



**Curso de Pós-Graduação em Educação Especial - Domínio
Cognitivo e Motor**

**Principais dificuldades dos
Professores do ensino regular no
acompanhamento da criança com
Deficiência Mental no modelo de
escola inclusiva**

Discente: Maria Teresa Carvalho Rocha

Porto

2011/2012



**Curso de Pós-Graduação em Educação Especial - Domínio
Cognitivo e Motor**

**Principais dificuldades dos
Professores do ensino regular no
acompanhamento da criança com
Deficiência Mental no modelo de
escola inclusiva**

Discente: Maria Teresa Carvalho Rocha, nº 2011132

Docente: Mestre Maria Dos Reis Gomes

*Trabalho realizado para a Unidade Curricular de Seminário de
Projeto*

Porto

2011/2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e irmãs, em especial à Belinha que solucionou miraculosamente todos os problemas informáticos que insistentemente surgiam com simpatia e prontidão.

Ao Vítor que me encorajou e motivou a realizar um sonho que há muito ansiava.

À minha orientadora, Mestre Maria dos Reis Gomes, pela sua simpatia, incentivo, disponibilidade, rigor e prontidão.

A todos muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

| | |
|--------------------|------|
| ABREVIATURAS | p. 3 |
| RESUMO | p. 4 |
| INTRODUÇÃO | p. 5 |

PARTE I – Enquadramento teórico

| | |
|--|-------|
| 1. A DEFICIÊNCIA MENTAL | p. 7 |
| 1.1. Perspetiva histórica | p. 7 |
| 1.2. Definição e conceptualização | p. 9 |
| 1.3. Etiologia da Deficiência Mental | p. 12 |
| 1.4. Características da Deficiência Mental | p. 14 |
| 2. ESCOLA INCLUSIVA | p. 16 |
| 2.1. Da segregação à inclusão | p. 16 |
| 2.2. Contexto português | p. 20 |
| 3. RESPOSTAS LEGISLATIVAS QUE REGEM A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO | p. 23 |
| 3.1. Legislação específica | p. 24 |
| 3.2. O PCT como resposta às necessidades individuais | p. 26 |

PARTE II – Enquadramento empírico

| | |
|---|-------|
| 1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO | p. 32 |
| 1.1. Metodologia | p. 32 |
| 1.2. Formulação da questão de partida | p. 35 |
| 1.3. Hipóteses de pesquisa | p. 36 |
| 1.4. Variáveis | p. 37 |
| 1.5. Recolha e tratamento de dados | p. 38 |
| 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS | p. 39 |
| 2.1. Resultados obtidos | p. 39 |
| 2.2. Síntese dos resultados obtidos | p. 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | p. 67 |

| | |
|--------------------------|-------|
| PROPOSTA DE AÇÃO | p. 69 |
| ANEXOS | p. 72 |
| Anexo I | p. 73 |
| Anexo II | p. 79 |
| Anexo III | p. 81 |
| Anexo IV | p. 83 |
| BIBLIOGRAFIA | p. 87 |
| ÍNDICE DE TABELAS | p. 92 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | p. 93 |

ABREVIATURAS

AAMD - Associação Americana para a Deficiência Mental

DM – Deficiência Mental

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

QI – Coeficiente de Inteligência

EE – Educação Especial

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PE – Projeto Educativo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

PEI – Projeto Educativo Individual

CERCI – Cooperativa de Formação e Educação de Cidadãos com Incapacidade

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

CEF – Curso de Educação e Formação

RESUMO

O tema central da nossa investigação prende-se com o conhecimento das dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com Deficiência Mental (DM) em contexto de turma, tendo em conta o modelo de escola inclusiva.

Após uma breve abordagem teórica sobre a Deficiência Mental (DM), modelo de escola inclusiva e respostas legislativas que regem a diferenciação do ensino, procuraremos identificar as principais dificuldades sentidas pelos Professores do ensino regular, com o intuito de apresentar no final uma proposta de ação capaz de gerar melhorias na promoção do modelo de escola inclusiva.

Para a concretização da parte empírica deste projeto, recorreremos às seguintes tecnologias de apoio: Google Docs e Excel 2007.

Palavras-chave:

Deficiência Mental (DM); Escola Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho encontra-se inserido na avaliação da unidade curricular de Seminário de Projeto – área de problemas cognitivos e motores, orientado pela Professora Maria dos Reis Gomes, no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial relativa ao ano letivo de 2011/2012.

Através da sua elaboração, pretendemos conhecer a conceção dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico relativamente à inclusão de crianças com deficiência mental nas salas de aula regulares.

A escola atual encontra-se perante o desafio de responder com efetividade às necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea, na qual a adoção de um modelo de atendimento adequado é um imperativo vigente. Por esse motivo, consideramos o professor um elemento chave de todo o processo educativo, pois é nele que recaem responsabilidades acrescidas na concretização de uma filosofia inclusiva.

A educação inclusiva coloca grandes exigências e renovados desafios à escola e aos professores. Por esse motivo, ao elaborarmos este trabalho tentaremos conhecer os seus sentimentos relativamente à implementação de um currículo capaz de gerar respostas às características e necessidades de todos os alunos, pois consideramos a sua concretização efetiva um desafio contínuo com um longo caminho ainda a percorrer.

Deste modo, a nossa questão de partida relativa a este trabalho de investigação é a seguinte:

Quais as principais dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com deficiência mental no modelo de escola inclusiva?

O nosso trabalho será dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, no primeiro ponto, faremos uma abordagem teórica e um enquadramento conceptual relativamente à deficiência mental.

No segundo ponto abordaremos o conceito de escola inclusiva, dando a conhecer a evolução e contextualização, abordando especificamente o contexto português.

No terceiro ponto iremos abordar a legislação portuguesa relativamente à temática em estudo, assim como a importância do PCT como resposta às necessidades individuais.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico, no qual será integrada toda a fundamentação e descrição do trabalho prático, bem como a apresentação e análise de resultados.

De acordo com os objetivos da nossa pesquisa, optamos por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, o estudo de caso ou análise intensiva

. Para a realização do nosso estudo será selecionada uma amostra de quarenta docentes pertencentes ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, aos quais será aplicado um inquérito por questionário, um procedimento técnico que privilegia a investigação empírica, pois recorre a um conjunto de perguntas segundo uma ordem prévia estritamente programada, sendo uma técnica de observação não participante mas amplamente otimizada.

O nosso estudo pretende contribuir para uma melhoria da escola inclusiva, pois tal como refere Mittler (2003, p. 16) *“a inclusão não diz respeito apenas à colocação de crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las suscetíveis às necessidades de todas as crianças, assim como ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas elas.”*

Finalmente, após as considerações finais, com base nos dados recolhidos e na revisão de literatura, apresentaremos uma proposta de intervenção relativa ao nosso estudo, refletindo acerca das limitações e contribuições que ele poderá trazer para a melhoria do trabalho pedagógico junto de pessoas com Deficiência Mental.

PARTE I

1. A DEFICIÊNCIA MENTAL

1.1. Perspetiva histórica

Ao longo dos séculos, o conceito de Deficiência Mental (DM) sofreu inúmeras modificações. As concepções que vigoram na atualidade, no seio da nossa sociedade, são o reflexo dos valores instituídos pelos diversos sistemas implementados em cada uma das diferentes épocas ocorridas.

Podemos considerar quatro abordagens diferentes tendo em conta a forma como foi perspetivada a deficiência ao longo dos tempos: a separação, a proteção, a emancipação e, finalmente, a integração ou seja, o reconhecimento do deficiente como pessoa. (Santos & Morato, 2002)

A primeira fase enunciada correspondia à era pré-cristã. Nessa fase, os deficientes eram colocados à margem, não recebiam qualquer tipo de atendimento, pois nessa altura não sabiam como lidar com a diferença, sendo o resultado a sua eliminação. Ao deficiente era atribuído um caráter divino ou demoníaco, o que determinava o seu modo de tratamento.

O segundo período inicia-se na Alemanha no século XVIII. Nesta fase, com a influência da doutrina cristã, os deficientes começam a ser vistos como detentores de alma, portanto, filhos de Deus. Estas crianças deixam de ser abandonadas. Como tal, surgem instituições para “depositar” todos os que fossem considerados deficientes, passando a ser acolhidos por hospícios e asilos criados por ordens religiosas. Nessa altura vivia-se um período de compaixão, tolerância e amor ao próximo. No entanto, não existia qualquer interesse no tratamento ou inserção dessas pessoas na sociedade, pois o objetivo era a segregação. Os direitos da pessoa com deficiência como membro efetivo da sociedade, nesta fase, não eram considerados.

A terceira fase corresponde ao final do século XIX. Dá-se uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que vem ocasionar uma nova

conceção da pessoa com deficiência. Surge uma conotação mais ligada ao sistema económico. Segundo Bianchetti, (citado por Zavarese, 2009) é nesta fase que surge o conceito de funcionalidade, pois todos os que fossem considerados diferentes eram direcionados para postos de trabalho operacionais, sendo educados para executar atividades funcionais.

Só neste século pela primeira vez se pensou em educar uma criança com deficiência – o menino selvagem de Aveyron – através do programa intensivo de tratamento desenvolvido pelos médicos Itard e Seguin. Esse período é marcado pela criação de escolas especiais que visavam uma educação diferenciada para todos aqueles que fossem considerados diferentes. Nesta fase, inicia-se a integração do deficiente na escola com o fim de educa-lo até que as suas capacidades cognitivas se esgotassem.

.Segundo Faustino (citado por Santos & Morato, 2002) é ainda no final do século XIX que se inicia o estudo científico da Deficiência Mental, com particular destaque para as áreas da psicologia e psiquiatria que, posteriormente, contribuirão para a estruturação da Educação Especial.

No final do séc. XIX a definição de deficiência mental estava associada a uma conceção organicista e neurológica que tinha por base a crença de que as diferenças apresentadas pelo indivíduo, considerado deficiente, tinham origem orgânica ou biológica e estaria relacionada com deficiências do sistema nervoso central (Alonso & Bermejo, 2001).

Com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, a deficiência mental passa a ser compreendida como um défice intelectual. A Psicologia e a Psicometria passam a definir como deficiente mental todo o indivíduo que apresentasse um défice, ou seja, uma diminuição das suas capacidades intelectuais observáveis e mensuráveis através de testes psicométricos expressos em termos de quociente intelectual (QI). Os criadores desta escala métrica de inteligência que tem sido amplamente utilizada no diagnóstico da deficiência mental foram Simon e Binet.

“A deficiência mental passou então a ser perspectivada como um déficit intelectual, de que o QI era a expressão numérica de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável. O comportamento dos deficientes mentais era atribuído ao seu baixo QI.” (Albuquerque, 1996, p. 15)

Na quarta fase, surge uma nova denominação, a inclusão. Este novo termo vem gerar inúmeras controvérsias e discussões, pois o termo inclusão implica a inserção de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular. Os defensores da escola inclusiva pretendiam proporcionar às pessoas com deficiência um ambiente favorável à aprendizagem.

Os avanços na investigação e nas práticas profissionais de avaliação, bem como intervenção, conduziram a uma mudança e à revisão global da conceção de deficiência mental construindo uma nova definição e um novo sistema de classificação ao qual se associa, também um sistema de apoios (Alonso & Bermejo, 2001).

1.2. Definição e conceptualização

Definir Deficiência Mental (DM) é uma tarefa árdua e complexa. Temos de ter noção de que ao longo dos anos, devido à realização de numerosos estudos, o conceito de DM foi-se aprofundando, surgindo diversas alterações e modificações relativas às definições existentes. De acordo com diversos autores, na atualidade, o conceito de Deficiência Mental (DM) associa-se a um déficit intelectual e/ou comportamental.

Apesar de ser difícil definir DM, o modo como é percecionada, definida e caracterizada, vai instigar condicionamentos das práticas de investigação, repercutindo-se ao nível social e educativo. Segundo Pacheco & Valência (1997), Deficiência Mental define-se fundamentalmente através de três correntes: psicológica ou psicométrica; sociológica e médica ou biológica; comportamentalista.

- Corrente psicológica ou psicométrica: Segundo esta corrente, todo o indivíduo que apresente um déficit ou diminuição das suas capacidades intelectuais é deficiente. Geralmente as capacidades intelectuais são medidas através de testes e expressas em termos de quociente de inteligência (QI). Os principais impulsionadores desta corrente foram Binet e Simon que, em 1905 desenvolveram o primeiro teste com o objetivo de avaliar as diversas funções cognitivas de adultos e crianças de escolas de Paris.
- Corrente sociológica ou social: Esta corrente preconiza que o deficiente mental é todo aquele que apresente em maior ou menor medida, dificuldades de adaptação ao meio social em que se encontre inserido para ter uma vida autónoma. Esta corrente foi utilizada por Doll, Kanner e Tredgold, entre outros.
- Corrente médica ou biológica: Segundo esta corrente, a DM possui um substrato biológico, anatómico ou fisiológico, podendo manifestar-se durante o desenvolvimento – até aos dezoito anos. Para Lafon (citado por Pacheco & Valência, 1997, p. 210) *“a debilidade mental é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da Inteligência”*.

As três correntes abordadas anteriormente foram reunidas pelas definições da Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMD), e pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Através da junção dos princípios das correntes anteriores, a AAMD produz a seguinte definição:

“A deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgindo durante o período de desenvolvimento e associado a um déficit no comportamento adaptativo” (1983, citado por Pacheco & Valência, 1997, p. 210).

A OMS emite a definição que se segue:

“... indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos (OMS, 1968).

Ao refletirmos sobre as duas definições anteriores, podemos verificar que elas são muito semelhantes, pois contemplam as três correntes inicialmente referenciadas e melhor aceites por diversos autores.

Para além das três correntes abordadas, na atualidade existem outras que contemplam as anteriores:

- Corrente comportamentalista: segundo esta corrente, o ambiente influencia a DM. O défice mental é caracterizado por um défice de comportamento que deverá ser interpretado como produto da interação de quatro fatores determinantes:

1. Fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais e pós-natais).
2. Fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress).
3. História anterior de interação com o meio (reforço).
4. Condições ambientais presentes ou outras situações atuais.

- Corrente pedagógica: O deficiente mental possui dificuldades em seguir um processo regular de aprendizagem, por isso necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam acompanhar o processo regular de ensino, possuindo Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Nas primeiras etapas de desenvolvimento, a maioria das deficiências ligeiras ou limiares passam despercebidas entre a população não escolar e nas primeiras etapas de desenvolvimento, é na escola o local onde elas são maioritariamente detetadas.

Ao longo dos tempos, foram inúmeras as denominações atribuídas às crianças com baixa capacidade intelectual: demente, idiota, oligofrénico, sub-normal, incapacitado, diminuído, diferentes, deficiente psíquico, aluno com Necessidades Educativas Especiais...

As denominações anteriores, servem-nos de pouco para a compreensão e tratamento destas crianças, por isso, iremos descrever detalhadamente todas

as dificuldades e as possibilidades que estes alunos apresentam, o que sabem e não sabem fazer, e o modo particular de relacionamento com tudo e todos que o rodeiam.

1.3. Etiologia da Deficiência Mental

Não é possível atribuir uma causa única quanto à origem da Deficiência Mental (DM), mas sim a uma multiplicidade de fatores. Tradicionalmente a classificação etiológica dividia em duas categorias as causas da deficiência mental: origem biológica e desvantagens psicossociais. Segundo Patrício (2008), essa classificação foi bastante contestada em prol de uma perspectiva multidimensional, passando a considerar-se tipos de fatores e respetivo momento de aparecimento.

Os fatores etiológicos podem ser primariamente biológicos ou psicossociais ou, por vezes, uma combinação de ambos. Entre trinta a quarenta por cento de indivíduos submetidos a estudos clínicos não é possível determinar com clareza a sua etiologia.

Conhecer a etiologia da DM é muito importante, apesar de, na maioria dos casos, esta ser ainda desconhecida. O seu conhecimento permite aos investigadores a realização de um diagnóstico mais específico, assim como uma consciencialização sobre as causas que provavelmente contribuíram para o aparecimento da perturbação. Com o seu conhecimento, poderão ser determinados meios e técnicas mais apropriadas a aplicar, objetivando-se a minimização das suas dificuldades.

Na opinião de diversos especialistas, as causas apontadas com maior consenso são as seguintes:

- Causas ambientais – Influências nocivas do meio ambiente podem influenciar o desenvolvimento das estruturas cerebrais, o que consecutivamente poderá originar deficiência mental e/ou outras deficiências. Independentemente do potencial genético de um determinado indivíduo, o cérebro está sujeito a

diversas influências potencialmente prejudiciais que podem determinar de forma adversa o seu funcionamento. Desse modo, uma má nutrição, intoxicação por chumbo, síndrome fetal alcoólica, entre outras causas, podem suceder com maior frequência entre populações mais desfavorecidas. Verifica-se com frequência a associação múltipla de fatores adversos.

■ Causas biológicas – atendendo ao período em que ocorrem podemos considerar três grandes grupos:

- Pré-natais – podemos destacar diversas infecções, nomeadamente a rubéola, toxoplasmose, sífilis e doença de inclusão citomeólica; fatores tóxicos e medicamentosos, são exemplo intoxicações devidas a óxido de carbono, metais pesados, tabaco ou álcool; fatores físicos tais como radiações atômicas ou por raio X; fatores nutritivos como insuficiência nutritiva que ocasiona a impossibilidade de algumas estruturas se desenvolverem corretamente.

- Péri-natais – são especialmente responsáveis pela paralisia cerebral, não tanto pela deficiência mental. São exemplos um parto demorado com sofrimento fetal, traumatismo obstétrico idade da mãe, gravidez múltipla, prematuridade ou lesões do sistema nervoso central resultantes de asfixia.

- Pós-natais – citaremos exemplos tais como anoxia, meningites ou encefalites na infância, traumatismo crânio-encefálico, convulsões febris, intoxicação com metais pesados, dietas pobres ou desequilibradas.

- Causas sócio-afetivas – grupos com desvantagem socioeconómicas produzem um aumento de incidência das causas biomédicas.

- Causas genéticas – anomalias genéticas e/ou cromossómicas. No que respeita a distúrbios genéticos específicos podemos destacar a Síndrome de Down que provoca deficiência mental moderada ou leve, acrescida de diversos problemas auditivos, formação do esqueleto e do coração, assim como herança poligénica, entre outros.

- Doenças metabólicas – aquelas que possuem base genética correspondem ao conceito do erro congénito do metabolismo. Dentro destas doenças,

apelidadas também de enzimopatias, destaca-se a fenilcetonúria e galactocemia, doença de Hurler ou gorgnilismo que conduzem à deficiência mental.

Apesar dos fatores aqui descritos, estudos indicam que através de uma educação compensatória, poder-se-ia observar aumentos nas taxas de desenvolvimento cognitivo e social.

Conhecer a etiologia da Deficiência Mental é muito importante, pois o seu conhecimento poderá proporcionar um tratamento adequado, evitando outros problemas de saúde capazes de influenciar o funcionamento físico ou minimizando as características da Deficiência Mental.

1.4. Características da Deficiência Mental

Para Pacheco e Valência (1997) não é possível tipificar características das crianças cujo diagnóstico é a Deficiência Mental (DM), não é possível tipificar características.

A população designada como deficiente mental, ou atualmente designada como deficiente intelectual e desenvolvimental, possui uma grande heterogeneidade de características comportamentais aliadas a uma grande diversidade de capacidades, incapacidades, áreas fracas e fortes e necessidades educativas. Podemos apontar quatro áreas em que crianças com DM podem apresentar diferenças em relação a outras crianças:

- Área motora;
- Área cognitiva;
- Área da comunicação;
- Área sócio-educacional.

Relativamente à área motora, geralmente crianças com DM ligeira não apresentam grandes diferenças em relação aos pares da mesma idade, podendo por vezes verificar-se alterações ao nível da motricidade fina. Em situações mais graves, as incapacidades motoras são mais acentuadas,

especialmente na mobilidade: falta de equilíbrio, dificuldades na deslocação, coordenação, entre outras. Crianças com DM podem iniciar a sua locomoção mais tarde. Habitualmente têm uma estatura baixa e são mais propensas a determinadas doenças. Apresentam mais problemas neurológicos, de visão ou audição.

Quanto à área cognitiva, estas crianças revelam um atraso e precariedade nas aquisições cognitivas, dificuldades de aprendizagem de conceitos mais imprecisos, em dirigir e manter a atenção. No que respeita à memória, tendem a esquecer com mais rapidez do que os seus pares. Possuem dificuldade na resolução de problemas ou situações novas com que possam ser deparados. Possuem dificuldades em generalizar ou de abstração, possuem uma iniciativa limitada.

No que respeita à área da comunicação, manifestam muitas dificuldades. As crianças com DM começam a compreender e a usar a linguagem mais tarde, adquirindo um vocabulário reduzido, com interesses simples e limitados.

Ao nível da área sócio-educacional demonstram dificuldade na aplicação das aprendizagens básicas necessárias às atividades de vida diária, tal como no relacionamento interpessoal ou na participação em atividades de grupo. Desse modo, a aquisição de competências de relacionamento torna-se fundamental para que estas crianças se integrem no seu ambiente escolar ou na sociedade.

Para Ribeiro (2008), a criança com deficiência mental apresenta alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Uma observação cuidada de cada indivíduo, tendo em conta cada domínio, é uma mais-valia para rentabilizar as aprendizagens, privilegiando as áreas fortes e as mais fracas da criança, uma vez que a partir das áreas fortes se poderá intervir nas áreas em que se registam mais dificuldades e em que a criança tem mais necessidades.

Deste modo, uma estimulação contínua e adequada, o mais precocemente possível, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento global das capacidades destas crianças.

2. ESCOLA INCLUSIVA

2.1. Da segregação à inclusão

A Educação Especial (EE) teve origem na segunda metade do século XVIII, altura em que se deu início à institucionalização de crianças deficientes, permanecendo até aos anos sessenta como uma atividade marginal caracterizada pela segregação. Durante muito tempo a Educação Especial (EE) manteve-se como uma atividade para alunos com “necessidades especiais” paralela ao ensino regular, que apenas se destinava a alunos ditos “normais”. Illan Romeu (1992, citado por Lopes, 1997, p. 35) reforça essa ideia afirmando:

“Se a Educação Especial se caracterizou em determinado período, por ser uma prática educativa segregada, se devem ou foi consequência direta de um determinado modo de entender a educação, reflexo do tempo, do clima social e dos valores imperantes na época, na qual primam critérios de racionalidade e cientificidade que convertem a educação numa questão técnica.”

Com o passar dos anos, este olhar relativo à EE veio a sofrer grandes reestruturações, resultado de grandes transformações sociais e de novos olhares ocorridos na segunda metade do século XX, provocadas pela ocorrência das duas guerras mundiais, assim como pela Influência da Declaração dos Direitos do Homem em 1948, passando a centrar-se à volta do princípio da normalização. A segregação educativa passa a ser considerada antinatural, originando debates relativos à escolha do sistema educativo mais vantajoso para crianças deficientes:

“... o desenvolvimento das associações de pais e voluntários em geral, que reivindicam um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência, defendendo os

seus direitos como ser humano especialmente necessitado. A tomada de consciência por parte da sociedade da baixa qualidade dos serviços prestados, assim a saturação e a longa lista de espera para ingresso que as instituições apresentavam, a par da proclamação dos direitos do Homem, criança e deficiente, são alguns dos fatores que contribuíram para questionar o atendimento e serviços prestados às pessoas com deficiência e incrementarem o princípio da normalização.” (Lopes, 1997, p. 38)

Este novo conceito, o de normalização, surge em 1959 publicado por Bank Mikkelsen, diretor de serviços para deficientes na Dinamarca, dia respeito à possibilidade de o deficiente mental desenvolver uma vida o mais normal possível. Através da lei anterior, o sueco Bengt Nirje, em 1969, formula o princípio da normalização, contribuindo para a promulgação da lei da Normalização. Para Nirje (1969, citado por Lopes, p. 39), a definição de normalização centra-se mais nas pessoas, e ao contrário da definição de Bank Mikkelsen que dá mais ênfase aos meios e métodos do que aos resultados.

Daí mencionar:

“Normalização significa, em primeiro lugar, que se situa ao alcance de todos os deficientes mentais um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidas com o tipo de sociedade a que pertence, e , em segundo lugar, significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes mentais na vida diária e reduzir os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginaliza-los”. (GARCIA, 1988, p. 71)

Acrescenta também:

“Normalizar não é pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade. Normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível” (GARCIA, 1988, p. 71)

Esta conceção estende-se pela Europa e América do Norte. Nos Estados Unidos da América, Wolf Wolfensberger (1972, cit. Por Lopes, 1997, p. 41), sensibilizado pelos dois teóricos abordados anteriormente, tenta definir normalização de uma forma que pudesse ser generalizada a todas as pessoas com deficiência, atendendo igualmente aos meios e os resultados, do seguinte

modo: “A utilização dos meios que do ponto de vista cultural sejam o mais normativos possíveis na ordem ao estabelecimento ou manutenção das condutas e características pessoais”.

A partir daí, é publicada grande quantidade legislativa em diversos países que originaram mudanças nas orientações que conduziam a organização da Educação Especial, desenvolvendo uma nova forma de pensar e encarar a Educação.

A filosofia da normalização tornou-se uma fonte de inspiração de mudanças no sistema educativo, tornando a integração escolar uma condição obrigatória para a concretização do princípio da normalização com prestação de serviços sociais assim que o indivíduo atinja idade escolar.

Também nos Estados Unidos surge a PL 94/142 “The Education of all Handicapped Children Act”, em 1975, que segundo Bairrão (1998, p. 21), propõe o ensino a crianças deficientes com os seus pares de forma gratuita e universal:

Com o máximo de adequação possível, as crianças com necessidades educativas especiais são educadas com crianças que as não apresentem, e a sua colocação, educação separada ou outra forma de afastamento dos ambientes educacionais regulares ocorrem somente quando a natureza ou gravidade da deficiência é tal que a educação em classes regulares, com o uso de meios e serviços suplementares, não pode ser realizada de maneira satisfatória” (Correia, 1997, p. 24)

De igual forma, no Reino Unido, embora inserido num contexto histórico, político e social diferente, origina um documento que vai marcar definitivamente a Educação Especial, o Warnock Report que, em 1978, introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse âmbito Wedel (1983, citado por Bairrão, 1998, p. 23) afirma que o termo “Necessidades Educativas Especiais” refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.

O relatório referido anteriormente: - “Warnock Report” -, elaborado em 1978, veio privilegiar o critério pedagógico em oposição ao tradicional diagnóstico médico que mencionava o seguinte: “Cada aluno tem as suas

próprias necessidades que variam apenas no grau de especificidade das mesmas” Warnock Report (1978).

A publicação deste relatório veio privilegiar a integração social e funcional de crianças com NEE.

Entre os anos sessenta e oitenta, foram descritos vários sistemas de modalidades educativas. No entanto, com a implementação de diversos documentos legais, que passaram a garantir a matrícula da criança deficiente no sistema escolar comum, tal como as crianças sem NEE, ainda que assegurados por um conjunto de serviços de atendimento, o termo integração, com o valor semântico com que originalmente surgiu, cai em desuso. Desse modo, o termo integração passou a ser utilizado relativamente ao acolhimento de crianças com deficiências nas escolas. Faziam parte do sistema escolar comum, mas segregadas através de estruturas paralelas.

Em Portugal, o termo integração surge nos anos setenta, sendo que o seu conceito tem sido debatido sob várias perspetivas, sendo também as definições de integração diversas.

Bairrão Ruivo (1991) afirma que a integração escolar concretiza-se numa amálgama ou misto de educação regular e de educação especial, constituindo um sistema que oferece um leque de serviços para todas as crianças de acordo com as necessidades. Já Olívia Pereira (1980) define integração como um fenómeno complexo que vai muito além de colocar ou manter esses alunos em classes regulares excepcionais. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.

A utilização do termo inclusão não pretende excluir o conceito de deficiência, mas privilegiar a vertente educacional. Nesse âmbito, quando utilizamos o termo integração referimo-nos a um modelo de colocação de crianças com NEE numa instituição de ensino regular, manifestando um interesse pela sua qualidade de vida, pelo direito a uma educação de qualidade, de modo a garantir uma educação básica para todos os cidadãos.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, é assinada uma nova declaração, adotando-se

princípios que vão configurar o novo cenário de inclusão, pois passam a não ser aceites exceções:

“as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma 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 as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (UNESCO, 1994)

Assim, surge a noção de Escolas Inclusivas, estabelecendo-se normas que implicavam igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência:

“...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994)

Deste modo, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica. Porter (1997) enfatiza também o plano pedagógico, no qual os professores de Educação Especial adquirem um novo papel, o de Professor de Métodos e Recursos. Neste sentido, a escola prepara-se para receber o aluno fazendo as adaptações necessárias. Subentende-se assim que numa escola inclusiva se garanta a educação e justiça social para todos:

“... a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (Correia, 1997, p. 14)

2.2. Contexto português

Ao longo dos tempos, em Portugal, os marcos legislativos que enquadram ou regulamentam de modo mais direto a educação inclusiva, foram sofrendo mudanças devido a inúmeras alterações políticas e sociais.

Assim, a educação inclusiva tem sofrido modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área que durante muitos anos esteve conotada com uma perspectiva assistencial e caritativa.

Nas últimas três décadas do século passado, a responsabilidade da Educação Especial cabia essencialmente a dois ministérios, o da Educação e o da Segurança Social.

Apesar disso, é de referir que o primeiro grande impulso para a educação de crianças com deficiência ocorreu em 1941, quando em Lisboa foi criando um Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo, iam surgindo Associações que procuravam dar um atendimento Escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, entre outras.

Em Portugal, as respostas educativas construídas para auxiliar alunos com deficiência ou NEE iniciaram-se, a nível nacional, em meados dos anos setenta com o vinte e cinco de abril de 1974.

A partir desta data ocorrem profundas mudanças sociais que decisivamente influenciaram a Educação em geral e a Educação Especial em particular.

“Tinham-se já começado desde 1969 tímidas experiências pedagógicas de integração sobretudo com alunos cegos em Escolas de Lisboa. Foi partindo destas experiências que se desenvolveu em 1974 um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência nas Escolas regulares. Durante os anos setenta e oitenta desenvolve-se uma política de Educação integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes. (Costa & Rodrigues, 1999, p. 99)

Paralelamente a esta política de integração, a partir desta altura criam-se inúmeras cooperativas de ensino que, fruto da aliança entre pais e técnicos, procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização. Este movimento designado por movimento CERCI chegou a ter cerca de cem instituições em todo o país.

Cabe ainda dizer que o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal apresentou ao longo do século XX um atraso estrutural em relação à

maioria dos países europeus, pois em 1974 em Portugal verificava-se uma taxa de analfabetismo na ordem dos 30%, um valor altíssimo em comparação com outros países europeus exatamente na mesma altura.

A partir daí, começaram a multiplicar-se recursos humanos, diferentes tipos de serviços, oferta de formação, assim como a disponibilização de meios financeiros.

No entanto, a eficácia dos recursos anteriormente descritos carecia de uma análise aprofundada, realizada à luz dos problemas vivenciados – insucesso, abandono escolar, absentismo e baixa qualificação profissional.

A educação inclusiva começou por colocar desafios, pois reforçando a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, tudo se direcionava para a existência de um único sistema educativo, extinguindo uma dualidade de sistemas – regular e especial -, salientando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os docentes para lidarem com a diferença nas suas salas de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de uma política educativa claramente estabelecidos, capazes de contribuírem para uma melhoria de respostas de todos os alunos, abrangendo também todos os que se encontrassem em situações de maior vulnerabilidade.

Na década de oitenta, com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Este documento estruturante vem estabelecer os alicerces da Educação Especial como prestadora de apoio do sistema regular de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Esta legislação vem proporcionar um impulso ao contemplar a abertura da escola numa perspetiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com NEE em critérios pedagógicos.

Após esta década, chegamos aos anos noventa, em que a política educativa integrativa generaliza-se nas Escolas do ensino regular, sendo definido e regulamentado com o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

Este diploma vem criar uma nova realidade no sistema educativo Português, pois o aluno com NEE passa a ter o direito de aceder à classe regular, o que vai obrigar a escola a responsabilizar-se na promoção de respostas adequadas às características e problemáticas de cada aluno, através de uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, construindo-se e iniciando-se desta forma um modelo de Escola Inclusiva.

3. RESPOSTAS LEGISLATIVAS QUE REGEM A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

«No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.» (DGIDC, 2011)

Portugal contempla no seu quadro político-estratégico, objetivos de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, patente em vários documentos de referência.

No quadro da política educativa, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

Datam de 1973/74 importantes diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação que assumiram, pela primeira vez, a integração e educação das crianças e alunos deficientes.

Desde então, foi sendo feito um percurso de evolução a vários níveis:

- Da perspetiva assistencial centrada na Segurança Social à perspetiva de educação inclusiva atual seguida pelo Ministério da Educação;

- Da iniciativa privada assegurada por colégios, associações de deficientes, Cercis..., à pública assegurada pelas escolas do ensino regular;
- Da segregação à integração e inclusão - o modelo da escola inclusiva é uma exigência social e política, que se impõe como cumprimento de valores como a democracia, justiça social e solidariedade e o direito de todos à educação.

A defesa deste modelo enquadra-se em linhas de política defendidas por instituições a nível europeu e internacional, pois não se pretende apenas “todos na escola”, mas “uma escola para todos”.

3.1. Legislação específica

Constituição da República Portuguesa (Artº 71, N.º 1) – *“Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.”*

Lei de Bases do Sistema Educativo: Art. 17º - “A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais, integrando atividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, tem como objetivos específicos:

- a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) a redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) o apoio na inserção familiar, escolar e social;
- f) o desenvolvimento da independência em todos os níveis;

g) a preparação para adequada formação profissional e integração na vida activa.”

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008:

- Revoga o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto; o art.º 10º do Decreto – Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro; a Portaria n.º 611/93, de 29 de junho; o artigo 6º da portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro; o artigo 6º da portaria n.º1103/97, de 3 de novembro; o n.º 51 e 52 do despacho Normativo n.º30/2001, de 22 de junho; o despacho n.º 173/99, de 23 de outubro e o despacho n.º 7520/98, de 6 de maio;

- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008 acerca dos Apoios Especializados no âmbito das NEE.

Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto - Lei da não discriminação, lei que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde.

Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro (com republicação do despacho normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro) - Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Decreto – Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro:

Revoga o Despacho conjunto n.º 891/99 e a alínea c) da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, e cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na

Infância (SNIPI), o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar.

Decreto – lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – é criado o grupo de recrutamento relativo à Educação Especial.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto – Cria-se o regime especial de proteção de crianças/alunos com doença oncológica.

Parecer n.º 3/99, 17 de fevereiro - Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação de crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

3.2. O PCT como resposta às necessidades individuais

A Escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado para a formação integral dos alunos e deve ser, por isso, um local onde todos se sintam bem e possam viver com qualidade. Ela também deve ser o local de reflexão, avaliação e resolução de assuntos pertinentes; bem como um lugar onde as competências como a criatividade, a capacidade de decisão, o sentido de cooperação, de autonomia, de responsabilidade e respeito pelo outro e pelo seu trabalho sejam desenvolvidos de forma a estimular uma participação ativa e construtiva. Com estes pressupostos, a Escola vai ao encontro do estabelecido pela UNESCO (1997) como sendo os quatro pilares da Educação: “aprender a *Conhecer*”, “aprender a *Fazer*” “aprender a *Viver juntos* e” aprender a *Ser*”.

Ao criar-se um Projeto Curricular de Escola, parte-se do pressuposto que a escola para a qual ele foi criado, torna-se-á uma escola de sucesso para todos os que a frequentam e que o desenvolvimento das aprendizagens será notável. No entanto, para isso ser possível, é necessário passar pela

reconstrução do currículo nacional, tendo em conta que a dimensão social da ação educativa só é praticável no quadro da autonomia da escola, que concebe as escolas como lugares de decisão: *“O Currículo Nacional, orientado para o desenvolvimento de competências, propõe a construção de Projectos Curriculares visando adequá-los ao contexto de cada escola e de cada turma, o que conduz a uma nova visão nas orientações educativas, de acordo com a diversidade cultural existente nas comunidades educativas.”* (Simões, 2009, p. 4)

Por sua vez, o Decreto-lei nº 43/89 (art. 2º, 1) informa que a escola tem autonomia ou a *“capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os intervenientes do processo educativo”*. Neste contexto de inovação, onde a participação da escola se faz com base em Projetos Curriculares, é necessário compreender e fomentar a mudança das práticas de gestão curricular nas escolas e o seu impacto na melhoria das aprendizagens e desempenhos dos discentes.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é um instrumento de gestão pedagógica escolar que permite a reflexão e análise dos processos de ensino-aprendizagem, bem como a realização de um trabalho cooperativo/colaborativo entre os docentes de uma turma, assim como de outros agentes educativos que pretendam fomentar o sucesso escolar em todas as suas vertentes. Entende-se, por isso, que o Projeto Curricular de Turma é o conjunto de decisões tomadas pelos professores da turma, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional e do Projeto Curricular de Escola, em propostas globais de intervenção pedagógico-didática, adequadas ao contexto específico da turma. (Alonso L. , 2002). Por sua vez, Maria do Céu Roldão (1999) refere que por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de

organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Se por um lado, o PCT é sem dúvida um documento de mais-valia para o desenvolvimento das competências dos alunos, por outro lado, pode tornar-se, também, num mero documento que se confunde ou se funde no Projeto Curricular de Agrupamento / Escola ou no Projeto Educativo, pois o conceito de “projeto” é visto como algo que existe na dinâmica escolar, mas que na prática estagnou pelos mais variados motivos. O conceito de projeto, amplamente utilizado na escola atual, tem sido, não raras vezes, objeto de uma “reconceptualização”, isto é, tem-se limitado, frequentemente, a “dar um nome a práticas organizacionais e pedagógicas que se mantiveram inalteráveis (Leite C. , 2003). É essencial que o docente reflita sobre a importância do PCT, pois este é um dos principais “motores” que pode conduzir ao sucesso educativo dos alunos que compõem a turma. O reformular ideias, o articular ou adequar conteúdos comuns às várias disciplinas permitem ao aluno uma aprendizagem mais rápida e entendível, para além de se transformar num saber prático, fazível para o dia-a-dia. De salientar que o Diretor de Turma desempenha um papel importantíssimo na dinâmica da turma e na sua organização:

“Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; que os valoriza e lhes fornece os recursos e apoios necessários a sua formação e de desenvolvimento; professores que não são apenas teóricos, mas também criadores.” (Lawn,1999, p. 70).

O Diretor de Turma deve ser competente na construção do seu PCT, pois desempenha uma função de coordenador e de articulador/mediador entre a ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo. O diretor de Turma é um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão:1993). Cabe-lhe a ele a “gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de

assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham.” (Ibidem).

O Projeto Curricular de Turma deve ser alvo constante de um processo de construção ou de reformulação, mas para tal, é necessário que os docentes, mormente o Conselho de Turma, tenham adquirido saberes para a elaboração e estruturação do mesmo. É também imprescindível que os próprios professores aprendam uns com os outros a partilhar, reforçando a sua capacidade de autonomia de mudança e organização.

Se para Carlinda Leite (2001), os PCT diretamente relacionados com o PE e PCE constituem um dispositivo de gestão curricular importantíssimos para a concretização de uma educação de qualidade, diferenciada, que seja significativa para os diversos alunos que integra e lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade é, porque na construção do Projeto Curricular de Turma, que se pretende concebido e executado de forma participada, tem-se por base a formação global dos alunos que estão num constante devir. Através da caracterização da turma e dos alunos sobretudo procura combater-se e colmatar as suas dificuldades, levando-os a atingir o tão desejado sucesso educativo. A análise da situação da turma permite a identificação de diferenças culturais, sociais e económicas entre os alunos, bem como os ritmos de trabalho e tipos de dificuldades de aprendizagem. O PCT deve refletir estratégias e práticas diferenciadas de trabalho comuns ao Conselho de Turma facilitando assim a aprendizagem dos discentes (diferenciação curricular). Por outro lado, o PCT deve contemplar igualmente a adequação curricular face ao nível etário dos discentes, situações de diferença cultural ou dificuldades de aprendizagem e deve ser gerido ao nível da turma pelos professores da mesma através de linhas idênticas ou concordantes.

Quer o PE, quer o PCE têm na sua conceção a construção de uma escola inclusiva e empreendedora. Esta não pode confinar-se à dimensão nacional, pois terá que formar cidadãos da Europa e cidadãos do Mundo, esclarecidos, críticos, ativos, atentos aos problemas transnacionais. Deste

modo, é importante flexibilizar o currículo de forma que *“coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem (...)”* (Roldão, 1999, p. 54). A gestão curricular no PCT é fundamental, pois permite que em loco seja efetuado um correto perfil de turma, indo buscar-se informação não só ao PE, PCE/PCA, mas também recorrendo a técnicas de pesquisas variadas que facilitem a caracterização da turma, do aluno, do agregado familiar, bem como da vida escolar, interesses, autoconceito, saúde, relações interpessoais e de grupo. Na construção do PCT deve estar referida a equipa educativa, a definição de prioridades e de estratégias pedagógicas, as finalidades do projeto, o modo de organização curricular (temas, problemas, mapa de ideias, enriquecimento curricular, bem como a implementação de competências gerais de ano/ciclo). Deve frisar-se a forma como a operacionalização das competências essenciais é feita, assim como o projeto interdisciplinar, a avaliação dos alunos e a avaliação do projeto. Como já foi referido anteriormente, é necessário um PCT contextualizado, de acordo com a especificidade de cada Escola e do Meio para haver uma educação de qualidade. Na elaboração do projeto curricular de turma, o diretor de turma e o Conselho de Turma terão de estar atentos ao local onde estão inseridos os alunos, para assim poder criar todas as estratégias que proporcionem motivação, aprendizagem aos seus aprendizes e a sua integração na comunidade escolar, tendo em conta a diversidade, a heterogeneidade e os interesses individuais dos mesmos. É fundamental que os discentes, independentemente das suas características, tenham acesso a saberes e experiências úteis que possam partilhar junto da comunidade de forma a haver igualmente uma interação por todos. O PCT deve ser o *“bilhete de Identidade”* da turma, pois deve ser o reflexo das suas características, interesses e necessidades, por isso é necessário *“uma definição correta do perfil da turma (...) que concretize uma educação de qualidade, diferenciada, que seja significativa para os diversos alunos que integra e lhes permita desenvolver*

competências para enfrentar os desafios da sociedade”. (Leite & Fernandes, 2001, p. 291)

Para que isso aconteça é necessário, elaborar/reformular/restruturar o PCT, investindo-se em princípios e estratégias amplamente discutidas por todos e comuns a todos numa perspectiva construtiva de forma a adequar processos de trabalho no intuito de conseguir para todos aprendizagens bem-sucedidas. O PCT é no fundo um documento orientador de todas as atividades educativas a desenvolver na turma, para a turma e pela turma com a finalidade de valorizar a inclusão e o comprometimento de todas as partes.

PARTE II

1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

No âmbito da problemática da inclusão, pretendemos averiguar se os professores revelam atitudes e práticas conducentes a uma filosofia de escola inclusiva, ou se permanecem resistentes à mudança, mantendo atitudes e práticas conservadoras, sendo estas consequentemente segregadoras, ainda que possam ostentar discursos socialmente corretos.

De acordo com a literatura existente acerca desta temática, segundo diversos autores, as atitudes são influenciadas por vários fatores, sendo estes género, idade, tempo de serviço, saberes, experiência profissional, vida familiar, entre outros, os quais teremos em conta ao longo do desenvolvimento desta parte do nosso trabalho.

O nosso objetivo é averiguar quais as principais dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com deficiência mental no modelo de escola inclusiva.

Ainda que esta investigação encerre em si o risco de nos cingirmos a uma abordagem de carácter micro, marcada por singularidades, prosseguiremos o nosso estudo mantendo esta opção em favor dos desequilíbrios que nos conduzem à reflexão, elegendo a conjuntura onde nos encontramos como ponto de partida. Tal como sugere Hillman (1993, p. 142): *“simplesmente começamos onde estamos, no meio da confusão. Não para ficar nela, mas para, estando nela, captar suas configurações e contradições, enxergar nossos limites e descobrir, mesmo na sua opacidade, sinais, indícios de nossas possibilidades.”*

1.1. Metodologia

É nossa intenção descobrir a opinião dos professores acerca das conceções que possuem em relação à temática da escola inclusiva, saber

como agem no terreno, se consideram possuir a formação adequada para intervir nesse âmbito, assim como tentar compreender o processo mediante o qual constroem as suas aulas, e como incluem estes alunos.

Com o presente estudo pretendemos ser rigorosos e abrangentes na recolha e análise de dados. O nosso objetivo será compreender o comportamento dos professores em relação às metodologias que aplicam quando recebem nas suas classes regulares alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O nosso estudo pretende contribuir para uma melhoria da escola inclusiva, pois tal como refere Mittler (2003, p. 16) a inclusão não diz respeito apenas à colocação de crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las suscetíveis às necessidades de todas as crianças, assim como ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas elas.

Tendo em conta a exequibilidade deste estudo, optamos pelo método através do qual se procurou fazer uma análise profunda de um grupo restrito de população, nomeadamente de um grupo de quarenta professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, mais concretamente, vinte docentes de cada ciclo respetivamente, que se encontram a exercer funções letivas em salas de aula de escolas públicas do ensino regular.

Apesar de termos como ambição uma amostra que visasse a totalidade dos docentes a nível nacional, tal não era viável, quer pela duração, aplicação e recolha dos dados, extensão e dimensão do país.

No entanto, a amostra selecionada possui igualmente um valor precioso, já que abrange uma diversidade considerável de professores em exercício das suas atividades um pouco por todo o país, sendo um fator motivador investigar mais intensamente a realidade com que nos deparamos.

O objetivo deste trabalho de investigação é efetuar um estudo de caso centrado nas atitudes e práticas dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico face à inclusão de crianças com deficiência mental, pelo que optamos

por um método de análise intensiva para identificar não só se as atitudes dos professores são favoráveis ou desfavoráveis, mas se o tipo de práticas implementadas atende à diversidade dos alunos.

A seleção deste método deveu-se à sua flexibilidade quanto à forma como são recolhidos os dados, podendo ser utilizado em investigações do tipo quantitativo e em investigações do tipo qualitativo (COHEN & MANION, 1994). As razões da escolha deste método premeiam o facto de poder ser utilizado em contextos naturais, assim como em realidades dos contextos educativos onde trabalhamos com professores e de compreender as suas abrangências.

Apesar de este método não permitir determinar “verdades absolutas”, permite no entanto estudar um caso específico, assim como eventualmente poder-se-ão levantar algumas interrogações para estudos mais vastos ou novas aplicações do estudo inicial.

No âmbito de uma vasta literatura sobre a temática da inclusão de crianças com Deficiência Mental e da procura de documentos legais sobre a implementação de medidas dirigidas especificamente para estes alunos, levantaram-se interrogações que consideramos pertinentes para a apreensão desta nova realidade.

Convencidos de que a curiosidade científica impulsiona o trabalho de pesquisa, pretendemos essencialmente identificar o tipo de atitudes dos professores relativos à nossa amostra face à inclusão de crianças com deficiência na sala de aula, assim como o tipo de práticas seguidas pelos professores. No entanto, através do conjunto de informação que pretendemos recolher, não poderíamos deixar de complementar a nossa pesquisa com a identificação de obstáculos à inclusão de crianças com deficiência, tentando encontrar soluções para alterar essas práticas.

Como técnica de recolha de dados, optamos pela observação indireta. Nesse sentido, recorreremos à elaboração de um inquérito por questionário aplicado digitalmente através da plataforma *Google Docs*, com ajuda e orientação da Mestre Maria dos Reis. (anexo 1)

É certo que os inquéritos levantam difíceis problemas de classificação e codificação das respostas. Tendo essa noção seguiremos as principais fases de preparação e realização: Planeamento do inquérito, preparação do instrumento de recolha de dados, análise dos dados e apresentação de resultados.

Este inquérito foi testado com professores exteriores à amostra, mas com as mesmas características, sendo posteriormente distribuído por professores de diversos Agrupamentos espalhados por todo o país a exercer funções em salas de aula públicas do ensino regular.

Através do instrumento referido, tentaremos validar ou revogar as hipóteses que consideramos pertinentes, não sendo essa a única intenção, mas sim de inferir acerca das necessidades e pontos de reflexão. É nosso objetivo ordenar os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.

1.2. Formulação da questão de partida

Um dos factos mais característicos do ser humano, que o distingue dos demais seres vivos, é a sua constante inquietação no que respeita à sua existência, destino e relação com os seus semelhantes ou meio ambiente, pelo que o podemos descrever como um investigador nato. É na procura de respostas para as suas interrogações e na busca de soluções para os seus problemas que o Homem se desenvolve pesquisando e analisando. Esse foi o princípio que predominou e nos conduziu à elaboração do nosso problema de estudo, o qual posteriormente viria a confluir de forma a delinear a nossa questão de partida.

Baseados numa reflexão teórica sobre a temática, a formulação da questão de partida colocou-nos algumas dificuldades, especialmente por constituir o fio condutor de toda a investigação, devendo ser clara e sucinta. Nesta etapa

tivemos em atenção os conselhos e pareceres que Quivy e Campenhout (1992, p. 42) fazem ao investigador:

“Despachar rapidamente esta etapa serio o seu primeiro erro, e o mais caro, pois nenhum trabalho pode ser bem sucedido se formos incapazes de decidir à partida e com clareza, mesmo que provisoriamente, aquilo que desejamos conhecer melhor.”

Através da nossa questão de partida ambicionamos conhecer o que sentem e fazem os professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do ensino regular quando recebem nas suas salas de aula alunos com NEE resultantes de Deficiência Mental, pelo que a nossa questão de partida afigura-se da seguinte forma:

Quais as principais dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com deficiência mental no modelo de escola inclusiva?

1.3. Hipóteses de pesquisa

A formulação de hipóteses num trabalho de investigação implica uma reorganização de todo o conhecimento alcançado através de autores que se debruçaram sobre uma determinada temática, assim como das suas publicações, mas também da atitude científica do investigador, que deverá ser altamente crítica, bem como da sua capacidade de formulação de questões que permitam apontar para diversos caminhos.

Para Quivy e Campenhout (1992, p. 111), a elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação, pois *“apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”*, mencionando ainda que qualquer hipótese *“... confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida.”* (QUIVY & CAMPENHOUT, 1992, p. 120)

Diante de uma infinidade de dados que nos pareceram passíveis de recolher, surgiu a necessidade de produzir critérios de seleção, sob a forma de

hipótese que serão conjuntamente confrontados com os dados referidos. Para a nossa pergunta de partida produzimos o seguinte corpo de hipóteses:

- Os Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico regular implementam práticas que atendem à diversidade dos alunos.
- Os Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico regular revelam atitudes ou práticas resistentes à inclusão da criança com deficiência mental na sala de aula.
- Os Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico regular revelam atitudes favoráveis à inclusão da criança com deficiência mental na sala de aula.

No final do estudo, através da análise dos resultados obtidos, aferiremos se as hipóteses colocadas anteriormente serão confirmadas ou refutadas.

1.4. Variáveis

Geralmente, as hipóteses estabelecem a existência de relações entre variáveis. Em trabalhos de investigação, considera-se variável tudo quanto possa assumir diferentes valores ou diferentes configurações:

“Denomina-se por variável independente, aquela cuja modificação se presume, poder produzir uma alteração num dado comportamento, que é a variável dependente. (FODDY, 1996)”

O objetivo do investigador é comprovar se os efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente são aqueles que anteriormente antecipamos no momento da formulação de hipóteses.

Como variáveis independentes consideramos o tempo de serviço, experiência a lecionar alunos com NEE resultantes da deficiência mental, formação ao longo da carreira profissional, colaboração entre colegas, recursos da escola, abordagem às NEE na sua formação inicial, assim como a diversificação de estratégias na sala de aula. As práticas e atitudes dos professores correspondem à variável dependente.

Através das variáveis explicitadas anteriormente, é nossa intenção investigar se as atitudes mais favoráveis dos professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico regular, relativamente à inclusão de crianças com deficiência mental nas suas salas de aula estão relacionadas com a colaboração entre pares, a aquisição de formação contínua, a experiência com NEE resultantes da deficiência mental, o tempo de serviço, o período em que iniciaram funções letivas e concepções que se encontravam vigentes. De igual forma, tentaremos descobrir se as atitudes e práticas mais resistentes à inclusão de crianças com deficiência mental numa sala de aula regular estarão relacionadas com a ausência de abordagens às NEE na formação inicial de professores, bem como ao longo da sua carreira, ou a falta de recursos da escola.

Deste modo, é nossa intenção averiguar se o atendimento relativo à diversidade dos alunos ocorre, se implementam atividades e tarefas escolares distintas tendo em atenção as limitações e capacidades destes alunos.

1.5 Recolha e tratamento de dados

Os dados que recolhemos foram obtidos através de um inquérito por questionário através da plataforma digital *Google Docs*, e sujeitos a um tratamento quantitativo.

Inicialmente procedeu-se à identificação de elementos como formação inicial, idade, anos de serviço e experiência com alunos com NEE resultante da deficiência mental. Seguidamente tivemos em atenção vários itens dispostos aleatoriamente, para avaliação de atitudes e práticas. Posteriormente esses itens serão agrupados em cinco domínios que consideramos fundamentais numa perspetiva de análise de atitudes e práticas: conceito de possuem de educação inclusiva, práticas, necessidades de formação e modelos de atendimento. No final do questionário foi colocada uma pergunta aberta para que os inquiridos mencionassem algo que considerassem importante mas não tivesse sido referenciado.

Assim que o apuramento dos dados estiver finalizado, estes serão submetidos a um tratamento informático. Para tal iremos recorrer à utilização do programa informático EXCEL 2007 para a elaboração de tabelas, quadros de percentagem de frequência, bem como gráficos para uma melhor perceção e visualização das percentagens recorrentes do processo de análise realizado. A análise estatística será de cariz qualitativo e em alguns momentos quantitativo, caracterizando-se como um método misto, sendo a sua prevalência quantitativa, atendendo cuidadosamente à extração de informações e tendências representativas da análise dos dados obtidos.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

2.1. Resultados obtidos

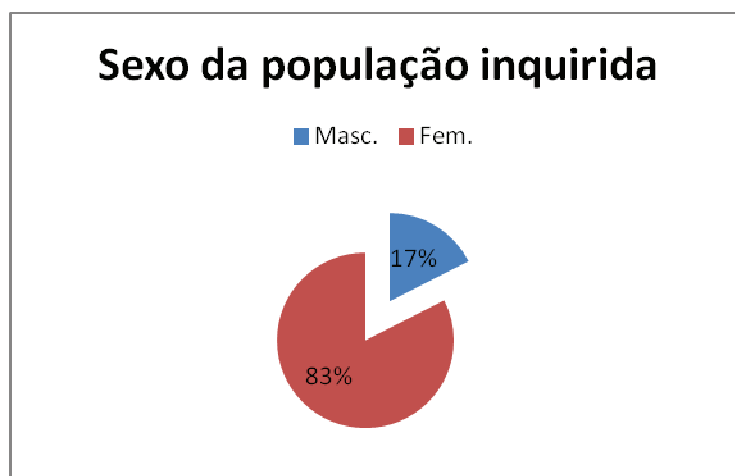


Gráfico nº 1 – Sexo da população inquirida

Relativamente ao sexo da população inquirida, responderam ao inquérito por questionários 7 inquiridos pertencentes ao sexo masculino, o que ocasionou uma percentagem correspondente a 17%. Os restantes inquiridos, 33, que pertenciam ao sexo feminino, originaram uma percentagem de 83%.

Idade da população inquirida

| Idade | Nº | % |
|-----------|----|-------|
| [25 – 35[| 24 | 60% |
| [35 – 45[| 13 | 32,5% |
| [45 – 55] | 3 | 7,5% |

Tabela nº 1 – Representação dos intervalos de idade da população inquirida

Tal como se pode observar na tabela anterior, 60% dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos de idade, 32,5% tem idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. A percentagem de 7,5% é relativa aos inquiridos com idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos de idade. No anexo II podemos visualizar uma tabela detalhada com a análise pormenorizada de todas as idades e percentagens correspondentes.

Tempo de serviço

| Tempo de Serviço | Nº de inquiridos | % |
|------------------|------------------|-------|
| 1 – 5 | 15 | 37,5% |
| 6 – 10 | 10 | 25% |
| 11 – 21 | 10 | 25% |
| 22 – 32 | 4 | 10% |
| Mais de 32 anos | 1 | 2,5% |

Tabela nº 2 – Tempo de serviço docente em anos

Dos 40 inquiridos, 37,5% possui entre 1 a 5 anos de serviço, 25% entre 6 a 10 anos, outros 25% possui entre 11 a 21 anos, 10% possui entre 22 e 32 anos e 2,5% possui mais de 32 anos de serviço. O tempo de serviço pode ser visualizado de forma mais detalhada no anexo III.

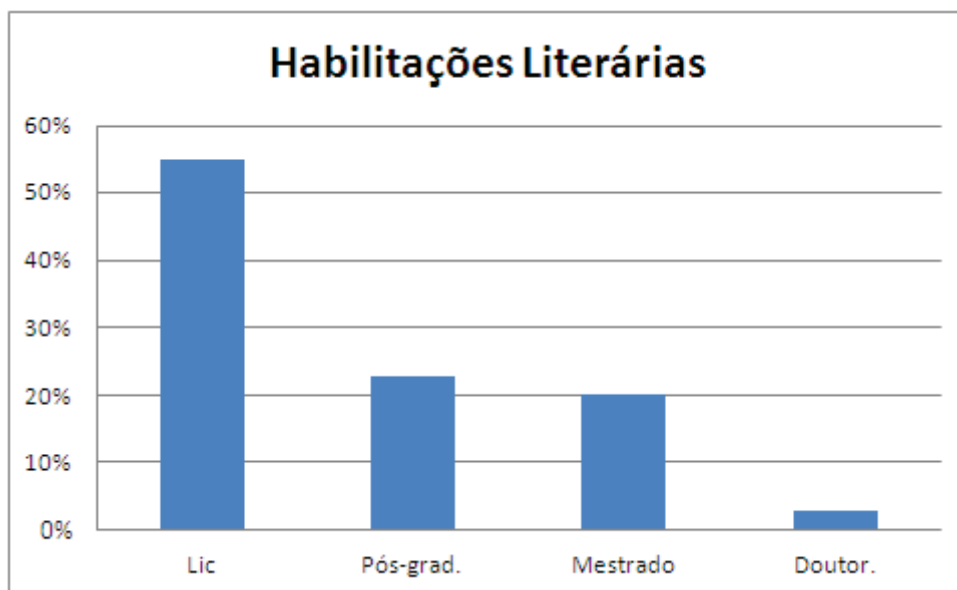


Gráfico nº 2 – Habilitações literárias

No que respeita às habilitações literárias dos alunos, 55% da população inquirida possui o grau de Licenciatura, 22.5% o grau de pós-graduação, 20% o grau de Mestrado e apenas 2.5% o grau de Doutoramento.



Gráfico nº 3 – Categoria profissional

Nesta questão, a maioria dos inquiridos corresponde à categoria profissional da contratação, correspondendo a uma percentagem de 65%. Seguidamente temos uma percentagem de 30% correspondente a docentes de quadro de

Agrupamento e 5% de docentes relativos à categoria de quadro de zona pedagógico.

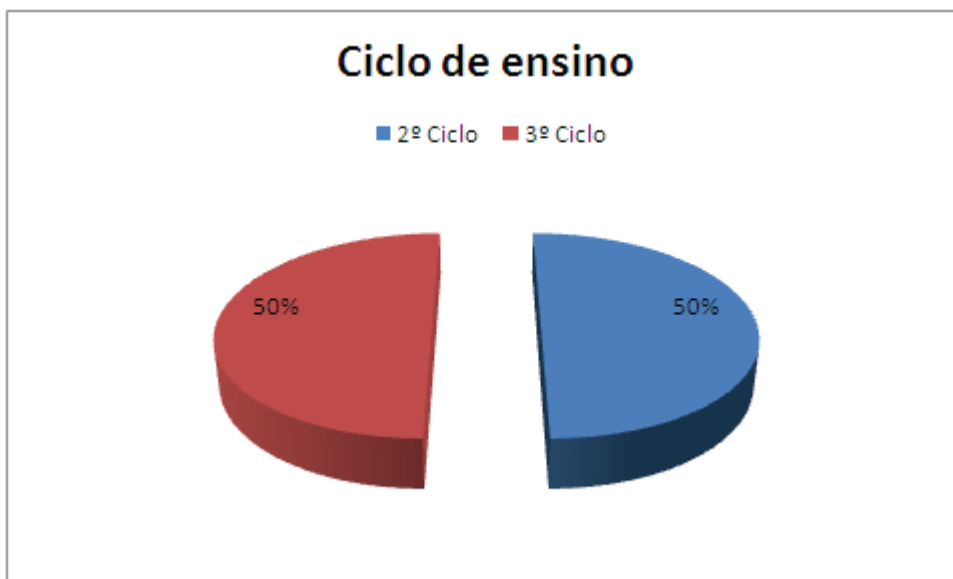


Gráfico n.º 4 – Ciclo de ensino

O presente inquérito foi aplicado a uma percentagem de ensino idêntica, 50% de inquiridos relativos ao 2º Ciclo, e 50% ao 3º Ciclo.

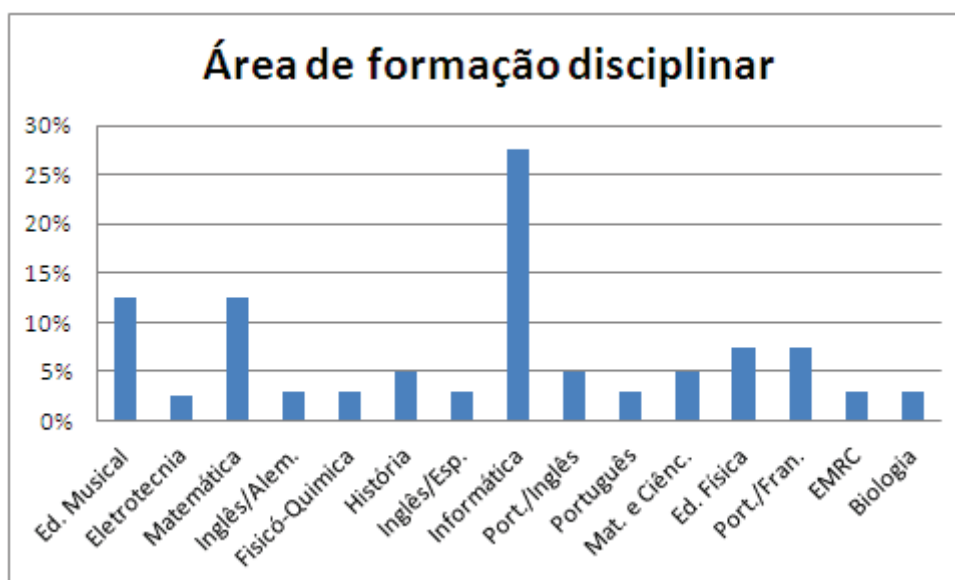


Gráfico n.º 5 – Área de formação disciplinar

Relativamente à área de formação disciplinar, podemos observar que o leque de inquirido foi diversificado, correspondendo a uma grande diversidade de áreas de formação académica. É de salientar que a maior percentagem de inquiridos pertence à área de Informática, correspondendo a uma percentagem de 27.5% relativamente ao total de inquiridos.

Formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais

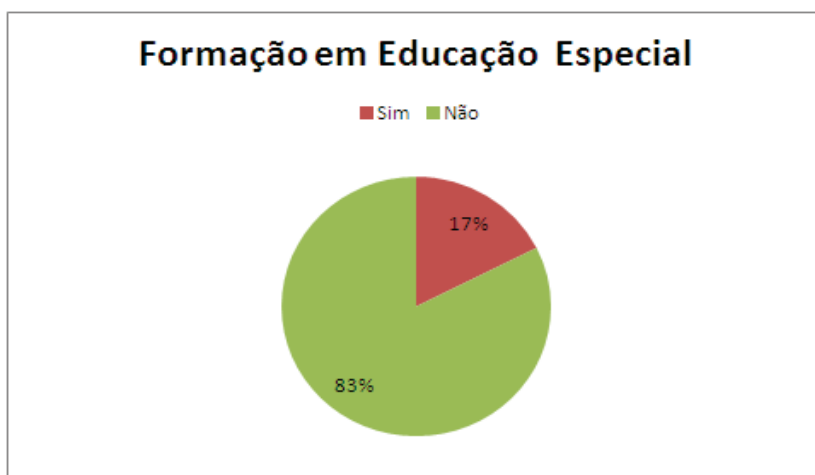


Gráfico nº 6 – Formação em Educação Especial
Oitenta e três por cento da população inquirida não possui formação no âmbito da Educação Especial, apenas 17% dos inquiridos possuem formação.

Formação realizada relativa aos indivíduos que responderam “sim”

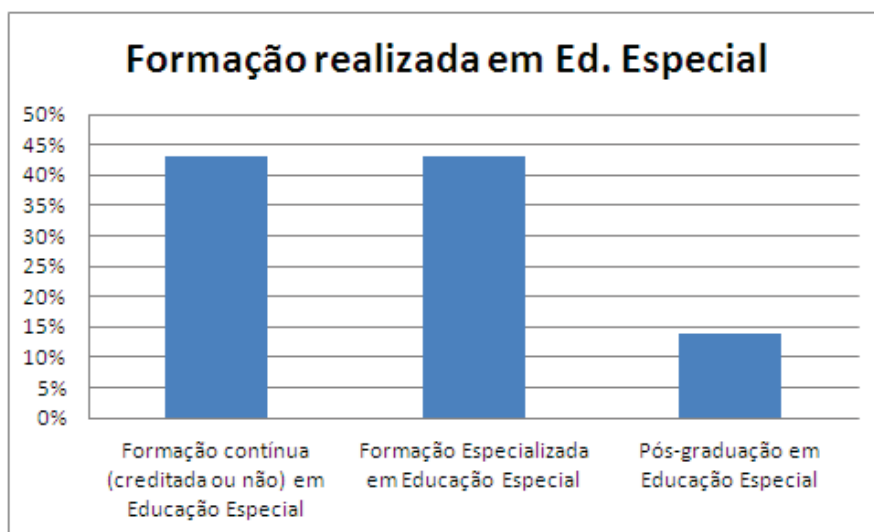


Gráfico nº 7 – Descrição da formação realizada

Relativamente aos 17% correspondentes a um total de 7 indivíduos da população inquirida, 3 dos indivíduos realizaram formação contínua (creditada ou não) em Educação Especial, três indivíduos possuem Formação Especializada em Educação Especial, e apenas um indivíduo possui uma pós-graduação em Educação Especial pois não possui os 5 anos de serviço necessários para a obtenção do grau de Especialização em Educação Especial.

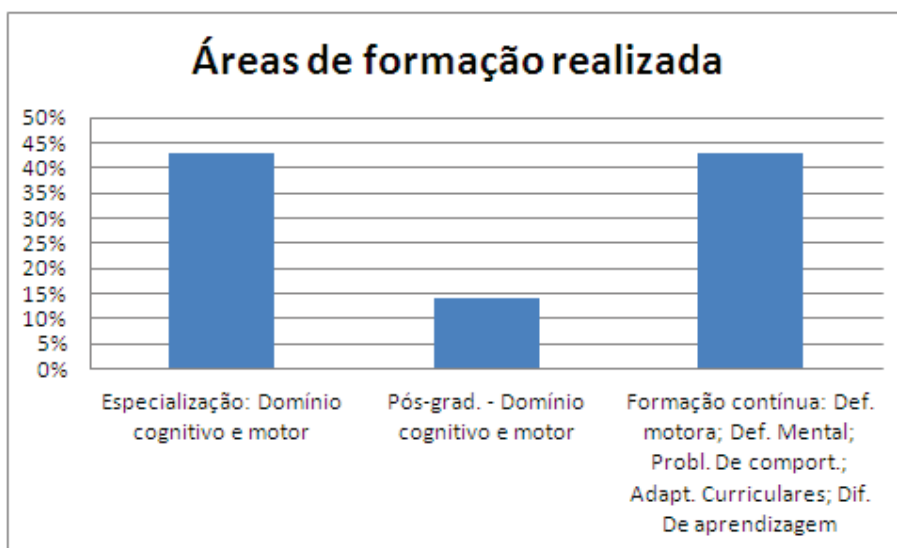


Gráfico nº 8 – Áreas de formação realizada

Os indivíduos que possuem formação especializada indicaram possuir formação no âmbito de problemas cognitivos e motores. O indivíduo que possui formação pós-graduada também possui formação no domínio cognitivo e motor. Os inquiridos que possuem formação contínua (creditada ou não) possuem formação em diversas áreas: perturbações de comportamento, deficiência mental, deficiência motora, dificuldades de aprendizagem, adaptações curriculares e deficiência visual.

Classificação da formação inicial para o ensino de alunos com NEE

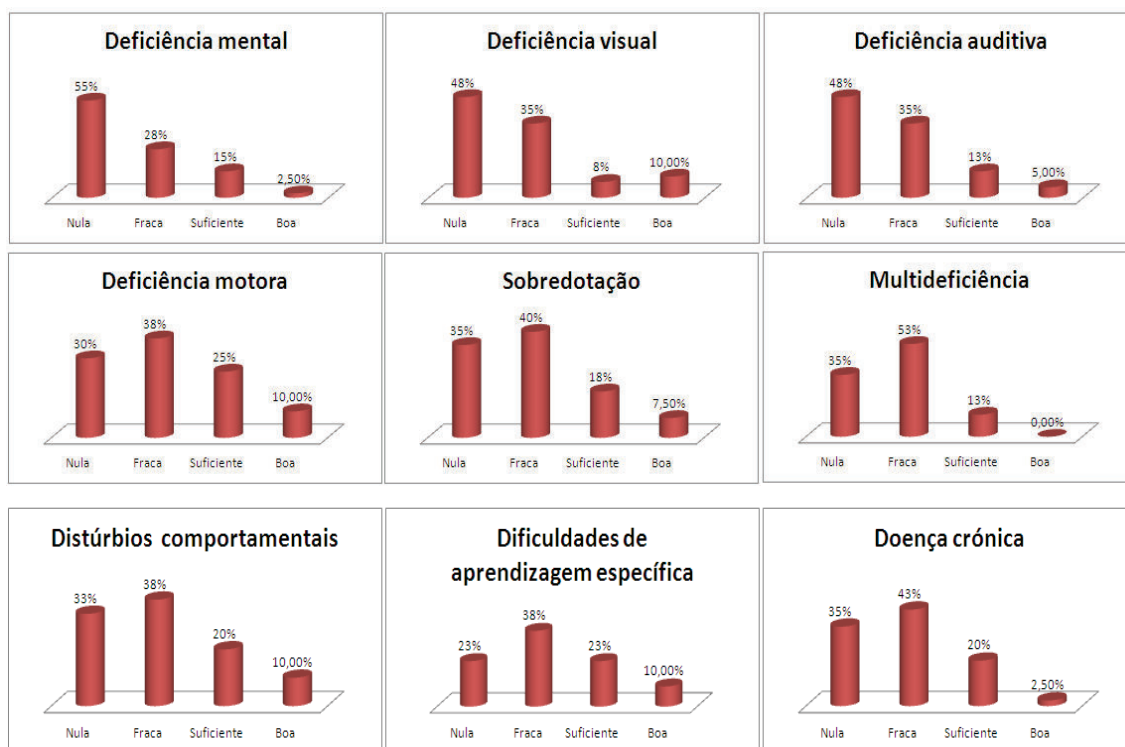


Gráfico nº 9 – Classificação da formação inicial em relação a diversas problemáticas.

No que respeita à classificação da formação inicial para o ensino de crianças com NEE, tal como podemos verificar, foi efetuada uma análise relativa a cada uma das áreas inquiridas. As respostas assinaladas que obtiveram maiores percentagens correspondem a uma classificação “nula” ou “fraca”.

Em que medida se considera apto a:

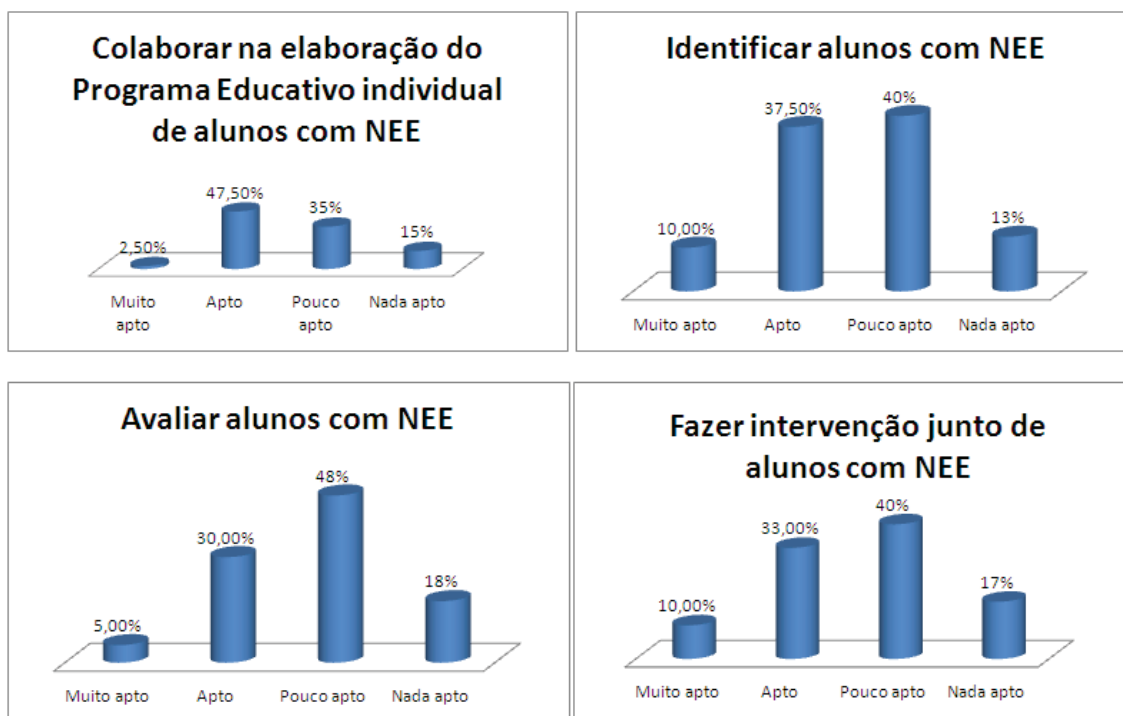


Gráfico nº 10 – Avaliação das suas aptidões pessoais no âmbito da EE

Relativamente a esta questão, a maior percentagem dos docentes do ensino regular inquiridos considera-se apta a colaborar no PEI de alunos com NEE. Quanto à identificação de alunos com NEE, a maior percentagem de inquiridos considera-se pouco apta, apesar disso é de salientar que com uma diferença mínima percentual, de 37,5% da população inquirida, mesmo sem formação e com desconhecimento dos normativos legais que regem a Educação Especial, considera-se apta a identificar alunos com NEE. No que respeita à avaliação e intervenção junto de alunos com NEE, a maior percentagem de docentes inquiridos considera-se pouco apta para o realizar, mas tal foi referido anteriormente, o mesmo facto curioso repete-se, com uma ligeira diferença percentual, os docentes do ensino regular sem formação e com desconhecimento dos normativos legais que regem a Educação Especial consideram-se aptos a avaliar e a fazer intervenção junto destes alunos.

Conhece os normativos legais que regulam a Educação Especial?

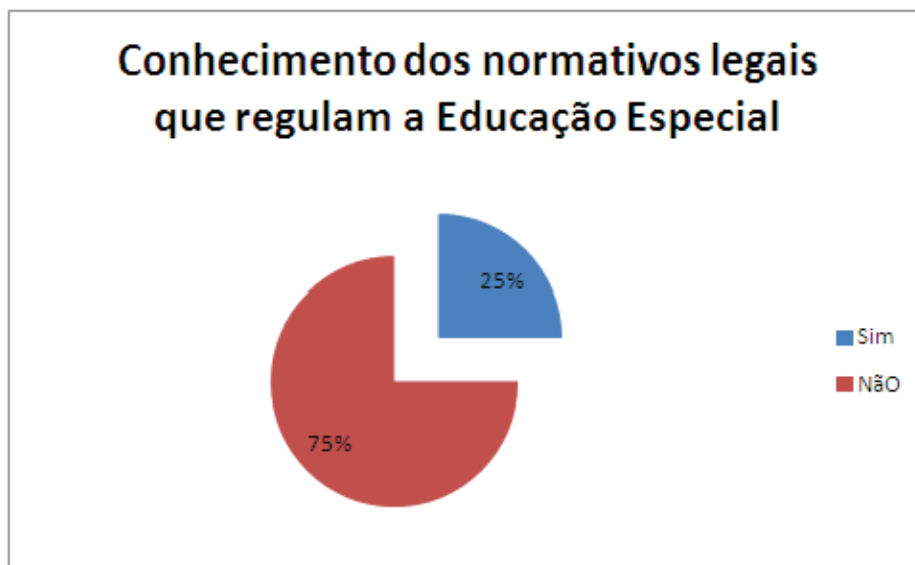


Gráfico n° 11- Conhecimento dos normativos legais que regem a EE

A maior percentagem de docentes inquiridos, 75%, admite desconhecer os normativos legais que regem a Educação Especial. Apenas 25% refere ter conhecimento.

Relativamente à percentagem que conhece, o que conhece?

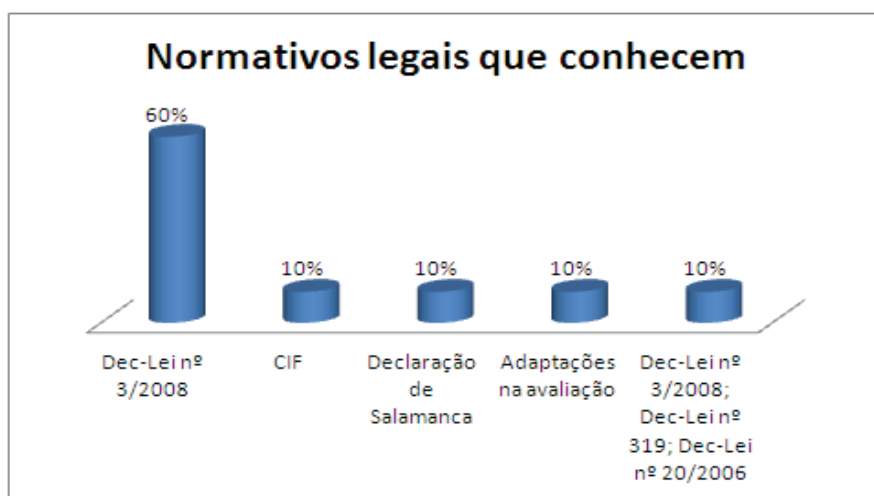


Gráfico n° 12 – Descrição dos normativos legais que indicam conhecer

Relativamente aos 25% que indicam conhecer os normativos legais que regem a Educação Especial, 6 indivíduos correspondentes a uma percentagem de 60%, referem conhecer apenas o Dec.- Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Um indivíduo correspondente a uma percentagem de 10% conhece a CIF, e em igual percentagem, refere o conhecimento da Declaração de Salamanca, outro conhece adaptações na avaliação. Tal como podemos verificar, apenas 10%, que corresponde apenas a um indivíduo, indica conhecer legislação diversificada, indicando o Dec. - Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o Dec.- Lei nº 319/91 de 23 de agosto que foi substituído pelo Dec. - Lei nº 3/2008, assim como o Dec. - Lei nº 20/2006 de 31 de janeiro relativo à criação de um grupo de recrutamento para a Educação Especial.

O PCT ajuda-o a encontrar respostas para as necessidades dos seus alunos em geral?

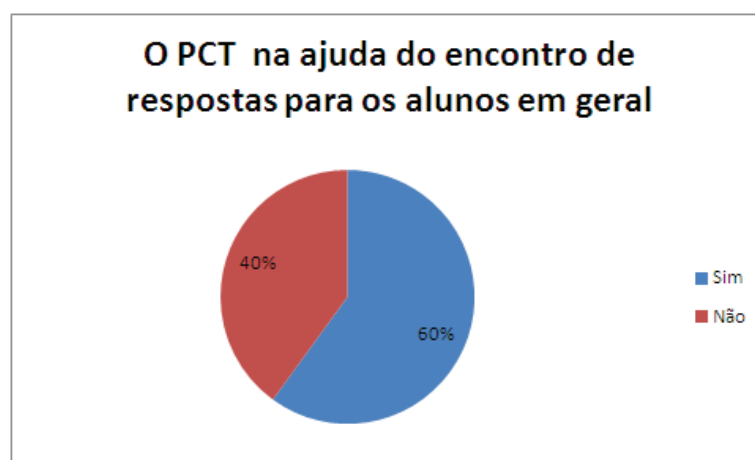


Gráfico nº 13 – O PCT na ajuda ao encontro de respostas para os alunos em geral

Relativamente a esta questão, através da análise realizada, podemos verificar que a maioria dos docentes inquiridos, 60%, considera que o PCT os ajuda a encontrar respostas para as necessidades dos seus alunos. Por outro lado, 40% considera o PCT sem qualquer utilidade neste âmbito.

E no que respeita aos alunos com NEE?

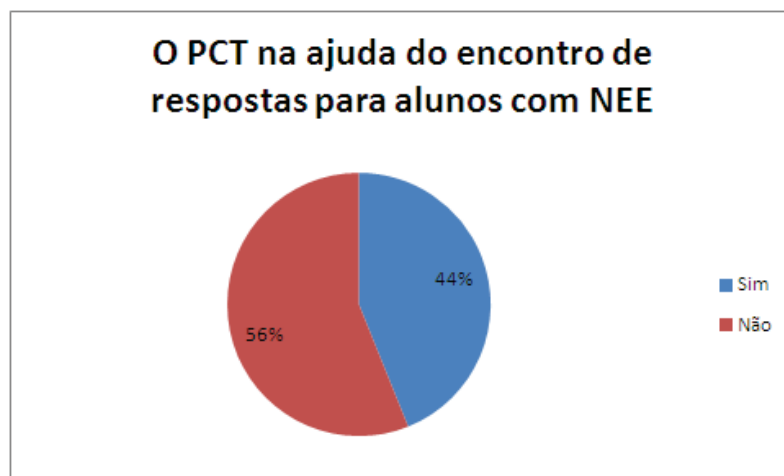


Gráfico nº 14 – O PCT no encontro de respostas para os alunos com NEE

No âmbito das Necessidades Educativas Especiais, ao contrário da questão anterior, 56% dos inquiridos referem que o PCT não proporciona qualquer ajuda para o encontro de respostas para alunos com NEE. Apenas 44% admite a sua utilidade.

Atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão

- Quando recebo um aluno com NEE na sala de aula recorro de imediato a leituras/investigação sobre a especialidade?

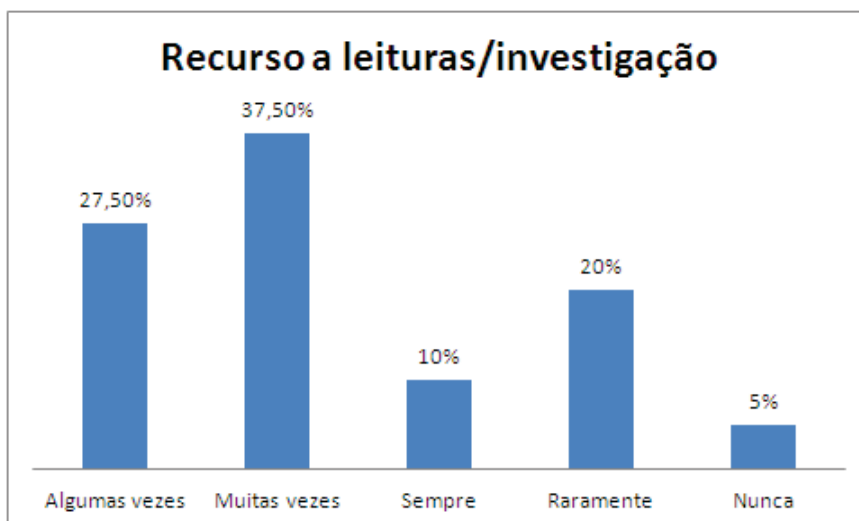


Gráfico nº 15 – Recurso a leituras/investigação

Nesta questão 37,5% recorre muitas vezes, 27,5% fá-lo algumas vezes, 20% raramente, 10% raramente e 5% nunca o faz.

- Na planificação de atividades letivas de turmas com alunos com NEE planifico-as mais detalhadamente?

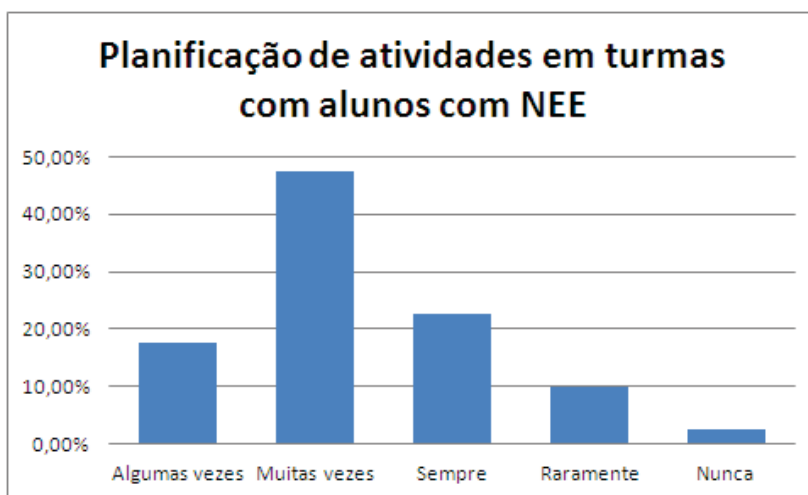


Gráfico nº 16 – planificação de atividades detalhadas para alunos com NEE

47,5% elabora muitas vezes planificações mais detalhadas, 22,5% fá-lo sempre, 17,5% planifica mais detalhadamente algumas vezes, 10% raramente, e 2,5% nunca o faz.

- Ao lecionar turmas com alunos com NEE fortaleço o recurso a materiais didáticos diversificados?

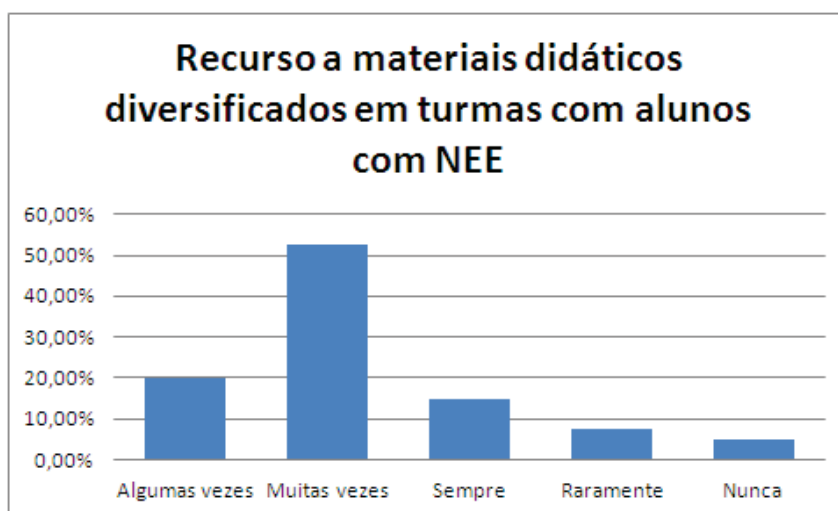


Gráfico nº 17 – Uso de recursos diversificados

Apenas 15% recorre sempre à utilização de materiais didáticos diversificados, 52,5% recorre muitas vezes, 20% algumas vezes, 7,5% fá-lo raramente, e 5% nunca o faz.

- Ao lecionar alunos com NEE solicito a colaboração do docente da Educação Especial?

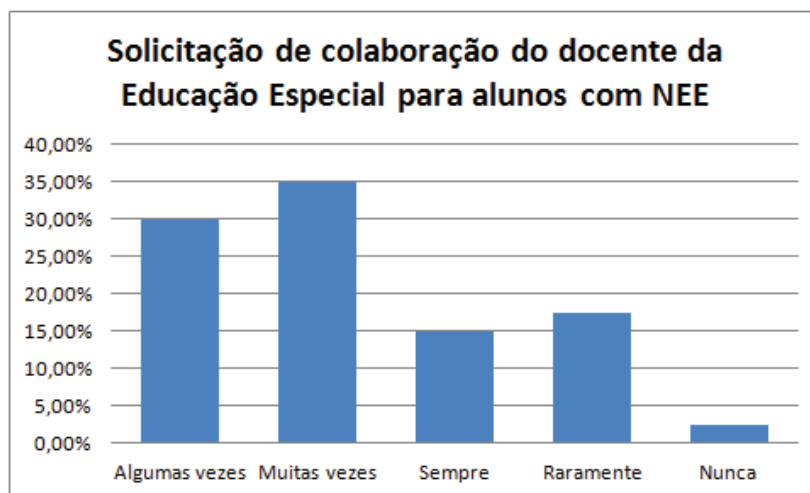


Gráfico nº 18 – Solicitação de colaboração do docente da Educação Especial

Dos professores inquiridos, 35% solicita a colaboração do docente da Educação Especial muitas vezes, 30% fá-lo algumas vezes, 17,5% raramente solicita, 15% solicita sempre, e 2,5% nunca o faz.

- Ao lecionar turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para esses alunos no interior da sala de aula?

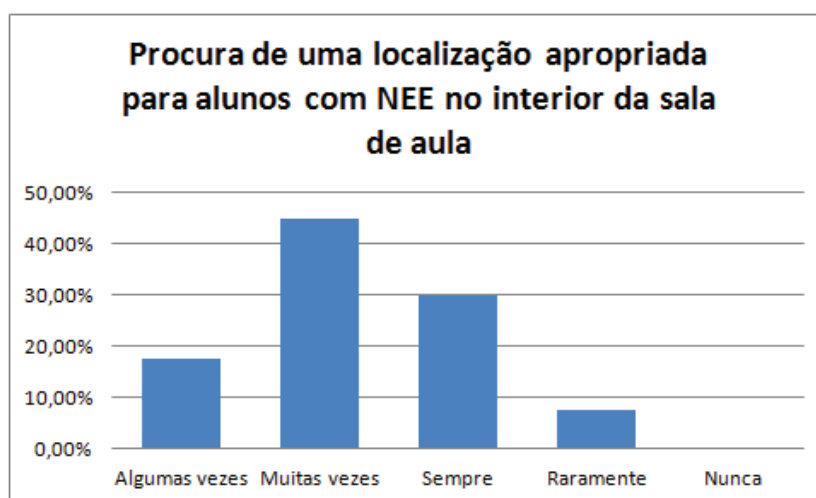


Gráfico nº 19 – Procura de localização apropriada para alunos com NEE

Nesta questão, os docentes que procuram muitas vezes uma localização apropriada para alunos com NEE no interior da sala de aula correspondem a uma percentagem de 45%, algumas vezes 17,5%, sempre 30% e raramente 7,5%.

- Em reuniões de Conselho de Turma colaboro na planificação do processo de Ensino/Aprendizagem para cada aluno com NEE?

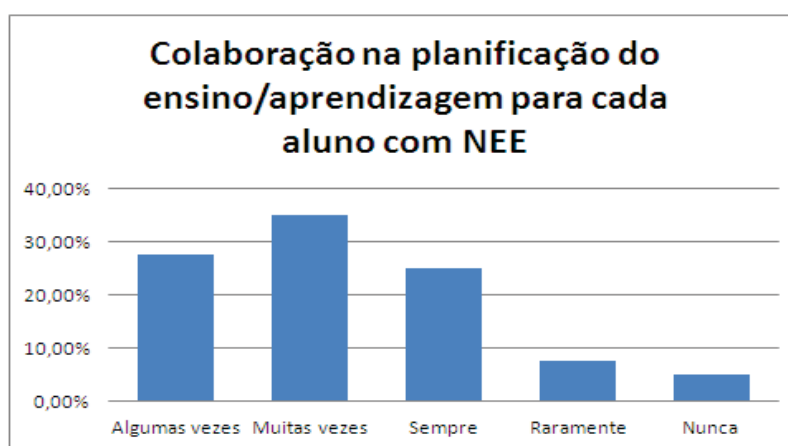


Gráfico nº 20 – colaboração em planificações para alunos com NEE

Os Docentes inquiridos que colaboram muitas vezes na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE correspondem a uma percentagem de 35%, algumas vezes 30%, raramente 17,5%, sempre 15%, e 2,5% nunca.

- Em reuniões de conselho de grupo disciplinar trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE?

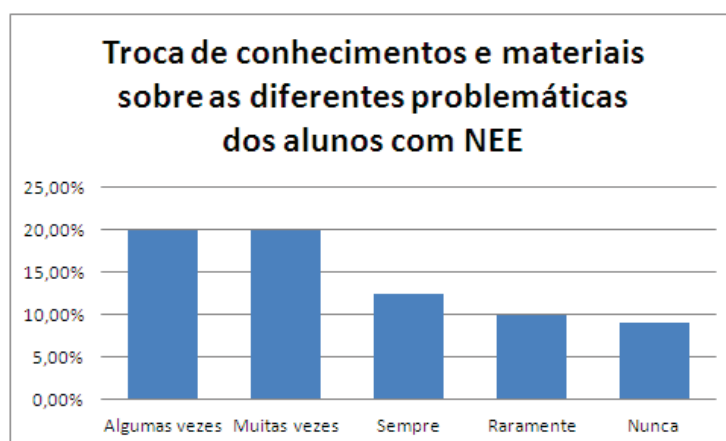


Gráfico nº 21 – Troca de conhecimentos e materiais para alunos com NEE

Relativamente a esta questão, 35% considera trocar conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE, 35% algumas vezes, 25% sempre, 7,5% raramente e 5% nunca.

- Nas reuniões de grupo disciplinar trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE?

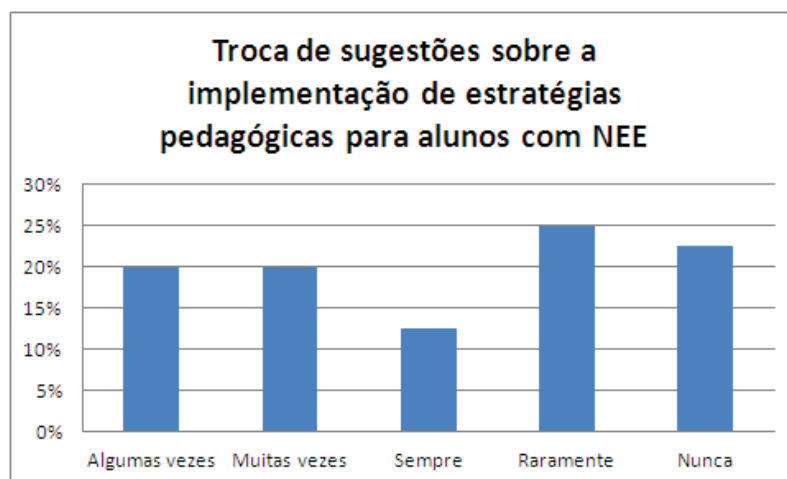


Gráfico nº 22 – Troca de sugestões para implementação de estratégias

Dos docentes inquiridos 25% considera que raramente o faz, 22,5% nunca faz, 20% algumas vezes, 20% muitas vezes e 12,5% fá-lo sempre.

Conceito de inclusão

Todos os docentes do ensino regular pertencentes à nossa amostra apresentaram o conceito de inclusão que possuem. Todas as conceções apresentadas encontram-se transcritas no anexo IV. De uma forma geral referem inclusão como *“igualdade de oportunidades tendo em conta a individualidade; adaptação do sistema educativo ao aluno; fazer o aluno sentir-se parte integrante da turma”*.

Perceção dos professores do ensino regular face à inclusão dos alunos com Deficiência Mental

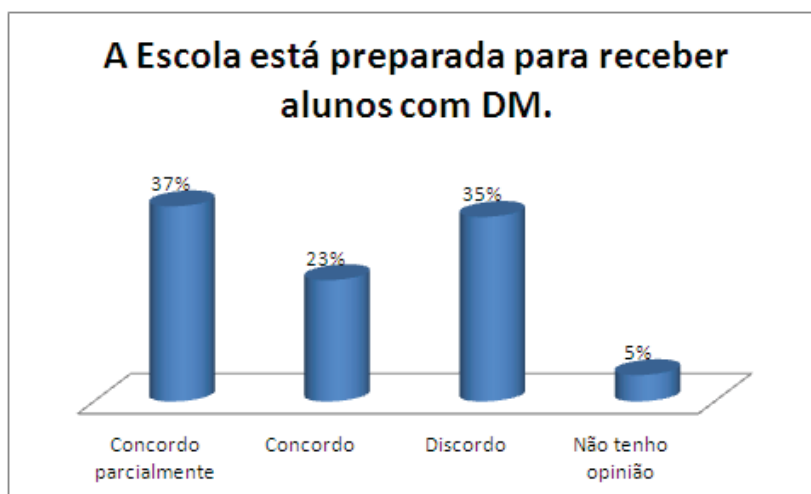


Gráfico nº 23 – Perceção dos professores face à receção de alunos com DM

Tal como pode ser observado no gráfico, a maior percentagem de inquiridos, 37%, concorda parcialmente relativamente à receção de alunos com deficientes mentais no ensino regular. Com uma percentagem muito próxima, 35%, refere discordar relativamente à receção destes alunos no ensino regular. 43% concorda e 5% não tem opinião.

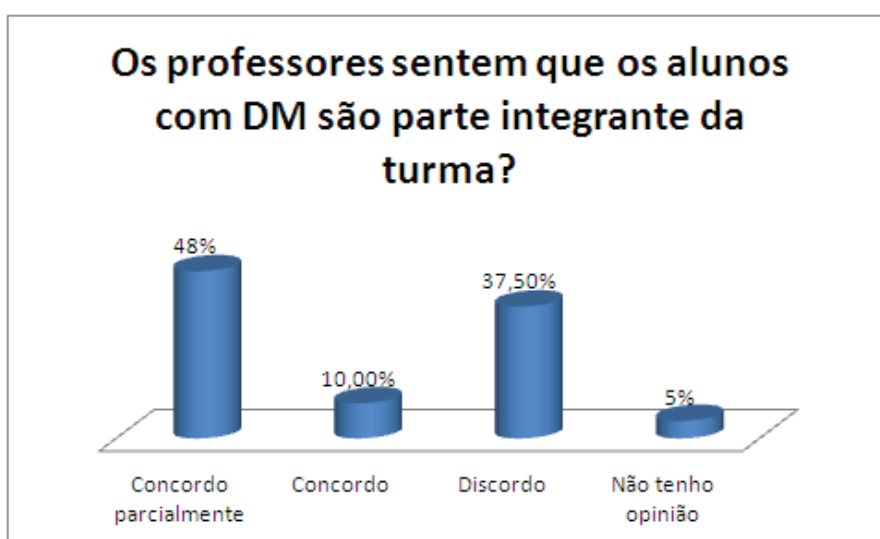


Gráfico nº 24 - Perceção dos professores face à integração dos alunos com DM

As respostas que obtiveram maiores percentagens foram 47% para “concordo parcialmente”, e 37,5% para “discordo”. Apenas 10% considera que os

professores sentem que os alunos com DM são parte integrante da turma. 5% não possui opinião.

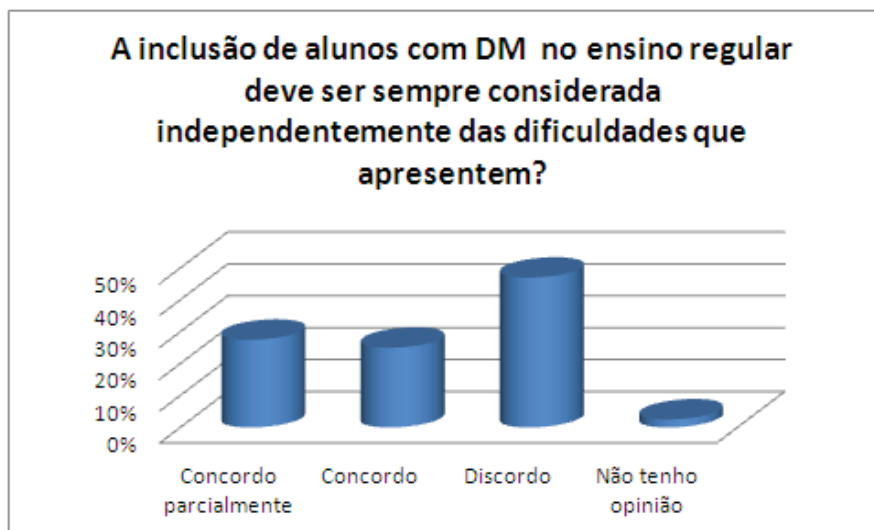


Gráfico nº 25 - Percepção dos professores face à inclusão de alunos com DM

Tal como se pode observar, a maior percentagem de docentes inquiridos, 47,5% discorda, 27,5% concorda parcialmente, 25% concorda e 2,5% não tem opinião.

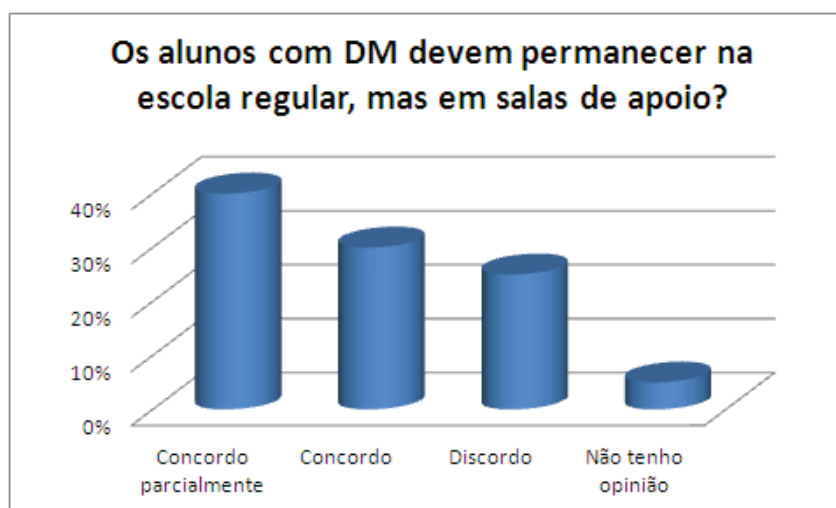


Gráfico nº 26 - Percepção dos professores face à permanência de alunos com DM em salas de apoio.

40% dos inquiridos concorda parcialmente que alunos com DM devem permanecer na escola regular mas em salas de apoio, 30% concorda, 25% discorda e 5% não tem opinião.

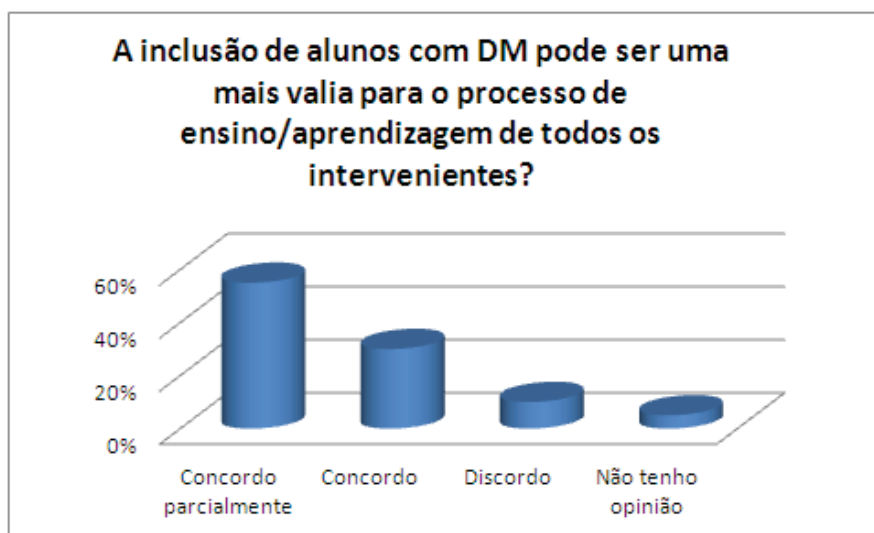


Gráfico nº 27 - Perceção dos professores relativa à presença de alunos com DM como uma mais-valia.

Nesta questão, 55% concorda parcialmente, 30% concorda, 10% discorda e 5% não tem opinião.

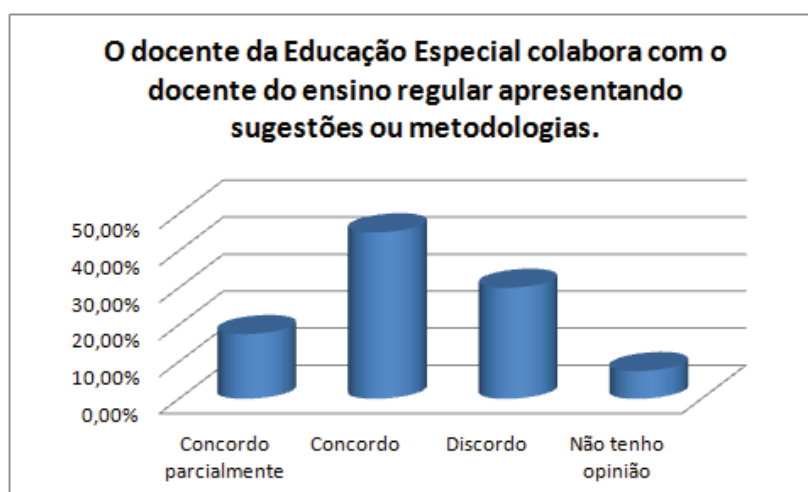


Gráfico nº 28 - Perceção dos professores quanto à colaboração do docente da EE

Relativamente a esta questão, 52,5% docentes do ensino regular concorda que os docentes da Educação Especial apresentam sugestões de caráter pedagógico e metodológico, 30% concorda parcialmente, 10% discorda e 7,5% não possui opinião.

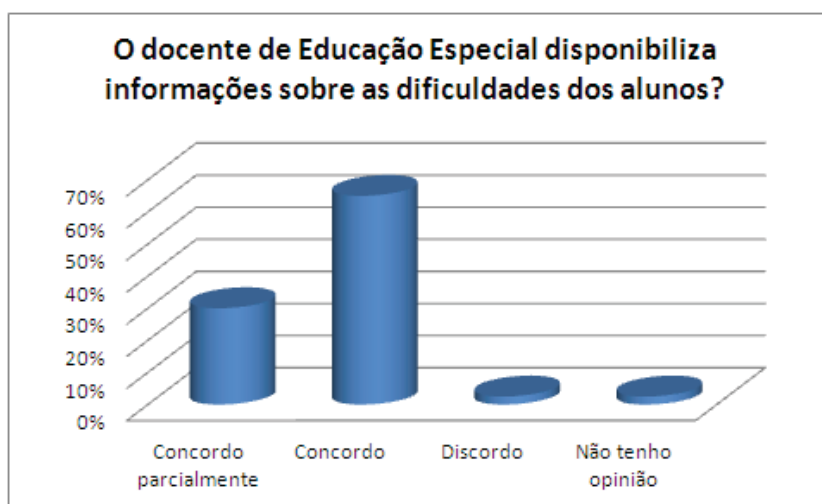


Gráfico nº 29 - Percepção dos professores face à disponibilidade do docente da EE.

Dos docentes inquiridos 65% concorda, 30% concorda parcialmente, 2,5% discorda, e 2,5% não tem opinião.

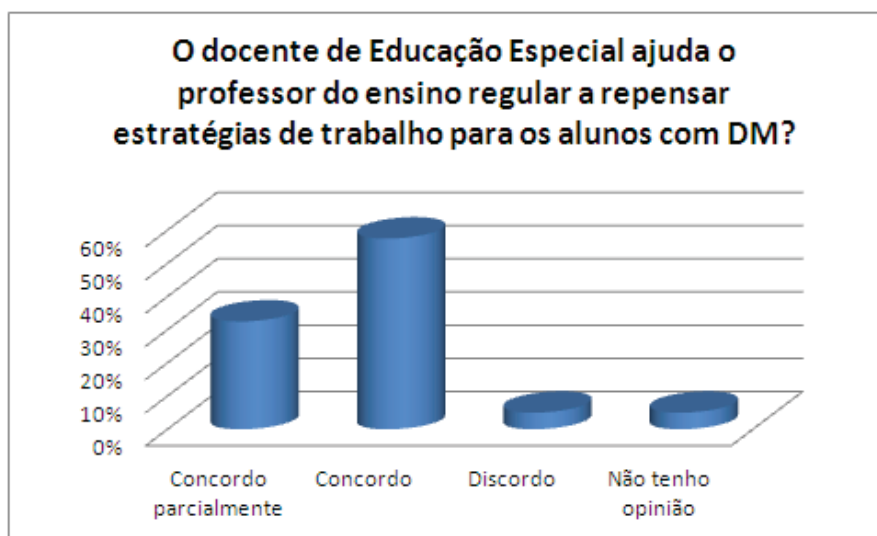


Gráfico nº 30 - Percepção dos professores face à colaboração do docente da EE

Nesta questão, 57,5% dos Docentes do ensino regular concorda, 32,5% concorda parcialmente, 5% Discorda, e 5% não tem opinião.

- Se considera oportuno acrescentar algo que não foi contemplado pode fazê-lo.

No que a esta questão diz respeito, apesar de ter sido considerado um espaço para os inquiridos poderem opinar, registamos apenas sete opiniões que transcrevemos:

| |
|--|
| - <i>“Os alunos com deficiência mental devem estar em centros especiais, com condições e pessoal com formação para os acompanhar convenientemente e, salvo muito raras exceções, nunca deverão ser integrados em escolas regulares.”</i> |
| - <i>“Consoante o grau de deficiência mental, o aluno deverá ou não ser incluído numa turma.”</i> |
| - <i>“Deve sempre ser necessário ter relatórios anuais dos alunos referentes a todas as áreas tanto de ensino como de comportamento para comparar progressos.”</i> |
| - <i>“Em algumas escolas ainda ocorre atualmente considerarem os alunos com NEE alunos “deficientes” e que deveriam estar em escolas próprias, pois os próprios professores sabem que não são capazes de trabalhar com meninos e meninas diferentes. Devia apostar-se na formação dos professores a este nível e sensibilizá-los para a educação para a diferença.”</i> |
| - <i>“Atualmente temos alunos com as mais variadas dificuldades de aprendizagem a frequentar a mesma turma. Os professores devem adaptar as estratégias e os conteúdos aos diversos alunos. Esta medida promove aparentemente a integração e a igualdade. Tenho sérias dúvidas quanto à eficiência das aprendizagens realizadas pelos alunos com NEE neste contexto e a realidade que observo infelizmente confirma-as.”</i> |
| - <i>“O número de professores de ensino especial nas nossas escolas é muito baixo, não permitindo, na grande maioria das vezes dar resposta às necessidades de todos os alunos.”</i> |
| - <i>“Deveria haver mais diálogo/colaboração da parte do docente de EE.”</i> |

Tabela nº 3 – Opinião dos docentes acerca de factos não mencionado ao longo do questionário.

2.2. Síntese dos resultados obtidos

Através da nossa questão de partida, da construção e aplicação do nosso questionário, chegados à fase de análise de resultados, expomos em síntese os resultados obtidos.

A nossa recolha de informação ocorreu através do envio *online* de inquéritos por questionário, através da plataforma digital *Google Docs* para professores de diversos Agrupamentos relativos a diversas zonas do país, pois em oito anos de itinerância estabelecemos diversos contactos, facto esse que nos ajudou muito na obtenção de resultados.

Foram enviados trinta inquéritos por questionário para docentes do ensino regular de cada ciclo de ensino (2º e 3º Ciclos), dos quais foram rececionados vinte de cada ciclo de ensino respetivamente, para tratamento e análise de dados, o que correspondeu ao nosso objetivo inicial, a obtenção de quarenta inquéritos por questionário, vinte de cada ciclo.

A nossa amostra, constituída por quarenta professores de diversas zonas do país, a exercer funções letivas em salas de aula de escolas públicas do ensino regular, da qual importa fornecer uma informação generalizada relativamente às suas características.

A nossa amostra corresponde maioritariamente a docentes do sexo feminino, 83%. Apenas 17% dos inquiridos pertence ao sexo masculino (gráfico nº 1). As suas idades variam entre os 26 e os 55 anos de idade. Ao observarmos a tabela nº 1, podemos verificar que 60% dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos de idade, 32,5% tem idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. A percentagem de 7,5% corresponde aos inquiridos com idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos de idade. No anexo II podemos visualizar uma tabela detalhada com a análise pormenorizada de todas as idades e percentagens correspondentes.

. Quanto ao tempo de serviço na docência, temos docentes com apenas um ano de serviço a docentes com 37 anos de serviço (tabela nº 2). Se analisarmos a tabela nº2, podemos aferir que 37,5% possui entre 1 a 5 anos de serviço, 25% entre 6 a 10 anos, outros 25% possui entre 11 a 21 anos, 10%

possui entre 22 e 32 anos e 2,5% possui mais de 32 anos de serviço. O tempo de serviço pode ser visualizado de forma mais detalhada no anexo III.

Relativamente às habilitações literárias, a maior percentagem, 55%, possui o grau de licenciatura, com menor percentagem são os inquiridos que possuem pós-graduação e mestrado. Apenas um inquirido possui o grau de Doutoramento (gráfico nº 2). Quanto às categorias profissionais que detêm, 65% dos docentes inquiridos são contratados, 30% quadro de agrupamento e 5% pertencentes a quadro de zona pedagógica (gráfico nº 3). A área de formação disciplinar, tal como pode ser verificado no gráfico nº 5 é muito diversificada, contemplando docentes de todas as áreas, sendo importante referir que os docentes da área disciplinar de informática, com uma faixa etária entre os 25 e os 35 anos de idade, destacaram-se bastante em relação a todas as áreas de formação disciplinar, pois foram os que mais aderiram ao preenchimento do inquérito por questionário através da ferramenta digital elegida.

No âmbito da formação acerca das Necessidades Educativas Especiais (NEE), tal como podemos aferir através do gráfico nº 6, 83% não possui formação, apenas 17% possui. Dos que possuem formação, três inquiridos realizaram Formação Contínua (especializada ou não), três indivíduos possuem Formação Especializada em Educação Especial, e um indivíduo possui uma pós-graduação em Educação Especial, pois não possui os 5 anos de serviço necessários para a obtenção do grau de especialização. Os indivíduos que possuem formação especializada, indicaram possuir formação no âmbito de problemas cognitivos e motores. O indivíduo que possui formação pós-graduada também possui formação no domínio cognitivo e motor. Dos inquiridos que indicaram possuir formação contínua (creditada ou não) possuem formação em diversas áreas: perturbações de comportamento, deficiência mental, deficiência motora, dificuldades de aprendizagem, adaptações curriculares e deficiência visual. (gráfico nº 8).

Ao observarmos o gráfico nº 9, podemos compreender como é que os docentes do ensino regular auto classificam a sua formação inicial para o

ensino de crianças com NEE. Independentemente de terem qualquer formação ou pós-graduação, a maior percentagem de docentes classifica-a como “nula” ou “fraca”.

Dando continuidade à análise iniciada, assim que passamos para a reflexão dos dados que se seguiam, ficamos um pouco surpreendidos com os resultados obtidos, facto esse que nos levou a verificar uma vez mais os resultados. Se anteriormente 83% dos professores do ensino regular indicaram não possuir qualquer formação no âmbito das NEE, e a considerar a sua formação inicial neste âmbito nula ou fraca, ao chegarmos à análise dos dados referentes ao gráfico nº 10, relativo a uma autoavaliação das suas capacidades pessoais na identificação, avaliação, intervenção ou colaboração no PEI de alunos com NEE, surpreendentemente a grande maioria dos inquiridos responde considerar-se apta ou com alguma aptidão para realizar todas estas funções com estes alunos. Apenas uma percentagem muito pequena, entre os 13% e os 18% se autoconsidera nada apta. Visto isto, tentamos aprofundar mais a nossa análise, indo verificar como se autoavaliavam os 17% de inquiridos com formação no âmbito das NEE, para tentar saber se as respostas correspondentes a “muito apto” que variavam entre os 2,5% e os 10% eram suas. Daí, mais uma vez o nossa espanto, pois verificamos que os docentes com formação não se consideram com tanto à vontade para a execução destas funções como os docentes sem formação. Os que possuem formação consideram-se aptos ou pouco aptos, os que não possuem formação chegam a considerar-se muito aptos, pois a percentagem que indica sentir-se muito apta é relativa aos docentes sem formação e que consideram a sua formação inicial no que respeita às NEE nula ou fraca.

Relativamente ao conhecimento dos normativos legais que regulam a Educação Especial, verificamos que estes são desconhecidos para 75% dos inquiridos, apenas 25% refere possuir algum conhecimento (gráfico nº 11). Estes dados vieram complementar o nosso espanto relativamente aos dados obtidos anteriormente, pois os docentes que indicam não ter formação, que

consideram a sua formação inicial nula ou fraca, afinal também desconhecem os normativos legais que regulam a Educação Especial.

Dos docentes que indicaram possuir conhecimento acerca dos normativos legais, a maior percentagem conhece o Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Em menor percentagem, mas com um valor idêntico, 10%, referem conhecer a CIF, a Declaração de Salamanca e adaptações curriculares no processo de avaliação. Ao analisarmos o gráfico nº 12 relativo a esta questão, podemos aferir que apenas 10% consegue citar diversos normativos legais que regulam a Educação Especial.

Ao tentarmos apurar se através do PCT encontravam respostas para as necessidades dos alunos em geral (gráfico nº 13), 60% responde afirmativamente, já em relação à obtenção de respostas para alunos com NEE (gráfico nº 14) sucede precisamente o oposto, 56% responde que não. Analisando os resultados enunciados, podemos aferir que os docentes inquiridos contrariam o próprio conceito de PCT, e que não o organizam em função do que deveriam, pois o PCT é um dos principais “motores” capazes de conduzir os alunos ao sucesso educativo. A reformulação de ideias, a articulação ou adequação de conteúdos comuns às várias disciplinas permitem ao aluno uma aprendizagem mais rápida e coerente, para além de transformarem os seus saberes de forma prática para o dia-a-dia.

Após termos caracterizado a nossa amostra, conhecido as opiniões que possuem em relação à formação inicial no âmbito da Educação Especial, e inquirido acerca dos normativos legais que regem a Educação Especial, começamos a focar-nos mais em direção à nossa questão de partida:

Quais as principais dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com deficiência mental no modelo de escola inclusiva?

Através da análise dos gráficos 15 a 21, procuramos perceber as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão. Ao examinarmos as respostas e percentagens, percebemos que quando recebem um aluno com

NEE nas suas salas de aula, recorrem muitas vezes a leituras/investigações sobre a especialidade, mas este facto não é unânime, pois a soma das restantes variáveis: raramente, nunca e algumas vezes sobrepõe a resposta com maior percentagem. Apenas 10% responde que o faz sempre. No que respeita à planificação de atividades, 22,5% fá-lo sempre, o que nos faz transparecer que nem sempre adequam os conteúdos a explorar nas suas aulas em relação a estes alunos. O mesmo acontece relativamente à utilização de material diversificado, apenas 15% indica recorrer sempre à sua utilização. Nem sempre é procurada uma localização apropriada para estes alunos, apenas 30% o faz sempre. Quanto à colaboração na planificação do ensino/aprendizagem para cada aluno com Necessidades Educativas Especiais em reuniões de conselho de turma, 15% dos docentes fá-lo sempre, e 35% muitas vezes, o que nos permite aferir não ser uma prática usual. A troca de conhecimentos e estratégias entre docentes também não é uma prática constante.

Efetuada uma análise geral relativamente aos dados anteriores, podemos denotar alguma falta de comunicação e abertura para a troca conhecimentos.

Ao analisarmos o conceito de inclusão (anexo III) torna-se interessante observar os seus pontos de vista. A grande maioria expressa conhecê-lo, referem inclusão como igualdade de oportunidades tendo em conta a individualidade; adaptação do sistema educativo ao aluno; fazer o aluno sentir-se parte integrante da turma. Já uma pequena parte expressa o que pensa acerca do conceito alertando para outros fatores. Vejamos:

- *“Uma ilusão bonita, mas que não tem em conta os alunos sem NEE. Estes são, frequentemente, prejudicados pelo tempo que temos que dispende com os NEE. O nosso sistema esquece sempre os alunos melhores e isso não é justo!”;*

- *“A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais.”;*

- *“Ter um aluno NEE por turma e conseguir atingir os objetivos propostos para esse aluno. O que acontece é que as turmas têm muitos alunos, cada vez mais indisciplinados e nada esforçados, e torna-se muito difícil dar atenção ao aluno NEE.”*

Ao analisarmos os resultados obtidos relativamente à percepção dos professores do ensino regular especificamente face à inclusão de alunos com Deficiência Mental nas suas salas de aula (gráficos 22 a 29), 35% indica discordar quanto à preparação da escola relativamente à receção destes alunos, em oposição 23% concorda, de forma parcial respondem 37%. Devido a termos colocado esta questão, tentamos ir mais além, inquirindo se consideram estes alunos parte integrante das suas turmas regulares, 48% concordam parcialmente, contrapondo-se com 37,5% que discorda. Quando se questiona se a inclusão deve ser sempre considerada independentemente das suas dificuldades, os inquiridos respondem discordar, atingindo uma percentagem de 47,5%, afirmando que estes alunos de forma geral deveriam permanecer em salas de apoio (gráfico nº 25). Porém, 40% concorda parcialmente que estes alunos poderão ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.

A nossa amostra refere a importância quanto à apresentação de sugestões de carácter metodológico por parte do docente de Educação Especial, concordando com uma percentagem de 52,5%. Do mesmo modo consideram que o docente da Educação Especial disponibiliza informações acerca das dificuldades dos alunos, assim como consideram que obtém ajuda para repensar estratégias de trabalho nomeadamente em relação à problemática da Deficiência Mental. Através desta análise podemos verificar a importância dos docentes da Educação Especial, assim como perceber que estes se mostrarem disponíveis e cooperantes com os docentes da educação regular.

No final, quando é dado aos docentes um espaço para mencionarem algo que considerassem importante e que não tivesse sido referido (tabela nº 4), os docentes revelaram alguns sentimentos pessoais relativamente às realidades

que vivenciam. Manifestaram não possuir formação adequada para receber alunos com DM, manifestam saber que nos dias de hoje, nas escolas, ainda ocorrerem atitudes segregadoras, revelam possuir dúvidas quanto à eficiência das aprendizagens destes alunos nas suas salas de aula, afirmando sentirem a falta de professores em número suficiente da Educação Especial, referindo terem noção de que deveria existir um trabalho mais colaborativo entre docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da concepção deste projeto tínhamos consciência que nos iriam surgir dificuldades, assim como seria um trabalho que nos iria exigir muita dedicação. O processo de distribuição e recolha dos instrumentos de pesquisa, realizado através da plataforma digital *Google Docs*, consideramos ter sido um instrumento facilitador, proporcionando uma taxa de retorno compensadora.

Para a criança com Deficiência Mental (DM), o contexto de escola inclusiva é uma necessidade indispensável e insubstituível para uma boa integração em sociedade. A eliminação de atitudes discriminatórias é um imperativo, pois o portador de DM necessita de compreensão, valorização e aceitação para se sentir bem, e conseguir desenvolver em plenitude as suas capacidades.

O desenvolvimento deste trabalho percorreu diferentes fases, facto que nos proporcionou um maior conhecimento acerca da DM, assim como nos propiciou uma maior reflexão acerca da integração destas crianças num modelo de escola inclusiva.

Com base nas vivências e no conhecimento da realidade vivenciada no dia-a-dia nas escolas, seleccionamos as nossas hipóteses e delimitamos variáveis.

A análise da primeira hipótese colocada, que se referia à implementação de práticas que atendessem à diversidade dos alunos não foi validada, uma vez que para a maior percentagem dos docentes do ensino regular a planificação, o recurso a materiais diversificados ou a localização atenta destes alunos no interior da sala de aula não é uma prática constante, assim como a atenção à individualidade.

No que respeita à segunda hipótese, referente às atitudes ou práticas resistentes à inclusão da criança com DM também não foi validada, contudo, confirma-se que as variáveis “falta de recursos”, “falta de formação”, “turmas cada vez mais numerosas”, “existência de indisciplina” mostram-se como fatores desencadeadores de atitudes menos favoráveis, ainda que a presença

de atitudes resistentes face à inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares ainda se verifique, pelo que consideramos que existe ainda um longo caminho a percorrer neste sentido.

Relativamente à terceira hipótese, alusiva à existência de atitudes favoráveis para a inclusão da criança com DM foi validada, pois de forma geral, os professores do ensino regular consideram estes alunos como parte integrante das suas turmas, revelam que devem permanecer na sala de aula regular e que poderão ser uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, havendo abertura e diálogo com o docente da Educação Especial.

Tendo em conta a análise da terceira hipótese, foi muito satisfatório aferir que a nossa amostra relativa a docentes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico revela atitudes favoráveis à inclusão de alunos com DM, ainda que se tenham verificado algumas incoerências na análise de pormenor.

A visão do conceito de educação inclusiva parece-nos estar presente na maioria dos docentes inquiridos, se bem que ainda não muito consolidada. Um dos fatores que consideram contribuir muito é o facto da presença de sentimentos indisciplinares crescentes nas suas salas de aula, assim como a elevada tensão que sentem ser exercida para a obtenção de resultados académicos, pois cada vez existem mais exames ou provas de aferição de conhecimentos.

Desse modo, de acordo com as respostas obtidas, apurámos que os currículos dirigidos a alunos portadores de Deficiência Mental não são elaborados em relação à sua individualidade, isto é, não são formulados de acordo com a sua utilidade prática e promoção de autonomia, ou em atenção à sua idade cronológica, pois os professores do ensino regular não têm em conta a individualidade destas crianças. Torna-se portanto urgente, no nosso entender, a promoção de medidas que visem a integração plena destes alunos, adequando as escolas à implementação de currículos capazes de promover a sua autonomia e integração social.

Conscientes do carácter micro desta investigação, parece-nos importante a realização deste tipo de estudos, que possibilitam a abordagem de um tema de forma aprofundada, permitindo consciencializarmo-nos das realidades e extrair factos, sem que daí se proceda a generalizações.

No presente momento a conclusão deste estudo chega ao seu ponto de partida. Se por um lado obtivemos respostas, surgem-nos novas questões: quais as perceções dos pais e dos alunos acerca desta temática? Será que os professores de apoio, especializado ou não, confirmam estas conclusões?

De momento estas questões ficam sem resposta, mas acreditamos ter contribuído para o debate de ideias e de novas formulações de questões para trabalhos futuros. Alertar para a reflexão desta temática foi um objetivo cumprido mas não concluído.

PROPOSTA DE AÇÃO

Face às considerações registadas, ousamos incluir uma proposta de intervenção constante neste ponto que aqui desenvolveremos.

No nosso entender, consideramos que uma resposta adequada passa por um bom conhecimento do Projeto Educativo (PE), pois tal como refere Costa (1991), o PE é um documento pedagógico que elaborado de forma participada pela comunidade educativa, determina a identidade de uma escola. Em consonância, Pacheco (2001, p. 91) salienta que a construção de um PE *“não representa um problema ou uma solução técnica, mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa...”*, referindo considerar que o Projeto Educativo não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – compreendida como uma comunidade integrada num território educativo.

O PE de uma escola torna-se fundamental para a consecução de uma estratégia inovadora, possibilitando a envolvência de todos os agentes que lhe são inerentes, assim como a participação de toda a comunidade em que se encontra inserida. É um instrumento decisivo pois define as atuações dos diversos intervenientes, a responsabilidade da comunidade e a posição da escola. Ao integrar-se num processo de inovação, possibilita repensar constantemente situações, princípios e orientações numa perspectiva de mudança e inovação com o intuito de alcançar mais qualidade e eficácia.

De acordo com o referido, torna-se clara a importância da sua construção, assim como a necessidade da escola estabelecer relações com outras instituições e organizações locais, favorecendo a interação entre todos os envolvidos.

Para Carvalho e Diogo (1994), o PE pressupõe o cumprimento de um conjunto de pressupostos, entre os quais refere uma busca coletiva de recursos e meios, definindo um sentido para uma ação comum.

Desse modo, relembramos a nossa questão de partida:

“Quais as principais dificuldades dos professores do ensino regular no acompanhamento de crianças com deficiência mental no modelo de escola inclusiva?”

Após o levantamento das necessidades encontradas ao longo deste projeto, propomos a implementação de uma medida que consideramos simples, mas capaz de gerar respostas adequadas para colmatar as dificuldades dos professores do ensino regular a melhorarem o seu desempenho no acompanhamento de crianças com Deficiência Mental (DM) tendo presente um modelo de escola inclusiva.

No início de cada ano letivo existem sempre modificações dos corpos docentes das escolas, assim como nas primeiras semanas antes do arranque de cada ano letivo, salvo raras exceções, existem períodos de tempo mal aproveitados, pois nesta altura os horários dos docentes ainda não estão finalizados e algum serviço ainda se encontra por definir e a aguardar distribuição. Uma vez que os docentes já se encontram nas escolas, propomos a introdução de uma medida que iria proporcionar uma melhor rentabilização do tempo, colocando os professores do ensino regular a par das diferentes problemáticas da Educação Especial, assim como propiciar uma maior convivência entre docentes, um melhor conhecimento do meio e garantir que se tornam capazes de elaborar e avaliar programas educativos.

A nossa proposta prende-se com a implementação anual de uma semana formativa ministrada pelos docentes do quadro de escola do próprio Agrupamento referentes à Educação Especial, ou através do convite de docentes pertencentes a outros Agrupamentos. Nessa semana, os docentes de todo o Agrupamento seriam convocados e informados acerca do horário da formação. A formação seria organizada indo de encontro às necessidades vivenciadas pelos alunos do Agrupamento, tendo em consideração a família, a comunidade envolvente e a escola em que está inserido, fazendo os docentes do ensino regular compreenderem as necessidades desses alunos, e até mesmo ouvir testemunhos reais das famílias, para que fossem capazes de

perceber melhor o meio onde se encontram, tornando-se aptos a direcionar os currículos para os interesses e experiências dos alunos, tornando-os verdadeiramente funcionais e colocando em prática o projeto educativo em vigor.

Com esta proposta, os professores poderiam dialogar e refletir acerca das competências escolares, sociais e relacionais que os alunos com DM mais carecem, assim como pensar ou repensar percursos flexíveis e ajustados aos seus interesses, tais como os cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF's), para que no fim dos seus percursos escolares fossem capazes de ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, tornando-se autónomos e com preparação para administrarem as suas vidas futuras.

Desse modo, iria existir um conhecimento mais amplo das realidades vivenciadas, assim como os professores do ensino regular quando tomassem posse dos seus horários, estariam a par de todas as problemáticas vivenciadas, assim como iriam mostrar-se mais à vontade relativamente a qualquer aluno com necessidades educativas especiais com que fossem contemplados, bem como alcançar mais abertura e partilha com o docente da Educação Especial.

Com esta proposta, iríamos “apagar” um sentimento que é vivenciado todos os anos letivos, o desconhecimento do meio e da realidade vivenciada, pois quando começamos a conhecer o meio, estamos quase de partida para outro Agrupamento e a repetir-se o mesmo processo.

Através desta proposta, a escola passaria a dar ênfase às competências práticas e funcionais, proporcionando uma maior independência pessoal e social e um desenvolvimento real da autonomia destes alunos, concebendo respostas adequadas e criando uma oferta formativa adequada às suas necessidades.

ANEXOS

ANEXO I

INQUÉRITO

O presente questionário encontra-se inserido no âmbito da realização do projeto final do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O questionário incide no estudo da problemática da Inclusão de Alunos com Deficiência Mental, mais concretamente, sobre a formação, opiniões e atitudes dos Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, face à inclusão destes alunos nas suas salas de aula.

A sua colaboração será muito importante para a concretização deste trabalho, por isso solicito a sua disponibilidade para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada tema enunciado.

O questionário é anónimo e será apenas utilizado para fins científicos e académicos.

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. **Sexo:** Feminino: Masculino: 2. **Idade**____ anos

3. **Tempo de serviço** _____

4. **Categoria profissional** (assinale com **X** o que corresponde ao seu caso):

Professor do quadro de Agrupamento:

Professor do quadro de zona pedagógica:

Contratado:

5. **Habilitações literárias** (assinale com **X** o que corresponde ao seu caso):

Bacharelato:

Licenciatura:

Pós-graduação:

Mestrado:

Outras. Quais? _____

6. **Ciclo que leciona:**

2º Ciclo:

3º Ciclo:

7. **Área de formação disciplinar** (assinale com **X** o que corresponde ao seu caso):

- | | | |
|---|---|--|
| Português/Francês <input type="checkbox"/> | Matemática <input type="checkbox"/> | C. da Natureza <input type="checkbox"/> |
| Português/Inglês <input type="checkbox"/> | História <input type="checkbox"/> | E.V.T <input type="checkbox"/> |
| Português/Espanhol <input type="checkbox"/> | Físico-química <input type="checkbox"/> | Ed. Musical <input type="checkbox"/> |
| Português/Alemão <input type="checkbox"/> | Geografia <input type="checkbox"/> | Ed. Tecnológica <input type="checkbox"/> |
| Inglês/Alemão <input type="checkbox"/> | Ed. Física <input type="checkbox"/> | E.M.R.C <input type="checkbox"/> |
| T.I.C. <input type="checkbox"/> | Eletrotecnia <input type="checkbox"/> | |

II FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

8. **Possui alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?** (assinale com **X**)

SIM:

Não: (Se selecionou esta opção por favor avance para a questão 10)

9. **Qual foi a formação realizada no âmbito das NEE?** (assinale com **X**)

Formação contínua (creditada ou não)

Formação especializada em Educação Especial

Outra. Qual? _____

10. **Quais as disciplinas ou áreas que a formação incluiu?** (assinale com **x** todas as áreas que tenha obtido formação)

- Perturbações de comportamento:
- Dificuldades de aprendizagem:
- Perturbações da linguagem:
- Comunicação aumentativa e alternativa:
- Deficiência mental:
- Deficiência motora:
- Deficiência visual:
- Deficiência auditiva:
- Estratégias de Intervenção diferenciada em problemas cognitivos e motores:
- Adaptações curriculares:
- Administração e gestão da Educação Especial
- Outra. Qual? _____

11. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com NEE? (assinale com **X** uma alternativa em cada linha)

| | Nula | Fraca | Suficiente | Boa |
|---|------|-------|------------|-----|
| 1. Deficiência mental | | | | |
| 2. Deficiência visual | | | | |
| 3. Deficiência auditiva | | | | |
| 4. Deficiência motora | | | | |
| 5. Sobredotação | | | | |
| 6. Multideficiência | | | | |
| 7. Distúrbios de comportamento | | | | |
| 8. Dificuldades específicas de aprendizagem | | | | |
| 9. Doença crónica | | | | |

12. Em que medida se considera apto a: (assinale com **X** uma alternativa em cada linha)

| | Muito apto | Apto | Pouco apto | Nada apto |
|---|------------|------|------------|-----------|
| 1. Colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual | | | | |
| 2. Identificar alunos com NEE | | | | |
| 3. Avaliar alunos com NEE | | | | |
| 4. Fazer intervenção junto de alunos com NEE | | | | |

13. Conhece os normativos legais que regulam a Educação Especial? (assinale com **X**)

Sim Quais? _____

Não

14. O PCT ajuda-o a encontrar respostas para as necessidades dos seus alunos em Geral?

Sim

Não

15.E no que diz respeito aos alunos com NEE?

Sim

Não

III - ATITUDES DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR FACE À INCLUSÃO

16. Assinale com **X** uma alternativa em cada linha

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------|--------------|---------------|-----------|-------|
| 1. Quando recebo um aluno com NEE na sala de aula recorro de imediato a leituras/investigação sobre a especialidade. | | | | | |
| 2. Na planificação de atividades letivas de turmas com alunos com NEE planifico-as mais detalhadamente. | | | | | |
| 3. Ao lecionar turmas com alunos com NEE fortaleço o recurso a materiais didáticos diversificados. | | | | | |
| 4. Ao lecionar turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para esses alunos no interior da sala de aula. | | | | | |
| 5. Ao lecionar turmas com alunos com NEE solicito a colaboração do docente da Educação Especial. | | | | | |
| 6. Em reuniões de Conselho de Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE. | | | | | |
| 7. Em reuniões de grupo disciplinar trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE. | | | | | |
| 8. Nas reuniões de grupo disciplinar trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE. | | | | | |

IV- PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR FACE Á INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

17. Numa ou duas frases descreva o seu conceito de inclusão.

18. Assinale com X uma alternativa em cada linha

| | Discordo | Concordo parcialmente | Concordo | Não tenho opinião |
|---|----------|-----------------------|----------|-------------------|
| 1. Na sua opinião a escola está preparada para receber alunos com Deficiência mental. | | | | |
| 2. Os professores sentem que os alunos com Deficiência mental são parte integrante da turma. | | | | |
| 3. A inclusão de alunos com Deficiência mental na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem. | | | | |
| 4. Os alunos com Deficiência mental devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio. | | | | |
| 5. A inclusão de alunos com Deficiência mental numa turma regular poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes. | | | | |
| 6. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de caráter pedagógico e metodológico. | | | | |
| 7. O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos. | | | | |
| 8. Sempre que necessário o docente de Educação Especial ajuda o professor a repensar estratégias de trabalho para os alunos com Deficiência mental. | | | | |

19. Se considera oportuno acrescentar algo que não foi contemplado pode fazê-lo.

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO II

Idade da população inquirida

| Idade | Nº | % |
|--------------|-----------|-------------|
| 26 | 2 | 5% |
| 27 | 2 | 5% |
| 28 | 1 | 2.5% |
| 29 | 2 | 5% |
| 30 | 3 | 7.5% |
| 31 | 4 | 10% |
| 32 | 2 | 5% |
| 33 | 3 | 7.5% |
| 34 | 5 | 12.5% |
| 36 | 1 | 2.5% |
| 37 | 3 | 7.5% |
| 38 | 2 | 5% |
| 40 | 3 | 7.5% |
| 41 | 1 | 2.5% |
| 42 | 1 | 2.5% |
| 43 | 2 | 5% |
| 48 | 1 | 2.5% |
| 53 | 1 | 2.5% |
| 55 | 1 | 2.5% |
| Total | 40 | 100% |

Tabela 4 – Análise integral da idade dos inquiridos

Anexo III

Tempo de Serviço da população inquirida

| Tempo de serviço | Nº de inquiridos | % |
|------------------|------------------|-------------|
| 1 ano | 2 | 5 |
| 2 anos | 3 | 7.5 |
| 3 anos | 3 | 7.5 |
| 4 anos | 4 | 10 |
| 5 anos | 3 | 7.5 |
| 6 anos | 3 | 7.5 |
| 7 anos | 1 | 2.5 |
| 8 anos | 2 | 5 |
| 9 anos | 3 | 7.5 |
| 10 anos | 1 | 2.5 |
| 11 anos | 3 | 7.5 |
| 12 anos | 1 | 2.5 |
| 14 anos | 2 | 5 |
| 15 anos | 3 | 7.5 |
| 17 anos | 1 | 2.5 |
| 22 anos | 1 | 2.5 |
| 23 anos | 1 | 2.5 |
| 31 anos | 1 | 2.5 |
| 32 anos | 1 | 2.5 |
| 37 anos | 1 | 2.5 |
| Total | 40 | 100% |

Tabela 5 – Análise integral do tempo de serviço dos inquiridos

Anexo IV

Numa ou duas frases descreva o seu conceito de inclusão

| | |
|---|--|
| Conceito de inclusão da população inquirida | Inclusão para mim é incluir todos os alunos, com deficiência ou não, ativamente na sala de aula. |
| | Inclusão é uma forma de integrar o aluno nas atividades letivas normais. |
| | Permitir que os alunos com necessidades educativas especiais frequentem o ensino regular. |
| | Inclusão será conseguir que o aluno NEE se sinta parte da turma apesar das suas diferenças, esquecendo-se que as tem. |
| | Inclusão escolar implica aceitar as diferenças que existem entre todos os alunos, respeitar essa diferença e conseguir responder às necessidades e particularidades de cada aluno. A educação inclusiva implica partilha, ajuda, cooperação entre todos na sala de aula. |
| | Inclusão é o direito que assiste ao aluno e sua família de se inserir na comunidade e na sociedade. A escola é um veículo importante na inclusão, no entanto ainda não está preparada física e a nível de estruturas para tal. |
| | Inclusão na educação será através de processos diferenciadores e adaptados, atingir os objetivos gerais. |
| | Inclusão é igualdade de direitos. |
| | Participar no projeto educativo. |
| | Fazer sentir o aluno que não é diferente. |
| | Fazer com que os alunos se sintam parte da turma em que se encontram. Que acompanhem os professores nas matérias, que sejam ajudados por eles e pelos colegas. |
| | Fazer da sala de aula a casa de toda a gente. |
| | Fazer parte. |
| Inserção. | |

| | |
|--|--|
| <p>Conceito de inclusão da população inquirida</p> | <p>Alunos NEE com alunos "supostamente normais", ou seja, sem deficiência, em convivência no mesmo ambiente de aprendizagem.</p> |
| | <p>Aluno, que apesar de ter alguns problemas, é possível integrar numa turma com alunos ditos normais, porque consegue acompanhar a aprendizagem sem grande dificuldade.</p> |
| | <p>Para mim inclusão é inserir um aluno com NEE, junto com outros alunos.</p> |
| | <p>Tratar todos os alunos por igual, de acordo com as suas necessidades mas nunca discriminando-o.</p> |
| | <p>Dar oportunidade a todos os alunos tendo em consideração a sua identidade.</p> |
| | <p>Mais um igual a todos os outros.</p> |
| | <p>Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. (...) Ruben Alves</p> |
| | <p>Tratar da forma mais normal possível alunos com necessidades muito especiais.</p> |
| | <p>Julgo que é "tentar encontrar as capacidades cognitivas que os alunos tenham" e a partir daí elaborar estratégias de evolução.</p> |
| | <p>O meu conceito de inclusão passa por reconhecer a diferença do aluno, mas tornar essa diferença algo de natural e trabalhar com aquele aluno incluído na sem distinções pessoais.</p> |
| | <p>Uma ilusão bonita, mas que não tem em conta os alunos sem NEE. Estes são, frequentemente, prejudicados pelo tempo que temos que despender com os NEE. O nosso sistema esquece sempre os alunos melhores e isso não é justo!</p> |
| | <p>Adaptar o ensino de modo a permitir a aprendizagem de todos.</p> |
| | <p>Inclusão consiste em criar condições humanas e materiais para que os alunos se sintam como fazendo parte de um grupo turma e de uma escola. Sentir-se incluído é sentir-se bem no local onde estamos, é sentir que estamos a crescer, a aprender e a desenvolvermo-nos de</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Conceito de inclusão da população inquirida</p> | <p>uma forma harmoniosa.</p> |
| | <p>Integrar os alunos com NEE no sistema de ensino regular.</p> |
| | <p>É o direito de qualquer indivíduo com NEE a ter acesso ao processo de Ensino- Aprendizagem como qualquer outro indivíduo.</p> |
| | <p>A inclusão pressupõe que todos os alunos frequentem a mesma Escola.</p> |
| | <p>Integração – Educação para todos.</p> |
| | <p>Colocar alunos com deficiência numa escola regular.</p> |
| | <p>A inclusão é a colocação de alunos com deficiência em turmas regulares sem olhar ao grau de deficiência e ao bem estar dos alunos.</p> |
| | <p>A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais.</p> |
| | <p>Inclusão é a oportunidade de crianças com diferentes problemáticas poderem trabalhar em conjunto e sentirem-se integradas numa mesma turma.</p> |
| | <p>Inclusão significa levar os alunos a participar nas diversas atividades da turma, tendo em conta as suas características específicas.</p> |
| | <p>O conceito de inclusão é colocar crianças NEE no ensino regular, tentando normalizar a sua aprendizagem e qualidade de vida.</p> |
| | <p>A Educação Especial tem vindo a ganhar um espaço preponderante na sociedade, notando-se atualmente um maior interesse por parte de todos os intervenientes na educação das crianças com NEE, nomeadamente professores, pais, alunos e comunidade envolvente. Cada vez mais tende-se a olhar para as crianças com NEE como alguém capaz, alguém que, se tiver as oportunidades, pode ser útil à sociedade para a qual todos trabalhamos. Neste sentido, cresce a importância de tornar estes alunos em seres independentes e autónomos no sentido de melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar físico, psíquico e social.</p> |
| | <p>Ter um aluno NEE por turma, e conseguir atingir os objetivos propostos para esse</p> |

| | |
|---|---|
| Conceito de inclusão da população inquirida | aluno. O que acontece, é que as turmas têm muitos alunos, cada vez mais indisciplinados e nada esforçados, e torna-se muito difícil dar atenção ao aluno NEE. |
| | Proporcionar o ambiente adequado para a sua integração. |
| | Adaptar todo o sistema educativo ao aluno. |

Tabela nº 6 – Conceito de inclusão apresentado por cada inquirido

Bibliografia

Ainscow, M. (1994). *Spetial Needs in the classroom: A teacher Education Guide*. London: Jessica Kingsley e UNESCO.

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

Albuquerque, M. P. (1996). (F. -T. Doutoramento, Ed.) Retrieved 05 09, 2012, from A Criança deficiente mental ligeira: Aspectos comportamentais e familiares. Coimbra, ed. aut., 1996, 453 p.: <http://hdl.handle.net/10316/951>

Alemeida, J., & Pinto, J. (1975). *A investigação nas Ciências Sociais (3ª ed.)*. Porto: Editorial Presença.

Almeida, J., & Pinto, J. (1975). *A investigação nas Ciências Sociais (3ª ed.)*. Porto: Editorial Presença.

Alonso, L. (2002). *Do "Projecto de gestão flexível do currículo" à Reorganização curricular*. Retrieved 05 21, 2012, from http://www.cffranciscoholanda.rts.pt/public/acta5/acta5_8htm

Alonso, M. V., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: McGraw-Will.

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

Bairrão, R. (1991). *Subsídios para um Modelo de Integração - Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bordenave, J. E. (1992). *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense.

Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

COHEN, L., & MANION, L. (1994). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M., & Rodrigues, D. (1999). Country Briefing - Special Education in Portugal. *European Journal of Spetial Education Needs* , 70 - 89.

- COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Educação, M. d. (n.d.). *Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Retrieved 06 02, 2012, from <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/especial/Paginas/default.aspx>
- Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Piaget.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- GARCIA, E. (1988). *Normalização e integración*. Juan: MAYOR SÁNCHEZ.
- HILLMAN, J. (1993). *Cidade e alma*. São Paulo: Studio Nobel.
- Leite, C. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget.
- Lopes, C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- OMS. (1968). *Direitos Humanos e Legislação*. Organização Mundial de Saúde.
- (1994). *Organização das Nações Unidas*.
- Pacheco, D., & Valência, R. (1997). *A deficiência mental*. Lisboa: Dinalivro.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (2002). *Globalização e Diversidade - A Escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, O. (1980). *Educação Especial - Atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. M. (2008, 07 04). *Estudo comparativo entre crianças com Deficiência Mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor*. Retrieved 05 17, 2012, from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Simões, H. (2009). *O Projecto Curricular de Turma - Da Teoria à Praxis*. Lisboa, Portugal.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- UNESCO. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Paris: UNESCO.
- Voivodic, M. A. (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis : Vozes.
- Wang, M. (1994). "Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade de acesso". Salamanca: UNESCO.
- WARNOCK, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.
- Zavarese, T. (2009, 05 30). *A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção ca Inclusão*. Retrieved 05 09, 2012, from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>

Legislação consultada:

Constituição da República Portuguesa – Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto

Despacho Normativo 6/2010, de 19 de fevereiro (com republicação do despacho normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro)

Decreto – Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro:

Decreto – lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---------------------|-------|
| Gráfico nº 1 | p. 39 |
| Gráfico nº 2 | p.41 |
| Gráfico nº 3 | p.41 |
| Gráfico nº 4 | p.42 |
| Gráfico nº 5 | p.42 |
| Gráfico nº 6 | p.43 |
| Gráfico nº 7 | p.43 |
| Gráfico nº 8 | p. 44 |
| Gráfico nº 9 | p. 45 |
| Gráfico nº 10 | p. 46 |
| Gráfico nº 11 | p. 47 |
| Gráfico nº 12 | p. 47 |
| Gráfico nº 13 | p. 48 |
| Gráfico nº 14 | p. 49 |
| Gráfico nº 15 | p. 49 |
| Gráfico nº 16 | p. 50 |
| Gráfico nº 17 | p. 50 |
| Gráfico nº 18 | p. 51 |
| Gráfico nº 19 | p. 51 |
| Gráfico nº 20 | p. 52 |
| Gráfico nº 21 | p. 52 |
| Gráfico nº 22 | p. 53 |
| Gráfico nº 23 | p. 54 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|-------------------|-------|
| Tabela nº 1 | p. 40 |
| Tabela nº 2 | p. 40 |
| Tabela nº 3 | p. 58 |
| Tabela nº 4 | p. 76 |
| Tabela nº 5 | p. 78 |
| Tabela nº 6 | p.83 |