os Valores transversal que, por básica e inferida, nem devia ser ou estar destacada porque dela é parte integrante. Quando se destaca, parte-se do princípio que é necessário orientar os professores para o que não sabem ou podem descurar. Ora, não considero isso uma opção.

**2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?**

- Sim, mas continuo a considerar que a LBSE serve os interesses do Estado e a politização do ensino e não as reais necessidades dos alunos, constituídos na suas idiossincrasias. Habitamos um país heterogéneo, numa Europa heterogénea contudo, continuamos a ter legislação educativa homogénea. A Educação para os Valores confunde-se com a educação para a normalização e monotorização dos indivíduos, pese embora uns laivos de valorização do indivíduo como Pessoa.

A sociedade atravessa uma real crise de identidade decorrente de uma constante crise de valores, e isso traduz-se em todo o sistema de ensino, sendo que nos 2.º e 3.ºs Ciclos isso se torna mais evidente, dado que os alunos já atravessaram uma fase das suas vidas em que foram desconsiderados como Pessoas e tidos apenas em conta como números. Dito isto, julgo que deveríamos repensar a escola e os normativos legais.

**3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira? Porquê?.**

- Atribuo o mesmo papel que atribuiria a qualquer um dos outros alunos. Considero que a Educação para os Valores é o substrato de todo o restante percurso que o aluno possa fazer, seja ele académico ou pessoal. É tão importante para uns quanto para outros. A Declaração de Salamanca proclama a Inclusão, porque haveria de ser diferente o trabalho e a importância que este tema reveste com os alunos com DID ou sem DID? Formação para os Valores é transversal, obrigatória e independente de cor, sexo, religião, ou DID.

## **Quadro IV**

### **Concetualização**

#### **1 – O que é para si “Valor”?**

- Valor é a capacidade acrescida de encarar a vida com princípios norteadores para uma convivência comigo mesma e com os outros de uma forma saudável e socialmente aceitável. Valor é o que trago, o que partilho, o que adquiro e converto em formas de vida respeitáveis e respeitadoras de mim mesma e do outro.

#### **2 – Qual é a sua perspectiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?**

- Já respondi anteriormente. Não lhe acrescento um valor diferenciado daquele que atribuo aos alunos sem DID.

## **Quadro V**

### **Intervenção Pedagógica**

#### **1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?**

- Não só faz parte das minhas obrigações, como dos meus deveres como Pessoa ativa e participativa no ato social. Não a entendo como uma obrigação, mas sim como uma forma de estar na vida. É transversal ao que sou como professora e como Pessoa e faz parte integrante do ato educativo.

#### **2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?**

- Deve assumir-se como Pessoa. Simplesmente isso. Praticar o que ensina ou pretende ensinar todos os dias. Agir em conformidade com valores de Respeito por si mesmo e pelo outro. Isto é meio caminho andado para ensinar o que quer que seja. “Aprender a fazer fazendo, ensinar a fazer agindo”.

#### **3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.**

Decretar aquilo que deve ser uma obrigação não me diz nada. Considero e continuo a considerar que a Educação para a Cidadania ou Valores é uma aberração no

currículo, pois destitui alguns dos elementos das suas funções, exposto isto, acho que a resposta se encontra dada.

**4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas das crianças com DID ligeira, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?**

- Considero todos os valores relevantes, não distinguindo uns em detrimento de outros.

**5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?**

Nenhuma em particular. Tenho sempre o cuidado de as integrar nas restantes atividades que fazem parte do currículo.

**5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?**

- Do currículo em si. Ao longo da História muitos são os momentos que promovem e concorrem para que se falem de alguns dos muitos valores que podemos e devemos abordar em sala de aula.

**6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?**

- Tal como expliquei na resposta anterior, não considero que devam ser fomentadas atividades específicas para o que considero transversal. Todos os momentos são passíveis de serem aproveitados para se trabalharem valores.

**7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?**

Os professores de Educação Especial estão sempre disponíveis para explicar e orientar quando deles necessitamos. São *uma mais valia* necessária, pois conseguem dar-nos formas diferentes de abordar determinada parte do currículo e, dessa forma, do aprendido. Com essas reflexões, é possível orientar a minha conduta, por forma a melhor desenvolver o currículo e consequentemente os valores.

**8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?**

- A dificuldade que sinto é em fazer entender aos meus pares que não existe esta coisa a que chamam Educação para os Valores. Existe educação, os valores são

parte intrínseca da mesma, seja em que contexto for, seja em que disciplina for, tenham os miúdos a idade que tiverem.

## **Quadro VI**

### **Função da Escola**

#### **1 – Em sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?**

- A mesma responsabilidade que tem para com todos os outros alunos. Acredito numa Escola Inclusiva em que, neste domínio, e sobretudo neste domínio, não deve ser diferenciada.

#### **2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?**

- Considero também (isto deve ficar vincado), ser da escola esta responsabilidade, assim como de todo o Estado Social. A escola é mais uma peça de uma grande engrenagem que, se não estiver em sintonia com as restantes, não funciona.

## **Quadro VII**

### **Papel da Família**

#### **1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando?**

- A família é, quando possível, o baluarte da socialização inicial da criança. Contudo, não nos podemos esquecer que cada vez mais cedo as crianças são deixadas ao cuidado de terceiros. Por isso, considero que no momento atual se devia repensar o contexto da família como primeiro contexto socializador, eventualmente equiparando-o a outros. O papel da família tornou-se relativo, as Instituições e terceiros indiferenciados são, cada vez mais, parte ativa na educação das crianças e jovens. Por isso, a necessidade de Educação para os Valores em todas as áreas da vida.

#### **2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?**

- Não. Efetivamente, não considero, mas também não considero que essa pergunta esteja bem colocada. Poderíamos inverter os papéis e perguntar se considero que a escola/professores colaboram em estreita relação com as famílias, afinal de contas os alunos passam mais tempo nas escolas e outros ambientes educativos (ou não) do que em casa com as famílias. Não podemos desresponsabilizar uns, em função dos outros. Tal como já afirmei, defendo uma abordagem sistêmica.

Obrigada pela atenção

Alice Loureiro

## **Transcrição da Entrevista (E5)**

### **Quadro I**

#### **Dados Pessoais**

**1- Idade:** 42 anos

**2-Género:** Feminino

### **Quadro II**

#### **Identificação profissional**

**1 – Quais são as suas habilitações académicas?**

- Licenciada em Ensino de Física e Química.

**2 – Qual é a sua situação profissional?**

- Sou Professora Contratada

**3 – Há quantos anos leciona?**

-Trabalho há 17 anos

**4 –Que disciplina leciona?**

- Leciono Física e Química

### **Quadro III**

#### **Conhecimento da Problemática “Educação para os Valores”**

**1 –Considera que os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente na área dos valores, são aqueles que a educação deve promover?**

- Sim. A Lei de Bases já preconizava valores como a Igualdade de Oportunidades, o Respeito pelo outro. Estes valores são comuns a toda a Humanidade, por isso, eles fazem parte do ato de educar. Portanto, são os valores que a educação deve promover.

**2 – Na sua opinião, as competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico estão de acordo com os valores defendidos pela LBSE e pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro? Em que medida?**

- Sim, os valores estando implícitos em todas as áreas curriculares, nomeadamente nas competências curriculares dos 2.º e 3.º Ciclos são os mesmos que a Lei de Bases consagra e que o Decreto- Lei n.º 6 defende, na introdução na disciplina de Formação Cívica. Hoje, essa disciplina encontra-se consagrada noutra documento. Não me lembro do número.

**3 - Que papel atribui à Educação para os Valores na formação pessoal, moral e social dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) ligeira? Porquê?**

- A Educação para os Valores é muito importante porque ajuda na formação integral de todas as crianças, principalmente crianças com DID, é que as suas limitações nem sempre lhes permitem distinguir o bem do mal, o correto do incorreto.

#### **Quadro IV**

##### **Concetualização**

**1 – O que é para si “Valor”?**

-«Valor» ou «Valores» são tudo aquilo que eu considero de concretizável e credível e que tenho sempre presente em toda a minha *praxis*.

**2 – Qual é a sua perspetiva sobre a área da Educação para os Valores na formação dos alunos com DID ligeira?**

A Educação para os Valores é fundamental para que os alunos com DID cresçam harmoniosamente, para que se integrem na sociedade sem problemas de exclusão.

#### **Quadro V**

##### **Intervenção Pedagógica**

**1 – Acha que a Educação para os Valores faz parte das suas atribuições, na qualidade de professor do ensino regular?**

- Claro que faz. Como educadora que sou, devo contribuir para educação dos meus alunos, nomeadamente para a área dos Valores. Esta área, está presente em todas as

matrizes curriculares e nunca deve ser esquecida durante as situações de ensino/aprendizagem.

**2 – No seu entender, que papel assume o professor no ensino, para uma melhor Educação de Valores nas suas práticas pedagógicas?**

- O professor deve ser um transmissor de conhecimentos e dos seus próprios valores.

**3 - Antes da publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já realizava atividades que promovessem a Educação para os Valores? Justifique a sua resposta.**

- Sim, já realizava atividades para a promoção da Educação para os Valores. Eu não necessito de qualquer tipo de legislação que me “obrigue” a abordar este tema. Ele é muito importante.

**4 - Na sua perspetiva, e tendo presente as características específicas das crianças com DID, quais são os valores a fomentar, que considera mais relevantes?**

- Devo trabalhar a Promoção da Autonomia; Princípios da higiene diária; Promoção das Relações Interpessoais, Promoção da Autoestima e Autoconfiança, Respeito pelo outro, Princípios Básicos da Educação ( Normas de Saudação e Cortesia), etc.

**5 – Que atividades desenvolve para a promoção/Educação para os Valores?**

- Costumo desenvolver atividades lúdicas e de natureza cognitiva.

**5.1- Para a sua concretização, de que estratégias se socorre?**

- As estratégias de que me socorro são variadas. Sei lá, socorro-me dos jogos, das próprias histórias dos alunos, do seu dia a dia e de histórias com caráter moral.

**6 - A promoção/Educação para os Valores deve desenvolver-se com atividades específicas ou deve ser integrada em outras atividades? Porquê?**

- Ela deve ser integrada em todas as atividades porque a considero uma área comum a todas as disciplinas.

**7 - Costuma participar em reflexões conjuntas com os professores da Educação Especial neste processo, antes e depois de cada atividade? De que modo?**

- Sim, costumo partilhar ideias e refletir sobre as mesmas com os professores da Educação Especial. Costumamos reunir frequentemente formal e informalmente. Muitas vezes, vou à sala da Educação Especial falar com eles e tocar pontos de vista, como devo abordar este ou aquele tema.

**8 – Que dificuldades/problemas sente nesta área? Porquê?**

- Sinto algumas dificuldades nesta área porque não tive formação académica suficiente, no âmbito da Educação Especial e, portanto, nem sempre sei como abordar os valores em crianças com DID. Outra das dificuldades é a falta de tempo para ler sobre este tema e conviver mais com os outros colegas.

**Quadro VI**

**Função da Escola**

**1 – Em sua opinião, qual é o papel da escola na promoção da Educação para os Valores dos alunos com DID ligeira?**

- Na minha opinião, a escola deve preocupar-se com todos os alunos e, por isso, abordar esta área. O mundo em que vivemos encontra-se desprovido de valores que sirvam de referência aos alunos e, principalmente, aos alunos com DID.

**2 – Considera ser da responsabilidade da escola fomentar os valores da comunidade onde se insere?**

Sim, a escola está inserida numa determinada comunidade que se rege por determinados valores. Então, acho que a escola, não esquecendo os valores universais, deve fomentar os valores comunitários.

**Quadro VII**

**Papel da Família**

**1 - Constituindo a família o primeiro contexto socializador da criança, que responsabilidade lhe atribui na promoção/desenvolvimento pessoal, moral e social do seu educando?**

- Na minha perspetiva, a função primordial da família é, sem dúvida, educar a criança na verdadeira aceção da palavra. Por isso, é da sua responsabilidade desenvolver

pessoal, moral e socialmente o seu educando para que um dia se integre plenamente na sociedade.

**2 – Considera que a família colabora em estreita relação com a escola/professores na Educação para os Valores do seu educando? Porquê?**

- Não, nem sempre a família colabora positivamente com a escola, antes pelo contrário, por vezes, ela torna-se uma barreira à educação, deseducando precisamente, por falta de valores e por projetar para a escola toda a sua responsabilidade, enquanto educadora moral (família, claro).

Obrigada pela atenção

Alice Loureiro