



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Deficiência intelectual - expectativas, desafios e oportunidades: um foco na inclusão na rede regular de ensino

Departamento da Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Flaviene Queiroz Silva

Coimbra, 2024

Flaviene Queiroz Silva

Deficiência intelectual - expectativas, desafios e oportunidades: um foco na
inclusão na rede regular de ensino

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor
apresentada ao departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sofia Gonçalves

Outubro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela dádiva da vida e pela saúde que me permitiu trilhar esse caminho com resiliência e fé. Aos meus pais e irmãos, que, mesmo à distância, foram minha âncora e meu suporte emocional durante toda a jornada acadêmica. Suas palavras de incentivo e amor foram fundamentais para que eu seguisse confiante em meus propósitos, mesmo diante dos desafios. Minha gratidão também à Professora Sofia Gonçalves, que, com generosidade e sabedoria, aceitou o papel de minha orientadora. Sua orientação foi essencial para que eu desenvolvesse esse trabalho com rigor e profundidade, proporcionando-me não apenas orientação acadêmica, mas também inspiração profissional. Aos demais professores, que ao longo do curso, transmitiram conhecimentos valiosos e despertaram em mim o desejo de buscar sempre mais. Sua dedicação foi essencial para o meu crescimento, não apenas como acadêmico, mas também como indivíduo. Por fim, à Escola Superior de Educação, do Politécnico de Coimbra, que ofereceu um ambiente propício para o desenvolvimento do saber e do pensamento crítico, contribuindo de forma inestimável para a realização deste projeto.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - EXPECTATIVAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES: UM FOCO NA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Resumo: A presente pesquisa insere-se no campo da Educação Especial, com especial enfoque no Domínio Cognitivo e Motor, e aborda a inclusão de crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino. A escolha do tema justifica-se pela crescente importância da inclusão escolar no panorama educativo atual, em conformidade com as políticas públicas, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, que preconiza a educação para todos. No entanto, verifica-se que o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual ainda enfrenta desafios significativos, tanto ao nível das práticas pedagógicas, no âmbito das opções metodológicas dos mais variados intervenientes no processo, quanto ao nível da formação de professores e da articulação entre os diversos agentes educativos. Para a realização deste estudo optámos por uma investigação mista baseada em entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores de educação especial e a uma psicóloga, atuantes no especial e regular, respetivamente (investigação qualitativa) e na aplicação de um questionário online a docentes (investigação quantitativa). A análise dos dados obtidos revela que os profissionais consideram fundamental a inclusão de crianças com deficiência intelectual em turmas regulares, desde que acompanhada de um forte apoio especializado. A colaboração entre professores de educação regular, educação especial, psicólogos, outros agentes educativos e famílias foi amplamente destacada como um dos pilares do sucesso deste processo. Os participantes sublinharam também a necessidade de metodologias flexíveis, ajustadas ao ritmo e às capacidades de cada criança, e reforçaram a importância de uma maior sensibilização da sociedade para a inclusão e a aceitação da diferença. A pesquisa demonstra que, embora as políticas inclusivas estejam a ser implementadas nas escolas, persistem obstáculos que comprometem a plena inclusão de alunos com deficiência intelectual. Assim, conclui-se que é necessário um maior investimento em formação, recursos e sensibilização para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; inclusão escolar; educação especial; ensino regular

INTELLECTUAL DISABILITY - EXPECTATIONS, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES: A FOCUS ON INCLUSION IN THE NETWORK REGULAR TEACHING

Abstract: This research falls within the field of Special Education, with a special focus on the Cognitive and Motor Domain, and addresses the inclusion of children with intellectual disabilities in the regular education network. The choice of theme is justified by the growing importance of school inclusion in the current educational panorama, in accordance with public policies, such as Decree-Law No. 54/2018, which advocates education for all. However, it appears that the process of including students with intellectual disabilities still faces significant challenges, both in terms of pedagogical practices, within the scope of the methodological options of the most varied participants in the process, and in terms of teacher training and coordination between the different educational agents. To carry out this study, a qualitative methodology was used, based on semi-structured interviews and an online questionnaire applied to a group of special education teachers and a psychologist, working in special and regular education, respectively. Analysis of the data obtained reveals that professionals consider the inclusion of children with intellectual disabilities in regular classes to be fundamental, as long as it is accompanied by strong specialized support. Collaboration between regular education teachers, special education teachers, psychologists, other educational agents and families was widely highlighted as one of the pillars of the success of this process. Participants also highlighted the need for flexible methodologies, adjusted to the rhythm and capabilities of each child, and reinforced the importance of greater awareness in society regarding inclusion and acceptance of difference. The research shows that, although inclusive policies are being implemented in schools, obstacles persist that compromise the full inclusion of students with intellectual disabilities. Therefore, it is concluded that greater investment in training, resources and awareness is necessary to guarantee a truly inclusive and equitable education.

Keywords: Intellectual disability; school inclusion; special education; regular education

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 12 |
| 1. Análise da educação inclusiva: políticas, desafios e perspectivas | 12 |
| 1.1 desafios e perspectivas da inclusão | 24 |
| 1.2 Conceito histórico da deficiência intelectual..... | 27 |
| 1.3 Uma breve explicação sobre educação inclusiva e aprendizagem | 32 |
| CAPÍTULO 2 - A DIVERSIDADE DA DI NO ÂMBITO DO ENSINO REGULAR | 35 |
| 2. Atendimento da criança com deficiência intelectual na escola regular..... | 35 |
| 2.1 Desenvolvimento profissional com foco na formação em Educação Especial | 37 |
| CAPÍTULO 3 - COMPONENTE EMPÍRICA..... | 43 |
| 3.Motivação e objetivo | 43 |
| 3.1 Percurso metodológico..... | 44 |
| 3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 46 |
| 3.3 Análise dos dados | 48 |
| CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS..... | 49 |
| 4. Entrevista com a professora de Educação Especial..... | 49 |
| 4.1 Entrevista com a educadora de ensino regular | 52 |
| 4.2 Entrevista com a psicóloga | 53 |
| 4.3 Análise do resultado do Questionário Online | 55 |
| CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 61 |
| CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FUTURAS..... | 64 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 66 |
| APÊNDICES E ANEXOS..... | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Legislação para a inclusão | 14 |
| Quadro 2. Cursos de formação inovação mudanças Erro! Marcador não definido. | |
| Quadro 3. Estrutura da entrevista destinado aos professores e psicóloga | 46 |
| Quadro 4. Estrutura do questionário online | 47 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Plano de formação Minerva..... Erro! Marcador não definido. | |
| Figura 2. Ações de formação promovidas pelo CFAE Minerva Erro! Marcador não definido. | |
| Figura 3. Intervenção escolar..... | 56 |
| Figura 4. Tempo de dedicação as crianças com DI | 57 |
| Figura 5. Inclusão e Autonomia de Crianças com DI | 57 |
| Figura 6. Diálogo como palavra-chave | 58 |
| Figura 7. Formação contínua | 59 |
| Figura 8. Educação transformadora | 60 |

LISTA DOS ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1. Consentimento | 87 |
| Anexo 2. Ações de Formação Minerva | 88 |
| Anexo 3. Ações de Formação promovidas pela DGE..... | 88 |

LISTA DOS APÊNDICES

| | |
|---|----|
| Apêndice 1. Guião de entrevista semiestruturada..... | 76 |
| Apêndice 2. Entrevista com a professora de educação especial..... | 77 |
| Apêndice 3. Questionário online | 79 |
| Apêndice 4. Entrevista com a educadora de ensino regular..... | 81 |
| Apêndice 5. Entrevista com a psicóloga | 83 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD: Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CF: Constituição Federal

CFAE: Centro de Formação da Associação de Escolas

CNE: Conselho Nacional de Educação

DGE: Direção-Geral de Educação

DI: Deficiência Intelectual

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OECD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

Apesar do presente trabalho ter sido realizado numa instituição portuguesa de ensino superior em Portugal, foi aceite a escrita em português do Brasil na totalidade do documento.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) na rede regular de ensino tem sido uma questão central no contexto da educação contemporânea, especialmente após a implementação de legislações como o Decreto-Lei n.º 54/2018, que promove a educação inclusiva. Este estudo visa aprofundar a compreensão sobre os desafios e oportunidades relacionadas à inclusão de alunos com DI no ensino regular, com base nas percepções de professores, psicólogos e outros agentes educativos.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância crescente da educação inclusiva, conforme as orientações de políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todas as crianças a uma educação adaptada às suas necessidades. No entanto, se observa que, apesar dos avanços legislativos, os profissionais da educação enfrentam desafios significativos para implementar práticas pedagógicas de maneira a fomentar uma inclusão real e significativa, como:

- Adotar práticas de inclusão genuínas;
- Implementar ações de inclusão verdadeiramente transformadoras;
- Construir uma cultura de inclusão autêntica e efetiva

A base teórica desta dissertação assenta em autores como Mantoan (2003), que distingue entre integração e inclusão, destacando que a inclusão requer uma mudança radical nas estruturas e práticas educativas. Isto porque a inclusão escolar de alunos com DI não se limita à presença física desses alunos nas escolas regulares, mas implica a adaptação curricular e a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que respeitem o ritmo e as necessidades de cada criança, como apontado por Vygotsky (1997).

Além disso, o estudo fundamenta-se no conceito de "educação para todos", que preconiza o acesso equitativo à educação, como estabelecido pela Declaração de Jomtien (1990), e que reforça a importância da inclusão como uma ferramenta para reduzir desigualdades sociais e educativas

Para este estudo, optou-se por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa. Integrar as duas metodologias permite-nos destacar os pontos fortes de cada uma, oferecendo uma compreensão mais completa do objeto de estudo. Essa combinação permitiu-nos obter dados tanto numéricos como descritivos, respondendo a perguntas desta investigação que envolvem tanto a mensuração objetiva quanto a compreensão subjetiva dos fenômenos.

Nomeadamente a investigação qualitativa, esta permitiu captar a profundidade das percepções dos profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação proporciona uma visão ampliada e interpretativa do fenômeno, centrando-se na forma como os participantes atribuem significado às suas experiências. A escolha desta metodologia justifica-se ainda pela natureza exploratória da investigação, que busca compreender as percepções subjetivas dos profissionais sobre a inclusão. Amado (2017) também evidencia que a investigação qualitativa é especialmente adequada para contextos educacionais complexos, onde há interação entre os diversos agentes educativos.

No que respeita à recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de educação especial, psicólogos e outros agentes educativos. A análise dos dados seguiu o modelo da análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa para identificar padrões e temas emergentes. Segundo Amado (2017), a análise de conteúdo mostra-se particularmente útil para a interpretação de discursos, permitindo identificar categorias significativas que refletem as percepções dos participantes.

O objetivo principal da investigação é analisar e compreender as diversas vertentes teóricas que sustentam a integração de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional regular. Tem, igualmente, como objetivos específicos analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular, com ênfase nas práticas pedagógicas utilizadas; identificar os principais

desafios enfrentados por professores e outros agentes educativos na implementação da inclusão e, por fim, propor estratégias que possam melhorar a integração de alunos com DI nas escolas regulares, com base nas percepções dos profissionais entrevistados.

No que tange a estrutura, esta dissertação está organizada em seis capítulos. Os primeiros dois capítulos referem-se ao Enquadramento Teórico, apresentando uma revisão das principais teorias e políticas relacionadas à educação inclusiva, destacando a diferença entre inclusão e integração, bem como as exigências legais e pedagógicas da inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). O capítulo 3, referente à componente empírica, descreve o percurso metodológico adotado, justificando a escolha da abordagem qualitativa, além de descrever os instrumentos de recolha de dados e analisar os procedimentos de investigação utilizados. Os capítulos quatro e cinco, privilegiam a análise e discussão dos resultados dos dados recolhidos, a partir das entrevistas semiestruturadas e do questionário online, com especial foco nos desafios, oportunidades e boas práticas identificadas pelos profissionais que atuam no campo da inclusão de crianças com DI. Finalmente, o sexto capítulo, Conclusão, sintetiza os principais resultados do estudo e apresenta recomendações com base nos dados analisados, para melhorar as práticas inclusivas nas escolas regulares.

Por fim, este estudo pretende contribuir para uma maior compreensão sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular, oferecendo sugestões baseadas em dados empíricos para aprimorar as práticas inclusivas. A expectativa é que os resultados possam ajudar a promover uma educação mais equitativa e adaptada às necessidades de todos os alunos.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS, DESAFIOS E PERSPETIVAS

A questão social e a necessidade de redução das desigualdades são temas centrais e controversos na sociedade contemporânea. Vivemos em uma era moderna, tecnológica e globalizada, e ainda assim, as disparidades económicas e sociais persistem de forma alarmante. Esta situação levanta questões importantes sobre a capacidade da humanidade de superar as barreiras que separam diferentes grupos sociais (Silva et al., 2012).

Neste contexto, continua os autores, a educação inclusiva surge como uma estratégia importante para a mitigação das desigualdades, uma vez que incluir não se limita a oferecer acesso à escola para todos, mas pretende garantir que todos os estudantes, independentemente das suas condições sociais, físicas ou intelectuais, recebam uma educação de qualidade adaptada às suas necessidades específicas (Silva et al., 2012).

No âmbito da educação de crianças com deficiência intelectual, surge a questão fundamental: Como incluir? Como integrar esses atores dentro do Ensino regular? Primeiro é importante conceituar o que é integração e o que é inclusão.

Medeiros e Mattos (2021) apontam que:

Na Integração a escola tradicional traz os alunos com deficiência para o espaço escolar, mas trata-os de forma distinta, reforçando as diferenças e o preconceito, sem uma adaptação completa do ambiente ou das práticas educativas. Por outro lado, a inclusão parte do princípio de que todos os alunos têm necessidades únicas. Este modelo adapta o ensino e os recursos para atender individualmente cada aluno, promovendo um ambiente que valoriza e apoia a diversidade e a igualdade. (p. 84)

Por essas razões, a Educação Inclusiva tem sido uma das principais

preocupações no cenário escolar regular, tendo um grande amparo no âmbito legal. A Legislação estabeleceu o que as escolas revisassem as especificidades em relação aos métodos, recursos e procedimentos de ensino e aprendizagem, planejando um novo Currículo, adequado à realidade escolar.

A Declaração de Salamanca defende a educação inclusiva como um reforço da meta de "educação para todos,"(UNESCO, 1994)¹ como se, até então, alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais fossem amplamente excluídos do sistema escolar. Bueno (2006) argumenta que o documento parece ignorar o fato de que esses alunos já frequentavam instituições educacionais, especialmente as privadas, antes dos anos 1990. A declaração assume que as políticas educacionais globais falharam em garantir a educação obrigatória para todas as crianças e exige uma transformação tanto nas políticas quanto nas práticas escolares, as quais têm tradicionalmente mantido uma visão homogênea sobre o perfil dos estudantes (Bueno, 2006).

Estiveram presentes na Convenção² 95 países, com o objetivo de apelar a todos para que respeitassem os direitos das crianças, especialmente no que se refere à educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprenderem em conjunto." (Correia, 2001, citado por Cabo, 2016, p. 128).

Neste âmbito, a Declaração de Salamanca abrange estudantes com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais e também todos aqueles pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados. (Passos, 2023).

A Declaração serviu de base norteadora para a implementação em diversos países. Em Portugal, por exemplo, as mudanças legislativas e medidas normativas estabeleceram o quadro para a organização de diversas respostas visando a inclusão, mesmo antes da Declaração³ e depois ajustada para as recomendações previstas.

¹ O documento orienta para que a Educação Especial atue de forma articulada com o ensino comum, a fim de garantir que as necessidades especiais dos alunos sejam atendidas. Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

² A Declaração de Salamanca (1994) foi o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, organizada pelo governo espanhol em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994.

³ A UNESCO, em 1979, teve a iniciativa de reunir países da América Latina, a fim de ser apresentado um projeto com objetivo de definir medidas capazes de combater a exclusão.

No quadro 1 poderão ser observadas de maneira cronológica a Legislação voltada para a inclusão.

Quadro 1- Legislação para a inclusão

| LEGISLAÇÃO PARA A INCLUSÃO | |
|--|---|
| Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 46/86 de 14 de outubro | Estabelece alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com NEE. O estado (Ministério da Educação) passa a ter uma maior responsabilidade no processo educativo das crianças e a definir as normas gerais da Educação Especial. |
| Decreto-Lei nº 35/90, publicado a 25 de janeiro | Determina que todas as crianças seriam abrangidas pela escolaridade obrigatória. Se antes as crianças com “deficiência” mental ou física não eram obrigadas a frequentar o ensino, com a publicação deste Decreto-lei estipula o direito à educação das crianças com NEE. |
| Decreto-Lei 319/91, publicado a 23 de agosto | O texto destaca a substituição da classificação médica por Critérios pedagógicos na identificação de alunos com necessidades educativas especiais, e a crescente responsabilidade da escola regular em atender esses alunos. Promove uma escola inclusiva para todos, envolvendo mais explicitamente os pais na vida escolar dos filhos, e assegura a integração efetiva dos alunos com necessidades especiais, propondo encaminhamento para instituições especializadas apenas quando as medidas adotadas na escola regular forem insuficientes. |
| Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 julho | Visa contribuir para dar sustentabilidade a uma política de inclusão, reforçando as ideias de diferenciação curricular, através de uma individualização/adaptação curricular em função das dificuldades e necessidades de cada aluno, em especial dos que apresentavam necessidades educativas especiais. |
| Lei 6/2001 | Estipula a gestão flexível do currículo no sentido da formação integral de todas as crianças. |
| Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e a sua alteração, Lei nº | Revogar o despacho 105/96 e o Decreto-lei 319/91 e enquadra legalmente a educação |

| | |
|---|---|
| 21/2008, de 12 de maio | especial e a inclusão. |
| Despacho 5048-B/2013 de 12 de abril | Os artigos números 20 e 21 determina o número máximo de alunos por turma que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. |
| O Decreto-Lei n.º 54/2018 de seis de julho | Define como prioridade da ação governamental a promoção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua condição pessoal e social, encontrem respostas que lhes permitam alcançar um nível de educação e formação que facilite a sua plena inclusão social. |

Fonte: Saragoça, 2019, com adaptações.

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa. No seu Artigo 3.º os princípios orientadores da educação inclusiva são:

a) Educabilidade universal - a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade - a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão - o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização - o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de.

e) Flexibilidade - a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação - o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental - o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo

do seu educando;

h) Interferência mínima - a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

À luz do da nossa experiência no Brasil, enquanto agente educativo na educação pré-escolar, consideramos importante trazer fundamentação para este trabalho de uma realidade que também nos motivou a aprofundar um maior conhecimento na área em estudo.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular no Brasil percorreu um caminho marcado por avanços legislativos significativos ao longo das últimas décadas. Essa mudança refletiu uma mudança de paradigmas em direção à igualdade de oportunidades no sistema educacional. Um dos primeiros marcos históricos foi a Constituição Federal de 1988⁴. A CF de 1988, no capítulo 1, no seu artigo 5 esclarece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e estabeleceu as bases para a inclusão ao garantir o direito de igualdade de todos, sem discriminação: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Brasil, 1988, artigo 4). Embora não tenha detalhado especificamente políticas de inclusão, este documento constitucional pavimentou o caminho para legislações posteriores ao reconhecer a igualdade de direitos educacionais.

A Lei de Diretrizes e bases, a LDB, Lei nº 9.394/1996⁵, também representou um marco fundamental ao estabelecer diretrizes para a educação inclusiva no Brasil. Entre seus princípios, destaca-se a garantia de uma educação que respeita as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência. Nesse sentido, a legislação prevê o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis,

⁴https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

⁵ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996, art.º 4.º, inciso III).

O Decreto nº 6.571/2008 regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de complementar o ensino regular para estudantes com deficiência. Esse decreto reforçou as políticas inclusivas ao direcionar escolas públicas e privadas para oferecerem recursos e serviços especializados. No artigo 2º, destaca-se a importância de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação nas instituições federais de educação superior, promovendo maior acessibilidade e garantindo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.

A Lei nº 13.146/2015⁶, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI (Lei Brasileira da Inclusão) é um ponto alto na legislação brasileira, uma vez que reforçou e clarificou os direitos fundamentais dos deficientes, nomeadamente na promoção e inclusão em diversos setores, incluindo a educação. Este estatuto estabelece princípios e diretrizes para a educação inclusiva, assegurando o acesso universal à escola e o pleno desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência. Tal como refere a Lei n.º 13.146/2015, no art.º 4º,

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (p. 17)

⁶ Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Outros documentos, já retomando às políticas educativas em Portugal, como o Referencial do Conselho Nacional de Educação (2023), define

uma educação inovadora como um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas. (p.2)

Em conformidade com o Referencial do Conselho Nacional de Educação⁷, o documento da OECD⁸ (2017) propõe sete princípios para a configuração de ambientes de aprendizagem inovadores, assentes numa perspetiva sócio construtivista da aprendizagem:

- ✓ Reconhecer o aluno como protagonista principal, fomentando o seu envolvimento ativo e promovendo a compreensão do processo de aprendizagem;
- ✓ Reconhecer a natureza social da aprendizagem e incentivar a cooperação;
- ✓ Estar atento às motivações dos alunos e ao papel das emoções no processo de aprendizagem;
- ✓ Responder à diversidade dos alunos, incluindo o seu conhecimento prévio;
- ✓ Apresentar desafios que demandem esforço, sem sobrecarregar excessivamente;

⁷ Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/>

⁸ The OECD Handbook for innovative learning environments. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf

- ✓ Estabelecer expectativas transparentes e desenvolver estratégias de avaliação consistentes com essas expectativas, enfatizando a avaliação formativa como suporte à aprendizagem;
- ✓ Promover a inter-relação entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento, assim como com a comunidade e o mundo.

Esses aspectos reforçam a educação como um processo de interação e formação pessoal; as aprendizagens sociais e emocionais desempenham um papel fundamental nos ambientes educativos. Isso envolve a expressão e a autorregulação de emoções, pensamentos, valores e comportamentos, bem como o desenvolvimento de atitudes positivas como otimismo, esperança, resiliência e autoeficácia na aprendizagem (Sala et al., 2020).

A Conferência Mundial sobre Educação para todos, que ocorreu na Tailândia em 1990, desdobrou-se no documento da Declaração de Jomtien (1990)⁹, que expôs em seu artigo primeiro, um dos principais objetivos, que defende construir uma sociedade mais inclusiva, com a finalidade de assegurar os conhecimentos fundamentais para todos, promovendo uma existência mais humanista e digna:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam

⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (p. 2)

Outra discussão sobre a inclusão que ganhou novas dimensões a partir do século XX, ressalta a necessidade de uma transformação no sistema econômico para viabilizar uma educação inclusiva. Segundo o Diário da República, Artigo 9.º da Lei n.º 9/89¹⁰, a Educação Especial é definida como:

Uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades. Sem prejuízo do disposto no número anterior devem ser adotadas as necessárias medidas de integração progressiva dos alunos do ensino especial. (p.1796).

A New Social Contract for Education (UNESCO, 2021) aponta um novo contrato social para educação assegurando um ensino de qualidade baseado nos direitos humanos e na diversidade cultural, na inclusão, respeito e dignidade, assim abordando um conjunto de vertentes inter-relacionadas que são:

¹⁰ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/9-1989-611899>

- Educação inclusiva
- Educação para uma cidadania democrática
- Educação para a sustentabilidade
- Educação digital
- Educação para a aprendizagem ao longo prazo

Ainda com base no Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023), o referencial de Inovação escolar está ligado a três dimensões:

- Um sentido social, relativo a uma visão transformadora da educação, com efeitos nos processos de inovação;
- Uma orientação local e sistêmica, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação;
- Uma focalização nos educandos e na aprendizagem, relativa à gestão do currículo e as abordagens pedagógicas da vida.

Globalmente, essas dimensões formam uma visão abrangente da inovação. Embora sejam tratadas separadamente, não estão desligadas uma da outra e não existe uma hierarquia entre elas. O cerne da inovação é seu foco nos alunos e na aprendizagem, mas os pontos subsequentes se movem-se primeiramente pelo lado social, passa pela orientação local e sistêmica e, por fim, focaliza-se nos educandos e o aprendizado, enfatizando a necessidade de situar as práticas inovadoras numa análise crítica dos contextos educacionais e numa visão transformadora da educação, que responda aos desafios presentes e futuros.

De acordo com as diretrizes da educação especial promovido pela UNESCO (2021), as escolas devem ser “locais educativos protegidos, uma vez que promovem a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Além disso, deve ser

reinventado para melhor promover a transformação do mundo rumo a um futuro mais justo, equitativo e sustentável”. (p. 6)

Para desmistificar a crença errônea de que as pessoas com necessidades especiais não têm capacidade de aprendizagem, é importante reconhecer que a Deficiência Intelectual (DI) está cada vez mais presente em todas as nacionalidades, de modo que precisa ser estabelecido um modelo da integração que se alicerça na oferta de serviços, com a “finalidade de normatizar as pessoas com deficiência”. (Henriques, 2012, p. 13). A autora continua: “Para ser inclusiva, integrada ao convívio em sociedade, a pessoa com necessidades educacionais tem de modificar-se para que se assemelhe ao máximo possível aos demais cidadãos” (p.6). O objetivo primordial da inclusão é a formação de sujeitos plenos de direitos, visando o reconhecimento e valorização da diversidade e a busca pela igualdade para todos.

Esta afirmação está em conformidade com a Recomendação n.º 4/2023¹¹, refere que:

Uma escola inclusiva é uma escola fundada em valores democráticos como a liberdade, a igualdade, a equidade, a justiça, a responsabilidade social e a participação. A associação entre educação e cidadania democrática deverá estar no cerne da pedagogia e da sua inovação, tendo sido consagrada pelo Conselho de Ministros do Conselho da Europa, de 11 de maio de 2010, na recomendação Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education. (p.72)

Nesse sentido, a Recomendação 4/2023 destaca a essencialidade da relevância de uma educação inovadora que “possa assumir diversas configurações, cuja sua finalidade central é melhorar a qualidade da vida nas escolas e o sucesso educativo dos educandos, supondo a existência de profissionais informados,

¹¹ Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/4-2023-225444230>

reflexivos e capazes de promover a mudança”. (Diário da República, 2023).

Caminhos parecidos e complementares foram apontados na publicação "Synergies for Better Learning" (OECD, 2013)¹² que apresenta um conjunto de recomendações para uma avaliação focada nos alunos, a saber:

Estabelecer um referencial de avaliação coerente e equilibrar a avaliação sumativa e formativa; Diversificar as tarefas de avaliação para obter uma visão holística das aprendizagens e utilizar formatos de avaliação que capturem competências fundamentais; Garantir que a avaliação seja inclusiva e atenda às necessidades dos alunos; Esclarecer e ilustrar os processos e critérios de avaliação junto aos alunos; Colocar os alunos no centro da avaliação e desenvolver a capacidade de autoavaliação; Elaborar diretrizes claras para reportar os resultados da avaliação; Envolver os pais ou responsáveis por meio de processos de informação e comunicação; Utilizar os resultados da avaliação para aprimorar as práticas educacionais. (p.72)

A partir de uma abordagem centrada no aluno para a inovação pedagógica, a educação encontra suporte no Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (2023). Este guia é utilizado por diversas escolas que colaboram em projetos com o intuito de auxiliar o desenvolvimento e análise de iniciativas educacionais. O RIPE é estruturado em torno de três dimensões interligadas, conforme pode ser observado a seguir:

- A. Sentido social;
- B. Orientação local e sistêmica;
- C. Focalização nos educandos e na aprendizagem.

¹² Disponível em:

https://www.oecd.org/education/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf

Embora apresentadas separadamente, essas dimensões estão interconectadas e exercem influência mútua umas sobre as outras.

Apesar dos avanços legislativos, a efetiva implementação da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios significativos. Silva e Elias (2022) aponta que apesar dos claros benefícios da educação inclusiva e dos avanços registrados nos últimos anos, nomeadamente as bases legais estabelecidas, tanto nacional quanto internacionalmente, percebe-se uma significativa contradição entre o que está prescrito e o que de fato ocorre na prática. Embora haja um aumento nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas com uma concentração significativa nos anos iniciais do ensino, “observa-se ainda uma baixa taxa de matrículas no Ensino Médio, evidenciando a presença de evasão ao longo deste trajeto educacional” (Rebello & Kassar, 2018, p. 5).

1.1 DESAFIOS E PERSPETIVAS DA INCLUSÃO

A participação ativa da família desempenha um papel fundamental na inclusão da criança com deficiência intelectual, iniciando com a aceitação e demonstrando afetividade, amor e compreensão. E esta participação compreende outros atores, como observa Silva e Elias (2022):

(...) numa escola inclusiva há participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive em sociedade, assegurando que todos estejam engajados na verdadeira essência da inclusão. (p.9)

Entretanto, é dentro da família, onde o primeiro contacto com a criança é realizado, que começam as preocupações relativamente a inserção do filho no ensino regular. Do outro lado, o gestor tem questões relativamente a sobre sua capacidade de aprendizagem e em como será realizada a inclusão ou ainda se há

gente verdadeiramente preparada para receber estes estudantes.

Outra questão que se deve levar em consideração é garantir de que essa transição ocorra efetivamente, sendo essencial um diálogo contínuo entre família e escola, visto que as famílias encontram muitas dificuldades em suas vivências, que perpassam questões afetivas e concretas, como pouca informação sobre o diagnóstico e direitos dos filhos em relação à escola, dificuldades em lidar com adaptações necessárias, idas constantes a médicos e acompanhamentos, adversidades em conciliar trabalho e suporte ao filho, falta de apoio, dentre outras - questões estas que vão interferir nas dinâmicas do processo de inclusão educacional. (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010¹³). As autoras evidenciam também a importância de construir pontes entre escola e família, promovendo uma comunicação mais clara, empática e eficaz, que leve em conta as especificidades de cada criança e as realidades vivenciadas por suas famílias. A promoção de espaços de diálogo e a formação de equipes interdisciplinares podem ser caminhos efetivos para fortalecer essa relação.

Ainda que haja dificuldades, o que é compreensível e legítimo, é essencial romper com o paradigma de que crianças com deficiência intelectual devem ser direcionadas exclusivamente a escolas especiais. Com a transformação da sociedade e os avanços da educação inclusiva, esse discurso tem passado por significativas mudanças e resinificações, pois “o mesmo princípio é reinterpretado, sinalizando um movimento em direção a um modelo educacional mais equitativo e inclusivo”. (Passos, 2023, p.60). Desse modo, a escola regular passa a ser vista como “um meio para garantir o direito à igualdade de acesso e à permanência de todos os estudantes, independentemente de quaisquer limitações”. (Passos, 2023, p.62).

Outrossim, para desenvolver um currículo inclusivo de forma eficaz, a escola precisa reconhecer a complexidade das interações sociais, compreender os objetivos e limitações de suas ações e encarar o ambiente escolar como um espaço que promove a construção de identidades individuais e sociais (Minetto, 2008, p. 32). Neste âmbito, é fundamental que a escola disponha de materiais e profissionais

¹³ A relação família-escola: intersecções e desafios. Disponível em <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/>

capazes de auxiliar cada criança no desenvolvimento de suas habilidades, respeitando seus ritmos. No entanto, Silva e Elias (2022) reconhecem que esta não é a realidade de muitos ambientes escolares, visto que as dificuldades e exigências das professoras na inclusão educacional abarcam diversas áreas: a necessidade de apoio psicológico; a formação e capacitação docente para a compreensão das necessidades dos alunos; a adaptação das condições físicas, materiais e pedagógicas; a contratação de profissionais para apoiar o processo de inclusão e a implementação de políticas que melhorem as condições de trabalho dos professores.

Saragoça, (2019) reflete que, para que ocorra a implementação da educação inclusiva de maneira concreta, é necessário realizar uma abrangente reestruturação, permitindo assim que a escola explore novas possibilidades de conhecimento. Ainda de acordo com Saragoça (2019) “a escola não muda como um todo, (quando se trata de integração), mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. (p.23). Em contraste com a abordagem focada na integração, a Educação Inclusiva está moldando um futuro mais equitativo, baseado na educação para todos, assegurando o acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino regular. Esse movimento em direção à inclusão e à transformação educacional “visa romper com as barreiras de preconceito enfrentadas pelas crianças com deficiências ao longo do tempo” (Correia, 2019, p. 34).

O processo de efetiva inclusão não é simples, visto que muitos questionamentos vão “desde as finalidades voltadas para a formação inicial, a formação continuada, a uma prática moldada por um sistema engessado, onde falta apoio logístico, estrutural e pedagógico para o acompanhamento e efetivação da escolarização destes estudantes” (Passos, 2023, p. 13).

No que diz respeito a inclusão dos alunos com deficiência, os professores expressam preocupações acerca da falta de formação e apoio para lidar com as dificuldades, como evidenciado na pesquisa *intitulada Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras*, realizada por Silva e Elias (2022), especialmente no contexto da leitura e escrita perante crianças com deficiência intelectual. Os professores mencionaram as principais dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão de seus alunos, que incluem desafios cotidianos como equilibrar a atenção entre o aluno com deficiência e o

restante da turma, integrar atividades mais personalizadas e a ausência de um professor auxiliar. Além disso, destacaram a falta de suporte estrutural por parte da escola e a ausência de políticas públicas que assegurem a presença de profissionais de apoio nas salas de aula regulares (p.13).

1.2 CONCEITO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As perspectivas sobre deficiência intelectual têm evoluído significativamente, exigindo uma compreensão mais ampla e sensível das suas complexidades. Como reflexo desse avanço, Dias et al. (2013) destacam a formação de diferentes concepções que, ao longo do tempo, têm privilegiado a dimensão individual em detrimento da sociocultural:

Diferentes concepções se constituíram em meio a representações que valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes. Hoje a compreensão da deficiência demanda conhecimentos sobre a construção histórico-cultural dos conceitos, das concepções vigentes e dos critérios científicos para a sua identificação. Exige, ainda, reconhecer como as pessoas com deficiência constroem noções sobre si mesmas e narram suas experiências em contextos dialógicos. (p. 3)

Garghetti et al. (2013) evidenciam que na Grécia Antiga, por exemplo, a deficiência era muitas vezes associada a castigos divinos, e os indivíduos com deficiência eram frequentemente marginalizados ou excluídos da sociedade.

Ainda segundo os autores, no período medieval, a visão predominante era de que a deficiência era causada por influências demoníacas, e os indivíduos com deficiência eram frequentemente vistos como possuídos pelo mal. Esta visão religiosa influenciou profundamente a forma como a deficiência era percebida e

tratada durante séculos (Garghetti et al., 2013).

Foi apenas no século XVIII¹⁴ que começaram a surgir abordagens mais humanitárias para a deficiência. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau¹⁵ defenderam a ideia de que todos os seres humanos têm direitos inalienáveis, independentemente de suas capacidades intelectuais. No entanto, ainda persistiam muitas ideias estigmatizantes e discriminatórias em relação à deficiência, como refere Dias et al. (2013):

Em meio a diferentes definições e significações dualistas, que foram sendo substituídas ou reforçadas pelas seguintes, sem que se superassem as representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano. Em momentos predominaram visões baseadas em concepções inatistas, para as quais o desenvolvimento está predeterminado nas características pessoais, e, em outros, concepções ambientalistas, nas quais prevaleceu a determinação do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo. (p.9)

No século XIX, com o avanço da medicina e da psicologia, surgiram abordagens mais científicas para a compreensão da deficiência intelectual. Médicos e cientistas começaram a estudar as causas e os seus efeitos de forma mais sistemática, buscando identificar padrões e desenvolver intervenções para ajudar os indivíduos afetados, “que durante séculos ficaram as margens dos grupos sociais” (Garghetti et al., 2013, p.102).

No entanto, Mendes et al. (2016) esclarecem que o interesse em estudar a

¹⁴ Até ao século XVIII, a deficiência intelectual era erroneamente identificada como uma doença mental e era tratada unicamente pela medicina através da institucionalização. Este processo envolvia a remoção das pessoas com deficiência de suas comunidades natais e a sua manutenção em instituições localizadas longe de suas famílias, deixando-as isoladas do restante da sociedade. Isso era feito sob o pretexto de proteção, tratamento ou processo educacional (Dias et al., 2013).

¹⁵ Calvo González, J. (2009). *Locke e Rousseau: Liberdade e Igualdade. EDIPUCRS.

condição atualmente conhecida como Deficiência Intelectual começou no século XIX com Esquirol¹⁶. Observando a população inseridas em hospitais, ele definiu o que chamou de “idiotia”, (p.9) e construiu as primeiras teorias, observando a características das pessoas com incapacidades acentuadas, estigmas físicos bem demarcados e inadequações pessoais e sociais generalizadas. Esquirol postulou três pressupostos básicos que foram continuamente reforçados nas definições: a base orgânica, o déficit intelectual e a noção de incurabilidade (Mendes, 1995, sp.¹⁷).

No primeiro momento, caracterizado pela crença na hereditariedade e na irreversibilidade da condição, observou-se uma marginalização social dos afetados, resultando em confinamento em instituições e até esterilizações, como formas de controle social da idiotia.

Na teoria, a categoria geral conhecida como “idiotia” era dividida em subcategorias de “idiotia” e “imbecilidade”. Segundo, Rosa (2017) no campo educacional, a pedagogia de Itard, Seguin e Montessori¹⁸ se destacou, enfatizando a necessidade de treinamento sensorial e uso do movimento para restaurar a integridade neurológica desses indivíduos, com o ensino especial sendo desenvolvido em bases tutoriais e em instituições residenciais (Pessotti, 1984). O segundo momento dessa história começa no século XX, até meados do século, e é caracterizado pela expansão do objeto de estudo da área. A incapacidade de atender às demandas acadêmicas da escola pública, recentemente estabelecida em muitos países, resultou na criação de classes especiais para atender essa população.

¹⁶Rech, M. M., & Lopes, M. H. I. (2019). Jean-Etienne Esquirol: A vida e a batalha do alienista contra o status quo da loucura. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Matheus-Rech/publication/375714403_jean-etienne_esquirol_a_vida_e_a_batalha_do_alienista_contra_o_status_quo_da_loucura/links/65576524b86a1d521bef0c8f/jean-etienne-esquirol-a-vida-e-a-batalha-do-alienista-contra-o-status-quo-da-loucura.pdf?_cf_chl=tk=BddnLjCzEodak3MP7EuDUQWhYtSieMMJIMt3AY.LNSE-1743621429-1.0.1.1-wrgaZTUNdW3eygDY1XWf4o0uEQa1Om5mN_luqCgZAxk

¹⁷ Mendes, E. G. (1995). Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.

¹⁸Esses professores criaram ambientes propícios para o aprendizado e desenvolvimento de crianças com deficiência, ao abandonarem a abordagem médico-clínica e darem prioridade à abordagem pedagógica. Eles reconheceram a importância de métodos educacionais personalizados para atender às necessidades específicas desses alunos. Fonte: Rosa, K. N. D. S. (2017). Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori.

Caetano e Pletsch (2019), citam que Binet atribuiu um déficit intelectual de grau leve a essa incapacidade escolar, denominando-a como “debilidade mental”, associando essa condição à idiotia e à imbecilidade, já consideradas como graus de desvio intelectual. Nessa fase, o desenvolvimento da tecnologia de testes mentais proporcionaria influências definitivas sobre os caminhos que a teoria da idiotia assumiria, principalmente pela possibilidade de tomar decisões legais e educacionais com base na aplicação dos testes intelectuais.

Nesse momento, o construto científico de idiotia aparece como uma representação teórica mais arbitrária ou simbólica do que as definições do período anterior, agora claramente baseado em critérios socioculturais. (Rosa, 2017). No campo educacional, observa-se a proliferação de instituições residenciais, escolas especiais e classes especiais nas escolas públicas, e divergências quanto às atividades curriculares mais indicadas: se habilidades acadêmicas ou habilidades práticas para a vida diária. O terceiro momento começou na segunda metade do século XX, caracterizado por um estudo intensificado e por mudanças bastante dinâmicas na teoria e prática relacionadas à idiotia.

Entre as décadas de 1930 e 1940, houve um crescimento notável no questionamento dos pressupostos associados à patologia orgânica e à incurabilidade. O termo genérico “idiotia” foi substituído por “retardo mental”, e as definições começaram a incorporar um conceito ainda vago de incompetência social. Isso refletiu um descontentamento crescente com o uso do critério psicométrico único, baseado no Quociente de Inteligência (QI), como fundamento para decisões educacionais. Durante esse período, a condição perdeu sua ênfase na etiologia orgânica e incurabilidade, dando lugar a uma nova terminologia e à definição de novas subcategorias: deficiência mental limítrofe, leve, moderada, severa e profunda. (Mendes, 1995).

A partir da década de 1960, houve um progresso significativo no campo da educação especial, com duas correntes da Psicologia dedicando-se mais profundamente a esse estudo. Da abordagem comportamental surgiram vários procedimentos para ensinar habilidades mais práticas a indivíduos com deficiências mais evidentes, enquanto da abordagem cognitivista-desenvolvimentistas derivaram procedimentos para remediar problemas e ensinar habilidades

acadêmicas. No contexto do sistema educacional, os diferentes graus de deficiência ou retardo mental começaram a ser classificados como “educáveis”, “treináveis” e “dependentes” ou “custodiais”, levando em consideração as expectativas de aprendizagem dessas diferentes subpopulações que compõem a categoria genérica (Mendes, 1995, p. 68).

Em relação à qualidade dos serviços, neste período houve um aumento na avaliação da eficácia das classes especiais, escolas especiais e instituições residenciais, e surgiu a filosofia de normalização e integração. Essa filosofia defende que a escolarização dessas pessoas deve ocorrer em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, aproximando-se ao máximo dos ambientes naturais, “com o intuito de propiciar dos quais especifica aqueles com deficiência, o acesso a participação e a aprendizagem no ambiente escolar comum” (Araújo, 2016, p.66).

A partir da década de 1950, as definições começaram a se basear cada vez mais em manuais internacionais de classificação de doenças, com destaque para os sistemas de classificação da Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), que passou a desempenhar um papel mais significativo nas definições sócio educacionais (Mendes, 1995).

Ao examinar as transformações no estudo da Deficiência Intelectual (DI) ao longo do tempo, Mendes (1995, p.12) destaca que o termo é um construto científico, uma invenção ou um dispositivo linguístico que tem permitido classificar ou categorizar eventos de acordo com normas específicas de grupos. Essas normas são circunstanciais e têm mudado ao longo do tempo.

Atualmente, o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que, por uma variedade de razões, não conseguem atender às demandas sociais e que, por razões pragmáticas, têm sido agrupados arbitrariamente na mesma condição. De acordo com a Mendes et al. (2016), como resultado disso, o campo se depara com problemas aparentemente insolúveis e com uma compreensão ainda incompleta do que é a DI, levando a divergências teóricas e dificuldades para estabelecer conclusões sobre a melhor maneira de educar esses indivíduos.

Essa discussão sugere que a terminologia e a compreensão da DI são fluidas e evoluem com o tempo, refletindo as mudanças nas normas sociais e científicas. No entanto, essa evolução também traz desafios, pois a falta de uma definição clara e

consensual pode levar a divergências teóricas e práticas. Além disso, a classificação arbitrária de indivíduos em uma única categoria pode não refletir adequadamente a diversidade e a complexidade das experiências individuais.

1.3 UMA BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E APRENDIZAGEM

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco para a Educação Especial, defendendo a inclusão como um direito fundamental, e sua influência ainda ressoa em iniciativas recentes, como o relatório da UNESCO de 2021, *"Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education"*. Este novo relatório reforça a importância de uma educação inclusiva e equitativa, ressaltando que o acesso à educação precisa ser universal, incorporando valores de justiça social e diversidade cultural para enfrentar as desigualdades educacionais globais.

O relatório de 2021¹⁹ conclama governos e cidadãos a renovarem seu compromisso com uma educação que fomente a justiça e o bem-estar coletivo, destacando a educação como bem público. Ele afirma a necessidade de uma “ação urgente” para reimaginar os sistemas educacionais, unindo os esforços de diversos setores sociais e promovendo a participação ativa de todos na formação de um sistema educativo que acolha a todos.

O documento foi adotado em 1994 e delineou um plano de ação no campo da Educação Especial, conferindo ênfase à promoção da inclusão e preconiza que todas as crianças devem ser educadas em conjunto, independentemente das eventuais dificuldades ou diferenças que possam apresentar. Neste âmbito, a educação inclusiva emerge como um desígnio primordial, visando assegurar a equidade de oportunidades para todos os educandos.

A partir da década de 1990 passou-se então a observar uma substancial alteração na concepção e implementação da educação para todos, e o enfoque passou a residir na inclusão, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, suas características individuais, necessidades ou contextos, tivessem acesso a uma educação de qualidade, garantindo o sucesso de todos os envolvidos.

¹⁹ Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>. Consulta em 28 out 2024.

Glat et al. (2007) apontam a importância da inclusão, visto que muitas vezes, (...) a escola tradicional espera que os alunos se adaptem às normas e métodos de ensino estabelecidos, sob ameaça de punição ou reprovação, ao contrário da escola inclusiva, que se dedica a atender às necessidades de todos os alunos, tanto coletivamente quanto individualmente, comprometendo-se com o processo de ensino-aprendizagem de cada um. (p. 127)

Nesta perspectiva, a educação inclusiva vai além da mera presença física dos alunos em sala de aula, buscando promover uma verdadeira integração para além da socialização, pois como bem nos lembram Glat et al. (2007) muitos educadores ainda utilizam esse tipo de narrativa, e, no que tange as avaliações, são percorridos longos documentos que versam sobre a incapacidade ao invés de “inserir o aluno levando em consideração suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, não dando o suporte necessário para que o indivíduo se desenvolva”, (p.127), onde todos os educandos se sintam acolhidos, respeitados e capazes de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem, no contexto da Educação Inclusiva, é concebida como um processo multidimensional que transcende a simples aquisição de conhecimentos formais. Envolve também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, bem como a construção de identidades positivas e a promoção da autonomia e autoestima dos alunos (Vygotsky, 1998).

A prática da Educação Inclusiva exige uma abordagem pedagógica flexível e diversificada, que reconheça e valorize a diversidade de saberes e experiências trazidos pelos alunos (Florian, 2014). Isso implica em repensar as práticas de ensino, os recursos didáticos e as estratégias de avaliação, de modo a garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. (Vygotsky, 1998).

A aprendizagem na perspectiva inclusiva também se caracteriza pela valorização do trabalho em equipe e da cooperação entre os alunos. É através da interação e do convívio com os pares que os alunos têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, experiências e vivências, enriquecendo assim seu processo de aprendizagem e fortalecendo os laços de solidariedade e empatia. Neste âmbito, Araújo evidencia como urgente compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial – para não cometer os mesmos erros do passado, “de simplesmente repetir lições ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição de deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas” (Araújo, 2016, p. 89). Assim entendemos que não se trata de superar a concepção que interpreta com localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional.

CAPÍTULO 2 - A DIVERSIDADE DA DI NO ÂMBITO DO ENSINO REGULAR

2. ATENDIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR

Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem é processada no contexto social e na interação, sendo, portanto, fundamental a comunicação com os pares, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, a inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola regular pode favorecer o desenvolvimento destas crianças, desde que sejam providas as adaptações necessárias.

Ainda segundo Vygotsky (1997), a promoção de uma educação social que permite a construção do homem cultural, enfatiza o trabalho socialmente relevante como meio de acesso à coletividade, à ciência, à filosofia e às artes. Além disso, o autor critica vigorosamente a abordagem tradicional da defectologia, que ele caracterizou como uma pedagogia inferior, por sua limitação em proporcionar uma educação qualitativa para os sujeitos com deficiência.

Por conta disso, a inclusão efetiva dos alunos com DI não pode se resumir à presença física da criança na sala de aula. É necessário que haja participação ativa e significativa, com oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades e potencialidades. Para isso, a formação de professores, a adaptação curricular e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados são essenciais.

Araújo (2016) reforça que no âmbito profissional educador, é preciso pensar a inclusão de modo acolhedor, o que significa adaptar as atividades de modo a atender os alunos nas suas diferentes individualidades, como já defendido por Vygotsky (1997), visto serem únicos nas suas especificidades e nas suas vivências. Neste último aspecto, “Montessori entende que as vivências são a chave para o processo educativo de qualquer sujeito, logo separar, segregar alguns em razão das suas características é um processo “antieducativo” (Silva, 2020, p. 15).

É importante reforçar também que a presença dos alunos portadores de DI não pode se dar de forma mecânica por parte dos educadores, onde se observa um ensinamento baseado na repetição, de maneira a mobilizar o raciocínio, que por muitas vezes não faz sentido para o aluno, “sob o pretexto de que os alunos antecipam o fracasso e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em

situação de aprendizagem ou de resolução de problemas” (Gomes et al., 2010, p. 10), mas sim primar pelo aprendizado com que tenham “raízes nas experiências vividas pelos alunos” (Gomes et al., 2010, p. 10). O meio social onde o indivíduo está inserido pode ser tornar “um amplificador das suas capacidades, mas também das suas limitações” (Araújo, 2016, p. 16).

No que diz respeito ao atendimento, este deve respeitar o tempo do aluno com DI, privilegiar o “desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais” (Teixeira et al., 2021, p. 6) assim como se passa com outras deficiências, como o deficiente visual que tem a possibilidade de ler por meio do Braille e o deficiente auditivo que pode comunicar-se pela língua de sinais.

Neste âmbito, Vygotsky (1997) enfatiza que, ao invés de focar na deficiência, deve-se buscar maneiras de ajudar a criança com necessidades especiais a superar seus desafios, tendo em vista que uma criança com deficiência não é “menos desenvolvida”, mas sim, se desenvolve de maneira diferente. O autor defende a exploração de técnicas de compensação através dos sentidos que estão intactos. Assim, as crianças que foram diagnosticadas como “incapazes” podem compensar suas deficiências e demonstrar progressos surpreendentes, desmistificando alguns mitos sobre esses indivíduos. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de maneira diferenciada, criando condições para que o aluno com deficiência intelectual possa se desenvolver com o apoio adequado e a abordagem correta.

No que tange às estratégias, entende-se que, a priori, é importante refletir a formação de professores, para além da flexibilidade curricular, como fator importante no processo de inclusão. Pereira (2012) argumenta que os professores precisam de “formação específica para entender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual e para implementar estratégias de ensino adequadas” (p. 90).

Teixeira et al. (2021) evidenciam que

(...) a preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos

contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. Constatamos que os formadores não têm suficientemente em conta outras questões centrais – que o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação. (p. 10)

É certo que as presenças dos alunos com deficiências em classes regulares geram muito medo, dúvidas e ansiedade aos professores, ainda que estejam preparados em algum grau para receber esses alunos. São inquietações legítimas, tendo em vista que muitos destes profissionais percebem a fragilidade da sua formação e reconhecem o direito dos alunos com DI no acesso ao conhecimento, direito esse intrínseco a todo e qualquer sujeito. As reflexões que envolvem o profissional de Educação especial, bem como seu desenvolvimento poderá ser verificada no capítulo a seguir.

2.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COM FOCO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação dos docentes sofreu mudanças progressivas ao longo do tempo, sobretudo pela criação de políticas públicas com vistas “à formação continuada dos professores especializados na área, assim como voltadas a formação de docentes em fase inicial”. (Oliveira et al., 2021, p. 13).

No século XVIII, os reformadores portugueses reconheceram a necessidade de estabelecer uma rede escolar, visando o crescimento nacional de Portugal, onde a instituição de ensino seria considerada a voz do povo. No entanto, o Estado direcionou seus investimentos para a formação dos estudantes. Já o século XIX, é “marcado pela emergência do liberalismo em Portugal, que trouxe consigo a convicção da importância da escolarização da população e um conjunto de reformas que visavam organizar e estruturar a oferta educativa” (Oliveira et al., 2021, p. 13). Neste período, os professores eram vistos como indivíduos neutros, sem excessos, nem carências, não pertencentes à classe pobre ou rica, nem sendo profissionais liberais.

Ao longo do século XIX, os professores assumiram um papel de destaque, evoluindo para o século XX. As escolas “normais” se transformaram em locais onde os professores não apenas transmitiam conhecimento, mas eram finalmente reconhecidos como profissionais do ensino e do saber, conforme indicado por Tardif (2014, como citado em Teixeira et al., 2021). O autor diz que é essencial reconhecer os professores, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos de ensino, como sujeitos do conhecimento, ou seja, os “verdadeiros atores” (p.21) do processo educativo. Eles não devem ser vistos meramente como executores técnicos das reformas educacionais, mas sim como “agentes ativos e essenciais na implementação e adaptação dessas reformas” (p.21).

Durante esse período, o campo da educação testemunhou avanços significativos no ensino. Na I República, foi fomentado um ambiente político que intensificou os debates em torno do status da profissão docente. Houve uma valorização simbólica dos professores, associando seu prestígio, qualificação e autonomia ao desempenho de sua missão educativa.

Nos anos 80, os professores enfrentaram desafios significativos, com sua profissão sendo desvalorizada e influenciada por perspectivas antagônicas, conforme resumido por Mark Ginsburg (1990):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (p. 335)

A palavra "intensificação" pode parecer intimidante para os professores, levando muitos a focarem apenas no essencial em suas tarefas. No entanto, reconhece-se a importância da formação contínua. Como mediadores do conhecimento, os professores precisam cultivar pensamento autônomo e um senso crítico construtivo.

A formação docente não se consolida simplesmente pela acumulação de cursos, mas sim pela construção contínua de práticas pedagógicas, pela sabedoria da experiência e pelo desenvolvimento de um processo refinado de ensino. Goodson (1991) enfatiza a importância de investir “na práxis como um espaço de produção do saber e de conceder maior atenção às vidas dos professores” (p. 61). Neste âmbito, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.

Até hoje os professores enfrentam desafios e preconceitos em suas trajetórias profissionais, em um ambiente em que a aprendizagem é frequentemente questionada, seguindo currículos e práticas muitas vezes tradicionais. As barreiras impostas pelas escolas tornam ainda mais complexa a busca por uma educação inclusiva. Sendo assim, a importância da formação contínua dos professores em Portugal é um indicativo de qualidade no ensino, representando um desempenho que engloba diversas etapas do sistema educacional. No país, os professores têm acesso a programas de formação continuada por meio de entidades formadoras que atendem às suas necessidades de desenvolvimento profissional, tais como o CFAE (Centro de Formação da Associação de Escolas), Escolas Minerva e a Direção-Geral de Educação (DGE).

Essas entidades oferecem formações que visam aprimorar o sistema de educação, fortalecendo uma estrutura educacional de qualidade, capacitando os professores a implementar metodologias eficazes. Dessa forma, espera-se que os resultados sejam produtivos tanto para os educandos quanto para o sistema educacional, como um todo. A DGE destaca algumas dessas melhorias no contexto da formação contínua.

1. Melhoria da qualidade do ensino e resultados escolares dos alunos: Através da formação contínua, os professores atualizam seus conhecimentos, aprimoram suas práticas pedagógicas e aplicam abordagens inovadoras em sala de aula. Isso

contribui para uma educação de maior qualidade e melhores resultados acadêmicos para os alunos.

2. Desenvolvimento profissional contínuo: A formação contínua permite que os docentes se mantenham atualizados com as últimas tendências, metodologias e tecnologias educacionais. Isso é essencial para o desenvolvimento profissional ao longo da vida, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução no campo da educação.

3. Valorização dos professores: Investir na formação contínua demonstra reconhecimento e valorização dos professores como profissionais. Isso incentiva sua motivação, satisfação no trabalho e compromisso com a excelência educacional.

4. Promoção da inovação e mudança: A formação contínua capacita os professores a adotarem novas estratégias, abordagens e recursos. Isso contribui para a inovação no ensino e a adaptação às necessidades dos alunos e da sociedade.

Entre os anos de 2022 e 2023 foram proporcionadas ações de formação, promovidas pela Direção Geral da Educação. A primeira etapa da capacitação online, estruturada em cinco módulos organizados na forma de um Manual/e-book, teve como objetivo a formação de formadores, contando com acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Essa fase ocorreu no final de 2022 e abordou os seguintes temas:

- Gestão da Educação Inclusiva;
- Diversidade, Equidade e Inclusão;
- Desenho Universal para a Aprendizagem;
- A Inclusão na Sala de Aula;
- Ambientes de Aprendizagem Inclusivos.

Já a segunda etapa foi voltada para a capacitação lideranças e professores, visando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e a construção de ambientes escolares acessíveis a todos. Essa fase incluiu uma oficina e dois cursos de formação, direcionados a docentes da educação pré-escolar, bem como dos ensinos básico e secundário. Por exemplo, *criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores; as lideranças na promoção de ambientes educativos inclusivos e práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.*

As formações oferecidas em Portugal em 2022²⁰ evidenciam um compromisso com a preparação dos educadores para lidar com os desafios éticos e sociais contemporâneos, alinhando-se com a perspectiva de que a educação deve formar cidadãos críticos e comprometidos, como proposto por Freire (1996). Com temáticas como empreendedorismo, igualdade de gênero, inclusão e desenvolvimento sustentável, esses programas refletem o entendimento de que a escola é um espaço de transformação social, onde educadores atuam como mediadores de valores e competências essenciais para a cidadania (Apple, 2004). A predominância do formato a distância síncrono, acessível a professores de diferentes regiões e contribui para uma democratização do acesso à formação contínua, ainda que as ações presenciais em Faro e Porto, como pode ser verificado nos anexos, reforcem a importância de contextos específicos para a formação intercultural e ambiental. Como sugere Giroux (1997), essas formações são essenciais para “uma educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos, promovendo uma prática pedagógica que dialoga com os valores democráticos e a justiça social” (p. 61).

É correto afirmar que a formação contínua oferecida aos professores em Portugal, conforme exemplificado nos anexos, pelo CFAE Minerva, desempenha um papel importante no fortalecimento do sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas atualizadas e inclusivas.

Fullan (2001) concorda que a formação contínua dos educadores é essencial para promover uma prática pedagógica reflexiva e eficaz, mas ressalta que a transformação real na educação requer uma abordagem sistêmica, com apoio de políticas públicas e uma cultura de valorização docente.

O mesmo autor também destaca que a formação dos professores deve ser parte de um “processo colaborativo e sustentado, com envolvimento ativo dos educadores no desenvolvimento e implementação de novos métodos” (2001, p. 66). Ele sublinha a importância do suporte “institucional e da criação de condições que incentivem a aplicação prática do que é aprendido, como forma de evitar a desconexão entre a teoria apresentada nas formações e a prática em sala de aula”

²⁰ Nos anexos, podem ser verificados os planos e ações de formação oferecidos pela República Portuguesa no centro de formação Minerva.

(p. 67). Conclui-se que a formação contínua só gera impacto real e duradouro se aliada a uma política de valorização docente e à criação de um ambiente escolar propício para a implementação de novas metodologias.

CAPÍTULO 3 - COMPONENTE EMPÍRICA

3. MOTIVAÇÃO E OBJETIVO

A motivação para a escolha deste tema deriva de uma profunda preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações. Nesse sentido, a pesquisa foi motivada por experiências pessoais/profissionais que evidenciaram as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar convencional. Essas observações geraram interesse em compreender as melhores práticas de integração e inclusão desses alunos, assim como os obstáculos a serem superados para garantir seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, a pesquisa emerge como uma forma de contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, onde cada aluno possa alcançar seu potencial máximo.

Assim, este estudo visa analisar e compreender as diversas vertentes teóricas que embasam a integração dos alunos com deficiência intelectual no sistema educacional convencional. Com base nos apontamentos teóricos, destaca-se a importância de compreender as características e o conceito histórico da deficiência intelectual em relação aos níveis de comprometimento cognitivo, a fim de desmistificar as limitações sociais impostas. Evidencia-se a ainda a necessidade de um diagnóstico precoce para garantir um bom desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

A pesquisa desdobra-se também em evidenciar a importância de uma formação contínua do docente, a qual desempenha um papel de base na promoção de práticas inclusivas eficazes. A preparação constante do professor se revela essencial para o estabelecimento de um ambiente educacional acolhedor e adaptado às necessidades individuais dos diversos alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

Este estudo procura explorar, portanto, à luz das teorias apresentadas a fundamentação conceitual da inclusão e a necessidade prática de intervenções adequadas e estratégias pedagógicas que propiciem um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa segue uma abordagem mista de investigação. Por um lado, a investigação qualitativa, visto ser esta a abordagem que permite uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes no contexto educacional, conforme descrito por João Amado (2017) em seu Manual de Investigação Qualitativa.

Amado (2021) destaca dois aspetos fundamentais da pesquisa qualitativa. O primeiro é a evolução do conhecimento e a segunda é a crescente reflexividade deste conhecimento na sociedade. Cada vez mais, os indivíduos, independentemente de sua posição social, estão se tornando críticos e reflexivos sobre seu próprio comportamento. Isso sugere que a capacidade de refletir e criticar o próprio comportamento é um sinal de maturidade e autoconsciência. Parte disso se dá em grande parte devido à disseminação do conhecimento através da educação e de outros meios de comunicação. Outrossim, é importante compreender que muitos estudos se concentram nos discursos dos atores sociais. Estes discursos podem moldar a opinião pública e influenciar o comportamento individual e coletivo. Sendo assim, é importante analisar esses discursos e entender suas evoluções internas por meio da investigação académica, o que nos leva ao segundo aspeto da pesquisa qualitativa defendida pelo autor.

Amado (2017) evidencia o papel do conhecimento científico como uma base para o controle social, poder e avaliação em nossa sociedade. Entretanto argumenta que não podemos analisar o discurso dos atores sem considerar o que eles assimilaram da pesquisa e da leitura que a sociedade produz sobre eles. Da mesma forma, não se pode analisar o material qualitativo sem considerar como os atores se posicionaram em relação à avaliação e à mediatização. Salienta o autor que:

(...) a verdade, já não se define como uma revelação, mas como uma construção; e que os critérios em que ela assenta não são universais, mas históricos, contextuais, relativos. E que isto mesmo é problemático e desorientador... tornando necessária uma postura permanente de «vigilância

epistemológica» aliada à capacidade de abertura a outras formas de ver. (p. 11)

Neste âmbito, observa-se que os resultados das pesquisas qualitativas tendem a ser mais abertos do que os das pesquisas quantitativas. Isso significa que os atores são mais propensos a discutir os resultados dos estudos qualitativos. No campo da educação, isso é particularmente relevante, pois as pessoas geralmente se consideram especialistas em educação, o que pode ser contestado, tendo em vista que “só porque alguns indivíduos têm conhecimento de um tópico, não significa que sejam especialistas no assunto” (Amado, 2017, p. 267).

No que diz respeito a pesquisa qualitativa no campo da educação, há de se pensar a complexidade do termo, devido a sua polissemia de sentidos. Dentro dessa perspectiva, Amado nos convida a ponderar que, em todas as suas interpretações, o conceito de educação nos conduz a um processo de melhoria que os integrantes de uma comunidade empreendem com o auxílio de outros indivíduos; a melhoria e a valorização neste contexto não são individuais, mas coletivas, e devem resultar em transformações benéficas na comunidade e na cultura – “muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (Amado, 2017, p.25).

Diante do exposto, a pesquisa se configura como um processo metodológico dinâmico, que proporciona diversas oportunidades para o diálogo crítico. Esse diálogo envolve a constante revisão e confrontação de recursos, em particular na interação com os aparatos bibliográficos, que serviram como base para a produção deste conteúdo teórico. Busca-se, assim, alcançar uma validade epistemológica que permita uma compreensão mais profunda do ser humano, da história, da filosofia e da própria ciência, especialmente no contexto da educação especial.

Já a investigação quantitativa, através da aplicação de um questionário online, permitiu que os dados fossem recolhidos de forma numérica, o que facilitou a análise dos dados com estatísticas descritivas. Essa abordagem proporcionou uma validação e triangulação dos dados qualitativos recolhidos.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O principal instrumento de recolha de dados utilizado nesta pesquisa é a entrevista semiestruturada²¹, projetada para proporcionar flexibilidade aos participantes, permitindo-lhes expressar suas opiniões e experiências de maneira aberta, “caracterizam-se como uma técnica de interação social dinâmica, flexível e criativa que permite aos interlocutores, incluído o pesquisador, construir coletivamente uma versão do fenômeno analisado” (Oliveira, 2023, p.3).

As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa, que tem principal via analisar e compreender as diversas vertentes teóricas que embasam a integração dos alunos com deficiência intelectual no sistema educacional convencional. Entrevistamos uma professora do ensino regular, uma professora do ensino especial e uma psicóloga, buscando perspectivas diversas sobre a integração de alunos com deficiência intelectual. O guião de entrevista está estruturado em sete dimensões, cada uma com objetivos e perguntas específicas, como pode ser observado na Quadro 2.

Quadro 2. Estrutura da entrevista destinado aos professores e psicóloga

| |
|--|
| <p>1 - Apresentação: Esta seção visa estabelecer uma conexão, confiança e tranquilidade com os entrevistados. As perguntas são sobre os dados pessoais, formação acadêmica, formação continuada, o motivo e o sigilo das entrevistas.</p> |
| <p>2: Trajetória e formação: do Nesta seção, busca-se conhecer melhor a trajetória do entrevistado, incluindo seu tempo de experiência, especializações, de modo a compreender a diversidade de conhecimentos que o educador traz para o campo educacional.</p> |
| <p>3. Deficiência Intelectual / Inclusão: Esta seção busca entender a percepção do entrevistado sobre a Deficiência Intelectual e a Inclusão.</p> |
| <p>4. Equipa/colaboração/parcerias pedagógicas: Esta seção tem como objetivo compreender a importância de outras pessoas no processo de inclusão.</p> |
| <p>5. Inclusão e Desenvolvimento Profissional: Esta seção identifica as dificuldades dos professores de ensino regular em receber crianças com Deficiência Intelectual e o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional.</p> |
| <p>6. Escola: Esta seção busca identificar o papel da escola no processo de</p> |

²¹ Apêndice 1

inclusão.

7. Desenvolvimento e Relação: Esta seção procura entender o processo de adaptação e os métodos/metodologias que podem ser usados para incluir crianças com Deficiência Intelectual.

Além disso, outro instrumento aplicado foi o questionário online destinado a professoras de educação especial e regular, bem como a psicólogas em Portugal, um questionário foi disponibilizado em formato online²², através de um link destinado a docentes da área da Educação no Brasil e Portugal, visando coletar informações dos profissionais que atuam na educação especial, no ensino regular. O questionário foi disponibilizado online para facilitar a participação e permitir que um número maior de profissionais contribuísse com suas experiências e opiniões.

O questionário está estruturado com 7 sessões, como pode ser verificado no quadro 3, resumido, com opções de resposta que variam de “Concordo plenamente” a “Discordo plenamente”, permitindo que os professores expressem seu nível de concordância com a afirmação.

Quadro 3 - Estrutura do questionário online

| |
|--|
| Introdução: Explicação do objetivo da pesquisa e garantia de confidencialidade. |
| Informações básicas: Dados demográficos e profissionais dos professores. |
| Práticas pedagógicas: Metodologias de ensino e estratégias para lidar com a diversidade. |
| Inclusão e diversidade: Foco na inclusão de alunos com deficiência intelectual. |
| Formação continuada: Importância da formação continuada para os professores. |
| Educação transformadora: Opiniões sobre a ligação entre educação transformadora e mudanças nas práticas educativas. |
| Opiniões e sugestões: Espaço para feedback e sugestões dos professores. |

²² Apêndice 3.

A combinação destes métodos qualitativos, que inclui entrevistas e questionários, está alinhada com a abordagem defendida por Amado (2017), que sublinha a importância da triangulação dos dados para assegurar a consistência e validade dos resultados. Esta metodologia permite cruzar diferentes perspectivas e fontes, enriquecendo a análise e aumentando a precisão das interpretações, ao minimizar possíveis enviesamentos e lacunas. Desta forma, a triangulação proporciona uma visão mais robusta e detalhada do fenómeno em estudo, possibilitando interpretações mais completas e fundamentadas.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa em Educação envolve tanto a descrição quanto a interpretação dos dados recolhidos. Enquanto a descrição visa expor, registar ou explicar os fenómenos estudados sem atribuir valores de análise, a interpretação exige do pesquisador uma posição fundamentada em teorias e conhecimentos prévios. Segundo Moraes (2016), a Análise de Conteúdo emprega ambas as abordagens, com a descrição sendo uma etapa essencial que antecede a interpretação. Por outro lado, a Análise de Discurso prioriza a interpretação, baseada em uma perspectiva crítica desde o início. Para a Análise Textual Discursiva, descrição e interpretação são elementos integrados, desenvolvidos simultaneamente em busca de significados. Esses processos complementares, como redes em constante busca de sentidos, caracterizam a abordagem da Análise Textual Discursiva, diferenciando-a das outras formas de análise. Assim, “descrever e interpretar são elementos concebidos em conjunto e compõem parte do esforço de elucidar a compreensão de um fenómeno investigado”, (Amorim, 2017, p.250), representando um processo dinâmico e contínuo de análise qualitativa em pesquisa educacional.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Para a elaboração deste capítulo, conduziram-se entrevistas com participantes que atendem aos critérios de seleção definidos — profissionais que trabalham com crianças com Deficiência Intelectual (DI) — utilizando um guião de entrevista semiestruturado. Este tipo de guião permite fazer comparações entre os diferentes entrevistados, mantendo a entrevista alinhada com os objetivos da investigação e possibilitando a exploração de tópicos relevantes que possam surgir espontaneamente. Segundo Amado (2017), é essencial dar voz àqueles que estão diretamente no terreno, como os profissionais das escolas, pois suas perspetivas trazem uma compreensão rica e prática das realidades enfrentadas na educação especial. A inclusão de um questionário online complementa a coleta de dados, aumentando a amplitude das informações obtidas.

Para garantir a integridade e validade da pesquisa, todos os procedimentos éticos e deontológicos foram rigorosamente observados ao longo da aplicação dos dois instrumentos — entrevistas semiestruturadas e questionário online. Esses cuidados incluem o consentimento informado e o anonimato dos participantes, assegurando o respeito aos princípios éticos e a confidencialidade das respostas.

4. ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A entrevista²³ com a professora de educação especial se revelou importante para a compreensão dos desafios e necessidades do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. A conversa abrangeu diversos tópicos, tais como a percepção da deficiência intelectual e inclusão, a identificação das pessoas fundamentais no processo de inclusão, os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino regular, a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional, e as metodologias eficazes para promover a inclusão.

A docente entrevistada possui uma licenciatura em 1º Ciclo de Ensino Básico e uma pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Durante a entrevista, foi garantido o anonimato, garantindo todas as questões éticas e

²³ Apêndice 2: Integra da entrevista

deontológicas. A seguir, são apresentados os principais pontos discutidos na entrevista.

Quando questionada sobre a sua percepção de deficiência intelectual e inclusão, a professora afirmou que estes são dois princípios fundamentais que devem ser tratados independentemente da problemática. Ela define a deficiência intelectual como “um transtorno do desenvolvimento intelectual e cognitivo, que normalmente se manifesta antes dos 18 anos” e requer uma abordagem adaptativa ao currículo do indivíduo, como ela mesma refere: “A manifestação da deficiência intelectual deve ser devidamente estudada e orientada de forma adaptativa ao currículo do indivíduo.”

Ao ser inquirida sobre as pessoas fundamentais no processo de inclusão de uma criança com DI do ensino especial para o ensino regular, a professora destacou a importância dos recursos humanos, nomeadamente os docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais com formação específica. Além destes, ela sublinhou a necessidade de recursos adicionais como as equipas de intervenção precoce, equipas de saúde nas escolas, CPCJ, CRI e outras instituições comunitárias. “No processo de inclusão são necessários recursos humanos de apoio à aprendizagem, tais como docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais com formação específica,” observa. Este ponto evidencia a complexidade e a multidimensionalidade do processo de inclusão, que exige a colaboração de diversos agentes educativos e comunitários para ser bem-sucedido.

Questionada sobre o principal desafio para os professores de ensino regular ao receberem uma criança com deficiência intelectual no seu contexto educativo, a professora referiu a escassez de recursos nas escolas, agravada pelo crescente número de casos referenciados ao longo do ano letivo. Segundo a docente, esta situação impede o desenvolvimento consistente dos projetos educativos e curriculares, que precisam ser constantemente reestruturados. “O principal desafio é gerir a escassez de recursos nas escolas no crescente número de casos referenciados a qualquer momento do ano letivo.” Ela também apontou a dificuldade na integração dos alunos com DI na vida pós-escolar, devido à limitada oferta de formação profissional e à falta de disponibilidade nas redes escolares.

Ao discutir o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores e o seu impacto nas melhorias das competências para trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas, a docente enfatizou que esta é essencial para a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas. “Quanto mais conhecimento das práticas pedagógicas existentes, maior será o potencial de desdobrar os recursos de forma equitativa onde todos aprendam e respeitem as diferenças e necessidades,” explica. Ela acredita que o conhecimento das práticas pedagógicas atuais pode potencializar a capacidade dos professores de gerir recursos de maneira equitativa, garantindo que todos os alunos aprendam e respeitem as diferenças e necessidades uns dos outros. Para ela, a formação contínua deve ser “estendida a todos os docentes de todos os ciclos educativos”, de modo a promover uma comunicação mais rápida e competente entre a equipa escolar.

Quando questionada sobre os métodos e metodologias que podem ser usados para incluir crianças com DI, a profissional recomendou o uso de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Estas abordagens visam garantir o apoio à aprendizagem e a inclusão em sala de aula e noutros contextos educativos. “Metodologias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social são fundamentais para garantir apoio à aprendizagem e inclusão,” afirma. No entanto, ela reconhece que, apesar dos avanços legislativos e das intenções de promover uma escola inclusiva para todos, ainda existem muitas barreiras, principalmente relacionadas à falta de recursos e ao desconhecimento. Acredita que, com resiliência e trabalho em equipa, será possível criar uma escola verdadeiramente inclusiva que responda a todas as necessidades dos alunos.

4.1 ENTREVISTA COM A EDUCADORA DE ENSINO REGULAR

A entrevista com a educadora de ensino regular seguiu os mesmos princípios da entrevista com a professora de educação especial, obedecendo os princípios de sigilo e confidencialidade e com a imposição das mesmas questões.

A educadora entrevistada possui uma licenciatura em Educação Especial e 35 anos de serviço na função e sublinha que “a deficiência intelectual é uma condição que não deve ser causa de exclusão nas escolas”.

No que diz respeito à transição de uma criança com DI do ensino especial para o ensino regular, a entrevistada menciona a importância da intervenção de múltiplos agentes educativos, referindo que, “após serem detetadas dificuldades, consoante o grau destas, deve ser apoiada pelo professor de Educação Especial, com a aplicação das medidas previstas no Dec. Lei 54/2018.” Isto demonstra a relevância da legislação existente para assegurar que estas crianças recebam os apoios adequados ao seu desenvolvimento.

Quando questionada sobre os principais desafios que os professores enfrentam ao receber uma criança com DI, a entrevistada destaca a dificuldade em adaptar-se às necessidades individuais numa turma de “normalmente 25 crianças, todas com características próprias de aprendizagem e ritmos diferentes”.

A educadora também salienta a importância da formação contínua, argumentando que, apesar do esforço pessoal dos docentes e da utilização de recursos limitados, “estas crianças vão tendo recursos necessários para fazer face às suas necessidades”, embora haja uma necessidade clara de maior investimento governamental. A entrevistada considera que “talvez se os docentes fossem mais ouvidos, se conseguisse melhorar”, sugerindo que uma maior inclusão de professores na formulação de políticas educativas poderia beneficiar a inclusão.

Relativamente aos métodos e metodologias que podem ser utilizados para incluir crianças com DI, a educadora é enfática ao afirmar que “não há receitas perfeitas para esta problemática”, defendendo que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem e que é necessário testar diferentes abordagens ao longo do tempo. Esta postura aberta à experimentação e personalização é fundamental no contexto da educação inclusiva.

Por fim, a educadora reflete sobre o papel das escolas na promoção de uma cultura inclusiva. Embora reconheça o esforço que as escolas fazem para incluir todas as crianças, sublinha que “a forma como se aprende a ser tolerante, empático e colaborante vem, sobretudo, do exemplo recebido em casa”. Isto reforça a ideia de que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva da escola, mas deve ser um esforço partilhado por toda a sociedade.

4.2 ENTREVISTA COM A PSICÓLOGA

A entrevista com a psicóloga proporciona uma visão abrangente sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ambiente escolar, focando tanto nos avanços como nos desafios que ainda persistem, seja nos campos psicológicos ou cognitivos. A análise destaca alguns pontos importantes da entrevista, sublinhando a relevância da formação contínua, o papel dos pais e professores, e a necessidade de uma mudança cultural em torno da inclusão. As questões foram as mesmas apresentadas as professoras citadas acima.

A entrevistada, formada em Psicologia e com especializações em Neuropsicologia, Psicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada, demonstra uma sólida base de conhecimento nas áreas relevantes à inclusão e ao acompanhamento de crianças com DI.

Ao falar sobre deficiência intelectual, a psicóloga ressalta que "mesmo com tal avanço, ainda é notório alguns preconceitos voltados à sua inclusão", o que reforça a ideia de que, apesar das melhorias na avaliação e nas estratégias de intervenção, ainda enfrentamos barreiras sociais significativas. Neste ponto, a entrevistada foca-se particularmente no autismo, destacando o facto de muitos pais ainda terem dificuldade em aceitar o diagnóstico, devido a crenças não realistas. Este preconceito “é observado não só entre os pais, mas também em algumas instituições escolares, que tendem a buscar crianças que se encaixem num padrão de "normalidade".

A psicóloga enfatiza a importância dos pais no processo de inclusão, sugerindo que devem atuar como "co-terapeutas". Esta posição revela a ideia de que, para que a inclusão seja bem-sucedida, é importante que os pais estejam envolvidos e bem informados sobre o diagnóstico da criança, bem como sobre as

estratégias a adotar. Além disso, a entrevistada sublinha que o trabalho multiprofissional é indispensável, mas ressalva que este deve ser adaptado ao "contexto da criança inserida". Cada criança apresenta diferentes necessidades e, por isso, a intervenção deve ser personalizada, envolvendo profissionais como terapeutas da fala ou terapeutas ocupacionais, conforme necessário.

Um dos desafios mais citados pela entrevistada é a capacidade dos professores de lidar com a diversidade de comportamentos dentro da sala de aula. A psicóloga salienta que o professor não deve apenas preocupar-se com a criança com DI, mas também com "seres individuais onde cada um tem a sua personalidade". Isto demonstra a complexidade do ensino inclusivo, onde a diversidade de necessidades e personalidades pode ser uma barreira adicional.

A entrevistada afirma que as atuais estratégias de inclusão ainda não são suficientes para "desmistificar as crenças sociais em torno da deficiência intelectual". Para ela, é essencial uma transformação cultural para que a inclusão seja verdadeiramente humanizada. Além disso, defende que "mais formação para os professores" é necessária, de forma que estes se sintam preparados para lidar com uma diversidade de alunos. A formação contínua, segundo a psicóloga, não só aumenta as competências técnicas, mas também contribui para um ambiente de "compreensão e empatia", criando condições para que a inclusão aconteça de forma natural e integrada.

A entrevista conclui com uma reflexão sobre o papel das escolas na promoção de uma cultura inclusiva. Embora a entrevistada reconheça que muitas escolas ainda não conseguem promover uma educação para todos, propõe soluções práticas, como a inclusão de mais profissionais da saúde nas escolas, a realização de palestras educativas e a criação de momentos regulares de esclarecimento e discussão com os pais. Este último ponto reforça a ideia de que a inclusão "não deve ser limitada a meses comemorativos", mas sim tornar-se uma prática contínua e integrada na vida escolar.

4.3 ANÁLISE DO RESULTADO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

O Questionário online foi elaborado com o objetivo de explorar as percepções dos professores de educação especial sobre a relação entre uma educação transformadora e as mudanças nas práticas educativas, pedagógicas e curriculares. O questionário foi feito através do *Google Forms* e disponibilizado em formato online, e contou com a participação de docentes, encarregados de educação, técnico superior e colaboradores assistentes operacionais, provenientes do Brasil e de Portugal. A escolha destes dois países foi importante para a pesquisa, tendo em vista que, tanto no Brasil como em Portugal, tem sido alvo de reformas significativas, visando a inclusão e a adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos alunos.

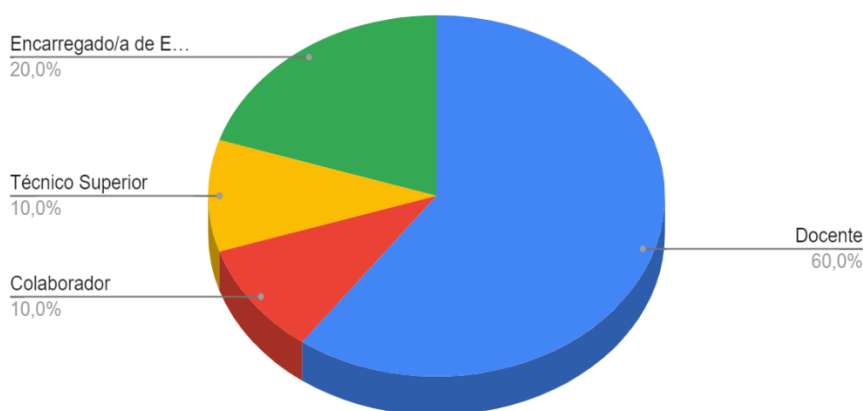
Inicialmente estava previsto aplicar o instrumento apenas a docentes, no entanto, outros agentes educativos responderam ao questionário online pelo facto do mesmo ter sido disponibilizado em formato online (linkado), através de redes sociais. Por este motivo, considerámos relevante analisar as respostas dos mesmos de forma a compreendermos o olhar de quem integra o trabalho diário com o mesmo desígnio da escola para todos. Contávamos, igualmente, obter um maior número de respostas, no entanto, apesar do nosso esforço contínuo, apenas conseguimos obter 20 respostas.

Os resultados obtidos fornecem uma visão clara sobre o grau de concordância dos professores em relação à importância de uma educação transformadora. Esta análise é fundamental para compreender as tendências atuais e identificar áreas de melhoria nas práticas educativas, contribuindo assim para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Assim, através da figura 3 podemos observar as áreas de intervenção na escola dos profissionais que responderam ao questionário.

Figura 1. Intervenção escolar

Qual a sua intervenção na Escola?



A maioria dos intervenientes identificados na figura 3 são docentes (60%), o que reflete a preponderância deste grupo nas respostas ou no contexto de intervenção educativa. Esta predominância pode sugerir que os professores são os principais agentes envolvidos nas questões relacionadas com a escola.

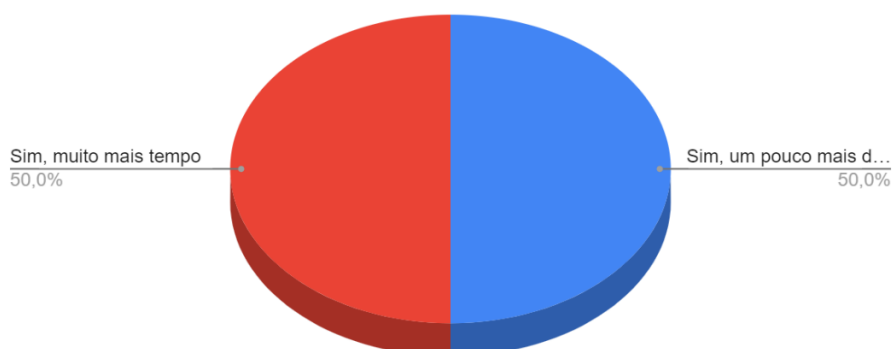
Os Encarregados de educação constituem 20% do total, indicando uma participação significativa dos pais ou responsáveis no ambiente escolar. Este dado sublinha a importância do envolvimento familiar no processo educativo.

Os Técnicos Superiores e Colaboradores, cada um com 10%, têm um peso menor na intervenção, sugerindo que, embora importantes, estes grupos desempenham papéis mais especializados ou de suporte em comparação com os docentes e encarregados de educação.

Esta distribuição sugere que, na escola, os docentes continuam a ser a força principal na condução de atividades e decisões educacionais, enquanto os encarregados de educação e outros profissionais têm um papel complementar.

Figura 2. Tempo de dedicação as crianças com DI

Acredita que as crianças com deficiência intelectual (DI) exigem mais tempo dos professores no Ensino Regular?

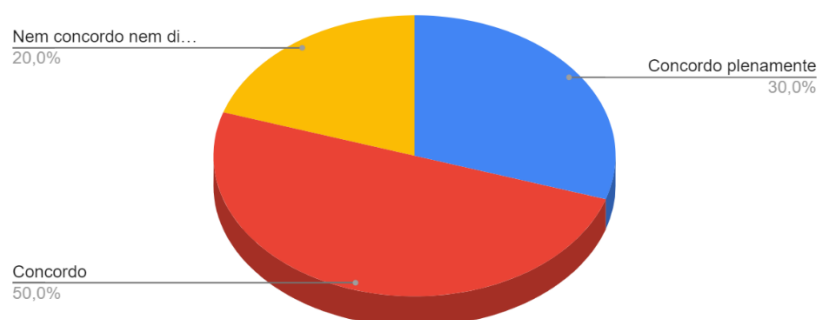


A figura 4 revela uma divisão equilibrada entre as duas respostas, indicando que todos os inquiridos concordam que crianças com deficiência intelectual exigem mais tempo dos professores no ensino regular. No entanto, metade, 50%, considera que é "muito mais tempo", enquanto a outra metade, 50%, acredita que é "um pouco mais de tempo".

Esta divisão pode refletir a variabilidade das necessidades de cada aluno com DI, onde algumas crianças necessitam de um suporte mais intensivo do que outras. Esta situação destaca a importância de um planeamento educativo flexível, adaptado às necessidades individuais, e enfatiza o desafio para os professores na gestão do tempo em turmas inclusivas.

Figura 3. Inclusão e Autonomia de Crianças com DI

A inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ensino regular promove a sua autonomia e independência?



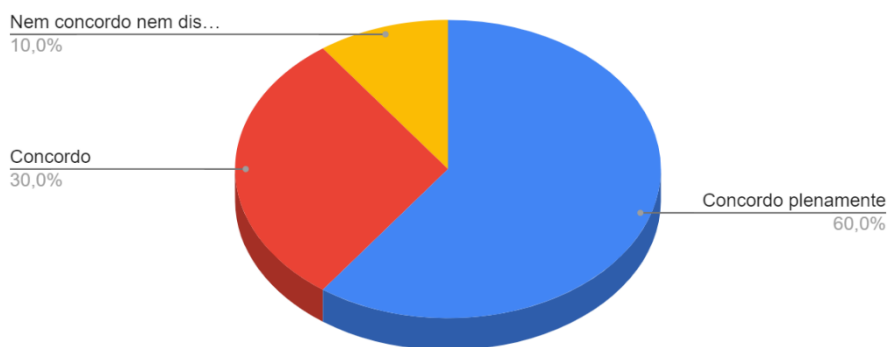
A maioria dos participantes (80%) concorda que a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular contribui para promover a sua autonomia e independência, com 50% concordando e 30% concordando plenamente. Este dado reflete uma percepção positiva sobre os efeitos da inclusão na capacidade de as crianças com DI desenvolverem habilidades que lhes permitam ser mais autônomas.

No entanto, uma porção significativa (20%) dos respondentes mantém uma posição neutra, optando por "Nem concordo nem discordo". Este grupo pode representar indivíduos que acreditam que a inclusão depende de outros fatores complementares, como o suporte adequado e o ambiente educacional, para realmente favorecer a autonomia e independência das crianças com DI.

A análise da figura 5 sublinha que, apesar da maioria acreditar nos benefícios da inclusão, ainda pode haver hesitações sobre a efetividade total do processo, sugerindo que há espaço para melhorias nas práticas inclusivas nas escolas.

Figura 4. Diálogo como palavra-chave

Acredita que o diálogo é a palavra-chave para aproximar a escola, a família e os/as alunos/as com deficiência intelectual, promovendo uma educação inclusiva?

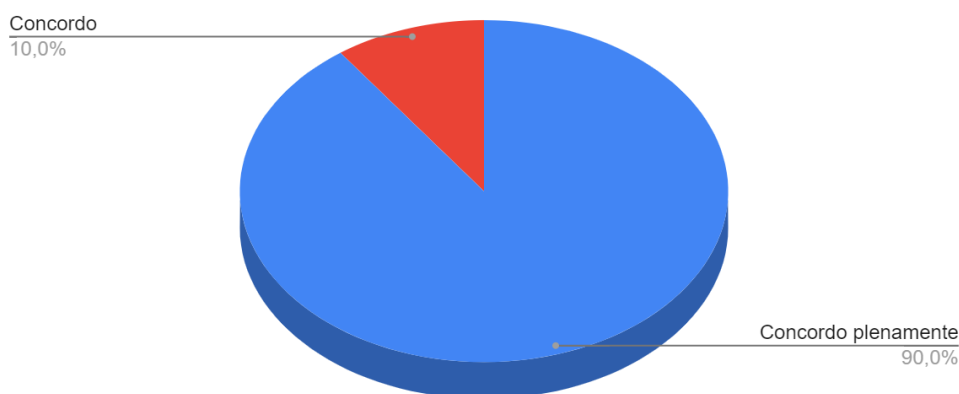


A figura 6 ilustra as respostas a uma questão sobre a relevância do diálogo na promoção de uma educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual. E, conforme a análise, 60% dos inquiridos (secção azul) concordam plenamente que o diálogo é a ferramenta essencial para aproximar a escola, a família e os alunos com deficiência intelectual. 30% dos inquiridos (secção vermelha) também concordam com a afirmação. 10% dos inquiridos (secção amarela) nem concordam nem discordam.

Estes resultados indicam a maioria, de 90%, dos inquiridos acredita que o diálogo é fundamental para promover uma educação inclusiva. Apenas uma pequena fração, 10%, mantém-se neutra. Esses resultados nos mostram que as políticas e práticas educacionais que promovam o diálogo entre todas as partes envolvidas (escola, família e alunos) são amplamente apoiadas e podem ser eficazes na melhoria da inclusão educacional.

Figura 5. Formação contínua

Considera importante uma formação contínua para ajudar os/as professores/as a lidar com a diversidade em sala de aula?



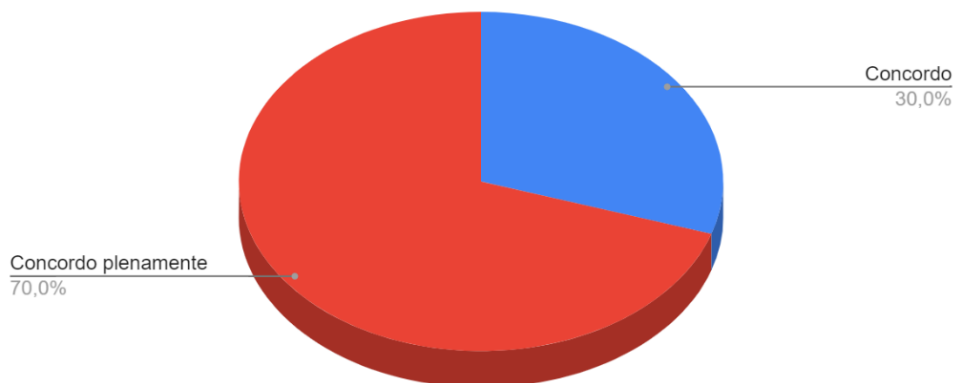
A figura 7 ilustra as respostas a uma questão sobre a relevância da formação contínua para ajudar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula. 90% dos inquiridos (secção azul) concordam plenamente que a formação contínua é importante. 10% dos inquiridos (secção vermelha) não têm uma opinião clara ou não concordam plenamente.

Estes resultados indicam que a maioria de 90% dos inquiridos acredita que a formação contínua é fundamental para ajudar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula. Apenas uma pequena fração, 10%, não expressa uma opinião clara.

Os dados sugerem um forte consenso sobre a importância da formação contínua na criação de um ambiente educacional mais inclusivo.

Figura 6. Educação transformadora

Acredita que uma educação transformadora está ligada a diversas mudanças relacionadas com práticas educativas, pedagógicas e curriculares?



A figura 8 evidencia as respostas dos inquiridos à pergunta sobre a ligação entre uma educação transformadora e mudanças nas práticas educativas, pedagógicas e curriculares. A análise dos dados revela que 70% dos participantes 'Concordam plenamente' com a afirmação, enquanto 30% 'Concordam'.

Esta distribuição indica um consenso significativo sobre a importância da educação transformadora. A maioria dos inquiridos reconhece que abordagens inovadoras na educação são fundamentais para o desenvolvimento das práticas didáticas. A ausência de respostas de discordância ou neutralidade sugere uma forte tendência de concordância entre os participantes, possivelmente devido à seleção das opções de resposta ou à homogeneidade das percepções.

Em conclusão, os dados evidenciam uma percepção positiva sobre o impacto transformador da educação nas metodologias pedagógicas.

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 PRINCIPAIS RESULTADOS

O principal objetivo desta investigação foi compreender como os profissionais da educação percebem a inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ensino regular e quais os principais desafios e oportunidades nesse processo. O questionário online aplicado a docentes do Brasil e Portugal indicou uma percepção positiva da inclusão, com 80% dos participantes concordando que ela promove a autonomia e a independência dos alunos. Esse resultado é corroborado pelas entrevistas, nas quais os profissionais da educação também salientaram a importância de estratégias diferenciadas e apoio especializado para o sucesso da inclusão.

As educadoras e psicólogas entrevistadas enfatizaram que a inclusão deve envolver a participação de todos os agentes educativos, incluindo professores de educação especial, técnicos especializados e as famílias. Este aspeto também foi destacado no questionário, onde 90% dos professores reconheceram a necessidade de um trabalho colaborativo entre profissionais para efetivar a inclusão. No entanto, tanto nas entrevistas como no questionário, os professores identificaram desafios na gestão de turmas grandes e diversificadas, apontando a falta de recursos e de apoio especializado como um fator complicador. Um professor destacou que “a dificuldade de dar a resposta adequada numa turma com diferentes ritmos de aprendizagem” é um dos principais obstáculos à inclusão eficaz. Metade dos professores participantes no questionário indicaram que dedicam muito mais tempo aos alunos com DI, sublinhando a necessidade de uma gestão de tempo planeada e flexível.

Outro tema recorrente foi a formação contínua dos professores. Tanto os dados das entrevistas quanto os do questionário online indicaram consenso sobre a necessidade de uma formação contínua mais adequada e específica para lidar com as necessidades de crianças com DI. No questionário, 90% dos participantes concordaram que a formação contínua é essencial para melhorar as suas competências, o que reflete o que foi mencionado pelos profissionais entrevistados. Apesar disso, os professores relataram que a formação oferecida ainda é insuficiente

e não atende totalmente às suas necessidades práticas, particularmente no que diz respeito à educação inclusiva.

Em termos de fundamentação teórica, vários autores e documentos destacam a importância da formação contínua para assegurar uma educação inclusiva eficaz. A Declaração de Salamanca (1994) e o relatório da UNESCO de 2021²⁴ enfatiza que “uma educação inclusiva exige comprometimento com a formação contínua, que prepara educadores para enfrentar as variadas necessidades dos alunos e promove a igualdade”. A formação contínua é apresentada como essencial para um ambiente escolar adaptado às diversidades, apoiando professores com recursos e práticas que favoreçam a inclusão e a participação ativa de todos os alunos. Da mesma forma, o Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal estabelece a gestão flexível do currículo como uma estratégia necessária para garantir o sucesso educativo de todos os alunos, mas os resultados mostram que a formação contínua nem sempre é sistemática, muitas vezes dependendo do interesse individual do professor.

Em Portugal, o Ministério da Educação oferece formação contínua para os docentes, mas os professores entrevistados relataram que essa oferta nem sempre corresponde às suas necessidades práticas no contexto da inclusão. O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 22/2014) tenta abordar a inclusão, mas os participantes sentem que falta profundidade e especificidade para os desafios enfrentados no dia a dia. A sobrecarga de trabalho e a falta de tempo também foram mencionadas como barreiras para que os professores se envolvam em mais formações.

Os resultados da investigação evidenciam uma lacuna entre o que é previsto nas políticas e o que se verifica nas escolas. Vygotsky (1997) argumenta que a mediação pedagógica adaptada às necessidades individuais dos alunos é essencial para o seu desenvolvimento, mas isso só é possível quando os professores têm acesso a uma formação adequada e ao apoio necessário. A Declaração de Jomtien (1990) também defende uma educação para todos, salientando que a formação dos

²⁴ Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>. Consulta em 26 out de 2024.

professores deve ir além da formação inicial, permitindo uma adaptação contínua às exigências da inclusão. O resultado deste estudo confirma as observações de Amado (2017) sobre a necessidade de reflexão constante e adaptação das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

A investigação alcançou o objetivo pretendido, uma vez que conseguiu analisar as percepções dos profissionais da educação sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ensino regular, tal como proposto. Foram identificados os principais desafios e oportunidades desse processo, especialmente no que diz respeito à formação contínua dos professores e à necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Além disso, os resultados obtidos foram coerentes com a literatura revisada, confirmando que a inclusão é vista como positiva, mas que ainda enfrenta barreiras práticas, principalmente relacionadas à insuficiência de formação e recursos. Através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e de um questionário online a professores, foi possível obter uma visão abrangente das experiências e dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Os resultados revelaram que, de forma geral, os professores e agentes educativos percebem a inclusão de alunos com DI de forma positiva, reconhecendo o seu impacto na promoção da autonomia e independência das crianças, como corroborado pela maioria dos participantes. Este dado está em consonância com a literatura analisada, nomeadamente as orientações da Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto-Lei n.º 54/2018, que defendem a inclusão como um direito fundamental, sustentado por uma adaptação curricular flexível e o envolvimento de toda a comunidade educativa.

No entanto, o estudo também apontou limitações significativas na implementação da inclusão, principalmente devido à insuficiência da formação contínua dos professores. Tanto as entrevistas como os resultados do questionário indicaram que a formação oferecida aos docentes não é suficiente para abordar de forma adequada as necessidades específicas dos alunos com DI. Este desajuste entre a legislação e a prática pedagógica é uma questão recorrente, alinhando-se com as críticas apontadas por Vygotsky (1997), que sublinham a importância de uma capacitação contínua e ajustada ao contexto da educação inclusiva.

Em termos de limitações do estudo, a amostra utilizada, embora representativa, poderia ter sido mais abrangente, de modo a captar uma diversidade

maior de perspectivas. Uma amostra mais extensa, com uma participação mais equilibrada entre diferentes regiões e níveis de ensino, poderia proporcionar resultados mais robustos e comparáveis. Além disso, a utilização de uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, poderia oferecer uma análise mais detalhada e completa dos fenómenos estudados.

Quanto às sugestões para estudos futuros, recomenda-se a realização de investigações que explorem a eficácia de programas de formação contínua específicos para a inclusão de alunos com DI, envolvendo uma avaliação longitudinal do impacto dessas formações nas práticas pedagógicas. Seria também útil analisar a perspectiva das famílias e dos próprios alunos com DI, de modo a obter uma visão mais holística do processo inclusivo. Outro aspeto a considerar é a avaliação dos recursos disponíveis nas escolas, investigando como a infraestrutura e o apoio especializado influenciam a eficácia da inclusão.

Por fim, é essencial que os estudos futuros continuem a investigar formas de melhorar a articulação entre as políticas públicas e a prática diária nas escolas, garantindo que a inclusão não seja apenas um conceito teórico, mas uma realidade efetiva para todos os alunos. É fundamental que os profissionais da educação recebam a formação e o apoio necessário para criar ambientes inclusivos e acolhedores, promovendo a equidade e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente das suas capacidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (44-1), p. 119-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Araújo, É. S. D. O. (2016). Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva.
- Benitez, P., Gomes, M. L., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C., & Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 359-379
- Cabo, A. D. J. R. D. (2016). *Perceção dos professores do ensino regular face à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)* (Tese de doutorado). Universidade do Minho.
- Caetano, A. M., & Pletsch, M. D. (2019). Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? *Contrapontos*, 19(1), 392-407.
- Conselho Nacional de Educação. (2018). Referencial para a inovação pedagógica nas escolas
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*.
- Dias, S. D. S., & Oliveira, M. C. S. L. D. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 169-182.
- Flores, A. M. R. (2023). *A educação inclusiva numa perspectiva da Teoria Mantoan*. (Tese de mestrado). Uniceplac.

- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. Disponível em: <https://www.europeanjournal.com/2015/03/294/294/https://doi.org/DOI>. Consultado em maio de 2024.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2001). *O significado da mudança educacional* (3ª ed.). Teachers College Press.
- Garghetti, F. C., Medeiros, J. G., & Nuernberg, A. H. (2013). Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10).
- Glat, R., Pletsch, M. D., Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação (Santa Maria. Online)*, 32(2), 343-355.
- Gomes, A. L. L., Poulin, J. R., & Figueiredo, R. V. D. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.
- Henriques, R. M. (2012). O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. *O Papel Do Curriculum Na Inclusão*.
- Lima, J., & Mattos, M. M. (2021). Integrar ou incluir: desafios contemporâneos da educação especial na perspectiva inclusiva. *Rein-revista educação inclusiva*, 6(5), 80-91.
- Mendes, E. G. (1995). Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.
- Mendes, E. G., Tannús-Valadão, G., & Milanesi, J. B. (2016). Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista linhas*, 17(35), 45-67.
- Novoa, A. (1992). Formação dos professores e formação docente. Texto publicado Em Nóvoa, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. e Shewbridge, C. (2011). Avaliações da OCDE sobre avaliação e avaliação na educação. *Oslo: OCDE*.
- Oliveira, G. L. M., Camelo, A. C. P., & Pereira, A. E. P. (2021). Formação de Professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e

Portugal. *Revista Mosaico*, 12(3), 02-08.

Oliveira, J., Fernandes, I., & Fonseca, L. R. (2020). Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 19(1), e36611-e36611.

Oliveira, S., Guimarães, O. M., & Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236.

Passos, T. L. D. A. (2023). As finalidades educativas escolares implícitas na declaração De Salamanca e sua materialização nas políticas públicas para a inclusão escolar no Brasil.

Rebello, A. S., & Kassar, M. M. (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 276- 307

Rodrigues, T. D. D. F. F., Oliveira, G. S., & Santos, J. A. (2021). As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, 2(1), 154-174.

Saragoça, M. J., & Candeias, A. A. (2019). Da incapacidade à inclusão—O percurso Concetual à luz da Legislação educativa portuguesa

Silva, E. F. E., & Elias, L. C. D. S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em revista*, 38, e26627.

Silva, F. T., Gonçalves, E. A. V., & Alvarenga, K. D. F. (2012). Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24, 96-103.

Silva. E.F; Elias. L. C.S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos E dificuldades da família e de professoras. *Revista Brasileira de educação*.

Teixeira, D. S., Barreto, D. A. B., & Nunes, C. P. (2021). Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. *Holos*, 2.

Teixeira, D. S., Barreto, D. A. B., & Nunes, C. P. (2021). Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. *Holos*, 2, 1-19.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

Vygotsky, L. S. (1998). Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1997). Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

Legislação consultada

1. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
2. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).
3. Brasil. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.
4. Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).
5. Portugal: Decreto-Lei n.º 54/2018,
6. Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 46/86 de 14 de outubro
7. Decreto-Lei nº 35/90, publicado a 25 de janeiro
8. Decreto-Lei 319/91, publicado a 23 de agosto
9. Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 julho
10. Lei 6/2001 publicada em 18 de janeiro de 2001
11. Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de maio
12. Despacho 5048-B/2013 de 12 de abril
13. Decreto-Lei n.º 54/2018 de seis de julho

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1 – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de Entrevista as professoras ensino especial e regular/ Psicóloga

| Categorias | objetivos | Perguntas |
|--|--|---|
| Apresentação | Criação de ligação, confiança e tranquilidade com os entrevistados | Nome, formação académica, formação continuada, e informar o motivo da entrevista, e sobre o sigilo das entrevistas |
| Deficiência Intelectual / Inclusão | Perceção do conhecimento sobre DI e Inclusão | Que sabe sobre deficiência Intelectual e Inclusão? Qual a sua percepção? |
| Equipa/colaboração/parcerias pedagógicas | Compreensão da importância de outras pessoas no processo de inclusão | Quem considera as pessoas fundamentais no processo e apoio de inclusão de uma criança com DI do ensino especial para o ensino regular? Considera importante envolver outros agentes educativos no processo de inclusão de uma criança com DI? Se sim, quem? De que forma? |
| Inclusão e Desenvolvimento Profissional | Identificação das dificuldades dos professores de ensino regular em receber crianças com Deficiência intelectual | Qual o principal desafio para o professor de ensino regular quando recebe uma criança com Deficiência Intelectual no seu contexto educacional? Qual o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional com impacto nas melhorias das competências para trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas? |
| Escola | Identificação do papel da escola | A escola fornece recursos necessários para a inclusão? Se sim, dê exemplos. Se não, como poderemos contornar esta questão? |
| Desenvolvimento e Relação | Conhecimentos do processo de adaptação | Que métodos/metodologias podem ser usados para incluir crianças com DI? |

Apêndice 2. entrevista com a professora de educação especial

1- Nome, formação académica, formação continuada, e informar o motivo da entrevista, e sobre o sigilo das entrevistas;

██████████

Licenciatura em 1º Ciclo de Ensino Básico

Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

2- Deficiência Intelectual e Inclusão? Qual a sua percepção?

Deficiência intelectual e inclusão, são dois princípios fundamentais independentemente da problemática.

A Deficiência intelectual é uma manifestação, um transtorno de desenvolvimento intelectual e cognitivo que normalmente se manifesta precocemente (antes dos 18 anos).

Esta manifestação deverá ser devidamente estudada e orientada de forma adaptativa ao currículo do indivíduo.

3- Quem considera as pessoas fundamentais no processo e apoio de inclusão de uma criança com DI do ensino especial para o ensino regular? Considera importante envolver outros agentes educativos no processo de inclusão de uma criança com DI? Se sim, quem? De que forma?

No processo de inclusão são necessários recursos humanos de apoio à aprendizagem, tais como:

Os docentes da educação especial;

Os técnicos especializados;

Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

Podem ser ainda necessários recursos específicos:

Equipas de intervenção precoce;

Equipas de saúde às Escolas;

CPCI;

CRI;

Instituições da comunidade.

desenvolvimento do projeto educativo e do currículo, pois está constantemente a ser reestruturado.

Outra dificuldade é a integração na vida pós-escolar, pois a promoção e acesso á formação profissional é bastante limitativa ao nível do espaço e disponibilidade das redes escolares.

Qual o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional com impacto nas melhorias das competências para trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas?

Numa tentativa de dar resposta a todas as necessidades e prática de ensinar a todos, organizando estratégias com o máximo potencial, é imprescindível a formação contínua.

Quanto mais conhecimento das práticas pedagógicas existentes, mais será o potencial de desdobrar os recursos de forma equitativa onde todos aprendam e respeitem as diferenças e necessidades.

Os melhores recursos devem ser geridos de modo a garantir a melhor e mais eficaz resposta aos alunos.

Esta formação deverá ser alargada a todos os docentes de todos os ciclos, considero que só desta forma, a equipa poderá comunicar de forma mais rápida e competente.

5- Que métodos/metodologias podem ser usados para incluir crianças com DI?

Metodologias de ensino estruturado, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, a fim de garantir apoio à aprendizagem, inclusão em sala de aula e noutros contextos educativos, objetivando à inclusão.

Considera que as escolas promovem uma escola, para e com todos?

Ainda não, por todas as barreiras que já foram anteriormente referidas.

Contudo, acredito que estamos na direção da inclusão, a mudança na legislação foi sem dúvida uma grande mudança, contudo ainda há muitas realidades, em que, por desconhecimento ou falta de recursos ainda não têm capacidade de resposta.

Acredito que em equipa e com resiliência, iremos conseguir encontrar uma escola inclusiva na ação didática e responder a todas as necessidades.

Apêndice 3: Questionário online

Google Forms

Está com problemas para ver ou enviar este formulário?

PREENCHER NO FORMULÁRIOS GOOGLE

Este é um convite para você preencher o formulário:

Deficiência intelectual - expectativas, desafios e oportunidades: um foco na inclusão na rede regular de ensino

Estimado(a) Participante,

Agradecemos imensamente a sua disposição em contribuir com esta pesquisa, que tem como objetivo explorar as expectativas e oportunidades relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Nosso foco é compreender melhor como as escolas, professores, pais e os próprios alunos percebem e vivenciam a inclusão, buscando identificar desafios, sucessos e áreas que necessitam de melhorias. Através de suas respostas, poderemos mapear experiências e sugestões que ajudarão na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

Este questionário é anônimo e suas respostas serão tratadas com total confidencialidade. Sua participação é voluntária, e você pode optar por não responder a qualquer pergunta ou interromper sua participação a qualquer momento. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e serão fundamentais para desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas no sistema educacional

1- Qual a sua intervenção na escola? *

Docente

Colaborador

Encarregado de educação

Técnico Superior

2- Acredita que as crianças com deficiência intelectual (DI) exigem mais tempo dos professores no Ensino Regular? *

Sim, um pouco mais de tempo

Sim, muito mais tempo

3- A inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) no ensino regular promove a sua autonomia e independência? *

Concordo plenamente

Concordo

Nem concordo nem discordo

Discordo

Discordo plenamente

4- Acredita que o diálogo é a palavra-chave para aproximar a escola, a família e os alunos com deficiência intelectual, promovendo uma educação inclusiva? *

Concordo plenamente

Concordo

Nem concordo nem discordo

Discordo

Discordo plenamente

5- Considera importante uma formação contínua para ajudar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula? *


Concordo plenamente

Concordo

Nem concordo nem discordo

Discordo

Discordo plenamente



6- Acredita que uma educação transformadora está ligada a diversas mudanças relacionadas com práticas educativas, pedagógicas e curriculares?

*

- Concordo plenamente
- Concordo
- Nem concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo plenamente

Enviar

Powered by
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Crie seu próprio formulário do Google.

Apêndice 4 Entrevista com a educadora de ensino regular

| |
|--|
| Educadora de Infância, Licenciatura, Especialização em Educação Especial, 35 anos de serviço. |
| A deficiência Intelectual é uma condição que pode ter variadas etiologias e que atualmente não é, nem deve ser, causa de exclusão nas escolas. |
| As crianças com DI devem ser incluídas em turmas escolares com a participação de todos os agentes educativos das escolas, comunidade e famílias. Uma criança inicia o seu percurso escolar, inserida numa turma e, após serem detetadas dificuldades, consoante o grau destas, deve ser apoiada pelo professor de educação Especial, com a aplicação das medidas de apoio à aprendizagem, previstas no Dec.Lei 54/2018. |
| O principal desafio para o professor de ensino regular prende-se, sobretudo com a dificuldade de dar a resposta adequada, uma vez que as turmas são constituídas por, normalmente, 25 crianças, todas com as suas características próprias de aprendizagem e ritmos diferentes. O papel da formação contínua é muito importante, especialmente se for sobre temas relacionados com estratégias para diferenciação pedagógica e recursos e materiais diversificados. |
| A escola, como está organizada atualmente, fornece recursos que nem sempre são os necessários, no entanto, com o esforço dos docentes e, muitas vezes, com o empenho, criatividade e até esforço financeiro, estas crianças vão tendo recursos necessários para fazer face às suas necessidades. Esta questão poderia ser mais bem resolvida se houvesse mais investimento a nível central, com políticas educativas mais adequadas. Talvez se os docentes fossem mais ouvidos se conseguisse melhorar. |
| As metodologias a usar dependem do grau de deficiência de cada aluno e têm que ser testadas ao longo do tempo. Não há receitas perfeitas para esta problemática, no fundo cada um aprende ao seu ritmo. |
| Sim, as escolas, como já referi anteriormente, fazem um esforço para a inclusão, mas tudo passa também pela sociedade e como esta encara a DI. Cada indivíduo provem de uma família e a forma como se aprende a ser tolerante, empático e colaborante vem, sobretudo, do exemplo recebido em casa. |

4- Qual o principal desafio para o professor/psicóloga de ensino regular quando recebe uma criança com Deficiência Intelectual no seu contexto educativo??

O principal desafio é a gerir a escassez de recursos nas escolas no crescente número de casos referenciados a qualquer momento do ano letivo, esta situação tem sido uma barreira no

Apêndice 5. Entrevista com a psicóloga

Guião de Entrevista à Psicóloga

1- Qual é a sua formação?

R: Formação e especializações:

Bacharel em psicologia

Pós-graduada em:

Neuropsicologia

Psicopedagogia

Análise do comportamento aplicada

2- Deficiência Intelectual e Inclusão? Qual a sua perceção?

Ressalte maior sobre autismos. O que vejo nessa área de DI é além do avanço a qual permiti hoje uma avaliação mais detalhada conseguimos identificar de forma antecipada, as estratégias para lidar com o mesmo. Porém mesmo com tal avanço, ainda é notório alguns preconceitos voltados a sua inclusão tanto em ambientes escolares até mesmo com os pais responsáveis. Infelizmente lhe damos com cenário onde algumas escolas buscam com que as crianças tenham padrões do que consideram "normal", e até mesmo pais que negam as vezes determinados diagnósticos ou busca pelos mesmos, por não aceitarem o filho ter o diagnóstico de autismo, por medo de crenças não reais. Sendo assim, mesmo com o avanço, vejo a importância do autoconhecimento sobre os primeiros sinais da infância, além da apresentação de possibilidades de estratégias em seu desenvolvimento.

- 3- Quem considera as pessoas fundamentais no processo e apoio de inclusão de uma criança com DI do ensino especial para o ensino regular? Considera importante envolver outros agentes educativos no processo de inclusão de uma criança com DI? Se sim, quem? De que forma?**

Para inclusão de demais profissionais, primeiramente acho de suma importância a inclusão dos pais nesse processo como co-terapeutas, para que possam conseguir lidar com as situações apresentadas, além da desmistificação de crenças apresentadas sobre tal diagnóstico. Já no âmbito multiprofissional, acredito que dependeria de cada caso, pois alguns apresentam atraso na fala e outros não, o que possibilita a intercessão de um fono, já outros possuem desenvolvimento motor avançado e outros não... sendo assim, acredito ser necessário avaliar o contexto da criança inserida, para que possa indicar a melhor forma de trabalho com ela.

- 4- Qual o principal desafio para o professor/psicóloga de ensino regular quando recebe uma criança com Deficiência Intelectual no seu contexto educativo??**

Acho que o principal desafio do professor é conseguir lidar com diversos comportamentos de várias crianças, não somente o DI em específico, mas por estarmos falando de seres individuais onde cada um tem sua personalidade. Acho que fazer com eles se sintam ainda mais incluídos não somente pela escola mas até pelos colegas, e inserção na aprendizagem, pode tornar talvez dependendo do profissional, algo mais complicado.

- 5- Acredita que as estratégias de inclusão atualmente utilizadas são adequadas para desmistificar as crenças sociais em torno da deficiência intelectual e promover uma inclusão humanizada? Se não, que mudanças considera necessárias?**

A resposta que refere a desmistificação de crenças sociais e a busca por estratégias humanizadas pode ser explorada como um reflexo da necessidade de uma mudança cultural em torno da inclusão. A ideia de que a inclusão

depende não apenas de políticas educativas, mas também de uma transformação das crenças e atitudes sociais em relação à deficiência intelectual, é um ponto crucial. Este aspecto pode ser trabalhado na dissertação ao analisar o papel da sociedade e das políticas públicas na construção de um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e promova a aceitação das diferenças.

6- Como avalia o papel das escolas no desenvolvimento de uma cultura inclusiva, e que iniciativas poderiam ser implementadas para que a inclusão deixe de ser um tema pontual e se torne parte do cotidiano escolar?

Eu acho que as escolas têm um papel fundamental nisto tudo, porque são o primeiro lugar onde as crianças aprendem a conviver com a diversidade. Mas, honestamente, ainda falta muito para que a inclusão faça realmente parte do dia a dia escolar. O que vejo é que precisamos de mais formação para os professores, para que se sintam preparados para lidar com todos os tipos de alunos, e também de envolver mais os pais e a comunidade. E claro, não podemos falar de inclusão só em momentos especiais ou datas comemorativas. Tem de ser algo contínuo, natural, integrado no plano educativo.

7- Qual o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional com impacto nas melhorias das competências para trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas?

Na minha opinião, a formação contínua é indispensável. Os professores já fazem um trabalho incrível, mas a verdade é que cada turma é diferente e cada criança traz os seus próprios desafios. Então, se os professores tiverem acesso a formações regulares, vão sentir-se mais confiantes para adaptar as suas práticas. Além disso, não se trata só de técnicas, mas de criar um ambiente de compreensão e empatia. Quando os professores estão mais preparados, a inclusão acontece de forma mais natural e fluida, sem ser vista como um esforço extra.

8- Considera que as escolas promovem uma escola, para e com todos?

Acredito que muitas ainda não, a forma talvez de contorna essa situação, seria maior quantidade de profissionais da saúde nas escolas (porém habilitados para

determinados assuntos), palestras educativas, reunião para esclarecimento dos pais, dia de dúvidas sobre comportamentos, e não somente falar sobre tais aspetos apenas nos meses que são “comemorativos”, mas torna-se assunto geral como por exemplo até mesmo acrescentar como uma possibilidade de matéria escolar.

Anexo 1. Consentimento



CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Deficiência Intelectual - expectativas, desafios e oportunidades: um foco na inclusão na rede regular de ensino é o tema da Dissertação que a Mestranda Flaviene Queiroz Silva se propõe a desenvolver no âmbito do Mestrado de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Sofia Gonçalves.

É nossa preocupação garantir que a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual no ensino regular seja feita com sucesso, procurando soluções para que os sistemas educacionais do ensino regular possam adequar-se a uma educação inclusiva, construindo um sistema de ensino, capaz de promover, uma educação de qualidade e equitativa.

No âmbito desta investigação, temos como objetivo perceber e compreender como é conduzido o processo de inclusão no ensino, os desafios enfrentados pelos professores da rede regular e da rede de ensino especial, bem como as expectativas dos mesmos no que respeita à a formação contínua de professores, através da aplicação de uma entrevista semiestruturada.

A duração prevista é de cerca de 1 hora e a qualquer momento, poderá optar por não responder a alguma questão e, se preferir, deixar de participar na investigação, sem qualquer tipo de prejuízo pessoal.

Este estudo não traz nenhum tipo de ganho financeiro aos/às participantes, pelo que sua participação é estritamente voluntária.

É garantida a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados aqui recolhidos para a investigação proposta. A sua identificação nunca será tornada pública e os dados não serão analisados individualmente. É garantido, também, um ambiente de privacidade no decorrer da entrevista.

Nome da Mestranda: Flaviene Queiroz Silva
 Telefone: 913400275
 Endereço eletrónico: flavieneq@gmail.com

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s acima identificadas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando que os mesmos apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do/a Participante _____

Anexo 2 . Ações de Formação Minerva



AÇÕES DE FORMAÇÃO

MODALIDADE: Ações de Curta Duração

(em atualização)

| Nº | Designação da Ação | Modalidade /Duração (horas) | Formadores/ Coordenador | Data(s) | Destinatários | Local de realização | Inscrições | Critérios de seleção | Turmas |
|-------|---|-----------------------------|-------------------------|--|--|------------------------|--------------------------|---|--------|
| ACD01 | Educar para a Cidadania em contexto escolar | ACD 6h | | 8/09/2023 REALIZADA | Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial | Presencial e streaming | Plataform a CFAE Minerva | Prioridades: - 1º Docentes das Escolas Associadas do CFAE; - 2º Outros Docentes | 1 |
| ACD02 | Métodos e estratégias de promoção do sucesso escolar: relação entre cognição, emoção, leitura e escrita | ACD 6h | | 26.09.2023 17h – 20h 27.09.2023 17h – 20h REALIZADA | Educadores de Infância, Professores DO 1º CEB Professores de Educação Especial | B-learning | Plataform a CFAE Minerva | Prioridades: - 1º Docentes das Escolas Associadas do CFAE; - 2º Outros Docentes | 1 |
| ACD03 | Desafiar Estereótipos desde a infância: metodologias para a ação | ACD 3h | | 7/09/2023 REALIZADA | Educadores/as e Professores/as dos Grupos 100, 110, 120, 200, 210, 220, 230, 240, 250, 260 | Presencial | Plataform a CFAE Minerva | Prioridades: - 1º Docentes das Escolas Associadas do CFAE; - 2º Outros Docentes | 1 |

Anexo 3. Ações de Formação promovidas pela DGE

| |
|--|
| <p>Ação: ACD/DGE/3580101</p> <p>Descrição da ação: Educação para o Empreendedorismo: conceitos essenciais</p> <p>Destinatário: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial</p> <p>Formato: a distância síncrona</p> <p>Ano: 2022</p> |
| <p>Ação: ACD/DGE/3575054</p> <p>Descrição da Ação: Igualdade de oportunidades e não discriminação entre mulheres e homens: um compromisso coletivo no Mundo do Trabalho</p> <p>Destinatários: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial</p> <p>Formato: a distância síncrona</p> <p>Ano: 2022</p> |
| <p>Ação: ACD/DGE/1605507</p> <p>Descrição da Ação: Referencial de Educação para o Desenvolvimento Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário: articulação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>Destinatário: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial</p> <p>Formato: a distância síncrona</p> <p>Ano: 2022</p> |
| <p>Ação: ACD/DGE/2769551</p> <p>Descrição da Ação: Referencial de Educação do Consumidor - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário: ligação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>Público-Alvo: Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial</p> <p>Formato: a distância síncrona</p> <p>Ano: 2022</p> |