

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**Escola Superior de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**“As práticas educativas dos professores do 1º ciclo do  
Ensino Básico face aos alunos com Dificuldades Intelectuais e  
Desenvolvimentais”**

Rita Isabel Palma Veríssimo Machado Correia

Beja

2017

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**Escola Superior de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**“As práticas educativas dos professores do 1º ciclo do  
Ensino Básico face aos alunos com Dificuldades Intelectuais e  
Desenvolvimentais”**

**Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Rita Isabel Palma Veríssimo Machado Correia**

**Orientado por:**

**Prof. Dr. José Pereirinha Ramalho**

Beja

2017

## Agradecimentos

Dedico este espaço a todos aqueles que deram o seu contributo para que esta dissertação fosse realizada.

Em primeiro lugar, agradeço ao Prof. Doutor José Pereirinha Ramalho, pela forma como orientou o meu trabalho e a disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar.

Em segundo lugar, agradeço aos meus pais e sogra, pelo apoio que me deram ao longo de todo este percurso e pelo entusiasmo que me transmitiram para realizar este trabalho. À minha irmã, que para além do apoio moral, ainda teve a paciência infinita para ler cada linha que escrevi.

Gostaria igualmente de agradecer às minhas amigas pela ajuda e apoio total que me deram, e que me motivaram nos dias em que me sentia mais perdida e com vontade de desistir.

Deixei para último o agradecimento às quatro pessoas que mais sentiram a minha ausência e de quem eu mais falta senti nos dias em que ficava a trabalhar em frente ao computador, em vez de ir passear com elas... Ao meu marido e aos meus três filhos, um agradecimento muito especial. Prometo compensar-vos, dedicando-vos o meu tempo para passeios, jogos de bola, saltos à corda, castelos de areia e tudo em que não vos acompanhei nestes meses.

Obrigada àqueles que eu me tenha esquecido de agradecer...

## Resumo

A inclusão de crianças com NEE tem sido uma problemática abordada ao longo dos tempos, umas vezes com maior, outras com menor sucesso. Atualmente continua a ser uma questão discutida, no sentido de conseguir proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo os que apresentam características distintas, alcançando assim uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos.

O presente estudo centra-se na problemática das crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e tem como objetivo principal identificar e analisar os conhecimentos, perceções e práticas educativas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita a estes alunos.

Neste trabalho, procedemos a uma revisão da literatura para clarificar determinados conceitos, tais como a atual nomenclatura DID e perceber qual o papel dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A presente investigação baseou-se numa amostra de quarenta e dois docentes dos dois Agrupamentos de Escolas de Beja, que lecionam este ciclo de ensino, e procurou responder à seguinte questão: Quais são as práticas educativas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, face aos alunos com DID?

Tratou-se de uma investigação-ação, onde, a partir da análise das respostas dadas pelos docentes ao questionário elaborado para o estudo, procurámos identificar as dificuldades sentidas, no intuito de perspetivar respostas a implementar nos espaços educativos.

Concluiu-se que grande parte da comunidade docente que respondeu a este inquérito desconhece a legislação vigente, o que dificulta todo o processo de referenciação, que passa, inevitavelmente, pela participação ativa dos professores dos referidos alunos. Conclui-se igualmente que existe a necessidade da elaboração de programas de formação continuada para discutir, de forma mais aprofundada, os temas aqui abordados e para colmatar lacunas deixadas pela formação inicial. Mesmo assim, há comportamentos inclusivos que importa evidenciar.

**Palavras-chave:** Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); Professores do 1º Ciclo; Práticas Educativas; Formação inicial.

## **Abstract**

The inclusion of children with Special Educational Needs has been a problem dealt with over time, sometimes with greater, others with less success. It is still a commonly discussed issue, in order to be able to provide a quality education for all students, even for those with different characteristics, thus achieving an Inclusive School, a School for All.

The present study focuses on the problem of children with Intellectual and Developmental Difficulties and its main objective is to identify and analyze the knowledge, perceptions and educational practices of primary teachers, in what these students are concerned.

In this work, we review the literature so as to clarify certain concepts, such as the current IDD nomenclature and to understand the role of teachers in Primary Education.

The present research was based on a sample of forty-two teachers from the two School Groups of Beja, teaching in this level, and it sought to answer the following question: What are the educational practices of primary teachers, regarding students with IDD?

This was an action-research work, where, based on the analysis of the answers given by teachers to the questionnaire prepared for this study, we have tried to identify the difficulties felt, in order to prospect answers to be implemented in the educational spaces.

We can conclude that a large part of the teaching community that responded to this survey is unaware of the legislation in force, which hampers the entire referral process, which inevitably involves the active participation of the teachers who work with those students. It is also concluded that there is a need

for the elaboration of continuing training programs to discuss in more depth the themes addressed here and to fill gaps left by initial training. Even so, there are inclusive behaviours to be evidenced.

**Keywords:** Intellectual and Developmental Disabilities (IDD); Primary teachers; Educational Practices; Initial training.

# Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico .....	4
1. A educação das crianças com NEE.....	5
1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais .....	10
1.1.1 A evolução da nomenclatura .....	10
1.1.2. Prevalência e Etiologia.....	15
1.1.3. Características comuns nas crianças e jovens com DID.....	16
1.1.4. Classificação e Apoios.....	21
1.1.5. Avaliação e Intervenção .....	18
2. A escola regular – ensinar: ontem e hoje .....	23
2.1. O papel do professor do 1º ciclo do ensino básico .....	24
Parte II – Estudo Empírico .....	33
1. Problemática e Contextualização .....	34
2. Modelo de Investigação.....	35
3. Questão e Objetivos da Investigação .....	38
4. Método e Técnica de Recolha de Dados .....	40
5. Procedimentos .....	44
6. Tratamento de dados .....	46
7. Amostra.....	46
8. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	49
Parte III – Projeto de Intervenção.....	69
Conclusão/ Considerações finais .....	77
Referências Bibliográficas.....	80
Apêndices/ Anexos .....	89

## Índice de Tabelas e Gráficos

Gráfico 1- Distribuição da amostra segundo o género .....	47
Gráfico 2- Distribuição da amostra segundo a faixa etária.....	47
Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço.....	48
Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas .....	48
Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo a formação inicial .....	49
Gráfico 6- Distribuição dos sujeitos da amostra em função da sua formação inicial ter integrado disciplinas no domínio da EE.....	50
Gráfico 7- Classificação dada pelos sujeitos da amostra à sua formação inicial no domínio da EE .....	52
Gráfico 8- Frequência de ações de formação relacionadas com a EE .....	53
Gráfico 9 - Os sujeitos que receberam formação no âmbito da EE, de acordo com o carácter da mesma.....	53
Gráfico 10 - Opinião dos sujeitos quanto à possível importância de formação no âmbito da EE para um melhor atendimento a essas crianças .....	56
Gráfico 11 - Os inquiridos conhecem a legislação?.....	59
Gráfico 12 - Principais dificuldades na prática educativa com alunos DID .....	66
Tabela 1 – Formas como os docentes recolhem informação relativamente aos alunos DID.....	60
Tabela 2 - A prática educativa nas turmas com alunos com DID.....	62
Tabela 3- A inclusão de alunos com DID nas turmas de ensino regular .....	65
Tabela 4 - Cronograma do plano de intervenção .....	75

## Índice de Apêndices/ Anexos

<b>Apêndice 1</b> .....	<b>89</b>
<b>Apêndice 2</b> .....	<b>94</b>

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AADM - Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR – American Association of Mental Retardation)

CA – Comportamento Adaptativo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DID- Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DM – Deficiência Mental

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

PI – Plano Individual

PT – Plano de Turma

QI – Quociente de Inteligência

REE – Regime Educativo Especial

## Introdução

Tradicionalmente, quando falamos em Necessidades Educativas Especiais (NEE), pensamos imediatamente em alunos com deficiência. É-nos exigida, agora, uma nova mudança de perspetiva, de modo a considerarmos que há alunos que têm estas necessidades, mesmo sem terem deficiência.

Esta mudança na ideologia educativa implica uma mudança de paradigma, que se tem vindo a refletir em práticas implementadas nos últimos anos. A nova terminologia “DID” abarca indivíduos com um funcionamento intelectual inferior abaixo da média e, não sendo um estado permanente, são alunos que necessitam igualmente de adaptações curriculares, adaptação de instrumentos didáticos, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas.

O Decreto-lei nº 3/2008, veio enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo de ensino/aprendizagem, «às necessidades educativas especiais dos alunos que possuem limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente.» (ponto 1 do art.º1). O certo é que existem muitos alunos com perturbações que não se enquadram neste decreto-lei e alunos abrangidos por ele, com direito a acompanhamento por parte de um professor de Educação Especial, mas que os cortes de orçamento do Governo fazem com que as horas de apoio sejam diminutas ou mesmo inexistentes. Seja qual for a situação, quem passa mais tempo com estas crianças dentro das salas, e com os desafios que daí surgem, são os professores titulares de turma, os docentes de ensino regular.

As salas de aula dos dias de hoje são muito heterogéneas. Diz-se que são salas de aula de escolas inclusivas, onde todos aprendem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças. Ao professor é exigido que saiba responder adequadamente, com qualidade, a toda essa diversidade, cumprindo uma série diversificada de medidas educativas, de estratégias, que conduzam ao sucesso de todos os alunos. Contudo, constatamos que os professores do 1º ciclo contactam muito tempo com alunos com Dificuldades

Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), não tendo, por vezes, a formação adequada, a experiência ou mesmo a predisposição para tal.

Foi este motivo que nos levou a escolher este tema, pois um professor que não se sente preparado para trabalhar com uma criança diferente, que não sente necessidade de formação ou desconhece a problemática em redor das DID, poderá ter dificuldades em ser um bom professor para um aluno especial.

Este projeto tem como objetivo conhecer as práticas educativas dos docentes do 1º ciclo relativamente às crianças com DID: onde vão procurar as informações sobre as problemáticas dos seus alunos, quais os métodos e estratégias que utilizam, bem como os obstáculos e os aspetos facilitadores que encontram na sua atividade docente.

Pelo exposto, a questão de partida deste trabalho será, “Como são organizadas as práticas educativas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, face aos alunos com DID?”.

Para promover novas práticas tendentes à inovação, é necessário, a nosso ver, analisar as práticas educativas dos professores face a estes alunos, de modo a contribuírem para a melhoria da inclusão nas escolas onde trabalham. Muitos têm sido os estudos respeitantes à inclusão de alunos com NEE. Este pretende ser mais um contributo para o aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam aos docentes, no que respeita a estes alunos e à inclusão destes no ensino regular. Só através do conhecimento das práticas letivas dos docentes face a estes alunos será possível encontrar meios para uma mudança efetiva das suas motivações, promotoras de inclusão em educação no seu sentido mais amplo.

No que concerne à organização do presente projeto, este encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro – Enquadramento Teórico – versa sobre uma breve evolução na educação das crianças com NEE, situa a terminologia que é utilizada atualmente, o conceito de DID, bem como procura definir o papel do professor do 1º CEB.

No segundo capítulo, dedicado ao Estudo Empírico, são, em primeiro lugar, definidos a problemática e a sua contextualização, o modelo da investigação, bem como os objetivos do estudo e a questão da investigação. Em seguida, no contexto da metodologia, são apresentados e caracterizados os participantes, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos. Por fim, são expostos e

analisados os dados obtidos, discutidos os resultados e apresentadas as conclusões deste estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos um plano de intervenção e, finalmente as considerações finais deste projeto.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

A evolução histórica demonstra que as definições do conceito DID foram consideravelmente influenciadas por exigências sociais, culturais, políticas e administrativas. Para percebermos o significado desta afirmação de Belo et al (2008), há que retroceder cronologicamente, de modo a percebermos como evoluiu o atendimento às crianças com NEE ao longo dos séculos e as alterações que a definição e a classificação que o conceito DID sofreu nos últimos anos.

## **1. A educação das crianças com NEE**

Na História da Humanidade conseguem discriminar-se várias fases na forma como a sociedade olhou as pessoas com NEE. Faz-se referência a um sem número de atrocidades a que as crianças que nasciam “não normais” eram submetidas visto, naquela época, serem encaradas como seres malévolos e demoníacos. Desta perspetiva, eram privadas dos seus direitos fundamentais, cívicos e humanos. “Muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e, por isso, associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997). Na civilização grega, as crianças com deficiência física eram retiradas do seu meio e deslocadas para as montanhas, de onde eram lançadas (Sprinthall & Sprinthall, 1994), e em Roma afastavam-nas, atirando-as aos rios (Correia, 1997). Inversamente, noutras sociedades, estas pessoas chegavam a ser veneradas por se achar que os seus espíritos eram puros (Pereira, 1984).

Na Idade Média, quando a Igreja mudou de postura face à deficiência, incluindo o seu portador entre as “criaturas de Deus” (Mantoan, 1997), iniciou-se uma fase mais protetora. A Igreja passou a condenar o infanticídio e, nesta época, os portadores de deficiência passaram a ser assistidos nas suas necessidades básicas de alimentação e abrigo (Mantoan, 1997), embora continuasse a não existir qualquer preocupação face ao seu desenvolvimento e educação. Os orfanatos, os asilos e os hospitais, entre outras instituições que apareceram entre os finais do século XVI e o século XVIII, apenas

apresentavam uma atitude caritativa perante as crianças e demais pessoas com deformações, sem se preocuparem com a perspectiva educacional delas, acolhendo-as, institucionalizando-as e mantendo-as, mais uma vez, longe da sociedade.

Se, como vimos, entre os séculos XVI e XVIII não se registaram alterações significativas no modo como a sociedade tratou estas pessoas, no século XIX pode considerar-se que começou a haver interesse, do ponto de vista científico, sobre várias questões ligadas à deficiência mental (Silva & Coelho, 2014). Inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiência. A partir de então, a sociedade apercebe-se que tem que prestar apoio às pessoas com deficiência, sendo que, no princípio, este apoio era mais assistencial do que educativo. A pessoa “não normal”, dada a sua fragilidade, precisava manter-se protegida e afastada da sociedade, sendo mais uma vez segregada e discriminada. Nesta atitude de proteção, abriam-se instituições fora das povoações onde eram colocados os deficientes sob o argumento de que, no campo tinham uma vida mais saudável, argumento que era apenas uma desculpa para a sociedade se livrar das suas responsabilidades.

Ao longo do século XIX, criaram-se escolas especiais para cegos e surdos e, no final do século, os deficientes mentais passaram a ter atendimento em instituições destinadas a este fim. Apenas neste século, começaram a surgir os primeiros trabalhos científicos que procuravam explicar várias questões ligadas à deficiência mental (DM). Foi também no início dele que surgiram os primeiros estudos de natureza educativa, que visavam melhorar a situação destas pessoas. A partir desses estudos, pôde diferenciar-se doença mental de deficiência mental (Silva, 2009).

O século XX caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. O acesso de um grande número de crianças ao ensino, fez com que fossem detetados numerosos alunos com certas deficiências e dificuldades em acompanhar o ritmo normal das aprendizagens, manifestando um rendimento escolar diferente das outras crianças da mesma idade. Surge a distinção entre trabalho e educação, sendo aplicada uma pedagogia diferente dentro de uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada com base na determinação do Quociente de Inteligência (QI). Tratavam-se de testes que permitiam

estabelecer uma pontuação que, dentro de limites definidos, colocavam as pessoas sob a denominação de “atrasados mentais”. Quando os resultados se situavam abaixo de determinados valores, as pessoas eram rotuladas de deficientes mentais, podendo enquadrar-se em quatro categorias: “idiota, imbecil, débil e retardado” (Castanedo, 2007, p. 65).

Na primeira metade do século XX, o QI foi entendido como uma inteligência inata e inalterável. Paralelamente, a deficiência intelectual foi perspectivada como um défice intelectual incurável (Belo et al, 2008).

As escolas especiais multiplicaram-se, diferenciando-se quanto às diferentes funções e finalidades: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, etc. Estes centros especiais e especializados, tinham os seus próprios programas, técnicas de atendimento e especialistas vindo a constituir a Educação Especial como subsistema da Educação normal.

Em 1959, na Dinamarca, gerou-se um movimento de associações de pais contra as escolas segregadas, passando a integrar o conceito de “normalização”, entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tanto normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen (1969) citado por Jiménez (1997)). Este conceito de normalização estendeu-se por toda a Europa e, como consequência desta generalização, criou-se no meio educativo a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, generalizando-se as estratégias de integração dos deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos normais.

Em Portugal, só quase nos finais do século XX, estas crianças começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas de ensino regular (Bairrão, 1998). Para isso, em muito contribuiu o Warnock Report, que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), conduzindo a uma mudança de enfoque no processo de abordagem das crianças e dos alunos e ajudando à sua integração nas escolas regulares. Esta integração escolar retirou crianças e jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem na escola regular. As práticas pedagógicas foram também transferidas destas instituições para as escolas regulares, numa vertente mais educativa, configuradas num Programa Educativo Individual

(PEI), de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de EE.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 46/86, de 14 de outubro, começou-se a reformular o ensino de crianças com NEE. Houve um alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, passou a fazer-se o despiste, a orientação e o encaminhamento das crianças com deficiência desde o Pré-escolar e a integração de objetivos específicos desta área no Ensino Básico. Com esta LBSE, apareceram documentos fundamentais como o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, que veio fundamentar a organização curricular do Ensino Básico e Secundário e o Decreto-lei nº. 319/91, de 23 de agosto, que passou a regular a integração dos alunos portadores de deficiência.

O Decreto-lei nº. 319/91 difundiu o conceito de NEE e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos; estabeleceu, oficialmente, o Regime Educativo Especial (REE), que contemplava uma série de medidas a aplicar aos alunos com NEE, constantes de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo (Artigos 15º e 16º).

Em 1994, Portugal assinou, em conjunto com outros países, a Declaração de Salamanca. Esta Declaração, que teve como origem a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, veio propagar o conceito de inclusão no contexto da educação comum. O seu objetivo baseava-se em desenvolver uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm NEE nas escolas, onde se procuraria oferecer uma educação capaz de reconhecer e conviver com a diversidade, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades da criança individualmente.

A realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca, impulsionou, o movimento da escola inclusiva. Foi assinada uma Declaração de Princípios onde ficou expresso que “as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes

discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994).

Por outras palavras, nos anos 90, o termo “integração” foi substituído pelo termo “inclusão” e passou a defender-se apenas um tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção. Passou a considerar-se a inclusão dos alunos com NEE, em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais, “onde sempre que possível, deve[m] receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado às suas características e necessidades” (Correia, 1997).

Atualmente pensa-se que a criança deve ser educada num ambiente o menos restritivo possível, devendo a escola adaptar-se a todos os alunos, fazendo as modificações necessárias na sua organização e currículo, procurando as ajudas e recursos que forem necessários para atingir esse fim.

Este novo conceito de escola, preconiza a universalização ao acesso à educação, a equidade educativa e a abolição de escolas segregadas, quebrando preconceitos e estereótipos pré-concebidos de muitos séculos. A educação inclusiva é um “direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem.” (Nunes & Madureira 2015).

Hoje, em Portugal, a Educação Especial orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. Aquele também já sofreu algumas alterações, com o surgimento da Lei nº. 21/2008.

Como vimos no ponto anterior, desde sempre existiram pessoas com deficiência intelectual. No entanto, apenas no século XX, se destacou uma crescente preocupação acerca da natureza científica e social desta problemática, ao mesmo tempo que a comunidade científica tentava encontrar um consenso na terminologia usada, de forma a que fossem eliminadas da mesma, quaisquer conotações negativas (Xavier, 2011). Na base da nova conceptualização e das abordagens que posteriormente lhe foram feitas, estiveram as investigações e críticas aos tradicionais testes de QI.

## **1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais**

### **1.1.1 A evolução da nomenclatura**

Albuquerque (1996), citado por Belo et al (2008), refere que são essencialmente quatro as conceptualizações da deficiência mental dominantes no século XX: défice intelectual, défice intelectual no comportamento adaptativo (CA), défice cognitivo e défice socialmente definido.

Como já foi referido, durante muito tempo, a forma mais utilizada para avaliar as pessoas com DID, baseou-se essencialmente nos testes de inteligência (Belo et al., 2008; Santos, 2010). No final do século XIX e começo do século XX, a influência das transformações sociais ocorridas, decorrentes da Revolução Industrial, geraram nos países mais desenvolvidos algum investimento no campo da educação, com base numa abordagem psicométrica. Segundo refere Santos (2010), “a escala de Binet-Simon (1905), objetivava a educabilidade escolar, através de uma medida psicométrica e estigmatizante” (p. 2). Neste modelo de avaliação, o QI era entendido como “uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral, unidimensional e unideterminada, inalterável e não permeável às influências socioculturais e educativas” (Belo et al., 2008, p. 4). Paralelamente, segundo estes autores, “a deficiência intelectual foi perspectivada como um défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável” (p.

4). Segundo Fonseca (1987), as críticas e o questionamento de que foram alvo os testes tradicionais de inteligência, a partir da década de sessenta, encontraram alguma da sua justificação na área da educação especial, destacando-se que a forma como foram utilizados e interpretados nem sempre foi a mais correta e isenta de expectativas.

Os factos assinalados estabeleceram que a DM não era redutível a uma dimensão somente intelectual, avaliada pelos testes de inteligência, havendo a necessidade de adoção de outros critérios complementares (Fonseca, 1987). Começou a considerar-se a hipótese de que os aspetos pedagógicos e sociais deveriam ser contemplados no conceito, e que estes se alteram consideravelmente ao longo do tempo em função das exigências educativas e culturais (Belo et al., 2008; Fonseca, 1987; Santos, 2010). Neste contexto, Albuquerque (1996), citado por Belo et al (2008), remetem-nos para duas definições de DM ou “deficiência intelectual” (p. 5), apresentadas pela Associação Americana de Deficiência Mental (AADM, em português ou AAMR, em inglês - American Association of Mental Retardation).

A primeira definição, segundo Belo et al (2008), diz-nos que a DM se refere a “um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no Comportamento Adaptativo (CA)” (p. 5) e manteve-se em vigor entre 1972 e 1992. Segundo esta definição, acrescentam os autores, o critério “funcionamento intelectual significativamente inferior à média corresponde a um QI < 70” (p. 5).

Foi com base nesta avaliação, referem Belo et al (2008), que foi elaborado “o sistema de classificação que viria a definir quatro categorias de DM (ligeira, moderada, severa e profunda)” (p. 5).

A grande inovação desta definição foi a “introdução do critério de défice no CA como um critério de diagnóstico para a deficiência intelectual” (p. 5), sendo que a sua inclusão “pretendeu deslocar a importância atribuída ao QI para os aspetos sociais na compreensão da deficiência intelectual” (Belo et al., 2008, p. 5).

Será importante clarificar que (APA, 2013) o referido défice no CA, se manifesta em indivíduos que não conseguem atingir padrões desenvolvimentais e socioculturais necessários à sua independência pessoal e integração na comunidade, necessitando sempre do apoio de terceiros. Estes

défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, tais como comunicação, participação social e uma vida independente, manifestando-se em vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

Em 1992, refere Millecamps (2010), a AADM apresentou a segunda definição de DM, semelhante à primeira, mas com algumas mudanças fundamentais: “A DM caracteriza-se por limitações substanciais no funcionamento. É caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média e pela existência simultânea de limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. A DM manifesta-se antes dos 18 anos (p. 19).”

Santos (2010) acrescenta que a nova definição e abordagem da DM adotada “comporta em si a noção de habilidades adaptativas” (p. 3). Segundo a autora, a problemática em questão “deixa de ser rotulada através de níveis de deficiência (modelo clínico-médico) para passar a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo” (p. 3), que, na sua ótica, “só irá deter repercussões fulcrais em termos dos processos de avaliação e intervenção” (p. 3). Deparamo-nos com uma definição mais funcional, onde se inclui o impacto que o meio detém no desenvolvimento do indivíduo, assente na qualidade da interação estabelecida entre este e aquele, bem como no tipo e intensidade dos apoios a prestar (Santos, 2010, p. 3). Belo et al (2008), referem que “o limiar superior de deficiência intelectual corresponde agora a um QI de aproximadamente 70 a 75” (p. 5) e “os défices globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (...) de modo a facilitar a especificação e operacionalização deste conceito abrangente de comportamento adaptativo” (pp. 5-6).

No entanto, dizem-nos os mesmos autores, “a grande modificação nesta definição relaciona-se com o sistema de classificação a ser utilizado que, em vez de graus de deficiência intelectual” (p. 6), contemplam a necessidade dos apoios para o funcionamento no meio envolvente.

À luz da definição da AADM (1992), citada por Santos e Morato (2002), considera-se a DM não como uma condição pessoal que implica uma competência funcional e relacional, mas como um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio social envolvente e às condições de vida que possui, com as suas limitações e as suas capacidades. Os autores consideram não fazer sentido classificar as pessoas, mas os tipos e quantidades de apoios que necessitam para funcionar no dia-a-dia. Assim, segundo Santos e Morato (2002), os elementos chave desta definição são as capacidades (ou competências), os contextos e a funcionalidade, sendo que, segundo Santos (2010), “o funcionamento intelectual continuaria a ser avaliado através dos testes de QI” (p. 3).

Santos e Morato (2002) consideram que, embora não sendo consensual, entre os profissionais, esta definição é a mais difundida e aceite e baseia-se mais no nível de capacidades do que nos rótulos imputados (pelos testes), reforçando a relação entre a inteligência e CA que devem existir concomitantemente. Desta forma, segundo Belo et al (2008), podemos concluir que “a conceptualização de deficiência intelectual como défice intelectual e social apresenta um progresso notável em relação à conceção clássica (...)” (p. 6), apesar do critério de CA continuar a suscitar alguma controvérsia, uma vez que, referem os autores, a “inexistência de um limiar ou indicador quantitativo da presença de défices no CA, compromete a identificação de uma deficiência intelectual ligeira” (p. 6).

Em 2007, segundo Santos (2010), a AADM foi renomeada de Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e Desenvolvidas (AAIDD) e surge a proposta de mudança do termo DM para a utilização da terminologia DID. A definição corrobora os critérios definidos em 2002, acrescentando que “as limitações nos dois critérios QI e CA são expressas ao nível das habilidades conceptuais, sociais e práticas” (Santos, 2010, p. 3). Para a aplicação desta definição, a AAIDD defende que é necessário ter em conta cinco aspetos fundamentais. Assim, em primeiro lugar, as limitações do atual funcionamento devem ser consideradas no contexto dos ambientes comunitários típicos dos pares dos indivíduos, ou seja, ambientes com indivíduos do mesmo grupo etário e cultura igual ou similar; em segundo, as avaliações válidas devem ter em consideração a diversidade cultural e linguística, bem como diferenças em

fatores relacionados com a comunicação, a sensorialidade, a motricidade e o comportamento; em terceiro, deve-se ter em conta que no mesmo indivíduo, coexistem limitações e capacidades; em quarto, é o desenvolver um perfil dos suportes necessários para a descrição das limitações; por último, no decurso de um determinado período, com um apoio personalizado, o desempenho de uma pessoa com Deficiência Intelectual tende a melhorar. Em suma, o sistema da AAIDD faz uma abordagem ecológica do funcionamento humano ao considerar que a deficiência não corresponde a um estado permanente e, que no indivíduo coexistem limitações e pontos fortes, tornando necessárias intervenções individualizadas que potenciem o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

Para Belo et al (2008), a definição de DID, implica três conceitos-chave: dificuldades, “referindo-se às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade” (p. 8); a inteligência, que “envolve a capacidade para pensar, planejar resolver problemas, compreender e aprender” (p. 8) e o CA, que “representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano” (p. 8).

Ainda segundo os mesmos autores, “é inquestionável que a classificação da deficiência e a definição, a conceptualização e a classificação da deficiência intelectual se mantêm problemas complexos. Não obstante, é unânime que a deficiência intelectual/ dificuldades intelectuais se caracterizam por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, o que resulta na necessidade de apoios individualizados. Assim, o enfoque actual da definição da deficiência intelectual considera as áreas fortes, as necessidades de apoio e o contexto” (p. 8).”

A propósito da nova classificação, Batista e Mantoan (2006) referem que esta foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas “indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social” (p. 11). O importante desta nova definição, referem os autores, é que ela “destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, re-situando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento” (p. 11). Essa conceção “motivou a proposta de substituir a

terminologia pessoa deficiente por pessoa em situação de deficiência” (Assante, 2000, cit. por Batista & Mantoan, 2006, p. 11).

### **1.1.2. Prevalência e Etiologia**

A DID é um déficit caracterizado por limitações significativas tanto ao nível do funcionamento intelectual, como do CA, afetando muitas competências conceituais, sociais e práticas, comparando com indivíduos da mesma idade, género e ambiente sociocultural. Não tem definida uma idade específica para se manifestar, mas os seus sintomas devem apresentar-se durante o período de desenvolvimento, sendo a idade limite a considerar de 18 anos (AAIDD, 2016; APA, 2013). Este déficit afeta indivíduos de todas as raças, culturas e géneros e tem uma prevalência, na população global, de 1% (APA, 2013).

A organização americana The Arc (2011) salienta que as DID podem ser causadas por qualquer fator que condicione o desenvolvimento do cérebro nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal. As causas são de natureza diversificada, sendo que num terço da população afetada ainda continuam por descobrir. A mesma associação apresenta a seguinte categorização das causas:

- Condições genéticas: anomalias dos genes herdados dos pais, erros de combinação dos genes ou de outro tipo de desordens causadas durante a gravidez (infecções, sobre-exposição de raios x,...).

- Problemas durante a gravidez: uso de álcool ou drogas, tabaco, malnutrição, toxinas ambientais, doenças da mãe (rubéola, toxoplasmose,...).

- Problemas no nascimento: prematuridade, baixo peso, privação temporária de oxigénio, lesões no nascimento.

- Problemas depois do nascimento: doenças da infância (que podem desencadear meningites e encefalites), lesões (pancadas na cabeça ou quase afogamento), toxinas ambientais.

- Pobreza e privação cultural: crianças que crescem em situação de pobreza estão em maior risco de desnutrição, doenças da infância, a exposição a riscos para a saúde ambiental e muitas vezes recebem cuidados de saúde inadequados. Além disso, crianças de meios socioculturais desfavorecidos

estão privadas de muitas experiências culturais e educacionais comuns a outros jovens.

### **1.1.3. Características comuns nas crianças e jovens com DID**

Na opinião de Bautista (1997), não se pode falar de características comuns a todos os alunos com DID, porque não é possível encontrar duas pessoas com a mesma constituição biológica e as mesmas experiências ambientais. Podemos, sim, enumerar características que distinguem a individualidade de cada aluno com DID, uma vez que, se não forem devidamente contempladas no PEI, inviabilizam todo o seu processo de desenvolvimento.

Segundo Silva e Coelho (2014), alguns autores referem características comuns às pessoas com DID relativamente ao processo de aprendizagem, as quais, de algum modo, poderão ajudar a organizar os apoios e materiais a serem utilizados, dada a experiência acumulada relativamente às mesmas.

Desta forma, as crianças e jovens com DID apresentam dificuldades e, até mesmo, limitações na aquisição de aprendizagens, como também é possível constatar na abordagem de Kirk e Gallagher (1991, p.135), que sugerem a existência de “uma tendência a habilidades físicas e motoras inferiores”, em resultado de problemas neurológicos, de visão e de audição que possam apresentar. No entanto, explicam, quando estas crianças são consideradas individualmente, podem mostrar capacidades notáveis físicas e atléticas. No que diz respeito à memória e atenção, as crianças com DID não apresentam um bom desempenho, assim como têm muitas dificuldades em manter a atenção.

A aquisição da linguagem também é deficitária e mais lenta, apresentando as crianças com DID atraso no desenvolvimento da mesma. Assim, ao nível da linguagem é habitual depararmo-nos com dificuldades articulatórias e de pronúncia, transtornos da voz e até mesmo gaguez. Ao nível da área psicomotora, normalmente aparecem dificuldades na utilização do “esquema corporal, função básica no desenvolvimento psicológico, cognitivo e social”. Para além de outras áreas, na adaptativa podem verificar-se “limitações no

desenvolvimento da linguagem e da comunicação; habilidades sociais; atividades escolares, lúdicas e recreativas; capacidade de escolha; autocontrole e autocuidados; funcionamento cognitivo e atividades laborais” (Rodríguez – Sacritan; Cancela, 1995, in Lilja, 2005, p.531).

As características mais comuns consistem em dificuldades em termos de capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração associada a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadaptação de seu repertório social e dificuldades no processo ensino/aprendizagem. Perante as suas dificuldades, a forma como cada pessoa reage às exigências do meio e a qualidade das interações estabelecidas com os outros, contribuem, em grande parte, para a sua individualidade.

Por outro lado, e mais ao nível da conduta de autorrepresentação e autodeterminação, Queirós (2007) declara que um indivíduo com DID não consegue ter uma visão do futuro, nem gerir comportamentos. Do mesmo modo, não sabe determinar conexões entre situações, nem contextualizar significados. Demonstra ainda dificuldades no que diz respeito ao comportamento emocional, nos trabalhos em grupo e no cumprimento e compreensão de regras sociais. Em virtude destas características, um indivíduo com DID apresenta restrições ao nível do funcionamento intelectual, na lógica de transferência dos afetos, na adequação dos comportamentos, na sequência lógica das situações, défices de memória, dificuldades de dar sentido aos acontecimentos e às atividades.

Também para Barbosa (2007), um indivíduo que apresente DID caracteriza-se por demonstrar dificuldades na adaptação emocional e social, possuir um vocabulário reduzido, denotar interesses simples e limitados, uma capacidade de reação lenta, atenção reduzida, limitações significativas em generalizar e abstrair, dificuldades na iniciativa, pouca originalidade, limitações ao nível de autocrítica, insuficientes hábitos de estudo, dificuldades ao nível da linguagem, necessitando de temas simples, detalhados e concretos, défices cognitivos.

De acordo com Alonso e Bermejo (2001), as limitações no desenvolvimento e na aprendizagem originam dificuldades na compreensão do comportamento social: na descodificação de sinais e de alguns comportamentos dos outros, em

colocar-se no papel de outra pessoa e limitações claras para comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos.

Referindo-se somente ao processo de ensino/aprendizagem, Brown (1989, in Santos, 2010) menciona que os sujeitos com DID adquirem menos competências, e para que ocorram essas aquisições precisam de mais tentativas, de um maior período de tempo, de praticarem bastante, dado que se esquecem com mais facilidade e, além disso, por vezes, apresentam grandes dificuldades em recuperar. As pessoas com DID demonstram muitas dificuldades em sintetizar e em realizar atividades mais complicadas, que requerem muitas fases.

A DID está associada “à condição na qual o cérebro (órgão essencial da aprendizagem) está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo, privando-o de seu ajustamento social” (AADM, 2016).

#### **1.1.4. Avaliação e Intervenção**

Numa tentativa de explicar e compreender um pouco melhor a importância do processo de avaliação e a sua correlação com a intervenção, é possível constatar que sempre existiu a necessidade de se aplicarem formas e métodos para avaliar e classificar as pessoas de acordo com as suas capacidades, potencialidades, características e desenvolvimento comportamental. Deste modo poderia distinguir-se, diagnosticar e despistar as áreas fortes/ menos fortes das mesmas, definindo as suas competências e dificuldades, para se poderem escolher as medidas educacionais mais adequadas.

Inicialmente, como vimos, no século XX, utilizavam-se para avaliação, os testes que determinavam o QI. Acontece que, para realizar uma avaliação, não se devem utilizar somente os referidos testes, correndo o risco de se obterem avaliações generalistas, subjetivas, perante as reais competências e capacidades das crianças e resultados ambíguos, exíguos, escassos e até incompletos. Torna-se, então, necessário realizar avaliações em todas as áreas

dos diferentes domínios do comportamento humano, para assim se retirarem conclusões pertinentes. De acordo com Belo et al (2008), na avaliação de qualquer criança, revela-se fundamental recolher o máximo de informações possível, baseando-se em entrevistas aos pais e aos professores, na observação direta em várias situações e noutras fontes de informação, sem deixar de dar-se a devida importância à avaliação clínica.

Santos e Morato (2002) consideram que a avaliação de vários domínios, em substituição de um único (inteligência), constitui uma avaliação mais concreta e geral dos indivíduos, uma vez que esta reflete, no conjunto das condições ecológicas, as atitudes e condutas adotadas diariamente pelos mesmos. Desta forma, e segundo Santos (2010), na avaliação destas crianças, deve ser feita uma lista com as habilidades e atividades que se consideram ser as mais importantes e significativas. Ao compreender-se a pertinência de uma atividade considerada mais significativa para um indivíduo, com ou sem diagnóstico, esse conhecimento torna-se importante para poder perspetivar o futuro dessa pessoa.

Avaliar as DID é um processo complexo e minucioso que deve iniciar-se com o diagnóstico, classificação e descrição do indivíduo, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades, determinando os apoios necessários (Alonso e Bermejo, 2001).

No que concerne à importância da intervenção, há que referir que Santos (2010), ressalta que após a avaliação correta das características e capacidades da criança, deve-se concentrar a atenção na intervenção a realizar, devendo incluir-se a estrutura familiar, a interação da criança com o meio e os apoios a aplicar, para se potencializar ao máximo o seu desenvolvimento. Nesta linha, Cunha e Costa (2007) indicam como etapas educativas, a educação em casa, a educação pré-escolar e a educação escolar.

Santos (2010) corrobora esta ideia afirmando que a intervenção precoce desempenha um papel fundamental, contribuindo para a estimulação de competências adaptativas e de todos os pré-requisitos necessários para o sucesso da educação académica propriamente dita. Para que a educação escolar potencie o desenvolvimento global do aluno e o prepare para o mundo é necessário uma intervenção adequada com o intuito à superação e/ou minoração das suas limitações e à potencialização dos comportamentos

adaptativos, isto é, o programa de intervenção deve ter em conta diferentes tipos de respostas.

Santos (2010) acentua ainda a relevância vital que os professores assumem no processo de intervenção educativa, para crianças com ou sem DID, uma vez que um tempo considerável das suas vidas é passado em ambiente escolar, e este não se esgota na transmissão de saberes “académicos”, como também, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Assim, o professor deve construir respostas diferenciadas e inclusivas para todos, de acordo com as suas necessidades e capacidades. Esta ideia está presente no decreto-lei 3/2008, onde na sua introdução afirma que “o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” e ainda quando assevera que a individualização pressupõe a “personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Nesta sequência, o programa de intervenção a aplicar deve ser personalizado e individualizado e consistir num conjunto de estratégias que visem fornecer aos indivíduos habilidades, para que os tornem o mais autónomos e independentes possível (Santos, 2010).

Lilja (2005) aponta que, para que haja aprendizagem, embora a criança mostre dificuldades em aprender, é necessário promover atividades que permitam o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia. Esta autora defende que deve haver intervenção nas áreas específicas de vulnerabilidade do indivíduo com DID. Neste sentido, Cobb e Mittler (2005) consideram que a intervenção com os alunos com DID deve ter como principal objetivo o desenvolvimento. Ou seja, trata-se de ajudar cada aluno de forma sistemática a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões, qualidades pessoais, e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade mais vasta em que ele vive.

Segundo Santos (2010) é através da recolha do maior número de informações possível sobre a pessoa (avaliação), que se pode definir as suas áreas fortes e menos fortes para se poder proceder à elaboração de uma intervenção transdisciplinar, onde todos os técnicos devem trabalhar em

sinergia, para obterem os mesmos objetivos, adequados não só às áreas avaliadas, como também de acordo com as expectativas e interesses do próprio e da família.

De acordo com a LBSE, o sistema deve responder às “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários” (ponto 4, art.º 2.º).

Na escola, um dos papéis do professor é auxiliar a construir, nos alunos com DID, capacidades de funcionalidade, de autonomia, de autoestima, para se tornarem, mais tarde, adultos com aptidões para serem integrados na sociedade.

### **1.1.5. Classificação e Apoios**

Thompson et al (2004), afirmam que a classificação das pessoas com DID, deve basear-se no tipo de apoios que necessitam para superar as suas dificuldades e não nas suas características intrínsecas. Belo et al (2008) partilham da mesma opinião, reforçando a ideia de que a nova definição de DID aponta para a mudança do sistema de classificação a ser usado, passando de graus de deficiência, para uma categorização, de acordo com o apoio que se necessita, advogando a nova classificação.

Assim, e de acordo com Thompson et al (2004), estas pessoas podem ser “classificadas” de acordo com a intensidade da necessidade de apoios:

- Apoios intermitentes (forma esporádica);
- Apoios limitados (mais duradouro em determinados períodos da vida e períodos críticos);
- Apoios extensivos (acompanhamento regular e sem delimitação de tempo para o seu uso);
- Apoios permanentes (constante e de alta intensidade).

Apesar dos indivíduos com DID apresentarem algumas características comuns, é muito importante um bom conhecimento de cada sujeito, para que a

intervenção, através da elaboração de programações educativas individualizadas, seja delineada com base nas suas reais capacidades e necessidades. Só assim as adaptações serão precisamente aquelas que aquele aluno necessitará, porque, como é óbvio, serão sempre diferentes da de outro aluno com DID.

Sendo a classificação dos indivíduos com DID, feita não pelas suas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades, o diagnóstico, que deverá acontecer o mais cedo possível, pois só ele permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, ao mesmo tempo que permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interação da criança com o seu envolvimento, jogando com a dinâmica de todos os fatores ambientais na relevância dos apoios como as principais ações a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas (Santos,2010). Nesta medida, como profissionais, devemos ser prudentes na hora de fazer prognósticos ou tirar conclusões. Não nos devemos conformar em avaliar habilidades, destrezas, conhecimentos que o aluno especificamente tem ou em que medida os tem. Precisamos de nos fixar na evolução dos processos e não apenas nos produtos ou resultados. É essencial que se tenha sempre presente que estes alunos desenvolvem, de forma diferenciada, as suas competências académicas, sociais e laborais (Nielsen, 1999), em função dos níveis de apoio que necessitam para funcionar no seu quotidiano (Belo et al., 2008; Santos, 2010; Santos & Morato, 2002).

A classificação de DID é, assim, essencial para garantir serviços e apoios, para planificar e estruturar programas de intervenção, determinando os resultados dos mesmos e criar legislação que racionalize a estrutura administrativa da responsabilidade governamental (Alonso e Bermejo, 2001).

Por tudo o que foi mencionado, nota-se que a intervenção educativa tem um papel fundamental no apoio à criança com DID, dadas as dificuldades no seu funcionamento intelectual e ao nível das interações pessoais e sociais (Cunha & Costa, 2007), que irão ter em grande parte, repercussões na sociedade com a qual é confrontada diariamente.

## **2. A escola regular – ensinar: ontem e hoje**

No final do século XIX, a atividade numa sala de aula consistia num jogo de recitação. Alunos e professor seguiam um exercício de pergunta-resposta onde o aluno respondia, factualmente e a grande velocidade, tornando a sua relação com o professor excessivamente mecânica. Este processo parecia favorecer a aprendizagem pela memorização, mas quanto à reflexão, esta era rara ou quase inexistente. Quase tudo o que era dito na sala de aula era efetivado pelos professores, a maior parte do que era dito era elaborado sob a forma de perguntas e estas eram, na sua grande maioria, construídas em moldes fechados. Portanto, o que era dito pelos alunos consistia quase exclusivamente em respostas curtas (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Mas longe vai o tempo em que os alunos praticamente se limitavam a recitar o que ouviam dos seus mestres. Hoje, em pleno século XXI, os professores apresentam-se como figuras incontornáveis, quando pensamos desenvolver uma educação de qualidade, e quando o nosso objetivo é o de promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Muito se deve à evolução de áreas como a psicologia que conseguiram demonstrar que cada criança traz consigo um desejo natural de aprender, traduzida numa necessidade inata de crescer e que todas as crianças entram para a escola com um determinado potencial de desenvolvimento. Graças a esta mudança de perspetiva, o papel do professor passou a ser o de planear e criar um ambiente de aprendizagem em todas as áreas, de forma a estimular o processo natural de desenvolvimento. Salvador, Mestres, Goni e Gallart (1999) referiram que “a educação gera e cria desenvolvimento, se partir do nível de desenvolvimento do indivíduo.” Neste sentido, os objetivos e estratégias de ensino visam promover o potencial de desenvolvimento de cada criança, através da sequência que vai do pensamento menos complexo para o pensamento de ordem superior, o desenvolvimento do eu e o julgamento de valor.

A função da escola, e mais especificamente dos professores nas suas práticas educativas, seja qual for o seu nível de ensino, é a formação e o desenvolvimento de indivíduos. O ciclo em estudo constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos (DGE, 2015, p. 7), e distingue-se

dos restantes por se estender por quatro anos e se caracteriza por ser “globalizante e da responsabilidade de um professor único” (LBSE, p. 3070). Assume-se, assim, como primordial para a construção de alicerces para as aprendizagens futuras.

Face à diversidade que se vive hoje em dia no ambiente escolar, é fundamental que todos tenham uma postura de aceitação quanto à diversidade. Afinal, a escola deve ser não apenas um sítio onde se transmitem conhecimentos mas, principalmente, um espaço onde se partilham vivências e onde se respeitam as diferenças de cada um. Cada vez mais se torna evidente que é necessário “desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos” (Nunes & Madureira, 2015). Não é necessário apenas garantir que todos tenham acesso à escola, mas que todos realizem nela aprendizagens.

## **2.1. O papel do professor do 1º ciclo do Ensino Básico**

Atualmente, a *escola para todos* é uma prioridade. A educação pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas limitações, uma vez que o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva. No entanto, como alerta Fernandes (2011), citando Muñoz (2005), a “democratização e universalização de uma educação para todos (...) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida” (p.21). O Ensino Básico, a partir do momento em que se assume como universal, obrigatório e gratuito, assume o compromisso de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (LBSE, p. 3070).

Para que se consiga o almejado sucesso, a sala de aula deve ser um lugar de estímulo e de motivação. As atividades que nela se desenvolvem devem ser ricas e ajudar a favorecer cada uma das potencialidades das crianças, daí que Couvaneiro (2007) mencione que “educar é, em todos os momentos, ajudar a desenvolver valores, consolidar convicções, permitir a formulação de critérios,

acarinhando opções e estimular a tomada de decisão.” Lopes (2005, citando João de Deus) afirma ainda: “educar consiste em aproveitar... as forças individuais, nas suas tendências e inclinações tão completa e ordenadamente que nenhuma delas se perca, ou se prejudique nenhuma.”

O papel do professor do 1º ciclo não teve sempre o mesmo contorno, e as exigências que lhe são imputadas nem sempre foram as mesmas de hoje em dia. Inicialmente, em 2001, o Ministério da Educação lançou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que encaminhava os professores do 1º CEB, para uma noção ampla de competência, na qual integrava conhecimentos, capacidades e atitudes, e que podia ser entendida como saber em ação ou em uso. Aos docentes, intervenientes no desenvolvimento desse “processo” de ativação de recursos, em que os alunos apuravam e ampliavam as suas competências individuais, era-lhes atribuído o papel de avaliar, interpretar e intervir no processo de ensino/aprendizagem, com base no que os alunos já sabiam ou faziam. Em conformidade com as informações disponibilizadas neste documento, a noção de competência remetia para um “processo” em que se ativavam recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias), que se integravam e resultavam como ferramentas de intervenção e resolução de “situações problemáticas”. Segundo o documento em questão, caberia a estes docentes promover junto dos seus alunos um conjunto de princípios e valores orientadores do currículo, com base nos pressupostos da LBSE, que enunciámos em conformidade com as orientações publicadas pelo Ministério de Educação: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais de aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (p.15).

Este documento definia para o 1º ciclo, bem como para os restantes ciclos do Ensino Básico, um conjunto de competências gerais e para cada uma dessas competências um conjunto de ações a desenvolver na prática docente. Apresentaram-se as competências específicas a desenvolver em cada ciclo de ensino, bem como os objetivos de aprendizagem a alcançar e as experiências de aprendizagem a dinamizar pelos professores. Todavia, o Ministério da Educação e Ciência revogou o referido documento com o Despacho n.º 17169/2011, transcrevemos: “b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais;”. Segundo este Ministério, no Despacho n.º 17169/2011, as razões para revogar este documento centram-se precisamente na questão de “definição de competências”, considerando-a errónea e desatualizada.

Emergiram, então, em agosto de 2012, no seguimento da revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico, as Metas Curriculares das várias disciplinas, documentos de âmbito nacional e da iniciativa do Ministério da Educação e Ciência. Estes documentos estabelecem as aprendizagens que devem ser realizadas pelos alunos por disciplina, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico, e têm como finalidade orientar o trabalho dos docentes na seleção de estratégias de ensino, bem como na avaliação dos resultados das aprendizagens. Constituem uma ferramenta para a prática dos professores e encarregados de educação, pois tendem a fornecer os meios necessários para que os “alunos desenvolvam capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (DGE, 2015). Em simultâneo com os atuais programas, as metas constituem as referências para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, pois estabelecem e clarificam o que nos programas se deve eleger como preferência, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 15971/2012).

Dada a diversidade de alunos com que a escola atual se depara, a preocupação com a diferenciação é especialmente importante numa escola que se pretende inclusiva. Neste sentido, cabe ao sistema escolar o objetivo de adotar processos de diferenciação – embora, por vezes, esse ideal ainda esteja

implementado mais em termos da retórica da educação do que na prática letiva. Esta diferenciação pedagógica consubstancia um modelo centrado no aluno e na forma como cada um aprende, fazendo de cada criança um agente ativo da sua aprendizagem, e “vai da diversificação de estratégias de ensino e criação de várias situações de aprendizagem ao desenvolvimento de currículos individuais, com recurso a sistemas específicos de apoio e de dispositivos de ensino próprios” (Madureira & Leite, 2003: 97).

Na sala de aula, os professores enfrentam a necessidade de se adequarem à diversidade de alunos inseridos nas suas turmas, respeitando as suas características individuais. Consoante é expresso por Estanqueiro (2012) os professores “respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.” (p.12). Ideias semelhantes são indicadas por Lapo (2010), recorrendo a Flores (2010), para explicitar que “o professor é chamado a lidar com uma diversidade de alunos oriundos de culturas diferentes, com distintas capacidades de aquisição de conhecimentos, o que exige a criação de diversas situações de aprendizagem de forma a responder a diferentes motivações e necessidades e a seleccionar estratégias, que se adivinham cada vez mais complexas dentro do contexto de sala de aula” (p. 26). Demonstra, desta forma, que os professores do 1º CEB não se limitam a um papel, mas a ter de desempenhar vários papéis no seu dia-a-dia. Devem corresponder a diversas funções escolares, fora do tempo letivo e em tempo de sala de aula, tais como desenvolvimento de planificação de aulas, participação em reuniões docentes e com encarregados de educação, preenchimento de formulários de avaliação, elaboração de relatórios de alunos, apoio educativo, correção de trabalhos de casa e fichas de avaliação. A estes profissionais atribui-se ainda a tarefa de documentar, de forma sistemática, o percurso escolar do aluno. Como corrobora Rodrigues (2011), os docentes são chamados a cumprir um papel complexo: “muitas das áreas de ensino que têm sido introduzidas nas escolas desafiam as competências do professor.” Isto porque, paralelamente, pode enfrentar desafios de qualificação e formação profissional, de interação com colegas e alunos, relação com pais e encarregados de educação, relação com superiores, sobrecarga ou desgaste profissional, bem como interferências de situações de vida pessoal. O aumento de exigências profissionais e as súbitas

alterações de políticas de orientação e regulamentação da educação, colocadas por parte do Estado, levam Lapo (2010), baseando-se em Perrenoud (2001), a evidenciar qualidades e competências docentes, no sentido lato da sua ação escolar: “(a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) Gerir a progressão das aprendizagens; (c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (e) Trabalhar em equipa; (f) Participar na administração da escola; (g) Informar e envolver os pais; (h) Utilizar novas tecnologias; (i) Administrar a sua própria formação contínua; (j) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.” (pp.30-31). Os professores são, assim, responsáveis por gerar um ambiente de aprendizagem onde o potencial individual dos alunos seja incrementado com recursos materiais diversificados, com lugar para a experimentação e inovação. Com base nas considerações de Estanqueiro (2012), apuramos que a formação contínua pode ter grande impacto no desenvolvimento da ação profissional docente, influenciando qualitativamente no desenvolvimento de boas práticas em educação; citamos: “Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança. (...) Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores.” (p.121). Incidindo no valor da formação contínua, destacamos Mesquita (2011) ao sustentar considerações de Day (2001) no âmbito da competência profissional docente, afirmando que “para que o professor se torne um profissional competente e possa ir ao encontro dos desafios da aprendizagem para o séc. XXI é necessário que tenha consciência que os «velhos» papéis se metamorfoseiam a toda a hora para os «novos» papéis dos professores, estando estes condicionados pelos «ambientes onde trabalham» e pelas «próprias visões» que têm do mundo.” (p.44).

Segundo o Decreto-lei n.º 176/ 2014, de 12 de dezembro, os professores do 1º CEB têm o papel de promover aprendizagens em diversas áreas curriculares disciplinares, de frequência obrigatória, tais como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Atividades Físico-Motoras. Todas

estas componentes curriculares se inscrevem dentro do domínio da Educação para a Cidadania, em que os alunos devem ser estimulados a desenvolver e adquirir amplas competências pessoais que lhes permitam corresponder aos seus deveres e direitos enquanto cidadãos solidários e participativos, construtores de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Paralelamente, estes docentes devem promover áreas curriculares não disciplinares, que se inscrevem no âmbito do Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar. Estas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares estão previstas dentro de uma carga horária semanal de 25 horas, o que prioriza a flexibilização dos conteúdos curriculares com outros não curriculares, ambos de extrema relevância para a educação plena dos sujeitos.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de fevereiro, surgiu por se reconhecer a grande diversidade de alunos e suas necessidades individuais face à avaliação, validando-se como um instrumento regulador para todo o Ensino Básico. Os professores devem atender, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e competências dos alunos, aos seguintes princípios: “a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; d) Valorização da evolução do aluno; e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.”.

A monitorização das aprendizagens efetuada pelos professores do 1.º CEB, deve desenvolver-se com recurso a três modalidades de avaliação que visam adequar o processo de ensino/aprendizagem às necessidades dos alunos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Com recurso aos resultados da avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ano de escolaridade, podem ajustar-se estratégias de diferenciação pedagógica, e se necessário adequar alterações no Plano de Turma (PT); a avaliação formativa, realizada mensalmente ou no final de cada conteúdo programático, permite apurar informações relativas ao desenvolvimento das

aprendizagens e competências dos alunos, de modo a desencadear respostas que permitam o sucesso escolar dos mesmos; a avaliação sumativa, realizada no final de cada período letivo, tem o objetivo de informar os alunos e respetivos encarregados de educação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas, nas diferentes disciplinas e áreas disciplinares, bem como assumir orientações e decisões que beneficiem o percurso escolar dos alunos. Com a saída do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, introduziram-se algumas alterações no sistema de avaliação, com a introdução de provas de aferição, a efetuar no 2º ano do 1º CEB, significando mais exigência face aos processos de avaliação dos alunos.

De modo a ajudar os alunos a superar as dificuldades diagnosticadas, detetadas pelos professores a partir da informação fornecida pelas referidas modalidades de avaliação, bem como de outros elementos considerados relevantes, os docentes, de acordo com o Despacho normativo 1-F/2016, de 5 de abril, art.º 21º, nº 3, dispõem de medidas de apoio para aplicar, ajudando no acompanhamento destes alunos. Deste modo, a escola deve adotar medidas de promoção do sucesso educativo, a inscrever, sempre que necessário, em planos adequados às características específicas dos alunos, nomeadamente, em Planos Individuais (PI). Estes destinam-se aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar. Este documento contempla distintas modalidades de intervenção docente: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação; atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros. Cabe ao professor o papel de propor e elaborar um PI, quando verifique que o aluno não está a desenvolver as competências necessárias para avançar com sucesso nos seus estudos. Os PI são igualmente aplicáveis, segundo o Decreto -Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, art.º 26º - A, nº 4, a alunos previamente retidos no seu ano de escolaridade, imputando-se aos professores o dever de apoiar a sua progressão. Estes planos são objeto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global a realizar no final de cada ano letivo. Pretende-se que os docentes considerarem medidas e estratégias diversificadas perante

a multiplicidade de alunos nas escolas de ensino regular, respeitando as suas características de aprendizagem, faixa etária, enquadramento cultural e social.

No que concerne aos alunos com DID, cabe ao professor do 1º CEB proceder à devida referenciação. O processo de referenciação surge mediante a verificação de que determinado aluno necessita de apoios especializados. Marques (1997) remete-nos para a necessidade de prévia avaliação e reflexão do caso individual do aluno antes de se iniciar o seu processo de referenciação: “Antes de proceder à referenciação o professor deve analisar as suas práticas (atitudes, estratégias, atividades, materiais utilizados...) no sentido de identificar aspetos que possam ser melhorados ao nível do processo de ensino – aprendizagem.” (p.16).

A referenciação é desencadeada através da elaboração de um documento – denominado relatório técnico-pedagógico - em que se apresenta a situação do caso a avaliar, com documentação relevante em anexo, entregue nos órgãos de gestão da respetiva escola ou agrupamento de escolas. Temos de salientar que, para os docentes, “*O serviço de referenciação e de avaliação*”, como ficou estabelecido no Capítulo II, art.º 7º, alínea 2, deve ser desenvolvido “*na componente não lectiva do seu horário de trabalho*”. A avaliação de cada caso deve ser feita num prazo máximo de sessenta dias, com estabelecimento do devido Programa Educativo Individual (PEI). De acordo com o Decreto-lei 3/2008, o referido PEI, deverá ser elaborado em conjunto com o professor de Educação Especial (EE), embora seja coordenado pelo professor do ensino regular. Sendo o professor de EE responsável pela planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados aos alunos com DID, deve estar disponível para prestar apoio individualizado a estes alunos. No caso do professor do ensino regular que “tem a seu cargo o aluno com DID na aula inclusiva” a quem deve “proporcionar todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe” (Correia, 2003), é da sua responsabilidade “colaborar com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/ atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com DID” (Correia, 2003).

Estanqueiro (2012) recorda-nos que, para o professor, a prioridade da sua ação pedagógica deve consistir, essencialmente, em “ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos

fortes.” (p.13). Este autor refere, também, que os docentes não se devem cingir a práticas como a diferenciação pedagógica para intervir junto das problemáticas dos alunos, quer estas derivem de fatores cognitivos, emocionais, familiares ou sociais: “Tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender”.

Ao tentar dar resposta aos alunos com DID na sala regular, o professor vê-se confrontado com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a otimização da flexibilização curricular. Neste sentido, o professor deve encontrar estratégias para diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola. Perrenoud (1986) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida num grande grupo. Para tal acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos. A diferenciação pedagógica opõe-se, pois, à uniformização dos conteúdos, condenando a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas.

No sentido de responder de modo adequado às necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é diverso e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos. Para que tal aconteça é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática educativa, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola.

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

## **Parte II – Estudo Empírico**

Após ter sido feito o enquadramento teórico dos vários conceitos que estão implícitos neste estudo, vamos referir, neste capítulo, os procedimentos metodológicos do nosso projeto. Nos pontos que se seguem apresentamos a investigação, sistematizada de acordo com a forma convencional: exposição e contextualização da problemática, colocação da questão de partida e definição dos objetivos do estudo, uma caracterização da amostra e da metodologia seguida, justificando a razão das nossas opções metodológicas, apresentação do instrumento de recolha de dados e dos procedimentos utilizados. Numa fase final, apresentaremos os resultados e faremos uma breve análise dos mesmos.

## **1. Problemática e Contextualização**

Como vimos, a Educação Especial sofreu profundas mudanças, levadas a cabo pelo novo paradigma da inclusão, que defende que todas as crianças frequentem as escolas e as turmas do ensino regular. A legislação atual contempla que a educação é um direito para todos, sem qualquer exceção. Todas as crianças e adolescentes, mesmos os portadores de deficiência, seja ela qual for, têm o direito (e dever) de frequentar a escola regular.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma população caracterizada por uma enorme heterogeneidade social e cultural. Atribui-se um papel importante ao professor e à escola pois, em conjunto, e através de estratégias e com a consciencialização de toda a comunidade, deverão evitar a discriminação e o isolamento dos alunos com DID. Atravessamos uma época em que a diferenciação do ensino e o atendimento às necessidades individuais de cada aluno são cada vez mais eixos fundamentais de uma ação educativa eficaz. A referida heterogeneidade implica uma conceção de organização escolar que reconheça a diferença e tenha em consideração a diversidade da comunidade educativa.

No entanto, os sistemas educativos ainda assentam numa perspetiva massificadora e coletivista, deparando-se o docente, forçosamente, com um vasto leque de problemas, sendo um dos mais preocupantes o facto de

existirem crianças que apresentam variadas dificuldades em se adaptar às condições requeridas pela escola e em atingir os resultados escolares esperados (UNESCO, 1994). Como refere Bernard (1996), o mais importante é saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim, o que faz a escola, para promover o sucesso e a inclusão destas crianças. Sabemos que, especialmente em contexto de sala de aula, o passo para a inclusão deve ser orientado pelo professor do ensino regular em parceria com o professor de EE. Contudo, parece-nos real que nem sempre os professores do 1º CEB apresentam capacidade de fomentar essa inclusão na sala de aula, talvez por falta de experiência, de formação na área ou até mesmo devido às inúmeras exigências que são impostas a estes docentes no papel que desempenham.

Neste sentido, impõe-se conhecer os métodos e estratégias que os professores do 1º CEB utilizam em contexto de sala de aula, com crianças com dificuldades, bem como os aspetos facilitadores e os obstáculos que encontram na sua atividade docente.

## **2. Modelo de Investigação**

A investigação, em geral, caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. No campo da investigação socioeducativa encontramos uma grande variedade de metodologias, no entanto, debruçar-nos-emos um pouco sobre a metodologia da investigação-ação, por ser a metodologia de investigação que se enquadra, no nosso entender, e pelas suas características, no desenvolvimento deste projeto.

A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho et al, 2009: 360).

Para Esteves (2008), a investigação-ação caracteriza-se por ser um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Para Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004), "A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo".

Sendo assim, a investigação-ação é, como o nome indica, uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick, 2000).

De uma forma simplificada podemos afirmar que esta é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Sousa & Batista, 2011). Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha. Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Bernet, 1998). O grande objetivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a ação a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade.

Os autores Brown e McIntyre (1981) referidos por Chagas (2005) apresentam a investigação-ação como uma metodologia bastante “apelativa e motivadora” porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior: “o investigador formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa ação será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente...”

Para Benavente et al (1990), a investigação-ação, pelas características que reúne e “a imprecisão dos seus instrumentos e limites”, tanto pode ser encarada com uma “grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades, de superficialidades e de ilusões”. Chagas (2005) refere ainda que a investigação-ação, “não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente.” Almeida (2001) surge em defesa desta metodologia, porque, para este autor, ela tem sido “a parente pobre no campo das ciências sociais” porque é pouco falada, insuficientemente praticada, embora sejam grandes as suas potencialidades. Quando se utiliza, raramente é divulgada nos meios científicos. “Desde que, em 1948, Kurt Lewin lançou a ideia da *action research*, tal proposta não foi bem aceite nos círculos científicos”, refere Almeida (2001). Para este autor existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.”

### **3. Questão e Objetivos da Investigação**

Segundo Kerlinger (1980), a pesquisa inicia-se com um problema ou indagação e toda a investigação nasce de um problema observado ou sentido pelo investigador.

Sendo a escola uma instituição complexa sujeita a constantes e significativas mudanças, que interage com fatores sociais como a pobreza, a exclusão social, a intolerância e a diversidade, é também um sistema social dinâmico onde as variedades linguísticas e culturais são marcas das alterações da sociedade atual. A escola é unidade de vida e de aprendizagem e deve, em cooperação com a comunidade, organizar-se de forma a possibilitar que todos os educandos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, consciencializando-se dos seus deveres como membros de uma comunidade e desenvolvendo neles o respeito pelo outro. É nesta instituição, a escola, que encontramos o professor que, nas últimas décadas, viu crescer a complexidade do seu papel. Queremos com isto dizer que o docente é percebido como um técnico científica e pedagogicamente habilitado para, através do processo de ensino/aprendizagem, formar todos os alunos sem exceção, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes na vida da comunidade. Como agente transformador da realidade escolar é pedido ao professor, para além da competência profissional, um conjunto de qualidades pessoais que se traduzem na sensibilidade a ritmos diferenciados de aprendizagem, na valorização da dimensão do aluno enquanto pessoa única e, ainda, constituir-se como estímulo e suporte afetivo dos alunos. Desta forma, e progressivamente, o professor tem-se visto obrigado a abandonar a conceção tradicional de ensino centrado no docente e a privilegiar um ensino centrado no aluno, de modo a proporcionar a todos um ensino de qualidade.

É consensual, entre os investigadores, que o bom funcionamento da escola inclusiva está dependente da modificação das práticas e das atitudes que os

profissionais de educação têm face à diferença. Mas, para de alguma forma contribuir para a mudança das práticas da escola inclusiva, é necessário primeiro conhecer essas mesmas práticas. Tais perspectivas levam os professores a confrontarem-se com um desafio de mudança que, dada a sua complexibilidade, levará algum tempo a interiorizar, uma vez que estamos perante uma forte mudança a nível da intervenção e da prática. É sobejamente conhecido que transformações de carácter estrutural são relativamente fáceis de implementar, já as que têm um cunho que envolvam mudanças de práticas, valores e posturas ficam muitas vezes fundeados em portos de onde é difícil levantar âncoras.

Esta problemática incentivou-nos a questionar a realidade e os seus atores que, em virtude da posição que ocupam no processo educativo e, pelo efeito da sua ação educativa, detêm um papel fundamental para o sucesso da inclusão. Procurámos, então, saber: Como são organizadas as práticas educativas dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, face aos alunos com DID?

Consideramos que esta questão cumpre com o que segundo Fortin (2003), se trata de uma questão de investigação: é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar, com vista a obter novas informações; é um enunciado interrogativo claro e não equívoco, que precisa os conceitos chaves, especifica a natureza da população que se quer estudar, e sugere uma investigação empírica.

Visto a pergunta de partida servir de fio condutor da investigação, posteriormente definiu-se como objetivo geral do presente estudo, identificar e analisar os conhecimentos, percepções e práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita aos alunos com DID.

Desse objetivo geral deduziram-se os seguintes objetivos específicos:

- Perceber onde adquiriram os conhecimentos que possuem sobre a Educação Especial;
- Perceber se a formação inicial dos professores do 1º ciclo lhes facultou competências para programar atividades para alunos com DID;
- Averiguar a importância de formação suplementar para melhorar as práticas dos docentes;

- Conhecer os métodos e as estratégias a que estes professores recorrem para procurar superar as dificuldades que sentem;
- Perceber o que fazem em caso de dificuldade: a quem / a que recorrem;
- Conhecer as práticas dos professores para responder às necessidades dos alunos com DID;
- Averiguar os obstáculos que estes docentes identificam no desenvolvimento do seu trabalho com alunos com DID;
- Conhecer os aspetos facilitadores que estes professores encontram para o desenvolvimento das suas atividades com alunos com DID.

#### **4. Método e Técnica de Recolha de Dados**

Para Gil (1988), a metodologia diz respeito a um processo racional para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade.

Qualquer estudo, seja qual for o tema, obriga ao recurso da aplicação de métodos e técnicas de investigação. Um método é entendido como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação, a ser usado na resolução particular de um problema.

A metodologia define-se assim, como o estudo dos métodos ou como a arte de dirigir o espírito de investigação. De acordo com estas definições, a metodologia pode ser encarada, em termos abstratos, como o estudo dos métodos e, em termos práticos, como a lógica aplicada a uma determinada situação. Isto é, a metodologia trata-se de um conjunto ordenado de ideias, (Yolles, 1999).

Neste estudo, a decisão sobre a metodologia a adotar decorreu de três fatores, nomeadamente: natureza do estudo, tipo de dados a recolher e tempo disponível.

Para se proceder à recolha dos dados que permitissem verificar as hipóteses e atingir os objetivos previamente definidos, decidiu realizar-se uma

investigação quantitativa, uma vez que o objetivo seria recolher, apresentar e analisar dados que permitissem a sua quantificação e tratamento estatístico, usando, para isso, medidas numéricas.

Optou-se pelo inquérito por questionário construído especificamente para o efeito (Apêndice 1), como meio de recolha de dados. Sendo o questionário um instrumento que, embora possa limitar as respostas dos sujeitos, possui características bastante pragmáticas, uma vez que também permite obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado (Quivy & Campenhoudt, 2005). Uma das grandes características deste instrumento é o facto do investigador e os inquiridos não interagirem em situação presencial (Carmo e Ferreira, 1998), o que só por si pode ser visto como uma vantagem, uma vez que a resposta, por escrito, a questões potencialmente embaraçosas, não é tão embaraçosa para os inquiridos, como, por exemplo, através da entrevista pessoal. Como referem os mesmos autores, trata-se de um instrumento que apresenta vantagens de autonomia, padronização, celeridade na recolha dos dados e facilidade no tratamento dos mesmos. A opção por este tipo de instrumento de recolha de dados pareceu ser a mais viável e a mais adequada, visto a amostra ser bastante numerosa, inviabilizando a realização da observação direta das práticas educativas, bem como a realização de entrevistas.

O questionário aplicado nesta investigação foi do tipo fechado, o que significa que, na sua construção, apenas foram colocadas aos inquiridos questões de resposta fechada, de modo a evitar que as respostas fossem ambíguas (Carmo e Ferreira, 1998). Tendo sempre em consideração de que este método é bastante fiável, e que o é ainda mais se se tratarem de questões objetivas em detrimento de questões subjetivas (Carmo e Ferreira, 1998), a linguagem utilizada ao longo do questionário procurou ser clara, evitando perguntas demasiado longas, confusas ou complexas. Conforme Hill e Hill, (2000) se um questionário contiver perguntas fechadas, é necessário escolher sempre um conjunto de alternativas para cada questão. Neste sentido, aquando da recolha de dados sociodemográficos, utilizámos escalas de escolha múltipla simples e dicotómicas simples, enquanto que na II e III partes, visto que o propósito era avaliar opiniões e atitudes, optámos por uma escala de Likert. Segundo os mesmos autores, numa escala deste tipo não faz sentido

calcular a média das variáveis, mas sim calcular as frequências das suas modalidades. Por este motivo, a única operação possível foi a contagem e, por isso, a moda foi a medida de tendência central calculada, ou seja, o valor ou categoria da variável que aparecia com maior frequência.

Tendo em conta a modalidade de preenchimento do questionário, este pode ser de administração direta – o preenchimento fica a cargo do próprio respondente; ou de administração indireta - o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente (Quivy & Campenhoudt, 2005). Na primeira modalidade, também designada por questionário autoadministrado (Ghiglione & Matalon, 1995), o instrumento tanto pode ser entregue em mão, como pode ser remetido por correio.

As novas tecnologias de informação ampliaram as modalidades de obtenção de dados. O uso do correio eletrónico para a distribuição de questionários remonta a 1985 e está documentado desde 1996 o recurso a formulários web preenchidos *online* (Couper & Miller, 2008). Os mesmos autores referem que, desde então, a condução de inquéritos com recurso a formulários HTML, tem-se tornado prática comum, em particular em investigação educacional.

No que se refere ao caso do nosso estudo em concreto, recorreu-se à plataforma Google Docs para a construção do questionário, que viria a ser enviado, através de um link, via correio eletrónico, para os docentes, de forma a ser acedido e preenchido *online* pelos próprios inquiridos. (Apêndice 3)

O recurso à administração de inquéritos por questionário, tal como qualquer outra modalidade de investigação, apresenta virtudes e constrangimentos. A possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e, conseqüentemente, proceder à sua análise estatística, contribuem para a popularidade dos questionários.

A condução de uma investigação através de inquérito por questionário revela algumas fragilidades, que, de acordo com Ghiglione & Matalon (1995), Quivy & Campenhoudt (2005) e Coutinho (2011), mais comumente se prendem com os métodos de amostragem não aleatórios, dado que, nestes casos, não é possível garantir a representatividade dos indivíduos inquiridos, o que implica que as conclusões do estudo só se aplicam, em rigor, à amostra; os elevados níveis de não resposta ao questionário (recusas, não retorno) podem fazer com

que não se alcance o tamanho mínimo da amostra, enviesando-a; por fim, a impossibilidade de estabelecer relações causais entre as variáveis restringe os resultados da investigação a uma descrição de dados. Os questionários enviados via correio eletrónico acrescem constrangimentos a que o investigador deve estar atento. A virtualização do contacto com o inquirido pressupõe equacionar aspetos técnicos relacionados com o acesso à tecnologia e com a compatibilidade do equipamento usado pelos respondentes (Couper & Miller, 2008). O facto de o serviço de acesso à internet ainda não ser universal constitui uma limitação base à realização de questionários *online*, suscetível de comprometer uma boa cobertura da população, facto que ameaça a representatividade da amostra quando se opta por métodos de inquirição probabilísticos, conduzidos através da internet. Paralelamente, um menor grau de familiarização com as ferramentas da web por parte de alguns segmentos da população é, perspetivado como um fator dissuasor do preenchimento do questionário *online*. Nesta matéria, não existe consenso quanto à melhor estratégia para alcançar a representatividade da população e garantir a qualidade dos dados (Coutinho, 2011). O facto é que, no campo das potencialidades dos questionários *online*, são apontados, essencialmente, fatores de ordem económica e de rapidez no processo de recolha de dados. Esta abordagem, por norma, traduz-se numa redução dos encargos financeiros da investigação, ao conceder a possibilidade de alcançar um grande número de potenciais respondentes sem grandes custos. São também reconhecidas as mais-valias desta ferramenta *online* ao nível da simplificação do processo de registo dos dados, considerando que estes são armazenados automaticamente numa base de dados, facto que concorre para uma diminuição do erro de digitação de informação (Thayer-Hart et al, 2010).

A construção do questionário baseou-se em dois outros já existentes, realizados também no âmbito de teses de mestrado, nomeadamente “As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular” (Ferreira, 2012), e “Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas” (Pissarra, 2013). Tendo por base estes questionários, foram

selecionadas algumas das questões, tendo sido acrescentadas outras, por referência à literatura.

O questionário deste projeto encontra-se dividido em três partes distintas, mas interligadas, antecedidas de orientações para o seu correto preenchimento. Na parte I pretendeu-se registar os dados sóciodemográficos dos docentes questionados, nomeadamente idade, género, tempo de serviço, e habilitações literárias.

Nas partes II e III foram colocadas questões aos docentes que se prendem com a formação, experiência, opinião e atitudes dos professores perante os alunos com DID. Nestas questões apresentámos aos inquiridos uma lista de respostas possíveis, pedindo-se-lhes para indicarem a que estivesse em maior acordo com as suas perceções.

As conclusões deste trabalho irão ter enfoque sobre os resultados obtidos nestas duas últimas partes.

## **5. Procedimentos**

Neste estudo teve-se em atenção, numa primeira fase, investigar o que as teorias transmitem sobre o tema em estudo. Numa segunda fase, procedeu-se à recolha e tratamento dos dados empíricos, obtidos através do questionário, fazendo posteriormente a discussão dos resultados face à teoria reunida.

Neste sentido, o percurso metodológico escolhido incluiu os seguintes passos:

1.º Revisão da literatura nacional, internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito das DID;

2.º Construção do questionário e realização do pré-teste junto de um pequeno grupo de professores do 1º CEB (3) com características idênticas às da população alvo, que não faziam parte da amostra. A estes docentes foi pedido parecer sobre a pertinência de cada um dos itens e variáveis independentes, clareza de texto, correção de forma, extensão e aspetos em omissão, a fim de verificar a adequabilidade à população em estudo. Para Gil

(1988), o pré-teste está “centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que se pretende medir”. É uma prova preliminar à qual deve ser submetido o instrumento de recolha de dados, permitindo realçar falhas. O grande objetivo é assegurar a validade e precisão do instrumento de recolha de dados. Não se havendo registado dificuldades no preenchimento do questionário por parte dos docentes selecionados para o pré-teste, o instrumento assumiu a sua versão definitiva.

3.º Por uma questão de tempo e posterior rapidez na organização e tratamento de dados optou-se pela construção do questionário no site de internet Google Docs.

4.º Foi requerida aos Diretores dos dois Agrupamentos de Escolas de Beja, via correio eletrónico, autorização para a aplicação do questionário (Apêndice 2), tendo o mesmo sido deferido. No correio eletrónico enviado, constava o respetivo link de acesso para preenchimento online. Aceitaram-se respostas aos questionários durante o mês de março 2017.

5.º Com estes procedimentos conseguiram obter-se 42 questionários devidamente preenchidos, cujos dados foram utilizados na realização deste estudo. Depois de finalizado o período de recolha de dados, foram analisadas as respostas, tendo as mesmas sido colocadas em tabelas e gráficos para melhor serem interpretadas.

6.º Depois de feito o apuramento do número de respostas obtidas em cada hipótese por cada pergunta, fez-se a sua conversão em gráficos e tabelas que expressam os resultados sob a forma de percentagem. Cada um destes instrumentos é apresentado em conjunto com as respetivas legendas e um comentário, de forma a melhor entendermos as conclusões sobre as respostas obtidas. Todos os dados recolhidos, foram processados informaticamente, tendo sido utilizado o programa Microsoft Excel.

7.º Os resultados globais da análise do conjunto de dados foram confrontados com os resultados da revisão da literatura, e com os resultados que encontramos nos questionários que tiveram na base do nosso, procurando demonstrar concordâncias, desvios e paradoxos, através da discussão dos mesmos.

## **6. Tratamento de dados**

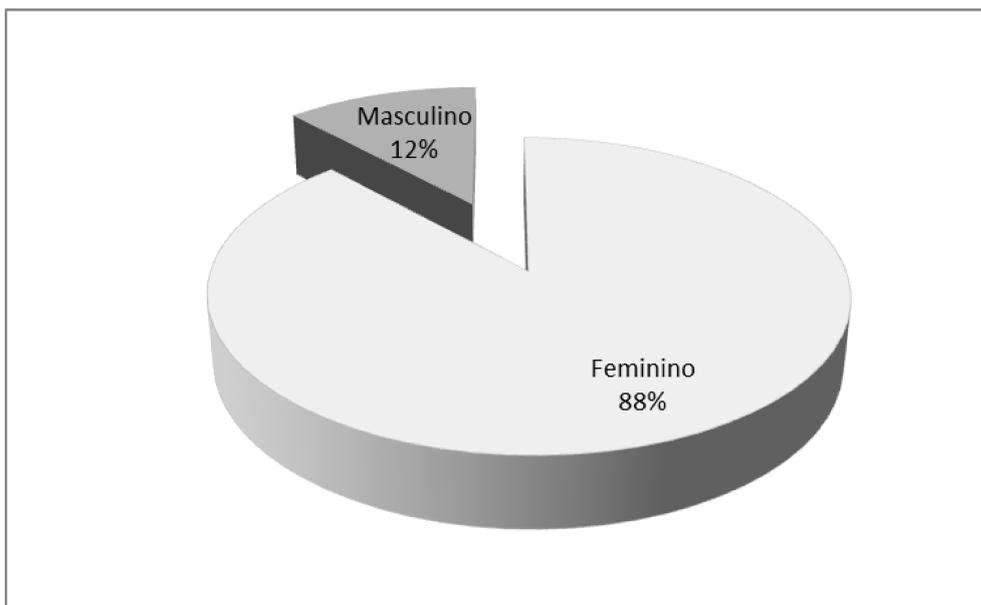
De acordo com Scott & Xie (2005) citados por Fonseca (2008), todas as disciplinas de ciências sociais contemplam a abordagem quantitativa. Acrescenta ainda a importância da contribuição da investigação por métodos quantitativos no desenvolvimento das ciências sociais, em ambiente escolar.

Após a recolha dos dados para o estudo, procedeu-se a uma observação e análise dos mesmos, tendo em conta cada afirmação individualmente, a fim de mais facilmente poder ser construída a sua representação através de tabelas e gráficos. Pretendeu-se analisar, essencialmente, a distribuição das respostas, item a item, em cada aspeto da situação em estudo. Procedeu-se ao tratamento estatístico das respostas ao questionário através do cálculo da distribuição das frequências e percentagens, de modo a permitir uma leitura simples dos dados.

## **7. Amostra**

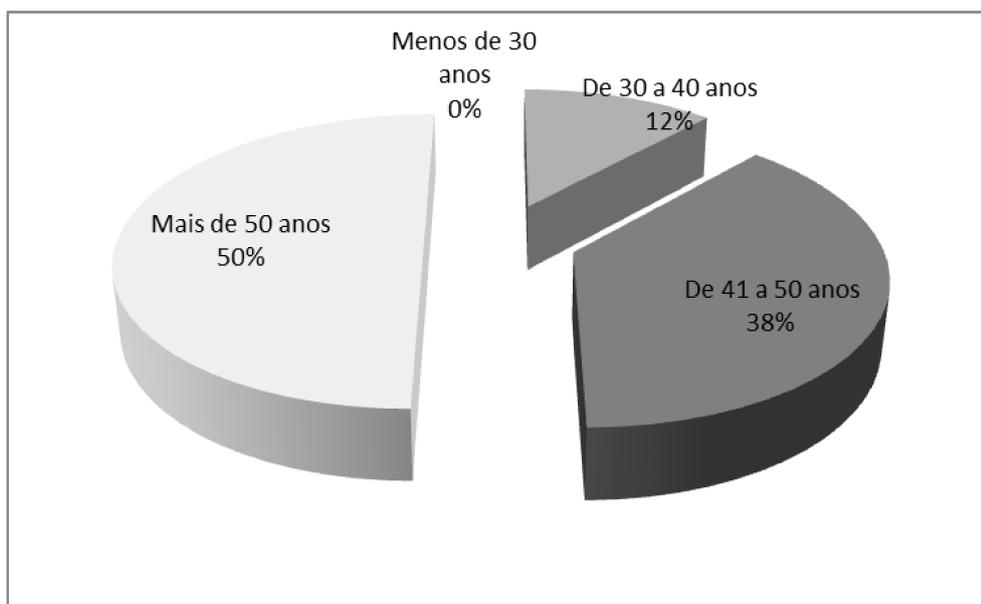
A amostra do estudo é constituída por quarenta e dois docentes do 1º CEB, colocados nos dois Agrupamentos de Escolas de Beja. Trata-se, pois, de uma amostra por conveniência, que, embora não sendo representativa da população, revela-se adequada para assinalar aspetos que consideramos fundamentais do estudo. Optámos por este tipo de amostragem apesar da sua fragilidade científica, uma vez que, segundo Vicente et al (1996), pode ser usada com êxito em situações nas quais, captar ideias gerais e identificar aspetos críticos, pode ser mais importante do que a objetividade científica.

Para a caracterização da amostra apresentamos gráficos com as devidas percentagens e um breve comentário acerca de cada um deles.



**Gráfico 1- Distribuição da amostra segundo o género**

Dos professores respondentes, trinta e sete são do sexo feminino e apenas cinco são do sexo masculino. A idade dos docentes encontra-se acima dos 30 anos de idade, sendo que o escalão etário predominante se situa no intervalo de idades compreendido acima dos 50 anos de idade (correspondendo a 50%).



**Gráfico 2- Distribuição da amostra segundo a faixa etária**

A experiência profissional dos docentes está acima dos 6 anos de serviço. A maioria da amostra tem mais de 25 anos de serviço (64%).

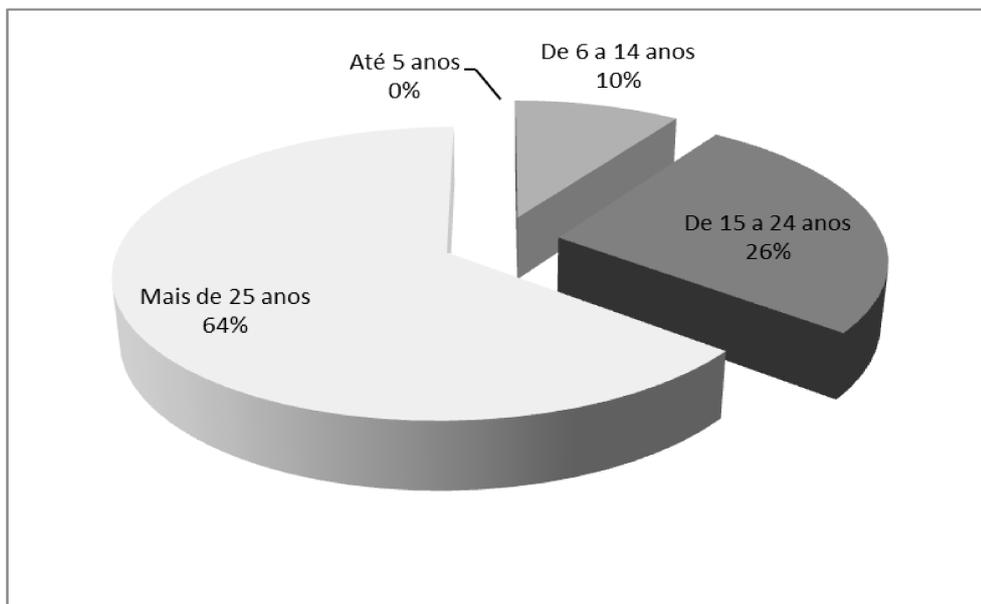


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço

Relativamente a habilitações académicas, o grau predominante é a Licenciatura (78%). Apenas sete dos participantes detêm o grau de Mestrado (17%) e dois afirmam ter feito uma Pós-Graduação (5%).

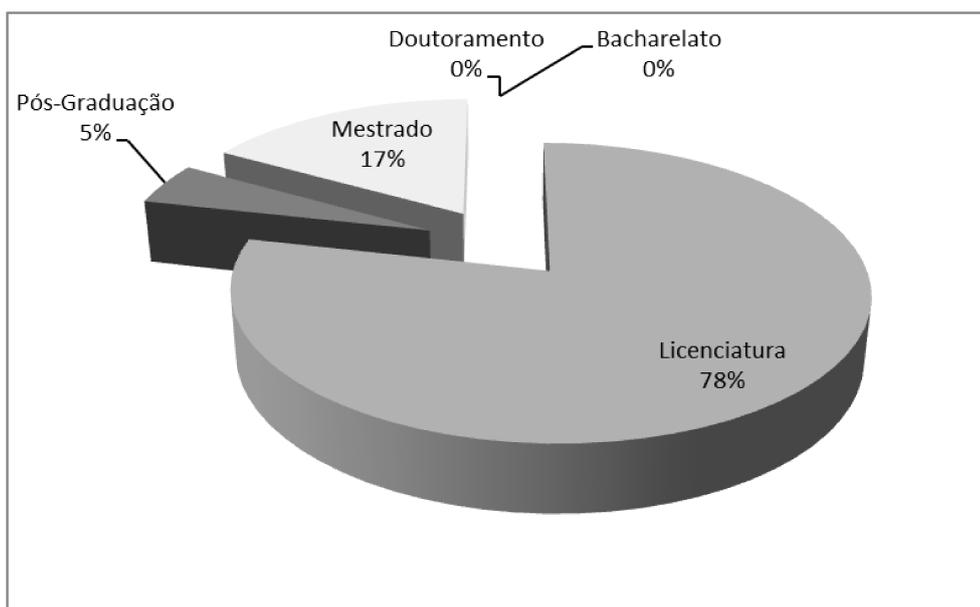


Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas

Finalmente, analisando a formação inicial, podemos verificar que a maioria dos docentes frequentou o Magistério Primário (52%), enquanto 48% dos inquiridos fez a sua formação em Escolas Superiores de Educação. Visto 64% da amostra ter mais de 25 anos de serviço, esta é uma informação que não nos surpreende, visto que eram os Magistérios Primários, há mais de duas décadas atrás, responsáveis pela formação de professores primários (os atuais professores do 1º CEB).

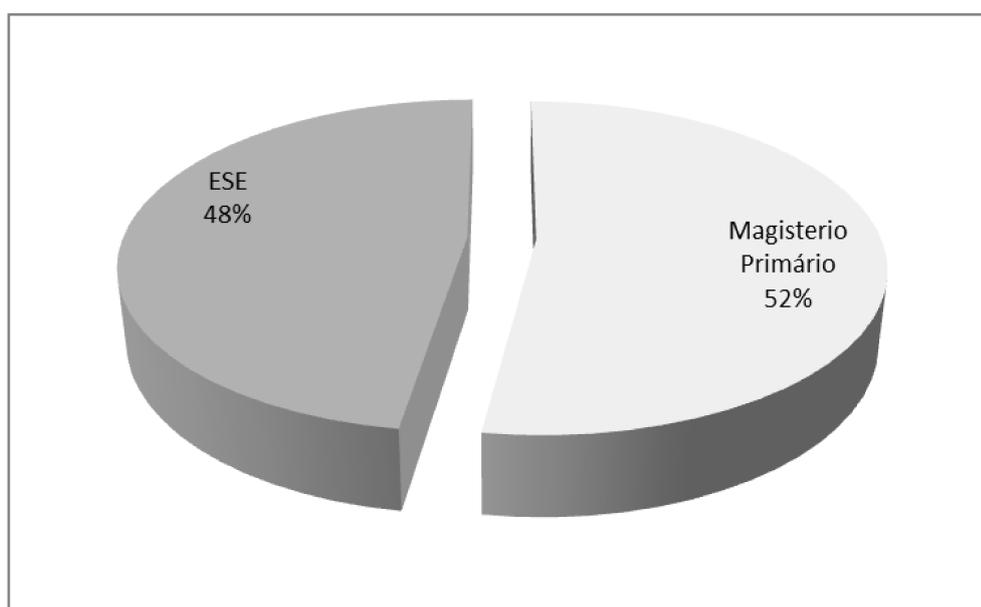
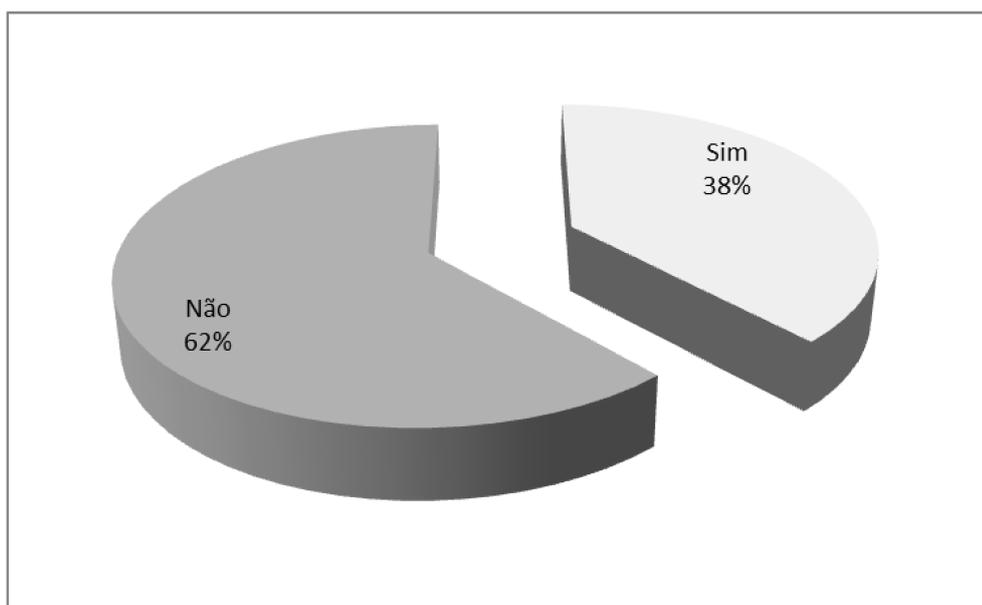


Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo a formação inicial

## 8. Apresentação e Discussão dos Resultados

Cabe-nos, agora, apresentar e discutir os resultados obtidos nas segunda e terceira partes do inquérito. Depois de analisados os questionários, os resultados obtidos manifestaram-se quantitativamente. Por essa razão, estão apresentados graficamente.

Acompanhamos cada gráfico ou tabela de um comentário, inferindo os motivos de tais resultados e, quando tal for possível, comparando os resultados deste estudo com os da revisão de literatura.



**Gráfico 6- Distribuição dos sujeitos da amostra em função da sua formação inicial ter integrado disciplinas no domínio da EE**

Observando o gráfico n.º 6, apercebemo-nos que menos de metade dos docentes da amostra (16) diz terem constado, da sua formação inicial, disciplinas no domínio das NEE. Percentualmente, estes correspondem a 38% dos inquiridos, contrastando com os 62% que diz não ter visto contemplada essa área no plano de estudos iniciais. Tendo em consideração que 64% dos inquiridos concluíram os seus estudos há mais de 25 anos, pode ser um justificativo para este cenário, uma vez que há duas décadas atrás, como vimos aquando do enquadramento teórico, a atenção, importância e apoios dados na educação de crianças com NEE não era a mesma dos dias de hoje. Poucas eram as crianças com deficiência que frequentavam as escolas regulares e as que o faziam tinham do seu lado a legislação que tinha como principal objetivo eliminar toda e qualquer dificuldade com que se deparassem. Portugal havia aderido parcialmente à modalidade de atendimento às crianças e jovens com NEE, uma vez que as escolas especiais continuavam a funcionar ao lado da integração da maioria desses alunos nas classes do ensino regular, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado às suas características e necessidades” Correia (1997).

O Decreto-lei nº 243/87, de 15 de Junho, estabeleceu medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos

deficientes. A experiência viria, nessa altura, mostrar a necessidade de «eliminar as dificuldades que se têm colocado aos alunos com necessidades educativas, habilitando-os à escolaridade obrigatória com base no princípio da integração social». Só na década de 90 se daria o salto qualitativo, ao ser publicado o Decreto-lei nº 35/90, em que nenhuma criança, independentemente do grau ou tipo de deficiência, estará isenta do cumprimento da escolaridade obrigatória, existindo para ela sempre um recurso alternativo, pelo que as medidas a tomar vieram a ser legisladas pelo Decreto-lei nº 35/90 de 25 de Janeiro. Embebido no princípio da “Escolaridade para Todos”, o referido decreto veio alargar o princípio da escolaridade obrigatória e sua gratuitidade, considerada para o ensino básico, a todas as instituições de ensino, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos. Pela primeira vez não se verifica a dispensa da escolaridade obrigatória para as crianças portadoras de deficiências, como se constatava anteriormente. Estas crianças passaram a estar sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.

Em 1994, Portugal assinou, em conjunto com outros países, a Declaração de Salamanca. Esta Declaração, que teve como origem a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, veio propagar o conceito de inclusão no contexto da educação comum. O seu objetivo baseava-se em desenvolver uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm NEE, nas escolas, onde se procuraria oferecer uma educação capaz de reconhecer e conviver com a diversidade, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades da criança individualmente.

Depois do surgimento do Decreto-lei nº 35/90, e da obrigatoriedade de frequência das escolas por parte dos alunos com NEE, tornou-se não só importante como obrigatório, incluir a Educação Especial na formação inicial de professores.

Fazendo um paralelismo com o estudo de Pissarra (2013), também a maior parte dos inquiridos com alguma formação na área da EE diz tê-la adquirido em formações posteriores à inicial. A conclusão a que esta investigadora chegou não fica longe da nossa “a formação inicial da maioria dos professores [do

estudo] decorreu há muito tempo, quando se verificava que a área da EE era pouco desenvolvida ou mesmo nula em muitos cursos de formação de professores”.

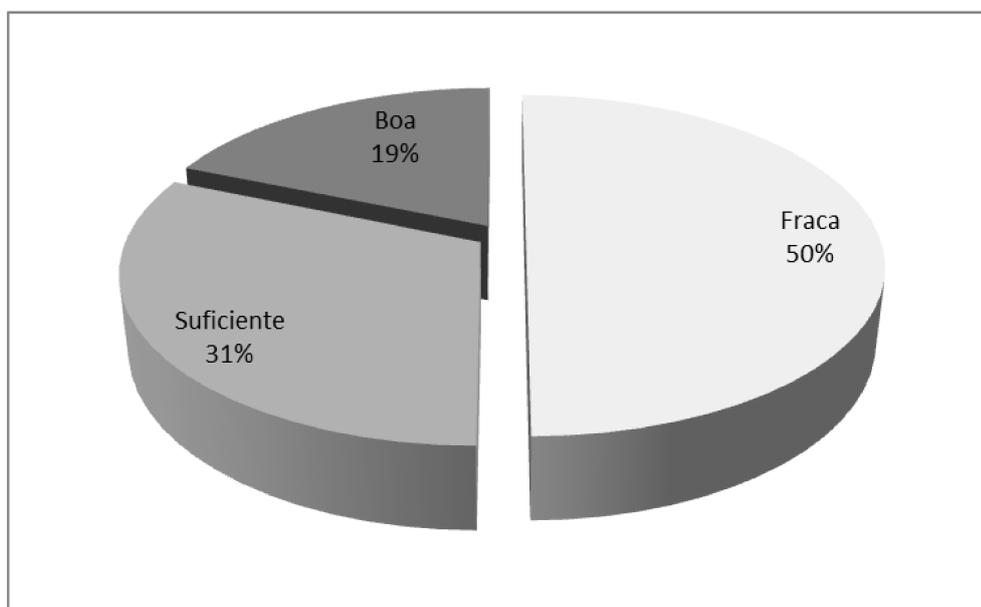
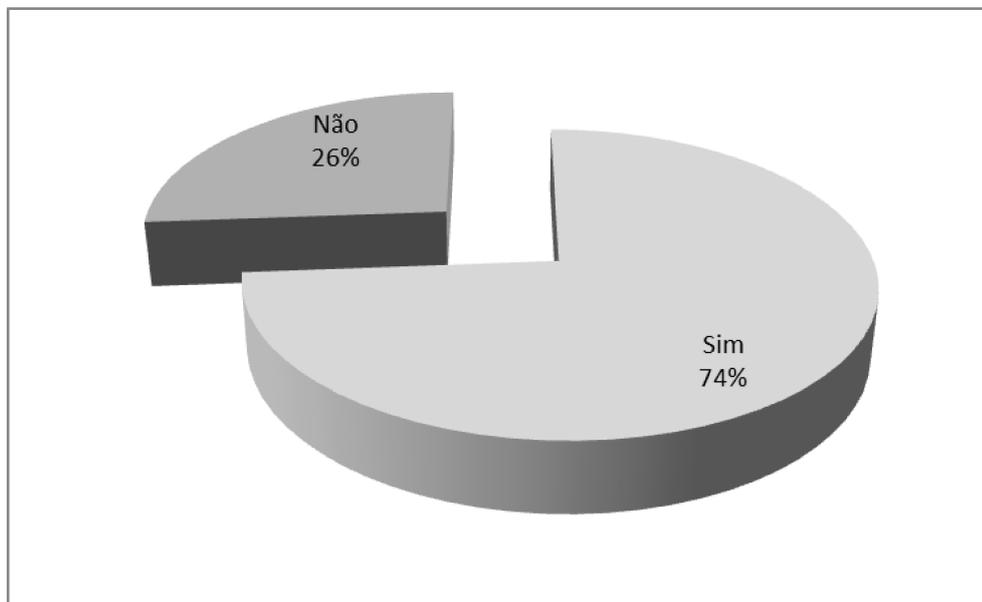


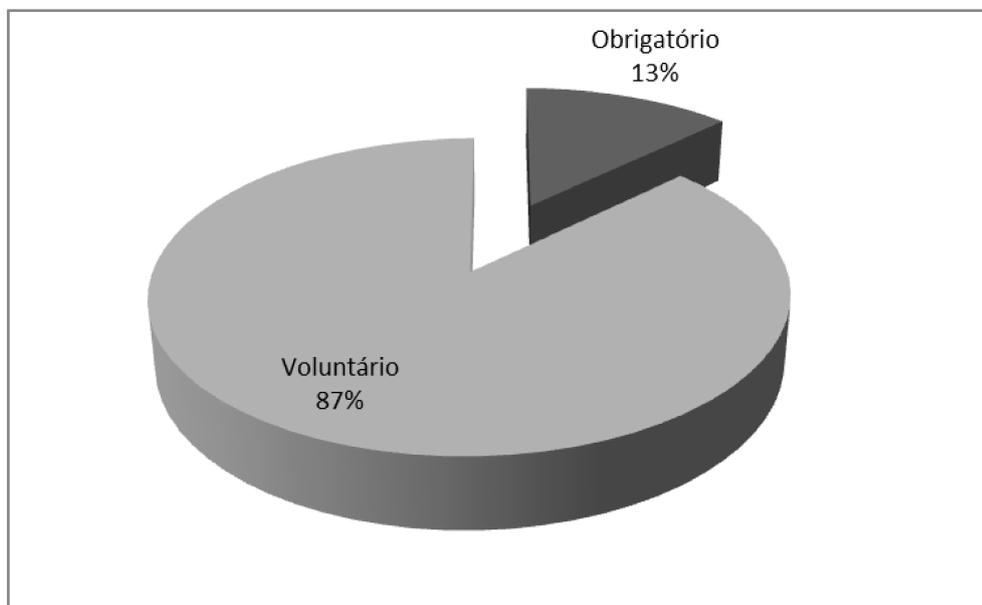
Gráfico 7- Classificação dada pelos sujeitos da amostra à sua formação inicial no domínio da EE

Dos dezasseis docentes que dizem ter recebido, na sua formação inicial, instrução no âmbito da EE, 50% classificaram essa formação como “Fraca”, 31% dizem ter sido “Suficiente” e apenas 19% dizem ter tido uma “Boa” preparação nesta temática. Embora considerem que a formação inicial que receberam não foi a melhor, o certo é que houve alguma sensibilização para o assunto. Podemos inferir que, esta qualidade manifestada pelos docentes pode ter a ver com a escola onde receberam formação ou até com o momento em que a receberam, isto é, se foram formados mais recentemente ou há mais anos. Considerando que a maior parte da nossa amostra terminou a sua formação inicial há mais tempo e que, tal como já foi referido, havia pouca ou até mesmo nenhuma sensibilização para a EE, esta classificação dada pela

maioria dos docentes, poderá refletir as tendências dessa época, a nível de ensino.



**Gráfico 8- Frequência de ações de formação relacionadas com a EE**



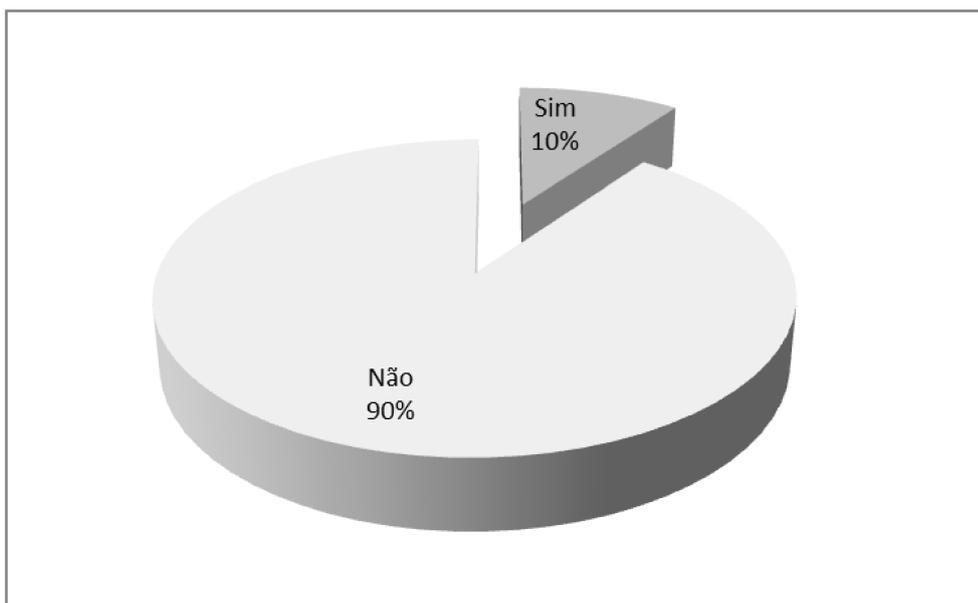
**Gráfico 9 - Os sujeitos que receberam formação no âmbito da EE, de acordo com o caráter da mesma**

Analisando o gráfico n.º 8, podemos afirmar que dos quarenta e dois docentes que responderam ao inquérito, a grande maioria (74%), respondeu que já frequentou formações no âmbito da EE, restando apenas 26% dos inquiridos sem frequência em ações desta área. Correspondendo estes 74% a trinta e um professores do 1º CEB, percebemos que a maior parte dos docentes frequentou estas formações em regime de voluntariado (27), contrastando com os quatro que manifestam tê-la recebido com caráter obrigatório. É importante que os docentes se sintam motivados a frequentar ações de formação que tenham como objetivo colmatar lacunas que sintam no decorrer da sua atividade profissional.

Num mundo em permanente mutação, a formação contínua de professores surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. A formação contínua de professores, de acordo com o Decreto-lei 22/2014, de 11 de fevereiro, apresenta como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos docentes, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local. Decorrente da finalidade acima apresentada, a formação contínua tem como objetivos: a) satisfazer as necessidades formativas destes profissionais tendo em vista a concretização dos projetos educativos e curriculares das diferentes escolas e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; b) melhorar a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos; c) promover o “desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares”; d) difundir conhecimentos e capacidades orientados para a planificação e execução dos projetos educativos e curriculares como forma de otimização organizacional e promoção da autonomia das escolas; e) partilhar conhecimentos teórico-práticos e capacidades orientados para o desenvolvimento da profissionalidade docente (Decreto-lei 22/2014, art.º 4).

A temática da formação de professores tem vindo a constituir-se uma prioridade educativa, sendo comum entender-se como uma educação permanente, na qual a formação contínua assume particular relevo face à rápida mutação das sociedades modernas. Esta rápida mudança conduz a que a formação contínua se assuma como a modalidade de formação, com

vocação para satisfazer necessidades novas de formação, que vão sendo determinadas por imperativos sociais. Afonso (2005), defende que a formação contínua ocorre como sequência da formação inicial, afirmando que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários". O autor define a formação contínua de professores como o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser consensual. Vários autores (Nóvoa, 1991; Perrenoud, 1986) têm referido a importância da experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direcionada para o sistema. Não podemos esperar da formação contínua, respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano existindo algumas dificuldades em dar resposta à multiplicidade de tarefas com que os professores são confrontados diariamente (Peres, 1999). A formação contínua pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa ou mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e a organizar o trabalho escolar. O trabalho do professor é hoje, de uma complexidade que torna-se inimaginável pensar que possa ser resolvido individualmente. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de forma coletiva, com pessoas que se interessem verdadeiramente pela situação e que, em conjunto, reflitam e encontrem soluções.



**Gráfico 10 - Opinião dos sujeitos quanto à possível importância de formação no âmbito da EE para um melhor atendimento a essas crianças**

Observando o gráfico n.º 10, onde se pode ver refletida a opinião dos inquiridos quanto à relação que possa existir entre a formação no âmbito da EE, para um possível melhor atendimento a crianças com dificuldades, fica claro que apenas 10% consideram importante aprofundar conhecimentos desta forma.

A mesma questão foi colocada a uma amostra de trinta e sete professores do 1º CEB, do concelho da Guarda, no estudo “Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas” (Pissarra, 2013, p. 83) e, contrastando com os dados obtidos no nosso estudo (gráfico n.º 10), no de Pissarra, “apenas 5% dos inquiridos não dava importância à formação e 95% reforçavam a sua importância no atendimento às crianças com NEE”.

Sendo o professor do 1º CEB, um professor generalista, que tem de dominar os mais diversos assuntos, para abordar da maneira mais assertiva os mais variados temas, a formação contínua tem-se transformado num instrumento muito importante na prática profissional dos docentes. Contrariamente com o que se passava há alguns anos atrás, quando estes apenas frequentavam ações de formação para obter créditos, esquecendo os aspetos que deveriam ser tidos em primeiro lugar, como o conteúdo, a aplicabilidade e a relação com

a prática, que essa mesma formação possuía (Pardal et al, 2005). Questionamo-nos se a formação contínua deve ser tida como uma necessidade ou um dever e chegamos a uma resposta que pode ser ambígua ou até extremamente simples. Talvez a formação contínua devesse partilhar estes dois conceitos: a necessidade como um valor, pois o docente tem necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos e a sua prática para melhor desempenhar o seu papel de professor para com os seus alunos; ao mesmo tempo deveria ser um dever, pois enquanto docente terá o dever de ensinar o aluno da melhor forma possível e como tal deverá suportar o dever de se atualizar em novas matérias que melhorem o seu trabalho com os alunos. Mas, para que a formação cumpra os seus objetivos, é necessário que os formadores tenham conhecimento da realidade em que os docentes trabalham e assim conduzam a formação nesse sentido, de modo a responder àquilo que os docentes necessitam (Pardal et al, 2005).

Porém, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com a EE, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma, para fazer face à inclusão, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da educação inclusiva. A ausência de formação em matéria de EE, por parte dos professores do ensino regular e a formação dos professores especializados cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos docentes, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo “a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na classe” (Ainscow, 1998). Na verdade, ambos os professores devem ter formação, embora diferente; ao professor do ensino regular cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/ jovens e ao professor de Educação Especial o papel de “pessoa que pode ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula” (Porter, 1997). Para que as medidas integradoras e as estruturas de ensino se desenvolvam, é extremamente importante que se dê especial atenção à formação inicial ministrada aos futuros professores, sem deixar de lado a formação de professores especializados necessários, para que esta política se desenvolva. Todos os cursos de formação inicial de professores deviam incluir

componentes curriculares destinadas à preparação dos professores para lidar com alunos com NEE, na perspectiva de uma Educação para Todos que responda às necessidades educativas de cada um, como determina, aliás, o artigo 15.º – ponto 2 do Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”. A formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do professor. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas. Estas existem por motivo de obsolescência da formação teórica obtida pelo professor, ou porque a sua formação de base era limitada, ou porque não houve atualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico-didáticos. As lacunas podem existir, também, por ineficiência da formação do professor, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor mas às suas aptidões e técnicas de ensino. A formação contínua orienta-se pela necessidade de crescimento incessante do professor que não pretende compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar/educar. A formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação-ação e a inovação. No atual estado de desenvolvimento da formação de professores em Portugal, a formação contínua é a única resposta possível para o grave problema da falta de formação de professores da escola regular, para lidar com alunos com NEE. Para responder, em parte, a esta necessidade, parece ser o mais adequado um processo de formação em serviço.

De acordo com Pissarra (2013), o facto de os professores darem importância à formação “é importante, porque reflete que estão conscientes que a formação é fundamental para ultrapassarem as dificuldades que sentem no atendimento a crianças com NEE e, assim, poderá pressupor-se que a necessidade levará à procura.” (p.83)

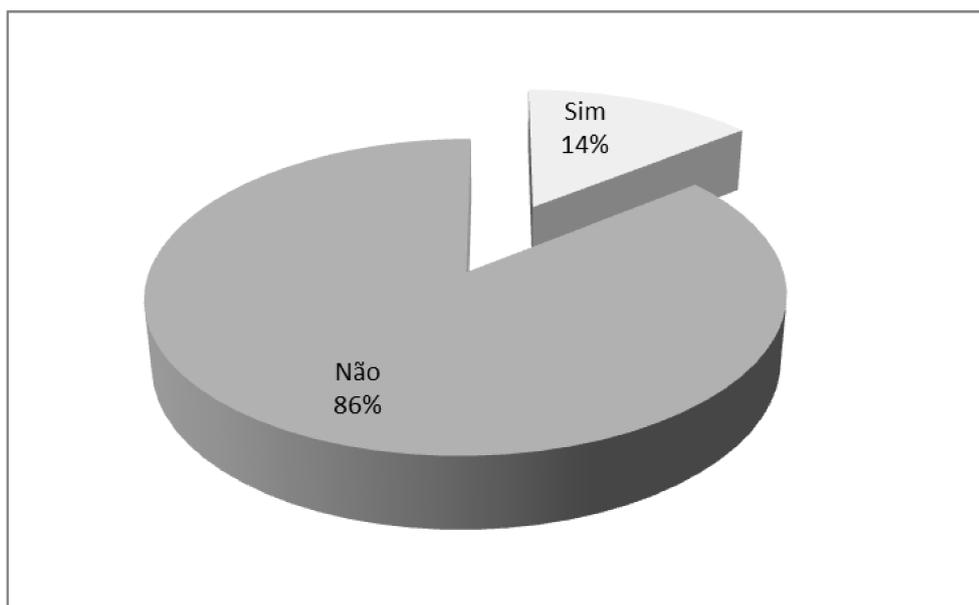


Gráfico 11 - Os inquiridos conhecem a legislação?

Analisando o gráfico n.º 11 podemos constatar que a maioria dos sujeitos (36 professores, o que corresponde a 86% da amostra) afirmou não ter conhecimento do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Verificamos que apenas 6 indivíduos (14%) afirmaram ter conhecimento do referido decreto.

Encontrando-se a referida legislação em vigor há já vários anos, podemos supor que, talvez os docentes até conheçam o seu teor, embora nunca se tenham debruçado seriamente sobre a mesma ou pensem, inclusivé que existe alguma alteração da qual não tenham tido conhecimento. Hoje a inclusão é um facto, existe e está legislada. Conhecer a legislação que a regulamenta trará uma visão mais abrangente dessa realidade.

No entanto, importa perceber aquilo que os professores pensam acerca deste processo e o que fazem na prática para a implementar, pois, o facto de existir uma legislação que promove a inclusão educativa, muitas vezes não significa que, na prática, ela esteja a ser aplicada eficazmente.

Deste modo, mais do que fazer com que os professores cumpram uma lei, importa dar-lhes as competências necessárias para que a conheçam de forma clara, podendo assim aplicá-la, melhorando todo o processo de ensino/aprendizagem, para que os seus ideais possam ser realizados na prática, com eficácia (César, 2003).

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente
1- Leio/ investigo em livros, sobre a especialidade.	57%	36%	7%
2- Solicito a colaboração do docente de EE para conhecer mais aprofundadamente as dificuldades e necessidades dos alunos.	69%	26%	5%
3- Em reuniões de grupo partilhamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos e trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas.	59%	29%	12%
4- Consulto o processo do aluno de onde constam informações/ avaliações de especialistas e sugestões de trabalhos para os docentes e encarregados de educação.	71%	24%	5%
5- Procuo soluções para as minhas dúvidas na Internet.	70%	33%	7%

**Tabela 1 – Formas como os docentes recolhem informação relativamente aos alunos DID**

Nesta questão, ligada ao atendimento aos alunos DID, cujo objetivo era saber como os docentes se fornecem de informação relativa a estas crianças, podemos constatar o seguinte:

- Apenas 7% dos inquiridos diz “raramente” recorrer à investigação em livros, para saber mais acerca da problemática das crianças com quem trabalha. A maioria destes docentes (57%) recorre a este tipo de fontes “muitas vezes” e 36% fá-lo apenas “algumas vezes”. A análise destas respostas leva-nos a considerar que, na maioria dos casos, por se tratarem de profissionais com muito tempo de serviço, que já se encontram munidos de bastante experiência, por já terem lecionado alunos com variadas problemáticas, leva-os a recorrer à investigação apenas quando surge um diagnóstico que lhes é desconhecido.

- A maior parte dos inquiridos recorre ao docente de EE para conhecer mais aprofundadamente as dificuldades dos alunos. Deste modo, 69% dos professores respondeu que o faz “muitas vezes”, enquanto 26% o faz

“raramente” e 5% “nunca” recorre a este colega. Parece-nos normal que a maioria dos inquiridos utilize os conhecimentos destes colegas como recurso. Afinal, partem do princípio que são eles os mais informados e atualizados relativamente às problemáticas, inclusive as menos comuns e que detêm as ferramentas para transmitir informação acerca dos alunos DID. Esta atitude por parte dos docentes demonstra, igualmente, que existe articulação entre docentes e que devemos ser uma mais-valia uns para os outros.

- Em reuniões de grupo, apenas 12% dos docentes diz “raramente” haver partilhas sobre estes alunos, nomeadamente no que diz respeito à troca de materiais concebidos para eles, partilha de experiências e estratégias, bem como troca de conhecimentos das suas problemáticas. Há 29% dos inquiridos que manifestam fazê-lo “algumas vezes”, mas volta a ser a grande maioria, com 59% a referir que esta é uma realidade, em reuniões de grupo. O teor de uma reunião de grupo pode variar. No entanto, os docentes necessitam ter estes momentos de partilha. Esta interação entre docentes faz com que cresçam e aprendam uns com os outros, com as experiências uns dos outros, observando, sendo observados, ouvindo e sendo ouvidos.

- Visto a internet ser uma rede onde circula informação muito variada e que é constantemente atualizada, há docentes que optam por procurar ali tirar dúvidas ou procurar a melhor estratégia para ultrapassar alguma situação que os preocupe. Quando se opta por fazer este tipo de pesquisas, é importante fazê-lo em sítios que forneçam informação fidedigna, como revistas, artigos da especialidade ou páginas oficiais de associações, por exemplo. Deste modo, 70% dos inquiridos, responde que “muitas vezes” procura tirar alguma dúvida que possa surgir, através da internet, 33% fá-lo “algumas vezes” e 7% “raramente”. O facto de haver docentes que ainda utilizam poucas vezes a internet para realizar as suas pesquisas, pode dever-se ao facto de não estarem à-vontade com as novas tecnologias de informação.

Quando questionámos os docentes quanto às práticas educativas que mais utilizam em sala de aula com os alunos DID, mencionámos nove possíveis estratégias consideradas facilitadoras, no trabalho com estas crianças. Os inquiridos distribuíram as suas práticas numa escala que varia entre “muitas vezes”, “algumas vezes” e “raramente”.

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente
1- Solicito a colaboração do docente de Educação Especial.	76%	22%	2%
2- Localizo estrategicamente os alunos na sala de aula.	91%	7%	2%
3- Recorro ao trabalho a pares.	90%	10%	0%
4- Recorro a materiais didáticos diversificados.	79%	21%	0%
5- Diminuo o número de atividades por aula.	57%	43%	0%
6- Adequo o grau de dificuldade das atividades.	88%	12%	0%
7- Depois de explicar o conteúdo para a turma, explico novamente, individualmente, aos alunos DID.	64%	33%	3%
8- Intensifico o uso das novas tecnologias com os alunos DID.	50%	45%	5%
9- Utilizo materiais de aprendizagem produzidos para alunos com DID.	52%	41%	7%

**Tabela 2 - A prática educativa nas turmas com alunos com DID**

Onde encontramos maior concordância de opinião, é na localização estratégica do aluno com dificuldades e no recurso de trabalho a pares, ambas com 38% das respostas. Não muito longe desta resposta encontra-se a

adequação do grau de dificuldade das atividades para estes alunos, com 33%. Dos 42 docentes de 1º CEB inquiridos, 32% diz “muitas vezes” solicitar a colaboração do colega de EE para lecionar algum conteúdo mais complexo. As restantes quatro estratégias foram as que mostraram ser utilizadas sem tanta unanimidade.

Em contexto escolar, muitas atitudes do docente devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas, as políticas educativas em implementação, a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte, pois só desta forma se conseguem identificar aspetos facilitadores que permitam minimizar o impacto dos obstáculos, no desenvolvimento global da criança. Em matéria de educação, não há dúvida de que o principal é, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno, que estão em causa. Tendo isto por base, recorda-se a Declaração de Salamanca (1994), já anteriormente mencionada neste trabalho, que sublinha a necessidade de se atenuar ao máximo as incapacidades do aluno, de modo a que este possa prosseguir no seu percurso escolar e social, da melhor forma possível. Mais do que o professor se focar na incapacidade, é importante que, enquanto docente, se pense e procure a melhor forma de fazer com que a criança progrida não só ao nível da aquisição de conhecimentos específicos mas também que se torne mais autónoma e independente.

O docente deve procurar estratégias que facilitem as suas práticas educativas e as aprendizagens dos seus alunos. A estratégia do trabalho a pares beneficia ambos os elementos do par. Arends (1995) reforça a ideia de que as crianças que não sofrem de deficiência não são prejudicadas com a presença daquelas nas suas salas de aula. Pelo contrário, são beneficiadas, porque se deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade, em geral, enriquecem-se. A inclusão traz vantagens ao nível das relações entre os pares. A interação entre crianças/jovens com e sem NEE, proporciona o apoio académico, mas também oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes promove atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso, formará uma geração mais solidária e mais tolerante.

Aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no seu mundo que é heterogêneo. (Costa, 1996).

Cabe-nos, ainda, sair em “defesa” daquela que é a opção menos utilizada pelos professores deste questionário, mas que tem tantas potencialidades: as novas tecnologias, utilizadas por 52% dos nossos inquiridos. Surgem como ferramentas de trabalho que visam auxiliar no desenvolvimento pessoal, social e tecnológico e constituem uma mais-valia, pois permitem melhorar o processo de aprendizagem, como também reduzir a dependência do professor, e ainda permitir a integração/inclusão na sua turma. O uso das tecnologias, na sala de aula, traz novas possibilidades ao professor que pretende implementar novas estratégias de ensino. Segundo Belchior (1993), “a utilização do computador não deve estar dissociada do currículo que o professor pretende implementar. Para se tirar o máximo partido do uso dos computadores é importante que as atividades feitas com o apoio deste sejam um complemento das atividades educativas gerais”. Pode afirmar-se que, de mãos dadas com outros recursos, as tecnologias são um valioso contributo no processo ensino/aprendizagem de crianças com DID.

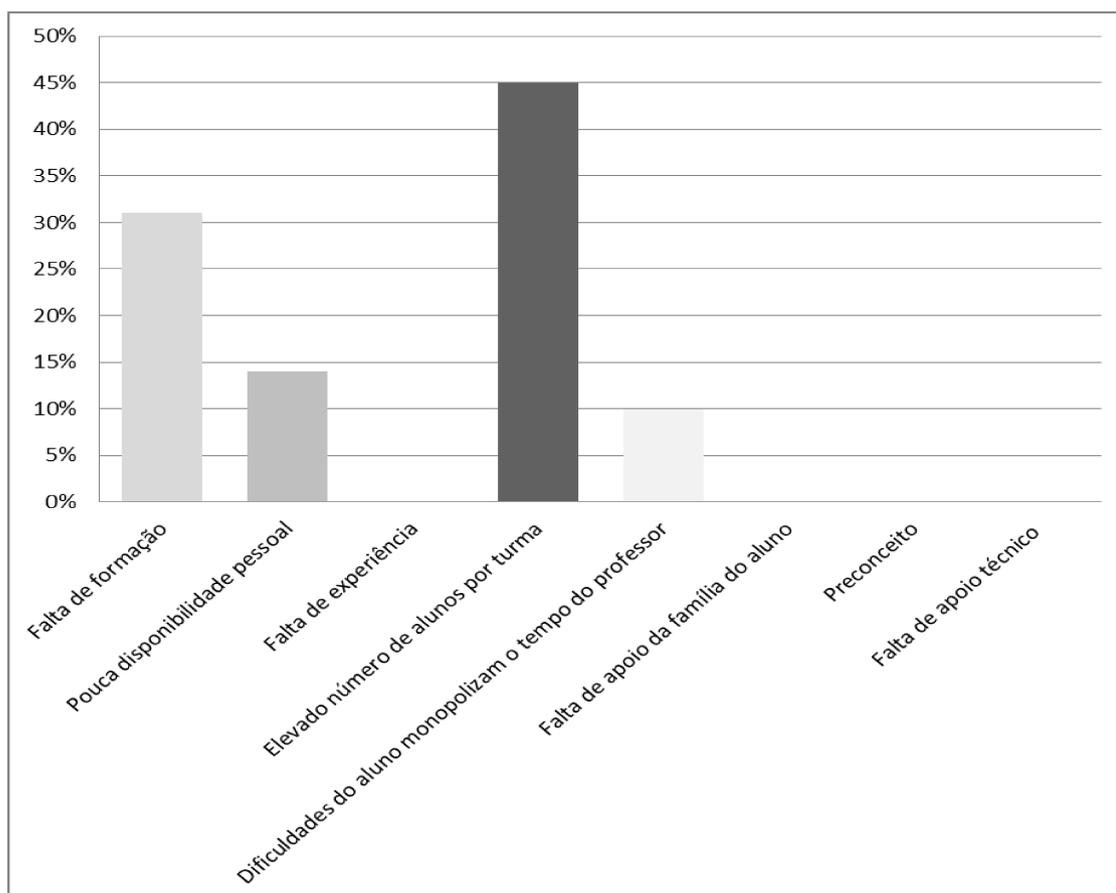
	Discordo	Concordo	Não tenho opinião
1- Os professores sentem que os alunos com DID fazem parte integrante da turma.	2%	98%	0%
2- A inclusão dos alunos com DID nas turmas regulares deve ser sempre considerada, independentemente do seu grau de deficiência.	12%	88%	0%
3- Os alunos com DID devem permanecer nas escolas regulares, mas em salas de apoio.	15%	83%	2%
4- A inclusão de alunos com DID numa turma regular é uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.	10%	90%	0%
5- A inclusão de alunos com DID deve implicar sempre um número reduzido de alunos na turma.	3%	95%	2%

6- O docente de EE apresenta sugestões de caráter pedagógico e metodológico a utilizar com estes alunos.	10%	90%	0%
7- O docente de EE faculta informações sobre as dificuldades e necessidades dos alunos DID.	7%	91%	2%
8- Sempre que necessário o docente de EE ajuda o professor a reformular estratégias de trabalho com os alunos DID.	10%	90%	0%

**Tabela 3- A inclusão de alunos com DID nas turmas de ensino regular**

Quando confrontados com afirmações acerca da inclusão de alunos com DID nas turmas de ensino regular, a maioria dos docentes inquiridos disseram concordar com todas elas, o que seria um sinal de inclusão, não fosse a concordância com a afirmação 3, por si só, um sinal de exclusão. Segundo o que declaram, estes docentes procuram ter atitudes inclusivas, mas conforme nos alerta Rodrigues (2003), transformar a escola numa estrutura inclusiva não é uma tarefa simples, sobretudo num curto período de tempo, pois implica quebrar com os valores da educação tradicional previamente instalados. A partir do momento em que afirmam que estes alunos “devem permanecer nas escolas regulares, mas em salas de apoio” estes 83% dos docentes inquiridos, não estão a ter uma atitude inclusiva. A inclusão está associada à igualdade de oportunidades. Na educação inclusiva a heterogeneidade dos alunos não constitui obstáculo, embora represente um enorme desafio para todos os profissionais de educação. Segundo César (2003): “Escola Inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (p.70).

É da máxima importância que a criança se sinta acolhida pelo professor e segura, para que manifeste os seus interesses, necessidades, e dificuldades; para que sinta que faz, verdadeiramente parte da turma. Só então haverá a verdadeira inclusão.



**Gráfico 12 - Principais dificuldades na prática educativa com alunos DID**

Os professores que afirmam ter dificuldades na prática educativa com alunos com DID apontam motivos que estão relacionados quer com o próprio professor, quer com a organização da turma. No nosso estudo, os fatores que são referidos mais vezes pelos professores são:

- a falta de formação: a falta de formação na área da EE é referida pelos professores, na última questão do questionário, como um dos fatores que constitui um entrave à inclusão, na sua prática educativa. De facto, de acordo com Lopes (2005), a educação dos alunos deficientes é necessariamente diferente da dos alunos normais, implicando uma formação especializada dos profissionais que com eles lidam. Assim, seria desejável a existência de uma formação em EE, após formação de base sólida, numa dada área disciplinar. Além disso, segundo Correia (2003), a formação dos professores do ensino regular na área das NEE deveria envolver aspetos como: conceitos em EE, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação

curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Também de acordo com Ainscow et al (1997), a reflexão é uma condição necessária para a formação profissional. No entanto, não é suficiente, uma vez que é necessário criar oportunidades para realizar experiências de demonstração, de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas. De facto, muitas das nossas escolas ainda se debatem diariamente com estas dificuldades, sendo urgente combatê-las, para que a inclusão se torne numa realidade com verdadeiros benefícios para todos e não um fator de desmotivação para o trabalho dos professores. Deste modo, a questão da necessidade de uma formação especializada é referida, pelos professores e, na maior parte dos estudos, como o principal entrave à aplicabilidade da legislação em vigor e a melhoria efetiva do processo de ensino/aprendizagem destes alunos.

Assim sendo, poderiam os agrupamentos, programar e organizar um plano de formação estruturado e especializado nesta área, para um determinado grupo de docentes que trabalham com os alunos em questão, com vista a promover a capacitação dos docentes, visando a aplicabilidade de uma nova abordagem educativa. Sem uma aposta efetiva na formação, continuaremos a ter bastantes dificuldades na implementação do conceito de inclusão, revelando-se, assim, uma barreira e contribuindo para o sentimento de impotência e falta de competências por parte dos professores, em lidar com estas crianças.

- a falta de disponibilidade pessoal: São inúmeras as horas que os professores passam em reuniões, no desempenho de tarefas administrativas e burocráticas, com trabalho letivo nas horas que deveriam ser de componente não letiva. Podemos supor que os professores se sentem sobrecarregados, sem tempo nem fôlego para aquilo que deveria ser o centro da atividade docente: a qualidade das aprendizagens, a investigação e a preparação das atividades letivas. O tempo que utilizam a cumprir as obrigações burocráticas inerentes à atividade profissional, deixa-lhes pouco tempo e energia disponível para o que realmente importa, que são os seus alunos.

- elevado número de alunos por turma: a existência de turmas muito grandes prejudica os alunos com dificuldades em apreender conhecimentos e desenvolver competências. Numa turma com menos alunos há a possibilidade

de um atendimento mais individualizado por parte do docente. “Quanto menor é a turma, melhores condições tem o professor para se dedicar e acompanhar individualmente os seus alunos, flexibilizando estratégias e ritmos de acordo com as necessidades individuais” (Waiselfisz, 2000). Segundo o mesmo autor, “o aproveitamento dos alunos aumenta significativamente à medida que diminui o tamanho da turma até uma relação de 5 para 1”. No entanto, conforme o Despacho Normativo n.º 7B de 2015, “as turmas de 1º ciclo são constituídas por 26 alunos” (artigo 18º, n.º1). Em condições específicas, “as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições” (artigo 18º, n.º4). Ou seja, não é, de todo o número desejado para o acompanhamento ideal e para o sucesso de todos.

- as dificuldades do aluno monopolizam o tempo do professor: “É preciso fazer compreender (...) que o professor não pode estar em todo o lado ao mesmo tempo, nem responder eficazmente a todos os pedidos.” (Pissarra, 2013). Em muito, devido às razões mencionadas nos dois pontos anteriores, o docente sente-se impotente perante as dificuldades dos alunos, tendo de dar primazia àqueles que são mais dependentes da sua presença e que carecem mais da sua atenção. Como refere Perrenoud (2001), o professor deve dar prioridade aos “alunos que mais necessitam dele”.

- a falta de apoio técnico, de experiência, de apoio da família do aluno ou o preconceito (do docente ou da sociedade) foram dimensões, a que no presente estudo, os inquiridos não atribuíram grau de influência no desenvolvimento da sua prática pedagógica. No entanto, todos estes constituem aspetos aos quais se deverá dar a maior atenção e importância, uma vez que são, muitas vezes, considerados como entraves a uma inclusão educativa bem sucedida. Alguns destes fatores poderão ser regulados por entidades de cariz político, às quais caberá repensar as leis e a capacidade da sua implementação por parte dos estabelecimentos de ensino, como capacitar as escolas de recursos humanos em número suficiente para que todos possam usufruir do ensino de qualidade, a que efetivamente têm direito.

## **Parte III – Projeto de Intervenção**

O professor do ensino regular confrontar-se-á sempre com crianças portadoras de necessidades diferenciadas na sua sala de aula, o que o levará, também, a confrontar-se com metodologias diferentes, novas práticas, novas técnicas de trabalhos de grupo, diferentes estratégias e ajudas específicas.

Se, tal como refere o Warnock Report (1978), uma em cada seis crianças pode vir a necessitar, em qualquer altura do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado, poderemos melhor compreender quantas modificações terão de ocorrer na prática educativa, levando o professor a confrontar-se com a necessidade de alterar práticas, dominar técnicas de trabalho de grupo, prestar ajudas específicas, utilizar novos materiais, novas estratégias, de modo a responder a cada um e a todos em conjunto.

Segundo o mesmo relatório, os professores devem desenvolver uma atitude optimista e positiva na identificação e ajuda das crianças com necessidades educativas especiais, colaborar com os pais e desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros profissionais. A Declaração de Salamanca (1994) realça, igualmente, a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas. Os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são, essencialmente, as relacionadas com um ensino de qualidade. Isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência que apresentem. A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades diferenciadas, reside na qualidade do processo pedagógico, cuja responsabilidade é do professor.

### **- Articulação entre docentes**

Ao falarmos do professor não distinguimos, propositadamente, entre o professor do ensino regular e o professor de EE. Tal se deve ao facto de entendermos que, para além de ambos terem um papel importante a desempenhar na inclusão das crianças com NEE, também se encontram

“complexamente” interligados. As inovações desencadeadas suscitaram mudanças de papéis, muito significativas, a estes dois tipos de professores. O professor de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com DID e o professor de EE atua como um consultor de apoio junto daquele, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a integração/ inclusão (Porter, 1994). O professor de EE realiza uma vasta gama de atividades, quer com os professores do 1º ciclo, quer com toda a escola, de maneira a melhorar a qualidade de ensino e o clima de atitudes da escola perante as NEE. As funções destes professores envolvem planeamento e desenvolvimento de programas, serviços de avaliação e de orientação, ações de supervisão, cooperação, comunicação e ensino direto (Porter; 1994). De acordo com a situação atual, e no âmbito de uma escola para todos, o sistema educativo necessita de profissionais qualificados, que sejam capazes de diagnosticar a situação de aula, de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, que sejam capazes de planificar o ensino, bem como de fazer adaptações curriculares e, ao mesmo tempo, consigam encontrar o equilíbrio entre as necessidades do grupo-classe e as diferentes necessidades individuais. As situações educativas, no âmbito da escola para todos, são processos de grande complexidade, e como tal de grandes conflitos internos.

### **- Melhorar a formação inicial dos docentes**

Para se ter novos profissionais de ensino, que possam fazer frente aos processos gerados pelas situações de diversidade, é necessária uma formação de professores adequada às novas solicitações. Assim, o sistema deve proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização à EE, para que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é pedida, para que possa proporcionar ao aluno com NEE as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades, para vir a ser membro ativo da sociedade a que pertence. Já em 1978, o relatório Warnock, de entre as recomendações relativas às NEE, destacava que deveria ser incluído nos

cursos de formação inicial de professores, um elemento relativo à Educação Especial, cujos objetivos deveriam ser: desenvolver um conhecimento de que todos os professores, seja qual for o grupo etário dos seus alunos ou o seu nível de trabalho, se devem preocupar em ajudar as crianças que apresentam necessidades diferenciadas; preparar os professores para reconhecerem sinais precoces de possíveis NEE; fornecer aos professores conhecimento do papel que devem desempenhar na avaliação das necessidades educativas da criança e na execução de medidas especiais prescritas; fornecer aos professores conhecimento sobre o que é a EE juntamente com a variedade de serviços de apoio existentes; proporcionar contactos com escolas, classes e equipas de EE; proporcionar aos professores algum conhecimento de como comunicar eficazmente com os pais e um conhecimento da importância da apreciação das ansiedades dos pais e do encorajamento do seu envolvimento contínuo no progresso do seu filho.

### **- Disponibilizar formação contínua, gratuita e centrada na prática reflexiva**

A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (López Melero, 1996). Neste sentido, e de acordo com a escola da diversidade, característica dos anos 90, o trabalho cooperativo e interdisciplinar surge como um eixo fundamental na formação profissional, dado que pode contribuir para romper com a tradicional distribuição individual das responsabilidades, conhecimentos e funções entre os diferentes profissionais da escola (López Melero, 1996).

A formação dos professores é condição mínima e indispensável para os dotar de bases científicas e de práticas educativas adequadas às necessidades educativas dos seus alunos que se reflitam, em seguida, positivamente, nas suas atitudes (Moberg, 1997).

Pode concluir-se que se deve insistir cada vez mais numa formação de professores, inicial e contínua, onde a atenção à diversidade e à diferença, sejam elas étnicas, sociais, económicas, culturais ou educativas, deve constituir uma preocupação maior, quer no âmbito teórico, quer na componente prática.

Se os professores são dos intervenientes com maiores responsabilidades no processo e no sucesso da integração, não pode ser indiferente aos responsáveis pela definição das políticas educativas, em particular das políticas de formação, nem a forma nem o conteúdo da sua formação. Deveriam, pois, ser objeto de preocupação ministerial a definição de um conjunto de medidas e estratégias que, a prazo, pudessem transformar os professores portugueses em docentes com o perfil ideal para a inclusão de alunos com DID.

### **- Capacitar os docentes de ensino regular de um melhor conhecimento da legislação da Educação Especial**

Fornecer aos professores conhecimento em termos gerais de quando e onde se deve dirigir para a ajuda especializada. Apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com NEE, não quer isto dizer que o papel do professor especializado deixe de ter significado. Muito pelo contrário, são-lhe atribuídas funções diferentes, como sejam, o caso de apoiar o professor do 1º CEB na sua intervenção com as crianças e, ainda, contribuir para a sua formação, a qual não termina na formação inicial. López Melero (1996) aponta para uma formação mais específica no caso do docente que vai desempenhar funções de apoio, para que saiba ajudar pais e profissionais de educação, que saiba intervir diretamente com crianças que apresentam NEE e para que saiba estabelecer modelos de investigação e de compreensão da realidade destas crianças em situação de inclusão.

Porque a inclusão vai muito além da colocação física de uma criança com DID na sala de aula. Exige de todos um esforço conjunto para que seja uma realidade bem sucedida, importa que os professores, mais do que cumprirem a legislação, a compreendam e sejam favoráveis à sua implementação, para que a inclusão seja um benefício para as crianças com NEE e para os seus pares.

Assim, para que haja mudança, é necessário que sejam fornecidos aos agentes educativos, conhecimentos, competências, estratégias e métodos, para que estes se sintam capazes de a implementar. Mas para que tudo isto ocorra, também é necessário que existam recursos humanos e técnicos adequados, que lhes permitam desenvolver uma prática ajustada (César, 2003).

### **- Fomentar nos Docentes novas práticas profissionais**

Na nossa amostra apercebemo-nos que temos muitos professores com mais de 25 anos de serviço. Pessoas habituadas a determinadas práticas profissionais e, de acordo com Ainscow (1995), a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas, implica a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nas concepções e práticas. É possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para a prática. Isto implica que os professores se deverão tornar pensadores reflexivos e ganhar a confiança necessária para experimentar novas práticas (Ainscow, 1995). Daí a importância de refletirmos sobre uma intervenção futura ao nível das ideias, das ideologias, para que haja uma prática mais eficaz.

Tabela 4 - Cronograma do plano de intervenção

<b>Título</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Organização Temporal</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Resultados Esperados</b>
- Articulação entre docentes para melhoria das práticas pedagógicas	- Partilhar de informação importante sobre os alunos;  - Identificar as áreas fortes e fracas de cada aluno.	- Elaboração de planos de trabalho específicos para cada aluno.	- Durante todo o ano letivo.	- Apreciação trimestral, em reuniões de avaliação;  - Observação de aulas entre docentes.	- Partilha de informação entre docentes do processo de ensino/aprendizagem, com vista a uma maior aquisição de competências por parte do aluno.
- Melhorar a formação inicial dos docentes	- Desenvolver competências nos futuros docentes para ajudar eficazmente as crianças que apresentam NEE;  - Capacitar os docentes para identificar e	- Aumento da carga horária ao nível da formação em EE;  - Conhecimento prático mais aprofundado dos alunos com DID (estágio específico nas NEE);  - Constatar no	- Durante toda a formação inicial.	- Relatório do estágio.	- Perceber as adaptações que se têm de fazer para conseguir aplicar a teoria à prática.

	avaliar sinais precoces de possíveis NEE.	terreno o que se aprende na formação inicial.			
- Disponibilizar formação contínua, gratuita e centrada na prática reflexiva.	- Desenvolver competências nos docentes para promover o sucesso dos alunos com NEE;	- Leitura e análise da legislação em vigor; - Promover momentos de partilha de boas práticas letivas entre docentes;  - Frequentar ações de formação no âmbito da NEE;  - Frequentar ações de formação específicas no âmbito das DID.	- Ao longo do ano letivo.	- Relatórios específico da formação.	- Conhecimento efetivo abrangente e efetivo desta problemática;  - Aplicar no processo de ensino/aprendizagem, aquisições da formação no âmbito das DID.  - Adequação do processo de ensino/aprendizagem aos alunos com NEE.

## Conclusão/ Considerações finais

Consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois possibilitou-nos uma maior clareza em relação à necessidade de preparação de professores para lidar com alunos com DID.

Acreditamos que os professores que participaram deste estudo podem lançar olhares mais críticos sobre a proposta de inclusão, pois foram acrescentados à sua já vasta gama de conhecimentos, informações sobre um tema ainda obscuro para a comunidade docente e possibilitou também a identificação de áreas mais críticas para o atendimento de alunos com DID.

Concluiu-se também, com este estudo de investigação, que grande parte da comunidade docente desconhece a forma como está organizada a resposta educativa existente, no que diz respeito aos alunos com DID, o que dificulta todo o processo, uma vez que este passa inevitavelmente pela participação ativa dos professores dos referidos alunos. Conclui-se igualmente que os professores não estão preparados para o processo de inclusão de alunos com NEE e que existe a necessidade da elaboração de programas de formação continuada para discutir, de forma mais aprofundada, os temas aqui abordados. Este desconhecimento tem início logo no desconhecimento da legislação, no próprio momento da referenciação e na forma como se poderá dar o alerta para as situações detetáveis em sala de aula. Todo o processo de inclusão assenta, na realidade, em legislação, legislação essa, que se encontra em vigor há algum tempo e que inclui entre outras coisas, documentos e *timings* próprios.

Posto isto, deveremos pensar de que forma poderemos agilizar a questão burocrática inerente à referenciação e implementação de um processo de uma criança com NEE. Sugere-se que uma das formas mais exequíveis de implantar este processo é promover a articulação eficaz entre o núcleo/departamento de educação especial e o professor do aluno em questão, com o objetivo de delinear um caminho a seguir, uma vez que se os professores do referido departamento conhecerem a legislação e a

documentação existente, poderão orientar de forma clara e objetiva este processo.

Como não pode deixar de ser, é fundamental incluir os pais e encarregados de educação em todo o processo. É importante esclarecer e desmistificar junto dos mesmos o que são as DID e a Educação Especial, além de que a sua autorização/consentimento e colaboração é obrigatória e essencial para conseguir tirar partido das diferentes respostas existentes e para oficializar o processo em questão.

Os pais são outra das peças chave em todo este processo, mas a sua sensibilização e colaboração é por vezes difícil e um entrave a todo este processo.

Sabemos que todos os pais idealizam e pretendem o melhor para os seus filhos, centrando-se nos objetivos e metas óbvias e comuns; porém, quando estamos perante um aluno com DID, obviamente esses objetivos e metas poderão ter que ser redefinidos, aceitando as limitações da criança em causa e assumindo novos caminhos como forma de promover a aquisição das competências necessárias, tanto no âmbito educativo como social. A aceitação por parte dos pais de uma criança diferente daquilo que tinham idealizado é normalmente, um processo difícil, pois interfere muito com o bem-estar emocional dos mesmos.

Também relativamente a esta questão é importante que exista uma sensibilização por parte dos profissionais da educação para que o trabalho a realizar com os pais vise desenvolver as capacidades reais da criança, contribuindo desta forma para alcançar o maior sucesso educativo possível.

Durante este estudo foram analisadas inúmeras questões que contribuem (ou não) para o sucesso educativo das crianças com DID. Conclui-se que efetivamente os primeiros passos estão dados por parte dos serviços competentes e que existe uma base legal que fundamenta e enquadra NEE e a inclusão das crianças e jovens que apresentem tais necessidades. Contudo percebemos que a aplicabilidade das leis e decretos não é feita de forma a otimizar as capacidades dessas mesmas crianças e jovens e que o processo de inclusão está, ainda, longe de ser uma realidade efetiva nas nossas escolas.

Posto isto, pretende-se que este estudo contribua para a sensibilização de todos os profissionais que poderão estar envolvidos neste processo.

Procurando sugerir uma nova abordagem às práticas educativas que visem, efetivamente, alcançar o sucesso dos alunos, procurando criar uma escola de todos e para todos.

## Referências Bibliográficas

AAIDD, (2016). American Association on intellectual and developmental disabilities. [On line]. <http://www.aaid.org>

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997) - *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. In Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*.

Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia* (37), 175-176.

Alonso, M. V., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Lisboa: McGraw- Hill.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, EUA: Climepsi editors.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Graça Margarido Editora.

Barbosa, J. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget

Bairrão, J. et al (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbosa, J. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Batista, C., Mantoan, M. (2007). *Atendimento educacional especializado - deficiência mental*. Brasília. SEESP / SEED / MEC.

Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Saber Mais. Dinalivro.

Belchior, M. et al (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1º Edição). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., Sousa, L. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização – Eixos de Esperança. *Revista Diversidades*, nº 22. Funchal: O Liberal, p. 4-9.

Benavente, Ana e outros (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29. p. 55-80.

Bernard, A. M. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9.

Bernet, J. T. (1998). *La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Ariel.

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

Castanedo, C. (2007). Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In González (Coord). *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional* (pp. 64- 85). Porto Alegre: Artemed.

César, M..(2003). *Educação Inclusiva enquanto Espaço – Tempo de Diálogo para Todos*. Porto: Porto Editora. In Rodrigues, D., *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*.

Chagas, I. (2005). *Caracterização da Investigação-acção* – <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>

Cobb, H., & Mittler, P. (2005). *Diferenças Significativas entre Deficiência e Doença Mental: uma tomada de posição*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Revista Inovação*, 9(12), 151-163.
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina.
- Couper, M. P. e Miller, P. V. (2008) Web Survey Methods. *Public Opinion Quarterly* 72(5): 831 - 835.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/ Refletir/ Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cunha, M. & Costa, C. (2007). Comportamentos (des)adaptados: Causa ou Efeito da Deficiência Mental?. *Cadernos de Estudos*. nº 5, 59-70.
- Dick, G. P. M. (2000). ISO 9000 certification benefits, reality or myth?. *The TQM Magazine*, Vol. 12, N.º 6, 365-371.
- Direção-Geral da Educação, (2015). *Metas Curriculares do Ensino Básico homologadas*.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª ed.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. (2012) *As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior São João de Deus.

Fonseca, A.F. (1987). *Psiquiatria e Psicopatologia*. (vol. II).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, J.R.S. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: Dificuldades de uma Metodologia de Investigação. *VI Congresso Português de Investigação-Mundos sociais: saberes e práticas*,5, 1-18.

Fortin, M. (2003) *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.

Gil, A.(1988). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1995). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Hill, M. e Hill, A. (2000), *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.

Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para todos: a integração escolar*. In Rafael Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (1.ª ed., pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J. (1991). *Educação da criança excepcional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Lapo, M. L. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.

Lilja, C. (2005). Deficiência Mental e suas implicações individuais, familiares e sociais. In Lehenbauer, S., Picawy, M., Steyer, V. & Wandscheer, M. (Org.). *O ensino fundamental no século XXI – questões e desafios*. (pp. 529-545). Porto Alegre: Editora da ULBRA.

Lopes, J. (2005). *Caracterizar a Ação Educativa para ensinar a partir do Aluno*. Edições Cosmos.

López Melero, M. (1996). De la Reforma Educativa a la Sociedade del Siglo XXI. LA Integración Escolar, outro modo de Entender la Cultura. In Lóez Melero, M. & Francisco Guerrero, J. (Com) *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona: Paidós.

Madureira, I. P. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mantoan, M. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon. Editora SENAC.

Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Matos, J. (2004). *Investigação-acção*.  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Sílabo.

Millicamps, P. (2010). *Via Inclusão. Guia Facilitador: Guia Prático para Capacitar a Comunidade ao Acolhimento das Pessoas com Deficiência Mental*. Casa João Cidade: Montemor-o-Novo.

Ministério da Educação (2009). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação (1987). Decreto-Lei n.º 243/87.

Ministério da Educação (1989). Decreto-lei n.º 286/89.

Ministério da Educação (1989). Decreto-lei n.º 344/89.

Ministério da Educação (1990). Decreto-lei n.º 35/90.

- Ministério da Educação (1991). Decreto-lei n.º 319/91.
- Ministério da Educação (2005). Declaração de Retificação n.º 3/2005.
- Ministério da Educação (2005). Despacho Normativo n.º 1/2005.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/ 2008.
- Ministério da Educação (2011). Despacho n.º 17169/ 2011.
- Ministério da Educação (2012). Despacho n.º 15971/ 2012.
- Ministério da Educação (2014).. Decreto-lei n.º 22/2014.
- Ministério da Educação (2014). Decreto-lei n.º 176/ 2014
- Ministério da Educação (2016). Decreto -lei n.º 17/2016
- Ministério da Educação (2016). Despacho normativo n.º 1-F/2016.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20, 29-47.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas da formação contínua de professores. Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pardal, L. & Martins, A. (2005) Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.º 20, p. 103-117, 1º sem.

Pereira, L. M. (1984). *Evolução do estatuto do deficiente na sociedade*. Horizonte Revista de Educação Física e Desporto, I (4), 132 – 135.

Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

Perrenoud, P. (1986). De Quoi la Réussite scolaire est-elle faite? *Education et Recherche*, nº 1, pp. 133-160.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Pissarra, C. (2013). *Conhecer se os professores do ensino regular se sentem preparados para intervir adequadamente junto das crianças com NEE inseridas nas suas turmas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Porter, G. (1997) - Organização das Escolas – Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In Wang, M., Porter, G. e Ainscow, M. (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Queirós, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegas*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*, 4º ed. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D..(2003). *Educação Inclusiva: Boas Notícias, Perspectivas sobre Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.), (2011). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Salvador, C., Mestres, M., Goñi, J. & Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade... . *Educação Inclusiva*. Vol. 1, nº2, II-XVI.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão - concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M. & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1994). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGrawHill.

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Sousa, M. & Batista, C. (2011). *Como Fazer Investigações, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Lidel.

Thayer-Hart, N., J. Dykema, K. Elver, N. C. Schaeffer e J. Stevenson (2010). *Survey Fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*, Office of Quality Improvement.

The Arc. (2011). *Causes and prevention of Intellectual Disabilities*. <http://www.thearc.org/document.doc?id=3667>.

Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Scale – User Manual*. American Association on Mental Retardation.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vicente, P., Reis, E. e Ferrão, F. (1996), *Sondagens - A amostragem como factor decisivo da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

Waiselfisz, J. (2000). *Tamanho da Turma: faz diferença?* – Brasília: Fundescola/MEC

Warnok Report. (1978) - *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Xavier, A. (2011) *Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Yolles, M (1999) *Management Systems, A viable approach*, Financial Times: Pitman Publishing.

# Apêndices/ Anexos

## Apêndice 1

### Inquérito por Questionário

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

O projeto de investigação em causa incide sobre *as Práticas Educativas dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico face aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)*.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Não está perante um teste com respostas certas e erradas, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendemos conhecer a sua opinião. Solicitamos-lhe, pois, respostas verdadeiras.

A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração.

Preencha, sempre que possível, com um X.

#### I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

##### 1. Idade:

Menos de 30 anos     De 30 a 40 anos     De 41 a 50 anos     Mais de 50 anos

**2. Género:**

Masculino       Feminino

**3. Tempo de serviço:** (contado até ao 31/08/2016)

Até 5 anos       De 6 a 14 anos       De 15 a 24 anos       Mais de 25 anos

**4. Habilitações literárias:**

Bacharelato     Licenciatura     Pós-Graduação     Mestrado     Doutoramento

**5. Local onde frequentou a formação inicial:**

Magistério Primário     Escola Superior de Educação

**II – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

**6. A sua formação inicial integrou disciplinas no domínio da Educação Especial (EE)?**

Sim       Não (Se respondeu negativamente, por favor continue para a questão 7.)

**7. Como classifica essa formação inicial para ensinar alunos com NEE?**

Fraca       Suficiente       Boa

**8. Alguma vez frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?**

Sim     Não (Se respondeu negativamente, por favor continue para a questão 9.)

**9. A formação que recebeu no âmbito da EE foi de caráter:**

Voluntário       Obrigatório

**10. Considera que a formação no âmbito da EE é importante para um melhor atendimento a essas crianças?**

Sim       Não

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

Sim       Não

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

**(assinale com x)**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente
1- Leio/ investigo em livros, sobre a especialidade.			
2- Solicito a colaboração do docente de EE para conhecer mais aprofundadamente as dificuldades e necessidades dos alunos.			
3- Em reuniões de grupo partilhamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos e trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas.			
4- Consulto o processo do aluno de onde constam informações/ avaliações de especialistas e sugestões de trabalhos para os docentes e encarregados de educação.			
5- Procuro soluções para as minhas dúvidas na Internet.			

**13. Durante a sua prática educativa nas turmas com alunos com DID:  
(assinale com x)**

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente
1- Solicito a colaboração do docente de Educação Especial.			
2- Localizo estrategicamente os alunos na sala de aula.			
3- Recorro ao trabalho a pares.			
4- Recorro a materiais didáticos diversificados.			
5- Diminuo o número de atividades por aula.			
6- Adequo o grau de dificuldade das atividades.			
7- Depois de explicar para a turma, explico novamente, individualmente, aos alunos DID.			
8- Intensifico o uso das novas tecnologias.			
9- Utilizo materiais de aprendizagem produzidos para alunos com DID.			

### III – DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DID

#### 14. A inclusão de alunos com DID nas turmas de ensino regular:

(assinale com x)

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

#### 15. Assinale a principal dificuldade que encontra na sua prática educativa com alunos DID.

- Falta de formação
- Pouca disponibilidade pessoal
- Falta de experiência
- Elevado número de alunos por turma
- Dificuldades do aluno monopolizam o tempo do professor
- Falta de apoio da família do aluno
- Preconceito
- Falta de apoio técnico (docente de Educação Especial, psicólogo, terapeuta da fala...)

## Apêndice 2

Dissertação de mestrado



**Rita Correia** <rvmcorreia@gmail.com>  
para teresa.rocha

24 de jan



Exma Senhora Diretora

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor, venho por este meio divulgar um breve questionário. Pretende-se, com esta investigação, saber quais as práticas educativas destes docentes face aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Deste modo, venho solicitar a V.Exª a divulgação do referido questionário aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento nº 2 de Beja.

Link:

<https://goo.gl/forms/RewS5zVU3wFXg8Wz2>

Obrigada pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,  
*Rita Machado Correia*

Dissertação de mestrado



**Rita Isabel Palma Verissimo Machado Correia** <rita.correia@agr1beja.pt>  
para Diretor

24/01



Exmo Senhor Diretor

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor, venho por este meio divulgar um breve questionário. Pretende-se, com esta investigação, saber quais as práticas educativas destes docentes face aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Deste modo, venho solicitar a V.Exª a divulgação do referido questionário aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento nº 1 de Beja.

Link:

<https://goo.gl/forms/RewS5zVU3wFXg8Wz2>

Obrigada pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,  
*Rita Machado Correia*



**Diretor Agr1Beja** <diretor@agr1beja.pt>

6/03



para mim ▾

Exma. Sra. professora Rita muito boa tarde!

Em face do solicitado cumpre-me informar que está autorizada a divulgar o questionário pelos(as) docentes do Agrupamento de Escolas nº 1 de Beja que preencham os requisitos necessários ao V. trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

José Eugénio

