

MARIA FERNANDA SOUSA COSTA PAIXÃO LOPES

A IMPORTÂNCIA DOS CURRÍCULOS FUNCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

MARIA FERNANDA SOUSA COSTA PAIXÃO LOPES

A IMPORTÂNCIA DOS CURRÍCULOS FUNCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Assinatura:

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

MARIA FERNANDA SOUSA COSTA PAIXÃO LOPES

A IMPORTÂNCIA DOS CURRÍCULOS FUNCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO
DE ALUNOS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre em Ciências de Educação - Educação Especial Domínio Cognitivo - Motor, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Ramalho.

(Maria Fernanda Sousa Costa Paixão Lopes)

Resumo

Este trabalho teve como objetivo demonstrar a importância da inclusão da criança/jovem com Dificuldades Intelectuais Desenvolvimentais (DID) no contexto educativo, as políticas educativas e mudanças de paradigmas em redor desta problemática, com um enfoque particular sobre os Currículos Funcionais (CF), defendidos por Low Brown (1979), primeiro autor a propor este tipo de currículos, vincando a sua importância no desenvolvimento desses alunos, visando a preparação na sua vida futura. Nesta linha de pensamento surgiu este trabalho, enquanto docentes de Educação Especial, e teve como objetivo um conhecimento aprofundado sobre a funcionalidade desses alunos, suas implicações no contexto educativo, formas de potencializar o sucesso educativo com currículos capazes de desenvolver o lote de potencialidades que cada um é portador.

Pretendeu-se auscultar os docentes de Educação Especial sobre as vantagens da aplicação dos CF, bem como conhecer os recursos necessários, nas escolas, para sua aplicação.

O estudo incidiu em escolas pertencentes a agrupamentos do distrito de Viseu. O instrumento escolhido foi o Inquérito por Questionário. A metodologia foi quantitativa e os resultados são apresentados e interpretados em forma de tabela.

Os resultados evidenciam que, de uma maneira geral, as escolas ainda não projetam a inclusão da melhor forma, não estando em concordância com o que é preconizado a nível legislativo e que os CF, para alunos com DID, serão os ideais para desenvolver as potencialidades que cada um é portador e que, apesar de haver recursos nas escolas, não há os necessários para o sucesso na sua implementação.

Palavras-Chave: Deficiência Mental, Dificuldades Intelectuais Desenvolvimentais, Contexto Educativo, Currículos Funcionais.

Abstract

The aim of this work was demonstrating the importance of the integration of children with difficulties in their intellectual development in an educational environment, the educational policies and changes in paradigms on this subject, with particular focus on the functional curriculums (FC), as presented by Low Brown (1987) - the first author to propose this type of curriculums, stating the crucial role of these in the development of the students and preparing them for their future life. It was due to these thoughts that the present work emerged, and as teachers of Special Education the purpose of expanding knowledge over the functionality of students with mental disability, its implications on education, ways of improving educational success with curriculums that are able to develop the arrange of potentialities that each student has.

The present dissertation focuses on the auscultation of teachers of Special Education about the advantages of the use of FC, as well as to get to know the necessary resources in schools for its implementation.

The current study fell upon schools from the region of Viseu. The instrument used for enquiring was the questionnaire. The methodology was quantitative and the results were presented and interpreted in a table.

The results display that schools in general do not plan inclusion in the best way, do not match to what is established in the law and that FC for students with intellectual development disabilities are the best to develop the potentialities of each student and, despite that schools have resources, there is not the necessary ones for the success of the implementation of this kind of curriculums.

Keywords: Mental Disability, Intellectual Development Disabilities, Educational Context, Functional Curriculum.

**Dedico este trabalho a todos os meus alunos com
Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais,
que foram a razão maior deste estudo.**

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu maior agradecimento é para o meu marido, pelo incentivo permanente e pela disponibilidade e companhia nas viagens, ao longo do todo o curso curricular.

Aos meus filhos, Pedro e Diana, pelas palavras entusiastas e de encorajamento e pela grande ajuda e boa disposição constante na construção da base de dados.

À Dra. Florbela, pelo ânimo e conselhos na interpretação e análise da base de dados.

Ao amigo, Dr. José Miguel, diretor do Centro de Formação EduFor, pela disponibilidade espontânea em ajudar a estabelecer contactos com vários Coordenadores de Educação Especial e Diretores de vários Agrupamentos, na marcação do dia e hora dos encontros para a entrega dos questionários.

À Associação Portuguesa de Deficientes pela partilha de documentos referentes aos censos.

A todos os colegas que colaboraram no preenchimento dos questionários, pois sem essa boa vontade o nosso estudo não seria possível.

A todos os Professores da Universidade Fernando Pessoa que, ao longo deste mestrado, contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Joaquim Ramalho, pela pertinência dos seus comentários e sugestões.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
Capítulo I - Enquadramento Sociopolítico Legal	22
1.1 - A Educação Como Valor Universal	22
1.1.1 - Escola: Sistema Social, Sistema Educativo.....	23
1.2 - Evolução Concetual de Deficiência Mental e Evolução da Educação Especial	24
1.2.1 - Da Exclusão à Segregação	25
1.2.2 - A Era das Instituições.....	26
1.2.3 - Do Ser Ninguém ao Ser-se Pessoa	26
1.3 - As Grandes Guerras e o Despertar para a Mudança.....	27
1.4 - Do Conceito de Educação Especial ao Conceito de Necessidades Educativas Especiais	29
1.4.1 - Da Integração à Inclusão	32
1.5 - A Educação Inclusiva em Portugal	34
1.5.1 - Percurso legislativo – Pós 25 de Abril	37
Capítulo II - Do Conceito de Deficiência Mental a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental	44
2.1 - A Inteligência e os Testes Psicométricos	44
2.1.1 - Definição e Conceptualização	45
2.2 - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - Mudança de Paradigma	47
2.2.1 - Pressupostos Básicos de Diagnóstico e Sistemas de Apoio.....	48
2.3 - Incidência	50
2.3.1 - Primeiros Censos.....	50
2.4 - DID - Implicações no Sistema Educativo	55
Capítulo III - Currículos Funcionais.....	59
3.1 - O Que se Entende por Currículo	59
3.1.1 - As Necessidades Educativas Especiais Face Ao Currículo	60
3.2 - Currículos Funcionais	62
3.2.1 - Currículos Funcionais e Suas Características.....	64
3.2.2 - Estratégias Para a Elaboração e Aplicação de Currículos Funcionais	69

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	72
Capítulo IV - Metodologia	73
4.1 - População e Amostra.....	73
4.1.1 - Critérios e Estratégias de Recolha de Dados.....	73
4.1.2 - Sujeitos.....	74
4.2 - Plano da Investigação.....	75
4.3 - Material	76
4.4 - Procedimento.....	78
4.5 - Algumas Reflexões de Ordem Ética	79
Capítulo V - Apresentação dos Resultados	81
Capítulo VI - Discussão dos Resultados	93
CONCLUSÃO.....	101
BIBLIOGRAFIA	106

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características das escolas que melhor trabalham na realização de uma educação inclusiva.....	34
Tabela 2. Censos 1978.....	51
Tabela 3. População com deficiência segundo o sexo e tipo de deficiências (%) relativamente à População Total Residente.....	51
Tabela 4. População com deficiência segundo o sexo e tipo de deficiências % M % ...	52
Tabela 5. População residente, com 5 ou mais anos, segundo o tipo de dificuldade e sexo, por grau de dificuldade sentido	53
Tabela 6. Caracterização da amostra: sexo e situação profissional.....	74
Tabela 7. Caracterização da amostra: idade, tempo de serviço docente total, como docente do ensino especial e no agrupamento.....	75
Tabela 8. Grau de concordância com afirmações relativas à inclusão de crianças com DID.....	82
Tabela 9. Grau de concordância com afirmações relativas à organização das escolas, no sentido de darem respostas educativas numa política inclusiva.....	84
Tabela 10. Recursos humanos da escola/agrupamento que intervencionam com os alunos DID	85
Tabela 11. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos humanos (Questão grupo 2)	85
Tabela 12. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos humanos (Questões grupo 8)	86
Tabela 13. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos materiais (Questão grupo 2)	86
Tabela 14. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos materiais (Questões grupo 8)	87
Tabela 15. Recursos humanos no âmbito de um Plano de Ação em parceria com alguma IPSS que colabora como CRI.....	87
Tabela 16. Opinião acerca de quais os elementos da comunidade educativa conhecem o Decreto-lei nº3/2008.....	88

Tabela 17. Grau de concordância com a correspondência de vários objetivos àqueles que estão subjacentes ao Currículo Funcional (ordenados pela proporção de respostas de concordância).....	90
Tabela 18. Grau de concordância com os fatores imprescindíveis no desenvolvimento do Currículo Funcional (ordenados pela proporção de respostas de concordância)	92

INTRODUÇÃO

A atitude de segregação das pessoas com Deficiência Mental (DM), atualmente designada por Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), foi mantida e explorada ao longo dos tempos por aqueles que, por receio ou por ignorância, se socorriam de argumentos fantasiados e mitificados para justificar o seu comportamento face à diferença. Já no século passado, e sensivelmente até à década de 60, a educação das pessoas com DM manteve-se quase que estritamente dependente da sua colocação em instituições especiais. É por essa altura que se começa a assistir à emergência de um modelo educacional de referência, em oposição ao modelo clínico até então vigente, que veio abrir perspectivas para uma intervenção educacional mais centrada no sujeito e suas capacidades.

Contudo uma mudança conceptual significativa no campo da Educação Especial só veio a ocorrer em 1975, nos EUA, com a *Públic Law 94-142* “*The Education for All Handicapped Children Act*”. Esta lei criou estruturas sólidas na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças portadoras de deficiência.

Outra mudança aconteceu em 1978 com a introdução do conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), pelo Relatório Warnock, que enfatizou a ideia de que todas as crianças deveriam ser encaradas na sua individualidade, importando dar resposta às suas necessidades educativas. Por outro lado, ao considerar que todas as crianças seriam de algum modo especiais, por todas elas apresentarem necessidades educativas diferenciadas, este documento contribuiu decisivamente para sustentar modelos de educação integrada. No entanto, começou-se a refletir sobre uma certa insatisfação relativamente ao conceito de integração, argumentando que mais do que situar um aluno num determinado local da escola, é fundamental atender aos aspetos qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente à qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre os vários personagens do cenário educativo, alargando esta preocupação a todos os alunos, numa perspectiva real de escola

para todos.

Assim, e segundo Alonso (2001), torna-se pertinente pensar na emergência de uma sociedade inclusiva que acolhe todos e a todos pertence e, igualmente, nas questões do direito à dignidade individual, à privacidade, à escolha e à informação que devem orientar as práticas de diagnóstico e intervenção em termos de promoção da sua qualidade de vida. A educação deve aspirar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito pelos direitos do homem num clima de responsabilidade, de igualdade de oportunidades e de cooperação, que passa, segundo Piaget (1978), pelo direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente em função das possibilidades de que dispõe e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

A criança/jovem com DID, tal como as outras, tem necessidades básicas e sentimentos, que nos merecem respeito e tem direito a uma educação digna. Sabe-se que não aprende de uma forma acidental, pelo que toda a sua aprendizagem deve ser planeada, incluindo o ensino dos aspetos mais simples e mais básicos da vida, visando o seu funcionamento no futuro, para poder ter uma melhor qualidade de vida.

A escola deve ter uma filosofia assente em valores e convicções acerca do que é mais importante ensinar-lhes, de acordo com as suas capacidades e necessidades, e ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com DID no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos. Em suma, para efetivar a inclusão no contexto escolar tem de se ter em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois as suas vidas, assim como de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais. E essas características não podem ser esquecidas, conforme argumenta Oliveira (2008, p.136):

É preciso considerar a complexidade da deficiência e sua multidimensionalidade, e mais ainda os níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender às suas necessidades.

Estes, por sua vez, assimilam a sua condição de serem pessoas com a sua

individualidade (cada uma delas é um ser único, que pode fazer escolhas e ter as suas opiniões), compreendem melhor o mundo envolvente, pelo que o mundo que as rodeia passa a ter mais sentido e significado para elas. Sabem que são capazes de fazer algo (sentimento de competência), criam relações de amizade e, como tal, de pertença (têm amigos e uma família) e aprendem a dar e a partilhar, enfim, têm motivos para querer estar mais ativas.

É neste contexto que surgem os “Currículos Funcionais” na educação de alunos com DID, como forma de intervenção de uma maneira ativa e prática, desenvolvendo, ao máximo, competências adaptativas, tornando-os o mais independentes possível, nos diversos contextos ambientais em que se inserem. É nesta linha de pensamento que surge este trabalho.

O tema, em consideração nesta pesquisa, visa contribuir para um melhor entendimento sobre a problemática dos alunos com DID e suas implicações no contexto educativo, no intuito de ajudar os alunos com este tipo de deficiência no seu processo educativo porque se sabe que o sucesso, dos alunos em geral, e dos alunos com DID em particular, pode, de algum modo, ser influenciado pela postura, motivação, interesse e dinamismo dos seus professores, não esquecendo que “a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes” (Sacristán, 1999, *cit in* Ferreira, 2007, p. 13), ressaltando a importância na formação dos professores, necessária tanto no ensino regular como no ensino especial.

Passa-se a explicitar a pertinência deste estudo.

Se o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários, temos, então a sustentação e a exigência de um ensino funcional, no qual todas as pessoas com interação com o aluno são educadores cuja ação importa potencializar e desenvolver (Vieira e Pereira 2010, p.47).

Na sequência da pesquisa desenvolvida, procurou-se demonstrar a importância da inclusão do aluno com DID no contexto educativo, passando necessariamente pela elaboração de um Programa Educativo que prepare o indivíduo para a vida diária de uma forma autónoma, bem como a necessidade da existência de recursos e apoios

essenciais para o seu desenvolvimento integral e autonomia social.

A definição DID, proposta pela AAIDD em 2007, aceite como sendo a melhor e mais atual, apresenta aspetos inovadores que implicam a adoção, pelos educadores, de práticas pedagógicas coerentes e por uma dinâmica de escola capaz de se organizar de modo a promover “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária” (Valadares e Moreira, 2009, p. 83).

Se a desvantagem fundamental das pessoas com DID assenta na menor eficácia de adaptação ao seu meio, procurando-se diminuir pela educação essa desvantagem, então, não há alternativa a um ensino centrado na inclusão. A desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um.

Neste sentido, quer-se promover a ideia de que o professor, atento à especificidade do aluno com DID, deve desenvolver um ambiente, na sala de aula, de aceitação mútua, onde ninguém se sinta diferente, sentindo diariamente a necessidade de inovar para atender os alunos com DID nas suas aprendizagens, tendo plena consciência de que está a contribuir para o sucesso educativo destes alunos quando lhes dá a oportunidade de desenvolverem o lote de potencialidades das quais são portadoras, alcançando o máximo do seu desenvolvimento pessoal e social.

A fundamentação e apresentação do problema são feitas em seguida. Na sequência da pesquisa desenvolvida, compreende-se que tudo o que o aluno com DID aprende deve ser suscetível de ser utilizado, de imediato ou mais tarde, na sua vida fora da escola, contribuindo para aumentar a sua autonomia, tanto nas tarefas de independência pessoal, como permitindo a sua participação em mais e variados ambientes na comunidade em que vive e nas atividades da família. A intervenção educativa deve, por isso, ser enquadrada numa perspetiva funcional e numa multiplicidade de experiências da vida real.

Um ensino funcional deve ter como premissas-base “educar refletindo as exigências de uma vida independente na sociedade” (Costa *et al.*, 1998, p.28).

Esta é uma metodologia que poderá permitir o desenvolvimento das escolas inclusivas, permitindo aos alunos com DID satisfazer as suas necessidades, dentro das suas possibilidades, capacidades e condicionalismos. No entanto,

(...)a aplicação de um currículo funcional na escola regular implica que se garanta existência de determinadas condições (Costa *et al.* 1996, p.47), a fim de oferecer aos alunos o que eles puderem compreender, o que mais os motive e se ajuste às suas necessidades (Clark *et al.*, 1997, *cit. in* Rodrigues, 2001, p.97).

O modelo de ensino funcional implica que:

(...) a escola aprenda/ fomente os valores da interdependência, quebrando o isolamento em relação à família e a todo o meio social envolvente, transformando a sala de aula num espaço de vida que atua não em função de si próprio, mas sobretudo dos pedidos que são formulados ao aluno noutros espaços de vida(Vieira e Pereira, 2010, p.96).

Assim, considera-se que oCurrículo Funcional (CF) pode ser uma resposta para aqueles que nunca tiveram resposta. Torna-se necessário analisar com profundidade as componentes do currículo e proporcionar aos alunos as aprendizagens consideradas mais úteis e necessárias em cada momento da sua vida, tendo sempre presente a responsabilidade que cabe à escola e a cada um de nós, enquanto educadores e cidadãos conscientes da educação destas crianças, lembrando constantemente a pertinente citação de Heward e Orlansky (1986, *cit. in* Vieira e Pereira, 2010, p.90): “o que nós sabemos é que eles não irão mais longe do que nós os deixamos”.

O processo educativo atinge, assim, a sua finalidade quando o aluno com DID se torna um adulto feliz, bem adaptado e respeitado como indivíduo.

O plano de intervenção educativo, seguindo o modelo funcional, tem como objetivo responder a necessidades individuais de cada aluno, numa perspetiva de sucesso e não considerá-lo, à partida, como um aluno potencialmente fracassado, face ao conceito de sucesso que se estabelece para a média dos alunos da sala.

Perante o exposto, coloca-se a questão de partida do presente trabalho:

Qual a importância de Currículos Funcionais para o desenvolvimento de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, na perspectiva de docentes de Educação?

Haverá também uma pergunta secundária, que ajudará a que se tenha um conhecimento da realidade das nossas escolas, quanto aos recursos nelas existentes:

Que recursos, na percepção dos docentes de Educação Especial, serão imprescindíveis, na escola, para a implementação dos Currículos Funcionais?

Sete objetivos guiaram o desenvolvimento do estudo:

1 - Saber se os professores de Educação Especial concordam com a inclusão da criança com DID, tendo como referência Ferreira (2008) e Rodrigues (2011) quando mencionam inclusão como *equidade educativa, direito à diferença e igualdade de oportunidades*.

2 - Saber se as escolas estão devidamente organizadas no sentido de dar as respostas educativas numa política inclusiva; partindo da afirmação de Correia (2008) quando diz que não basta colocar um aluno com DID moderada numa escola/classe regular para se estar perante uma escola inclusiva. Torna-se necessário que, sejam quais forem as capacidades e necessidades desses alunos, as escolas estejam preparadas para dar resposta à heterogeneidade, tendo por base uma multiplicidade de serviços e apoios adequados.

3 - Saber se a escola tem os recursos humanos e materiais/físicos considerados necessários para implementação dos CF, tendo como referência a perspectiva de Costa et al (1996) citando Brown (1987), que a aplicação dos CF implica a garantia de determinadas condições: i) formação de todos os intervenientes educativos, ii) recursos humanos e materiais considerados necessários.

4 - Saber se as escolas têm serviços, prestados pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atuam de forma integrada com a comunidade, no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, conforme

previsto no art.º30 do Dec. Lei. nº 3/2008, de 7 de janeiro, partindo do pressuposto de que os alunos com DID tenham os apoios necessários dentro da escola e não fora dela (Correia 2008).

5 - Saber se o decreto, onde assenta toda a política de educação inclusiva, que pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam aos alunos com DID o acesso e sucesso educativo, é conhecido por toda a comunidade escolar. Este objetivo tem a sua pertinência, tendo em consideração que o próprio Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro se refere a si próprio, como um documento não só com medidas para os alunos, mas também com medidas de mudanças no contexto escolar (ME, 2008).

6 - Saber se os professores de Educação Especial conhecem os objetivos que estão subjacentes aos CF. Este objetivo baseia-se no princípio de que as pessoas com DID têm direito a uma vida de qualidade em que seja garantida, na máxima medida das suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral (Brown 1987 *cit in* Costa *et al* 1996) e Ferreira (2008).

7 - Saber se, para a implementação dos CF, é necessária a responsabilização e tomadas de decisão de índole colaborativa que congreguem uma liderança crente e eficaz, colaboração e cooperação, existência de recursos, criação de parcerias, designadamente com os pais e comunidade, ambientes de aprendizagem flexíveis e constante formação profissional. Como é referido por Correia (2008) e Niza (2012) quando falam na exigência de uma gestão humanista dos recursos humanos e materiais da escola, na prática pedagógica colaborativa/cooperativa entre todos os docentes, partilhas no campo de atuação, projetos de trabalho com a comunidade local, formação inicial e continuada e envolvimento parental.

O presente trabalho está dividido em duas partes, subdivididas em capítulos. A primeira parte procura a construção de um quadro Teórico Concetual em que os três primeiros capítulos abordam a problemática que envolve a evolução concetual da DM, a par das mudanças na Educação Especial (EE) no atendimento desta população. No primeiro capítulo faz-se uma abordagem ao Enquadramento Sociopolítico e Legal, ao direito à

educação, como valor universal, e à importância que é dada à escola nesse processo. Abordou-se ainda a evolução conceitual da DM e evolução da EE ao longo do tempo, retratando a forma como essa população foi atendida ao nível do sistema educativo. No segundo capítulo centrou-se a atenção na mudança de paradigma: do conceito de DM ao conceito de DID e as implicações consideradas relevantes para a ação educativa. No terceiro capítulo realçou-se a flexibilidade que deve ter um qualquer Currículo e a importância que o Currículo Específico Individual, tipo Funcional, tem no desenvolvimento dos alunos com DID.

A segunda parte, com três capítulos, metodologia, apresentação de resultados e discussão de resultados, dará corpo à colocação do problema, linha de pesquisa no terreno, recolha e análise de dados. O trabalho termina com algumas conclusões finais, onde, sinteticamente, se dá conta do que foi possível em termos de estudo. No entanto, não há pretensão de fazer generalizações das conclusões que se extraírem, mas sobretudo contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a aplicação dos CF em alunos com DID, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social e melhoria da qualidade de vida.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Enquadramento Sociopolítico Legal

Uma das grandes preocupações nacionais e internacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (Correia 2008, p.81).

Somente ao longo da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça, trazidas sobretudo pelo avanço das ciências sociais e, de entre elas, as Ciências de Educação, assistiu-se ao desabrochar de uma nova mentalidade, que fez eclodir documentos de relevante significado pelas novas concepções jurídicas, políticas e filosóficas que evidenciam. A partir da política de universalização da Educação Básica, ganhou força no plano internacional a proposta de inclusão escolar, no início da década de noventa. Este capítulo analisa brevemente a génese e as conotações políticas dessa proposta a fim de apreender de que forma se configurou essa discussão na educação portuguesa. Para tal, far-se-á uma análise das diferentes matrizes documentais nacionais e internacionais que a norteiam e de que forma os preceitos contidos nos mesmos se materializaram na reforma educacional ocorrida.

1.1 - A Educação Como Valor Universal

A educação é, hoje, tida como um valor inquestionável. Uma definição acentua o carácter individualista dos fins da educação, outras reforçam o ponto de vista social. Para Fernandes (1990), o termo educação, do latim *ex ducere*, quer dizer conduzir, fazer desabrochar, desenvolver. Assim, para este autor, educar é ajudar o homem/criança a atingir a sua plena formação, ajudá-lo a atingir o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade, o melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida, “(...) o que implica principalmente uma orientação na melhor direção fazendo despontar a responsabilidade, levando-o a assumir a sua vida e a dispor

dela em plenitude”(Fernandes, 1990, p.15). Toda a educação deve ajudar a explicitar e a desenvolver as potencialidades de cada um e não a padronizá-las segundo um tipo ideal e inexistente de indivíduo. Deverá ter o encargo de o acolher e orientá-lo para melhor o integrar na sociedade, em função das suas reais possibilidades. É este aspeto que colide com um dos mitos educativos mais propalados ao longo dos tempos: o de que há certos grupos humanos (pessoas com DM moderada a profunda) que não são educáveis. Faure (1972) a este respeito afirma que:

(...) de facto, todo o ser humano é educável, vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É portanto, por essência educável(Faure, 1972, p. 44).

1.1.1 - Escola: Sistema Social, Sistema Educativo

A escola surge como a primeira instituição social com o objetivo de preparar cidadãos aptos para cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem e a que todos têm direito, como o afirma solenemente o artigo 26 da Declaração Universal Dos Direitos do Homem e que Piaget (1978) reitera:

Todo o ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, no meio escolar, de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação (Piaget, 1978, p.50).

Ambrósio (1981), refere-se ao sistema escolar como um sistema que deverá dar, a cada um, os meios para que, de acordo com as suas potencialidades, alcance a capacidade de adaptação, a lucidez e possibilidade de intervenção, de afirmação de si próprio, de resposta ao desafio de construção coletiva, de uma nova sociedade. Surge, assim, a frequência da escola, como um direito de todos e que, no entender da autora citada, só concretizará os seus objetivos assentes na “ criação de igualdade de oportunidade para todos os cidadãos face à educação”(Ambrósio, 1981, p.576).

Correia (2008, p.12) em relação à escola faz um apelo:

(...)que tenha em atenção a criança-todo e não só a criança-aluno, e por conseguinte que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio-emocional e pessoal, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

A escola fica, então, com parte da responsabilidade no que respeita ao sucesso ou ao fracasso do indivíduo na realização das suas próprias possibilidades e na sua adaptação à vida social. Privar, pela marginalização, qualquer indivíduo desta vivência, é falsificar o seu processo de socialização que, em condições artificiais de relação com o meio, não só o indivíduo se vê privado das condições normais de socialização, como também a sociedade perde a oportunidade de progredir para uma harmonia e equilíbrio de uma grande parte dos seus membros.

A educação é, portanto, um direito fundamental à própria existência. Contudo, a história demonstra-nos que, para alguns, nem sempre foi assim, só porque eram diferentes.

1.2 - Evolução Concetual de Deficiência Mental e Evolução da Educação Especial

Através da revisão da literatura, pode-se constatar que o termo “Educação Especial” (EE) refere-se a uma atividade educativa diferente da dita normal e o seu significado foi sofrendo alterações ao longo dos tempos paralelamente à forma com era encarada a deficiência. A este respeito, Bueno (2004, p. 27) afirma que:

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para a sua inserção em processos regulares de ensino.

Reiser (2006) faz uma análise histórica da evolução ocorrida, focalizada em cinco momentos distintos: antiguidade, tradição judaico-cristã, idade média, séculos XVIII e XIX e século XX, para desvendar a forma como foi encarada e tratada a pessoa com DM.

No mesmo sentido, Baptista (2008, p.175) afirma que a história da EE conta-se em seis palavras: “exclusão, segregação, institucionalização, normalização, integração e inclusão”.

Silva (2009) sugere que "exclusão", "segregação", "integração" e "inclusão", marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas que traçaram o atendimento das crianças e dos jovens diferentes. Salienta também que as características económicas, sociais e culturais de cada época são determinantes para o modo como se perspetivam as diferenças.

É com base neste conjunto de palavras, que se irá abordar a evolução histórica das atitudes sociais relativas às pessoas com deficiência.

1.2.1 - Da Exclusão à Segregação

Ao longo da História da Humanidade, foram diferentes as atitudes assumidas pela sociedade para com as pessoas com deficiências, as quais se foram alterando por influência de diversos fatores: políticos, sociais, económicos, culturais, filosóficos, científicos e humanitários (Vieira e Pereira, 2010, p.17).

Os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo de séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência física e mental e do seu carácter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha.

Na antiguidade clássica, as pessoas com DM, foram consideradas posses do demónio e de espíritos maus. “ Em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e em Roma, atiradas ao rio” (Correia, 1997, p.13).

Na Idade Média eram alvo de apedrejamento. Milhares deles morreram nas fogueiras da Inquisição. Em muitas sociedades e em diferentes épocas eram privados de direitos cívicos. A igreja condenou o infanticídio mas, por outro lado, alimentou a ideia de

atribuir a causas sobrenaturais as suas deficiências, considerando-as possuídas pelo demónio e outros espíritos malignos e submetia-os a práticas exorcistas. Outros países, como a Inglaterra de 1547, mandou encerrá-los em asilos inumanos, onde eram obrigados a vegetar em condições animais (Vieira e Pereira, 2010). Em pleno séc. XIX e princípios do séc. XX, em países anglo-saxónicos e escandinavos, era usada esterilização para impedir a reprodução de indivíduos que se mostrassem incapazes de trabalhar.

1.2.2 - A Era das Instituições

Nos finais do século XVIII e início do século XIX, a sociedade começa a tomar consciência da necessidade de dar atenção a este tipo de pessoas, ainda que tal atenção tivesse mais um carácter assistencial que educativo.

Imperava na altura a ideia de que se devia proteger a pessoa normal da anormal, por se considerar esta última um perigo para a sociedade e também se considerava que se deveria proteger da sociedade “o menos válido, o diminuído” para não ser vítima dessa mesma sociedade. Constroem-se centros afastados das populações, argumentando-se que o campo lhes proporcionava uma vida mais sã e alegre. Desta maneira a consciência coletiva tranquilizava-se.

Mas o resultado destas concepções era o mesmo: o deficiente separa-se, discrimina-se, segrega-se (Jiménez, 1997).

1.2.3 - Do Ser Ninguém ao Ser-se Pessoa

É ainda no desenrolar do século XIX que médicos e cientistas se dedicaram ao estudo das pessoas com deficiência. E aqui é importante referir aquele que é considerado o pai da EE, Itard. Jean Marc Itard (1774 - 1838), médico francês, que se dedicou aos problemas e necessidades das pessoas com deficiência auditiva e foi o precursor do trabalho com as pessoas com DM ao interessar-se por Victor, rapaz de 12 anos,

encontrado nos bosques de Aveyron, apresentando DM profunda.

Seguin, aluno de Itard, continuou o seu trabalho com crianças com problemas mentais e desenvolveu programas que já tinham como base metodológica um verdadeiro Programa Educativo Individual, hoje conhecido como instrumento necessário e indispensável no trabalho com crianças com deficiência (Vieira e Pereira, 2010). Aos trabalhos de Itard e seu aluno Seguin, seguiram-se muitos outros. “É neste século que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência, mais inclinados para a DM do que para outras deficiências”(Fonseca,1997, p.10).

A primeira metade do século XX foi marcada por grandes desenvolvimentos teóricos, em muitos campos diretamente relacionados com a educação e com os cuidados gerais prestados às pessoas com deficiência. Com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para a medição da capacidade intelectual, a partir do desempenho de tarefas sensoriomotoras, o conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas, que não beneficiavam de uma educação educativa normal, originaram uma evolução no sentido da criação de escolas especiais.

As crianças eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem em seguida segregadas em recursos educativos e terapêuticas especiais. Elas eram rotuladas e segregadas em função da sua deficiência: cegos, surdos, deficientes mentais e colocados em Instituições Especiais. Na opinião de Fonseca (1997), a política global passou a separar estas crianças da sociedade. Havia uma preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar. Para Correia (1997), as crianças com deficiência deixaram de ser excluídas da sociedade e começaram a ser segregadas e excluídas dos programas públicos, crescendo em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis.

1.3 - As Grandes Guerras e o Despertar Para a Mudança

As graves crises económico-sociais, que a Europa viveu na primeira metade do século

passado, que a arrastaram para duas guerras mundiais, impediram que os recursos necessários fossem canalizados para o atendimento das pessoas com deficiência, as quais estiveram sempre longe da linha da frente das prioridades dos governos. Por esse mesmo motivo, os importantes desenvolvimentos teóricos conseguidos não viram uma imediata tradução na prática da educação das pessoas com deficiência. O Warnock Report (1978) constata que na Grã-Bretanha nada de importante neste campo se alterou entre o início do século e o fim da segunda guerra mundial. O entusiasmo dos pioneiros do século XIX perdeu-se, seguindo-se um período de alguma estagnação, mantendo-se dominante o modelo médico. As tentativas legais para melhorar a situação não produziram efeitos práticos. Os problemas colocados pela guerra e os problemas sociais dela decorrente, terão impedido os governos de ter uma ação mais positiva neste campo, a par do facto de, socialmente, os deficientes continuarem a ser muito desvalorizados, sem um estatuto de pessoas iguais às outras.

Ao longo da segunda metade do século XX, surge o desenvolvimento de uma cultura mais humanista. Relativamente a este aspeto Correia (1997, p.14) faz a seguinte observação:

Perante o número assustador de mutilados, estropiados e perturbados mentais, quase impossível de conter e esconder, as sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si próprios, confrontando-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança espelhada num renascimento humanista bem evidente.

A evolução da ciência e dos valores filosóficos foi uma espécie de caldeirão onde fermentaram as ideias que permitiram o salto em frente. Começa-se então, em meados desse século, a falar de uma forma sistemática dos direitos das pessoas com deficiência e a surgirem documentos marcantes como a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental: “O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos” (Art.º 1º da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental).

Glat e Blanco (2007) consideram que foi nesse período que a EE “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da

Psicologia da Aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. É interessante observar, porém, que foram os médicos os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, na sua maioria, se encontravam, internados em hospitais psiquiátricos.

1.4 - Do Conceito de Educação Especial ao Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Inicialmente, e como já foi citado anteriormente, os cuidados prestados às pessoas com deficiência, ocorriam em instituições asilares ou hospitais de caráter segregado e assistencial, com o objetivo de os isolar da sociedade. Uma das mudanças radicais da segunda metade do século XX foi a massificação do ensino. A massificação do ensino, com todas as suas virtudes inquestionáveis, trouxe novos problemas e desafios à escola. Esta, habituada a lidar com um público homogêneo (elites), passou a ter de enfrentar um público heterogêneo com condições de partida e expectativas diferentes. E isto não é fácil, porque põe em causa a estratégia tradicionalmente utilizada pela escola, de ensinar a todos como se fossem um.

À medida que nos diferentes países se assume e define legalmente o papel da educação, tornando-a mais equitativa e em alguns níveis obrigatória, dá-se uma grande explosão na criação de estruturas de ensino especial por tipo de deficiência, como forma alternativa de ensino para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares. Progressivamente, foram surgindo classes especiais, dentro das escolas regulares, funcionando como unidades à parte (Tillemans, 1973, *cit in* Felgueiras, 1994).

A EE é então vista como um sistema paralelo à educação em geral e designava um tipo de educação diferente da praticada nas escolas regulares. Surge, assim, um “sistema acabado” de EE que assenta predominantemente num sistema de identificação e de classificação das crianças em categorias de deficiência, com base em testes de Quociente de Inteligência (QI), como forma de legitimar a seleção de crianças para o

sistema segregado. A EE era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum déficit ou *handicap*, que os apresenta como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

É nos fins dos anos sessenta que a segregação, até aí inabalável, começa a ceder, face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos, que põem em causa o sistema tradicional de EE considerado como discricionário, antidemocrático e ilegal. Paralelamente aos avanços científicos e técnicos nesta área, vieram também pôr em causa as vantagens das classes especiais como alternativa às classes regulares. Raufman e Gottlieb (1975, *cit in* Correia, 1997), concluem que a investigação não demonstra que a criança com deficiência progrida mais rapidamente quando colocada num meio mais segregado.

Uma revisão da literatura sugere que os alunos colocados em classes segregadas, sofrem consequências negativas, nomeadamente um autoconceito mais baixo, causado pela separação. Evidenciam-se, assim, os efeitos estigmatizantes nas crianças que frequentavam essas classes. Muitos pais começam a reagir, preferindo uma colocação académica nas classes regulares em que as crianças tenham possibilidade de se relacionarem socialmente com os outros colegas.

Em meados da década 70, começou o movimento pró-integração e normalização, sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis onde vivem (Glat e Fernandes, 2005).

Nos Estados Unidos América (EUA) surge em 1975, a legislação Public Law 94-142 “The Education for all Handicapped Children Act”, aprovada pelo congresso dos EUA em 1975. Correia (1997), citando Goodman (1976), descreve-a como sendo uma lei “*bombástica*” e aquela que maior impacto teria na história da educação. Esta lei produziu efeitos de longo alcance: “já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno” (Turnbull e Turnbull, 1986, *cit in* Felgueiras, 1994, p.24). Esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de EE, criando estruturas

sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças.

Em 1978, surge no Reino Unido o Warnock Report, que propõe a expansão da EE referindo que, em cada 5 crianças, uma necessita, de alguma forma, durante a sua escolaridade, de um atendimento no âmbito da EE, não sendo todas portadoras de deficiência, abolindo conseqüentemente categorias, substituindo-as pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). O conceito de NEE, surge como um

(...) contínuo, visto em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidade e incapacidade e a todos os aspetos importantes do processo educativo (Warnock Report, 1978, *cit. in* Pereira 1998, p.4).

As legislações referidas foram marcos decisivos no movimento das ideias e na integração da EE no sistema geral de ensino. É então veiculado o princípio de que todas as crianças com deficiência devem receber uma educação no meio o menos restritivo possível, a fim de lhes garantir o máximo de normalização. Do diagnóstico médico e psicológico, passou-se a dar lugar à valorização da educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização. Correia, (1997, p.19) refere que:

Nascia, assim, a Educação Integrada (...) o termo integração tem a sua origem no conceito de normalização e aproxima-se muito do conceito de meio menos restritivo possível, que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar - física, social e pedagogicamente - na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.

Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com NEE para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo (Glat e Duque, 2003; Glat e Blanco, 2007). Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, à qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Bueno, 2001; Mendes e Seixas 2003; Pletsch, 2005, 2007, 2009).

No entanto, foi muito relevante o facto de o conceito restrito e estático de EE, baseado na crença do QI ou noutras entidades classificatórias numa perspetiva tradicional, ter passado a um conceito que se pretendia mais amplo, não discriminatório, introduzindo o conceito de NEE. A ele está subjacente o princípio, hoje em dia, irrefutável, que a educação é um bem a que todos têm direito e que os seus objetivos são os mesmos para todos.

1.4.1 - Da Integração à Inclusão

A literatura começava a dar sinais de insatisfação relativamente ao conceito de “integração”, argumentando que mais do que situar um aluno num determinado local da escola regular (sala especial, sala de apoio, sala regular, etc.), é fundamental atender aos aspetos qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente à qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre as várias personagens do cenário educativo alargando esta preocupação a todos os alunos numa perspetiva real da escola para todos. Neste contexto assiste-se à emergência do conceito de inclusão como substituto do conceito de integração.

Em 1994 com a Declaração de Salamanca ficam vinculados os princípios da Escola Inclusiva (EI). O princípio fundamental das EI, refere a Declaração de Salamanca (1994, p.12):

Consiste em que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adotando-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 as respetivas comunidades (...).

Costa e Rodrigues (1999) consideram a “*integração*” como o processo através do qual os alunos considerados com NEE, são apoiados individualmente de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola, e “*inclusão*” como o empenhamento da escola em receber todas as crianças, de forma a poder dar resposta

adequada à diversidade de adultos. Perante o problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.

Vinagreiro e Peixoto(2000) referem que os benefícios da inclusão não ficam apenas do lado do aluno com deficiência, que recebe do outro um suporte social (através da amizade, do apoio e da partilha de atividades nos diversos locais da comunidade local) e instrucional (no apoio à aprendizagem por imitação ou no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa). Também o aluno que assegura a ajuda, ao lidar com um aluno que é *diferente*, tem a oportunidade de desenvolver maior capacidade, afetiva e cognitivamente construída, de aceitação da diferença. É pertinente a citação desses autores: “A experiência da inclusão serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes”(Vinagreiro e Peixoto, 2000, p. 62).

Segundo Morgado (2003, que faz referência a Johnson, 1987, e Visser, 1993), as escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação. Vários investigadores, após estudos realizados, chegaram à conclusão de que as escolas que melhor trabalham na realização de uma educação inclusiva apresentam as características enumeradas na Tabela 1.

Rodrigues (2001) considera que a EI exige uma reforma total da escola. As exigências desta reforma são claras. É necessário atuar na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos. Nestamesma direção seguem as proposições de Carvalho (2005, p.15), afirmando que:

As escolas inclusivas não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais.

Tabela 1. Características das escolas que melhor trabalham na realização de uma educação inclusiva

Autores	Características
Hopkin y Ainscow (1993) e Ainscow (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromisso efetivo na formação contínua de professores. ➤ Implicação da comunidade, professores e alunos, no processo de mudança. ➤ Valorização dos benefícios provenientes da investigação e reflexão dos professores. ➤ Existência de liderança centrada na transformação. ➤ Visão estratégica e coordenação. ➤ Compromisso institucional num processo de planificação colaborativa capaz de legitimar e orientar as ações empreendidas.
Liytsky e Gartner (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liderança promotora de uma visão global. ➤ Colaboração. ➤ Prática de uma avaliação formativa. ➤ Sistemas de apoio aos professores e aos alunos. ➤ Recursos financeiros. ➤ Implicação efetiva da família. ➤ Gestão curricular flexível.
Clark, Dyson, Milward Skiward (1995,1996)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestão flexível dos recursos escolares. ➤ Estratégias efetivas de formação do pessoal. ➤ Mudança dos papéis profissionais de forma a que possam enfrentar novas necessidades. ➤ Trabalho colaborativo dentro da escola.

Adaptado de Zabalza (1999), Autonomia das escolas e desenvolvimento curricular, in *Atas de Seminário*, Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães (Correio da Educação/ Suplemento de 21 de Fevereiro de 2000, nº30).

Laplane (2007) reforça esta ideia referindo que o êxito de inclusão escolar não depende apenas da transformação ou reforma da escola, como frequentemente se apresenta. Esse tipo de análise cria a ilusão de que a transformação da escola, por si só, poderia dar-se sem a superação das desigualdades sociais presentes na nossa sociedade; ou pior, que a mesma poderia reduzir tais desigualdades. Ora, mudar determinada realidade social constitui um processo político que envolve redefinições das relações de poder, o combate aos privilégios e à desigualdade económica e social.

1.5 - A Educação Inclusiva em Portugal

Fonseca, (1997) diz que o campo da EE é demasiado complexo e extenso. Só através de uma experiência vasta e rica, de uma investigação pessoal ou grupal e de uma

compreensão profunda dos problemas se pode vir a conhecer, a controlar e a transformar a EE em Portugal. Pereira (1998) refere que, embora, de uma forma mais lenta e com uma abrangência menor, Portugal seguiu a mesma tendência, porventura a um nível qualitativo e quantitativo inferior ao de outros países.

Jiménez (1997) caracteriza o percurso da educação dos indivíduos com deficiência no nosso país em três épocas distintas:

A primeira época é como a pré-história da EE; *a segunda* é referida pelo cuidado com assistência e com a educação dada em ambientes separados da educação regular; *aterceira* surge como um novo conceito e prática de educação especial (Jiménez, 1997, p.21). *A primeira época* corresponde ao período assistencial para o qual foram criados os asilos, que se iniciaram com os surdos e os cegos, normalmente de iniciativa privada, liderada pelos pais. Em Portugal aconteceu com o primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em 1822/23, em Lisboa, tendo D. João VI requisitado da Suécia um especialista, Pedro Arong Borg, para o organizar. Mas, de um modo geral, é nos princípios do séc. XIX que as pessoas com deficiência começam a ser alvo de interesse por parte dos pedagogos e estudiosos.

É em 1916 que se cria o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) para tratar da educação da população com deficiência. Foi o próprio Dr. António Aurélio da Costa Ferreira quem o dirigiu. Na época foi designado por Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia. A lei que o regia atribuía-lhe três importantes funções: i) Funcionar como dispensário de higiene mental infantil; ii) Preparar técnicos para serviços existentes e a criar; iii) Servir de centro orientador e propaganda técnica dos problemas de saúde mental infantil em todo o país. Este Instituto previa a observação e ensino de crianças com DM e alterações de linguagem, na dependência do Ministério de Instrução. Em 1941 foi criado neste Instituto o primeiro curso de preparação para professores de crianças com DM sob tutela do referido Ministério de Instrução. Em 1945, sob a direção do professor Victor Fontes, são definidas funções para o Instituto “Dispensário da Higiene Mental Infantil” com apoio a todo o país. No ano de 1946 criam-se as escolas especiais junto das escolas primárias. O instituto fazia a orientação e formação dos professores para nelas trabalharem. A primeira classe especial terá aparecido em 1947 e

em 1979 já havia 86 classes especiais e 47 classes em apoio (Costa, 1981). É importante referir Jiménez, (1997, p.37) quando diz que “até aos anos 60 existiam apenas dois lugares possíveis para o atendimento de crianças com NEE: o centro especial e a escola regular, com pouca ou nenhuma conexão entre ambas”.

A segunda época já evidencia preocupações educativas, embora em ambientes segregados. É na década de 60, mais concretamente em 1964, que se começam a criar a nível distrital as escolas especiais em regime de semi-internato (Vieira e Pereira, 2010).

Esta época é caracterizada por “uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo ministério dos Assuntos Sociais” (Bairrão, 1998, p.16). Em 1960 é fundado por um grupo de pais a “Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral” (APPC), em Lisboa. Em 1962 cria-se a “Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais”, designada pela sigla (APPACDM). Estas associações eram apoiadas pela Segurança Social. Em 1964 o Instituto de Assistência a Menores organiza estabelecimentos educativos especiais, serviços de apoio precoce e formação de professores. Este Instituto deu apoio ao Centro Infantil Hellen Keller, que foi uma das primeiras escolas a adotar, em Portugal, uma pedagogia Freinet e a primeira a tentar a educação conjunta nas suas classes, crianças cegas, amblíopes e com visão normal. Em 1968, com a colaboração do IAACF, deram-se os primeiros passos na integração escolar de crianças cegas. Pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência que participavam em pleno na classe regular organizando-se o trabalho, em regime de salas de apoio, inicialmente em Lisboa, Porto e Coimbra. Dois anos mais tarde, o Ministério da Educação (ME) foi expandindo essa experiência a todo o país. Paralelamente, por iniciativa dos pais e devido à carência de recursos, expandem-se também as associações por quase todos os distritos.

A terceira época é caracterizada por “uma atitude de mudança marcada pela evolução científica e pelo reforço do movimento humanitário em prol dos direitos...” (Morato, 1998, p.11). Em Portugal, esta fase surgiu no início dos anos 70, com a Reforma Educativa, a Lei 5/73 de 25 de Julho de Veiga Simão, Ministro da Educação. Com esta reforma passa a haver uma maior responsabilização por parte do ME que permite a Extensão do Ensino Básico às crianças com deficiência. Foi neste mesmo ano, com a Lei n.º 45/73 de 12 de fevereiro que se criou a “Divisão do Ensino Especial”(DEE), do

departamento da “Direção Geral do Ensino Básico e Secundário” (DGEBS). Esta lei já dava particular interesse à integração de crianças com deficiências visuais, auditivas e motoras. Nesta fase, a integração tinha essencialmente como destinatários os “portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais” (Jiménez, 1997, p.392).

1.5.1 - Percurso Legislativo – Pós 25 de Abril

O ponto de partida, para se chegar à integração, foi, sem dúvida alguma, a instauração do regime democrático em Portugal. Com ele surgiu a Constituição da República Portuguesa em 1976, que vem reconhecer e garantir a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar: “ Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” Art.º nº 13. Refere ainda que:

(...) os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daquelas para as quais se encontrem incapacitados;

(...) o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito;

(...) todo o cidadão terá direito à educação e à cultura, com direito à oportunidade de acesso e êxito escolar.

Em 1975/76 surgiram as primeiras “Equipas de Ensino Especial Integrado” que permitiam o apoio a crianças com deficiência. Em 1977 saiu o Dec. Lei 174 de 2 e maio, que definia o regime escolar das crianças com deficiências físicas e mentais, integradas no sistema público. Este decreto constitui a primeira etapa legislativa relevante, no sentido de assegurar as condições necessárias à integração dos alunos. Mas, atendendo à fraca cobertura dada pelo ME à educação das crianças com deficiências, constata-se o recurso a estruturas de Ensino Especial não oficiais que implicavam encargos económicos para as famílias, estas geralmente oriundas das camadas socioeconómicas desfavorecidas. É neste contexto e como resultado da pressão dos pais, solicitando auxílio económico, junto dos organismos da segurança social

que, no início dos anos 80, surge uma prestação familiar no âmbito da Segurança Social, “o Subsídio de Educação Especial”, destinada a suportar encargos resultantes da frequência dessas estruturas.

Foi nos anos 80 que a “Educação Integrada” começou a ser uma realidade nacional. Isso obrigou a que muitos professores tivessem de fazer formação especializada. Em 1980 começaram a ser ministrados cursos superiores de estudos especializados nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto, deixando o IAACF de o fazer. No entanto, este Instituto foi um marco importante, ao longo de 60 anos, para o trabalho desenvolvido com alunos com deficiência e para professores que lá obtiveram a sua especialização. Em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a tão propalada “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE), processam-se profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”. A EE é definida como uma modalidade especial, integrada no sistema geral da Educação.

Surgiu a reforma que preconiza a recuperação e integração socioeducativas das crianças com dificuldades específicas, devido a deficiências físicas e mentais, e define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devido designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”(Art.º7).

Com esta Lei a responsabilidade das normas gerais de EE, nos seus aspetos técnico-pedagógicos, é cometida para o ministério responsável pela política educativa que no seu n.º 7 do Art.º 18º clarifica:

Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos, técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

Ainda no Art.º 18 faz referência ao papel da EE que:

Se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com os apoios de educadores especializados.

Na secção I, Educação Pré- Escolar Art.º 5º alínea h) diz “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”. Desde muito cedo, pré-escolar, já se previa a orientação destas crianças.

A preocupação com a formação também é visível no Art.º n.º 33 que aponta para a qualificação para outras funções educativas, referindo-se à formação de professores em EE.

Mas, estar integrado vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, organização de estratégias de intervenção do professor de apoio, o papel da própria escola e dos professores do ensino regular uma vez que a criança pode não acompanhar o “currículo normal”, exigindo uma ampliação dos serviços educativos (Correia, 1997). Para responder a estas necessidades de desenvolvimento de escolas integrativas tornou-se indispensável a existência, a nível local, de uma equipa de professores capacitados para garantir uma coordenação das ações múltiplas e complexas que estes alunos e as famílias muitas vezes requerem (Costa, 1999).

Para dar resposta a estas necessidades educativas, foram criadas as “ Equipas de Educação Especial” (EEE), que também investiram na justificação das vantagens da integração. Para regular a atividade das EEE e os respetivos professores de apoio, surgiu o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, que veio definir a estrutura, o funcionamento e as atribuições das EEE deixando estas de ter um carácter distrital e passando a ser de âmbito concelhio. Basicamente eram equipas formadas por educadoras de infância e professores dos vários níveis de ensino, que tinham a responsabilidade de contribuir para o despiste, observação, encaminhamento e acompanhamento dos casos existentes no concelho. Estas equipas exerciam a sua ação no desenvolvimento de respostas educativas baseadas em modelos diversificados de apoio pedagógico, tais como: salas de apoio permanente, salas de apoio temporário e apoio ao domicílio. Estes modelos de apoio eram em regime fixo ou itinerante.

Surge o Dec. Lei 35/90, de 25 de janeiro, que reforça o direito à escolaridade básica para os alunos com NEE, quando no seu Art.º 2 diz “Os alunos com NEE, resultantes de

deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.No entanto, o marco mais importante, em todo este percurso e sistema de integração de crianças e jovens com NEE, foi o Dec. Lei 319/91, de 23 de agosto, que perdurou até 2008. Este decreto, nitidamente influenciado pela legislação americana e inglesa (Public Law 94-142 e Warnock Report), surge como o documento mais importante, numa escala normal, logo a seguir à Constituição da República e à LBSE. Quando foi regulamentado, pelo Despacho 173/ME/91 de 3 de outubro, veio potenciar o desenvolvimento da integração escolar a todos os alunos que de alguma forma apresentem diferenças: físicas, psicológicas cognitivas ou sociais e contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.É neste sentido, que no seu Art.º 2, estabelece o Regime Educativo Especial, “que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/ aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”.

Também no ano de 1991 o Dec. Lei 190/91, de 17 de maio, cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), já previsto na LBSE no seu Art.º 26. A composição do SPO integrava psicólogo, conselheiro de orientação, e técnico de serviço social. Na prática, algumas escolas beneficiaram de um psicólogo, que articulava com as EEE e que ainda se mantêm, mas não em todas as escolas do país.

O Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 agosto, foi substituído pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Com ele, as ditas EEE passaram a designar-se de Equipas de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE). Este despacho definia as funções dos professores de apoio nas escolas regulares bem como os coordenadores de equipa.Niza (2012)considera que embora não seja focado o termo “Inclusão”, este despacho está nitidamente influenciado pelos princípios orientadores da Declaração de Salamanca, onde se prevê que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, e 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, constituindo uma sociedade

inclusiva e atingindo a educação para todos.

Em 2006 surge o Dec. Lei 27/2006, de 10 de fevereiro, visando a criação de grupos de recrutamento de docentes especializados em EE concentrando os recursos na escola e não em estruturas de coordenação exteriores. Os lugares de EE que, atualmente, configuram grupos de docência são: 910- educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; 920- educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; 930- educação especial para apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

A reorganização mais profunda surgiu em 2008 com uma reorganização de EE no nosso país. O Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, prevê uma intervenção circunscrita aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Visa-se promover a autonomia desses alunos e levar tão longe quanto possível o potencial que eles possuem.

Os alunos para beneficiarem das medidas educativas especiais, existentes nesse decreto, terão de ser sujeitos a uma avaliação especializada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF - CJ) como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis para a EE. Os procedimentos iniciam-se com a referenciação. Avaliação constituída por uma equipa multidisciplinar e elaboração de um Relatório Técnico Pedagógico. Este relatório deve mencionar, obrigatoriamente, as medidas educativas selecionadas tanto para os alunos legíveis como para os não elegíveis.

Este decreto também criou uma rede de escolas e agrupamentos de referência para as problemáticas de baixa incidência e alta intensidade, como são unidades para a cegueira

e baixa visão, surdez, autismo e multideficiência e surdo cegueira congênita.

Com a criação destes agrupamentos de referência, oME prevê o encerramento das Escolas Especiais inseridas em instituições e, através do Aviso nº 22914/2008, publicado no Diário da Republica, 2ª série, nº 170, de 3 de setembro, deu a possibilidade dessas instituições serem Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) apoiando as escolas, os docentes, os encarregados de educação e os alunos. O objetivo geral dos CRI era, e continua a ser, o apoio à inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo.

No entanto, o estudo de Simeonsson, R. J. *et al*(2010) que consta no Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Dec. Lei nº 3/2008, informa que, desde 2009, foram implementados cerca de 74 CRI, cujo objetivo foi protocolar com as escolas o apoio de diferentes profissionais. Nesse estudo, o estabelecimento das parcerias com os CRI foi percebido como difícil de concretizar, nomeadamente pela “dificuldade em obter os profissionais especializados em número e com número de horas suficientes para apoiar os alunos elegíveis e não elegíveis que deles necessitam” (pp. 324-325).

A Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, foi a primeira alteração por apreciação parlamentar, ao Dec. Lei n.º 3/2008, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Estabelece que a EE tem por objetivos a:

Inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional(Ponto 2, Artigo 1º).

O Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho refere, no nº. 54, que:

As turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

O Dec. Lei n.º 281/2009, 6 de outubro, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Consiste num conjunto organizado de entidades institucionais (Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação) e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

Assistiu-se em Portugal, à semelhança do que se processou noutros países, a uma evolução do conceito de EE. A adoção formal do conceito NEE veicula uma nova filosofia que impõe, como necessidade absoluta, a adequação de práticas educativas e a mudança de atitudes dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Considera-se que a legislação, por si só, não é fator de mudança. Mas a existência de uma legislação, que consagra os direitos à educação de todos as crianças, que determina que a sua educação se deve processar, sempre que possível, nas escolas regulares e que estabelece que estas se devem munir de recursos necessários para as atender de forma adequada, tem uma importância fundamental. Constitui um quadro de referência que não pode ser esquecido.

Para uma melhor perceção consta, no **Anexo 1**, o Registo Gráfico das Etapas Fundamentais do Ensino Especial em Portugal.

Capítulo II - Do Conceito De Deficiência Mental a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

O conceito de DM tem sofrido diversas modificações sobretudo nas últimas cinco décadas. Estas modificações refletem o esforço que se tem verificado para implementar uma terminologia, classificação e sistemas orientados para a reabilitação, mais precisos e mais facilmente aplicáveis. Uma consideração fundamental no domínio da deficiência intelectual é a sua concetualização. Enquanto as condições que estão na origem da deficiência intelectual são universais, a forma como esta é concetualizada, avaliada e categorizada, e as respostas para a mesma variam entre países, culturas e economias.

Indissociável da noção de deficiência intelectual é a noção de inteligência. Daí a importância de se refletir sobre esta temática no desenrolar deste capítulo e o que originou a mudança de paradigma.

2.1 - A Inteligência e os Testes Psicométricos

No início do século passado (1905), a escala de Binet e Simon objetivava avaliar a “educabilidade escolar”, através de uma medida psicométrica e estigmatizante por se acreditar na imutabilidade do funcionamento intelectual. Esses testes de inteligência pretendiam construir um instrumento capaz de determinar quantitativamente as “limitações intelectuais”. O suporte das primeiras perspetivas de caracterização da DM foi desenvolvido em função da correlação geralmente encontrada entre uma medida baixa de capacidade “intelectual” com a incompetência revelada na dificuldade em aprender (Binet, 1909, *cit. in* Morato, 1998, p.11). Na altura de Binet foram diferenciados “os termos de Idiota, para os níveis mais severos da DM, Imbecil, relativo aos graus moderados de DM e Atrasado, para os índices mais ligeiros” (Kaplan e Sacizzo, 1993 *cit. in* Morato, 2002 p.79).

O Quociente Intelectual (QI) foi entendido, assim, como uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma inteligência geral, unidimensional e unideterminada, inalterável e não permeável às influências socioculturais e educativas. Paralelamente, a deficiência intelectual foi perspectivada como um déficit, de que o QI era a expressão numérica de natureza individual e etiologia orgânica imutável e incurável. Mediante esta perspectiva, Morato e Santos (2002) referem que o valor quantitativo de QI é inútil para a prática pedagógica, por não transmitir qualquer tipo de informação sobre como o indivíduo se encontra contextualizado no seu envolvimento e consideram que:

Uma definição de DM baseada na medida do QI (teoria psicométrica) revela falta de rigor com tendência para homogeneizar o perfil cognitivo dos indivíduos, ocorrendo uma subvalorização das diferenças qualitativas existentes (p.34).

Santos (2010) considera que, com a evolução da investigação, muitos estudiosos começaram a defender a ideia que o contexto ecológico dos indivíduos desempenha um papel primordial, não só a nível da despistagem de problemas de integração, como também no diagnóstico da referida questão. Neste sentido, Vieira e Pereira (2010), defendem que atribuir um nível determinado, segundo uma escala rígida, deixou de fazer sentido, uma vez que a importância é dada à forma como cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio social.

2.1.1 - Definição e Conceptualização

Em 1992, a par da transformação ideológica, a Associação Americana de Atraso Mental (AAMR) apresenta uma nova definição de DM dando origem a um novo paradigma defendido por Luckasson *et al.* (1992) que perdura até hoje:

A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relacionadas com duas ou mais das seguintes áreas de comportamento adaptativo: comunicação; tomar contacto; vida doméstica; capacidades sociais; uso de recursos da comunidade; autodeterminação; saúde e segurança; funcionamento académico, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos (A.A.M.R., 1992, *cit. in* Cunha, 2007, p.28).

Com esta ideologia, a DM passa a ser defendida como limitações que condicionam a adaptação do indivíduo, inferiorizando a noção de incompetência e de condição pessoal.

A AAMR, (2006, pp.8-9), apesar de continuar a usar o termo “atraso mental”, reconhece que:

Ele é estigmatizante e erroneamente usado como resumo global a respeito de seres humanos complexos. Depois de muitas deliberações de vários grupos, não se chegou a um consenso sobre um termo alternativo aceitável que signifique a mesma coisa. Por isso, desta vez, não conseguimos eliminar o termo, apesar das suas reconhecidas falhas.

No entanto, em 2007, a mesma Associação, mas agora renomeada “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities” (AAIDD), durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, substituiu o termo Deficiência Mental por “Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental” (DID) e procede a uma revisão da definição, até então, denominada DM:

DID é caracterizada por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e dos comportamentos adaptativos expressados nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas [...] aparecendo até aos 18 anos (Schalock *et al.*, 2010).

O uso deste termo também vem sendo recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No que diz respeito à sua definição, a AAIDD manteve os critérios de diagnóstico: (i) o funcionamento intelectual global inferior à média; (ii) o Comportamento Adaptativo (CA); (iii) idade de aparecimento, já que:

A deficiência mental é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, tal como manifestado em competências práticas, sociais e conceituais com início antes dos 18 anos (Ferreira, 2008, p. 64).

A mesma associação acrescenta, ainda, que as limitações nos dois critérios (QI e CA) são expressas ao nível das habilidades conceituais, sociais e práticas. De acordo com estas definições, uma das tarefas emergentes é a elaboração de programas que referenciem a intervenção no sentido de adaptação do sujeito ao seu dia a dia, pelo desenvolvimento: i) Inteligência Prática- habilidade de um indivíduo em adquirir e manter a independência pessoal, ao nível das atividades de vida diária (AVD); ii) habilidades adaptativas ao nível sensorio motor, de autocuidados e de segurança; iii) Inteligência social- relacionada com a capacidade de compreender as expectativas sociais e o comportamento das outras pessoas e com o realizar de julgamentos apropriados às exigências dos contextos; iv) compreensão social e comunicação (Lukasson 2002; Santos 2010).

Nesta nova definição, realça-se a importância e a interação entre capacidades, envolvimento e funcionalidade. Segundo Morato e Santos (2007), a mudança do termo deve ser entendida no âmbito de uma análise de retrospção do funcionamento intelectual, do CA e numa visão de interacionismo - desenvolvimento humano.

2.2 - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - Mudança de Paradigma

Como se viu, tanto a definição como a terminologia da DID têm sofrido grandes alterações ao longo dos tempos, com especial evolução nas últimas décadas (Santos e Santos, 2007).

Paralelamente às alterações do conceito de DID, assistiu-se também a uma alteração de paradigma, deixando de se ver a DID como uma característica única da pessoa e passando a ser vista como manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida (Leitão, Lombo e Ferreira, 2008; Luckasson *et al.*, 2002; Santos e Santos, 2007; Schalock *et al.*, 2010). À semelhança do que é referido na definição de DID, apresentada por Schalock *et al.* (2010), a terminologia “dificuldade intelectual e desenvolvimental” encerra três conceitos chave (Belo, Caridade, Cabral e Sousa, 2008; Morato e Santos, 2007): O conceito de “dificuldade” que reflete as limitações que colocam os indivíduos com DID em desvantagem quando inseridos na sociedade; o

conceito de “inteligência” que se refere à capacidade de pensar, planejar, resolver problemas, compreender e aprender, sendo expressa numericamente pelos resultados de testes QI; o conceito de “comportamento adaptativo” que se refere às dificuldades e/ou limitações que as pessoas com DID apresentam ao nível das capacidades conceituais, sociais e práticas ou seja, dificuldades e/ou limitações em diversas áreas da vida do sujeito que se revelam importantes para a sua inclusão e normal funcionamento em sociedade, como sejam a linguagem e capacidades académicas, as capacidades físicas para cuidar de si e para realizar as suas AVD e as capacidades de estabelecer relações interpessoais e sociais.

Apesar de todos estes elementos denotarem um grande impacto na vida diária dos sujeitos com DID, é a funcionalidade que mais se destaca verificando-se uma mudança de atitude ao nível dos objetivos da intervenção/reabilitação que passam a centrar-se na participação plena das pessoas com DID (Leitão, Lombo e Ferreira, 2008; Morato e Santos, 2007). A DID deixa de ser vista em termos de défices, passando a ser considerada em termos de apoios necessários à plena integração dos indivíduos (Belo, Caridade, Cabral e Sousa, 2008; Thompson *et al.*, 2004), o objeto do estudo deixa de ser o indivíduo isolado e passa a ser a relação indivíduo/meio com todas as suas exigências (Morato e Santos, 2007).

Como se pode constatar, a terminologia DM foi contestada pelo caráter estigmatizante (entre outras razões advogadas) e atualmente é designada por DID (Belo, Caridade, Cabral e Sousa, 2008; Morato e Santos, 2007), pelo que será a utilizada, a partir deste momento, ao longo desta investigação.

2.2.1 - Pressupostos Básicos de Diagnóstico e Sistemas de Apoio

Esta nova perspetiva permite que a DID seja diagnosticada segundo 3 critérios:

Medição do QI, sendo considerado que existem limitações significativas quando o QI se encontra significativamente abaixo da média (QI <70/75);

Existência de um défice significativo em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo. Não deve ser diagnosticada DID num indivíduo com um QI inferior a 70 se não houver limitações significativas no comportamento adaptativo;

O terceiro critério de diagnóstico, que se concretiza na idade com que se manifestam as limitações, sendo que só se considera a existência de DID quando as limitações ao nível do QI e do CA surgem antes dos 18 anos de idade (Santos 2010; Schalock *et al.*, 2010; Vieira e Pereira, 2010). É por esta altura que muitos autores consideram que o indivíduo atingiu a plena maturidade anatómica, psicológica e sexual, sendo também aos 18 anos que a legislação portuguesa considera que os indivíduos atingiram a idade adulta (Albertine, Tracey e Baume, 2006).

Santos (2010) refere que a AAIDD classifica os indivíduos com DID, não pelas características intrínsecas, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades:

Apoios intermitentes - necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua) na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade;

Apoios limitados - caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos períodos críticos;

Apoios extensivos - que denotam já um acompanhamento regular (diário), pelo menos em alguns contextos específicos (casa, escola, trabalho), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação;

Apoios pervasivos - caracterizados pela constância e altas intensidades, de estilo permanente e denotando uma maior intrusividade do que os anteriores.

O diagnóstico, que deverá acontecer o mais cedo possível, permitirá a descrição das áreas fortes e menos fortes a desenvolver, ao mesmo tempo que permitirá concentrar a atenção na estrutura familiar, na interação da criança com o seu envolvimento, jogando com a dinâmica de todos os fatores ambientais, na relevância dos apoios como as

principais ações a desenvolver para a superação das dificuldades adaptativas. Oliveira (2008, p.136) diz que:

É preciso considerar a complexidade da deficiência e sua multidimensionalidade, e mais ainda os níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades. Caso contrário a inclusão pode significar tão-somente a manutenção da exclusão sob novas bases.

2.3 - Incidência

Antes de analisar os estudos estatísticos propriamente ditos, considerou-se importante fazer-se uma retrospectiva de como era feito o estudo da população deficiente, ou “específica”, como era inicialmente designada, e a importância que lhe era dada.

2.3.1 - Primeiros Censos

Em Portugal, (...) em 1878, pedia-se no respetivo boletim de recenseamento: nomes e apelidos, sexo, idade, estado civil, relação para com o chefe de família, instrução, “defeitos notórios (surdos mudos, cegos, idiotas, alienados), distinguindo-se de nascença ou por moléstia adquirida” (Relatório do Censo da População, Separata do v.1, 1890, p. XIX).

Tabela 2. Censos 1978

	Cegos	Surdos-mudos	Idiotas	Alienados	Físico-motores
1890	x	x	x	x	
1900	x	x	x	x	
1911	x	x	x	x	
1920	x	x	x	x	
1930	x	x	x	x	
1940	x	x	x	x	
1950	x	x	x	x	
1960	x	x	x	x	
1970	x	x	x	x	x

Fonte: INE – Censos: Antecedentes, Metodologias e Conceitos (2003, p.10)

A Estatística de Portugal de População de 1878, p.VIII, no entanto, desvaloriza o estudo desta população ao afirmar: “torna-se impossível agora fazer neste lugar o confronto da população específica de Portugal com o das outras nações, trabalho aliás de importância secundária”.

Nos censos de 1981 e 1991, as deficiências não foram observadas.

2.3.1.1 - Censos de 1994

Tabela 3. População com deficiência segundo o sexo e tipo de deficiências (%) relativamente à População Total Residente

População	HM	H	%
Deficiências Psíquicas	127.289	1.30	1.42
Deficiências Sensoriais	219.311	2.39	2.39
Deficiências Físicas	571.652	6.38	5.85
Deficiências Mistas	25.352	0.26	0.24
Nenhuma em Especial	42.289	0.42	0.43
Total **	905.488	6.7	5.6

* Nota: O total não corresponde à soma das parcelas dado que uma mesma pessoa pode estar em mais de uma categoria tipológica.

Fonte: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência(2006, p.29).

De acordo com os dados obtidos no Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens (INIDD), de 1994, realizado por amostragem, constatou-se que, para uma

população residente de 9,8 milhões de indivíduos, se apuraram 905.488 pessoas com deficiência, ou seja, uma percentagem de 9,16 %.Desagregando por tipos de deficiência, verificou-se que a taxa de incidência da deficiência por DID situou-se nos 1.42% na população em que 1.30% incidia na população masculina.

2.3.1.2 - Censos 2001

Segundo o Censo de 2001, em Portugal existiam 634.408 pessoas com deficiência, numa população (residente) de 10,3 milhões de indivíduos, ou seja, uma percentagem de 6,13% da população tinha uma deficiência, com base na tipologia utilizada no Censo 2001, tal como se poderá ver no quadro seguinte:

Tabela 4. População com deficiência segundo o sexo e tipo de deficiências

População	HM	%	H	%	M	%
Auditiva	84.156	0.8	43.533	0.9	40.623	0,8
Visual	163.515	1.6	77.772	1.6	85.743	1.6
Motora	156.364	1.5	88.893	1.8	67.471	1.3
Mental	71.056	0.7	38.156	0.8	32.900	0.6
Paralisias	14.977	0.1	8.004	0.1	6.973	0.1
Outras	144 340	1.4	77.553	1.5	66.787	1.2
Deficiências						
Total	634.408	6.1	333.911	6.7	300.497	5.6

Censos 2001; Fonte: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, (2006, p.29).

Segundo o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD),desagregando por tipos de deficiência, verificou-se que a taxa de incidência da deficiência por DID situou-se nos 0.7%, representando 0,8% na população masculina e 0,6% na população feminina. Por isso considera:

(...) não ser lógico, nem provável, que tenha ocorrido uma redução no número das pessoas com deficiência no nosso país, de 1994 para 2001, contrariando a tendência verificada nos países da Europa Ocidental(SNRIPD (2006, p. 28).

Ainda, segundo a mesma fonte, entende que a disparidade de informação se deva à forma diferenciada de recolha dos dados. Por um lado, o INIDD de 1994, foi efetuado

através de questionário aprofundado no tocante à área das deficiências e incapacidades e por inquiridores com formação adequada. Em contrapartida, os dados do Censo 2001 resultam do preenchimento dos boletins de recenseamento pelos próprios inquiridos ou familiares que, por desconhecimento ou com intenção, podem ter desvirtuado os resultados, correspondendo assim, a uma auto percepção.

2.3.1.3 - Censos 2011

Para os Censos 2011 foi decidido alterar o modelo de observação: i) Prevaler a ótica da incapacidade/dificuldade, de acordo com a autoavaliação feita por cada pessoa e seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS); ii) Eliminar a variável sobre o grau de incapacidade atribuído por uma autoridade administrativa; iii) Manter, contudo, as questões que permitem observar os quatro domínios essenciais recomendados (motor/andar; visão, audição, cognição).

Tabela 5. População residente, com 5 ou mais anos, segundo o tipo de dificuldade e sexo, por grau de dificuldade sentido

Grau de dificuldade sentido	Ver		Ouvir		Andar ou subir degraus		Memória ou concentração		Tomar banho ou vestir-se sozinho		Compreender os outros ou fazer-se compreender	
	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
Não tem dificuldade ou tem pouca em efetuar a ação	9	4	9	4	9	4	9	4	9	4	9	4
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	159	469	546	570	099	466	424	555	607	629	679	633
Não consegue efetuar a ação	012	642	329	171	531	247	154	814	974	592	642	266
Tem muita dificuldade em efetuar a ação	892	318	506	218	875	296	552	205	323	115	331	139
Não consegue efetuar a ação	860	600	342	603	129	350	937	539	451	416	860	871
Não consegue efetuar a ação	27	11	26	11	104	37	102	38	148	55	68	27
Não consegue efetuar a ação	659	962	860	430	871	607	440	851	106	196	029	067

Censos 2011 Fonte: INE (2011)

Após análise da Tabela 5, pode-se constatar que o levantamento foi feito na base de dificuldades, independentemente da causa ou origem, continuando sem se saber os valores certos ou aproximados da incidência de pessoas com DID. Como consequência, alertou Humberto Santos (2011), presidente da Associação Nacional da Deficiência, em declarações à Lusa/ SOL em 29 de março, 2011: “Portugal vai continuar a ter políticas e instrumentos que não estão devidamente fundamentados e sustentados no quadro real do

país”.

Perante tantas críticas, o INE, em 1 de junho de 2009, através de Fernando Casimiro, responsável do gabinete dos Censos 2011, em Lisboa, fez uma breve apresentação da “Observação da Deficiência nos Censos” e considerou que: i) A área da deficiência é bastante complexa e os censos não devem ser assumidos como as operações estatísticas mais adequadas para esta observação; ii) Mesmo quando algumas variáveis sobre a deficiência são incluídas nestes recenseamentos, as condições de recolha de dados ficam sempre muito dependentes da autoavaliação de cada respondente; iii) A maior parte dos países europeus produz estatísticas da deficiência com base em dados administrativos e inquéritos específicos.

O Relatório Mundial sobre a deficiência (2011, p.20) na sua recomendação nº8 - “aumentar a base de dados sobre deficiência” - destaca a necessidade de:

(...) internacionalmente, precisam de serem desenvolvidas metodologias testadas em diversas culturas, e aplicadas consistentemente para a coleta de dados sobre as pessoas com deficiência. Refere ainda que os dados precisam ser padronizados e internacionalmente comparáveis para estabelecer um ponto de referência e monitorizar o progresso das políticas relacionadas com a deficiência implementadas pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) nacional e internacionalmente. (...) Uma abordagem eficiente e efetiva, em termos de custo, deve incluir questões relacionadas à deficiência - ou um módulo sobre a deficiência - nas pesquisas por amostra existentes. Os dados também precisam ser discriminados por características da população para revelar padrões, tendências e informações sobre subgrupos de pessoas com deficiência. Pesquisas dedicadas à deficiência podem igualmente reunir informações mais abrangentes sobre características das deficiências, tais como prevalência, condições de saúde associadas a deficiência, uso e necessidade de serviços, qualidade de vida, oportunidades e necessidades de reabilitação.

Assim, torna-se evidente que só com um levantamento rigoroso nesta área e com resultados credíveis e evidências sólidas, poderão existir tomadas de decisão sobre programas e políticas ajustadas a esta população com deficiência.

2.4 - DID- Implicações no Sistema Educativo

A educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética. Alguém que, com argumentos, mais ou menos sofisticados, mais ou menos pragmáticos, considere que há crianças ineducáveis, não tem direito a dizer-se educador(Niza, 2012, p.21).

A alteração que o conceito de DID foi sofrendo, ao passar de um enfoque na doença para um enfoque na capacidade adaptativa, alterou as expectativas relativas ao desenvolvimento e ajustamento social e, conseqüentemente, acentua o aspeto educacional. Neste sentido, assume especial relevo a forma como as suas competências vão ser trabalhadas, estimuladas e desenvolvidas, na base de uma otimização do seu funcionamento, no seu contexto ambiental, essencial para proporcionar a qualidade de vida desejada, abandonando práticas protecionistas e conformistas, que só poderão conduzir à estagnação. Rodrigues (2001,p.88), considera que “ensinar crianças com DID é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos seus professores”.

Ao termos um aluno com DID, não devemos esquecer que existem comportamentos generalizáveis para essas pessoas. Neste aspeto, Fonseca, (1995,*cit. in* Santos, 2010, p. 4) reforça que todos evidenciam:

Dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem (...).

Costa (1996) e Valadares e Moreira (2009) consideram que estas dificuldades das pessoas com DID, têm associadas uma série de implicações: i) Levam mais tempo a aprender qualquer atividade ou a dominar qualquer competência, logo, é fundamental que se selecione cuidadosamente aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições inúteis; ii) Esquecem mais facilmente o que aprenderam, logo, é necessário que tenham oportunidade de praticar com frequência, e ao longo da vida, aquilo que aprenderam; iii) Têm mais dificuldade em realizar as operações de abstração, generalização e de transferência, logo, é essencial que, sempre que possível, se utilizem

como locais de aprendizagem os espaços e as situações em que se pretende que os conhecimentos sejam aplicados, na vida prática.

Ainda a respeito da aprendizagem, Valadares e Moreira (2009) consideram que a mesma só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende e só através de aprendizagens significativas se poderá aprender, obter conhecimento e fixar/conservar na memória, de tal forma que os alunos tirem o máximo partido dela para se integrarem da forma mais harmoniosa possível no mundo em geral e nas comunidades em que se vão integrar e requerem exigência de uma pedagogia que integre as diferenças. Niza (2012, p.125) considera ainda que:

(...) esse tipo de pedagogia é um bem inestimável para o saber e para a própria escola como organização social porque aprenderá a resolver uma série de problemas que só beneficiarão aqueles que se dizem normais.

Correia (2008, p. 34) refere que são as “características, capacidades e necessidades destes alunos que muitas vezes obrigam a escola a organizar-se no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas”.

Rodrigues (2011, p.110) entende que a escola deve assentar numa “procura permanente de qualidade a todos os níveis e, sobretudo, para todos os alunos”.

ME (2008, p. 18), refere que:

(...) as escolas ou agrupamentos de escolas devem contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao ensino e de aprendizagem de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa. Nos projetos educativos da escola deverão estar registadas, entre outras, as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar, assegurando assim a participação de todos os alunos.

Rodrigues (2008) refere que as escolas só conseguem atingir a sua finalidade educativa tendo como características: i) A qualidade da liderança; ii) A boa relação com os pais e comunidades educativas; iii) Práticas de cooperação; iv) Programas bem estruturados e

recursos adequados;v) Avaliação permanente da qualidade das intervenções; vi) Adequada formação dos profissionais envolvidos; vii) Bons critérios na organização das turmas, evitando-se a concentração de alunos com diferentes problemáticas;viii) recursos de qualidade ao nível de apoios.

Correia (2008, p. 45) defende que uma escola que tenha a preocupação de dar respostas eficazes a estes alunos, considere um conjunto de características:

(...) um sentido de comunidade e responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.

Sanches (2011) alerta para a colaboração com outros intervenientes, nomeadamente os pais, outros profissionais, docentes, órgão de gestão e com a comunidade em geral, é também aqui analisado numa perspetiva abrangente de uma escola a que chama “hospitaleira”. O seu estudo dá uma grande importância ao trabalho com outros profissionais, nomeadamente com o psicólogo, muita importância ao trabalho com os pais e com os outros professores. A autora considera que o pouco trabalho feito em conjunto com o órgão de gestão pode evidenciar dificuldades na criação de uma dinâmica inclusiva e o mesmo se pode considerar em relação ao pouco trabalho com a comunidade.

Relativamente às respostas educativas, estão vinculadas nas adequações do processo de ensino e de aprendizagem, as quais têm como objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças/jovens com DID. Essa adequação pressupõe uma abordagem nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: i) Áreas curriculares e disciplinas; ii) Objetivos e competências; iii) Conteúdos;iv) Metodologias; v) Modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo, nomeadamente: organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. O Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, faz referência às medidas educativas que integram a adequação no processo de ensino

aprendizagem: i) Apoio pedagógico personalizado; ii) Adequações curriculares individuais; iii) Adequações no processo de matrícula; iv) Adequações no processo de avaliação; v) Currículo específico individual e vi) Tecnologias de apoio.

Capítulo III - Currículos Funcionais

O instrumento privilegiado por excelência, pela sua natureza e função, que no sistema de ensino nos permite dar resposta a exigências contemporâneas, tendo em conta os princípios de uma escola verdadeiramente inclusiva, é o currículo. Neste âmbito, o currículo torna-se um fator potencial e decisivo de renovação pedagógica e um determinante da qualidade educativa.

Neste capítulo pretende-se refletir sobre o currículo de uma forma abrangente e aquele que melhor poderá responder às exigências e necessidades dos alunos com DID.

3.1 - O Que Se Entende Por Currículo

Antes de mais, é necessário clarificar o que se entende pelo termo “ currículo”. A palavra currículo é de origem latina *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, estando assim associado à ideia de sequência ordenada e à noção de totalidade de estudo. Zabalba (1987, p.26) define currículo como “o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades de aprendizagens”. Machado e Gonçalves (1991, p.43) definem o currículo como sendo:

O conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas, (...) e são aprendidas através do contexto e do contacto com vários tipos de pessoas em que os alunos adquirem conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e outras atitudes, apreciações e valores.

Referindo-se ao currículo no sentido lato, Rodrigues, (2001) considera todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida, e ainda percebendo o currículo como um documento “de convergência e de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e

intervenção” Rodrigues, (2001, p.29). Assim, compreende-se a importância que o currículo assume quando se faz referência à capacidade funcional de um indivíduo (Ferreira, 2008).

Formosinho (1987) também se refere dizendo que só um currículo planejado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível, aberto e com objetivos em si mesmo, pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada. Nesse currículo figura o que cada parte tem de cumprir: o que deve, e como, ensinar o professor; o que deve aprender o aluno; que recursos, experiências e colaboração se devem esperar da coletividade social.

Para tal, “conhecer a quantidade e a diversidade de recursos da escola é um passo fundamental para racionalizar o desenvolvimento do currículo e para melhorar a sua eficácia” (Zabalba, 1987, p.71). Ainda para o mesmo autor, torna-se necessário saber-se quais os professores disponíveis; espaços que se podem utilizar; recursos materiais e técnicos existentes na escola; a dinâmica relacional entre todos os intervenientes e quais as inovações didáticas em curso. Destes recursos não se pode esquecer o papel dos Assistentes Operacionais (AO) que são elementos imprescindíveis numa escola de qualidade.

Neste âmbito é pertinente o estudo realizado por Almeida, Mota e Monteiro (2001), que assentou num projeto de intervenção, pesquisa e formação e que, segundo as autoras, é um grupo profissional que tem sido “pouco valorizado e marcado, até agora, pela ausência de oportunidades de formação” (p. 13). O órgão de gestão deverá repensar e proporcionar formação aos AO, no decurso de uma escola que está sujeita a processos de mudança contínuos e cuja adaptação depende cada vez mais de uma participação efetiva de todos os atores educativos.

3.1.1 - As Necessidades Educativas Especiais Face Ao Currículo

O currículo nacional, segundo Madureira e Leite (2003), estabelece as opções e prioridades curriculares, o corpo de aprendizagens e define as competências necessárias

para todos os alunos, ou seja, define objetivos para cada ciclo de escolaridade de forma a permitir que as competências sejam iguais para todos os alunos no término de um ciclo. De acordo com as mesmas autoras, a flexibilidade curricular garante “(...) que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes” (p. 95).

Surgem, então, os processos de diferenciação curricular numa perspectiva de inclusão, que, segundo Roldão (2003), englobam um conjunto de ações curriculares orientadas de modo a considerar a diversidade e as características do público escolar, promovendo o sucesso das aprendizagens. Estas ações são orientadas ao nível das políticas curriculares, da gestão e organização do currículo na escola, das práticas docentes e da organização da aprendizagem (Madureira e Leite, 2003).

Na sequência de organização curricular a nível de escola, surgem os projetos curriculares, os quais, tendo em consideração as características dos alunos, são identificadas metodologias de ensino adequadas e são definidos os instrumentos e os processos de avaliação. É neste quadro de flexibilidade curricular e de gestão do currículo, pelos professores, que surgem os Planos de Turma (PT), que definem a prioridade na abordagem dos objetivos e conteúdos, os recursos educativos, os materiais, as estratégias, as atividades e a sua sequência. Os PT focam ainda os critérios de diferenciação a adotar face às necessidades específicas apresentadas por alguns alunos. Estes projetos são elaborados de acordo com as características e necessidades das situações concretas, mas não deixam de ter em consideração o referencial nacional, centralmente definido.

A nível de sala de aula, num contexto de realização, o docente deve conhecer muito bem os objetivos de cada ciclo e o perfil definido para a saída da escolaridade básica. Sendo um mediador entre o currículo nacional e as diversidades e necessidades dos alunos concretos, tem autonomia para criar situações de aprendizagem diferenciadas, em vez de preparar e orientar as aulas para o aluno-padrão.

A diversidade decorre de problemáticas específicas dos alunos, nomeadamente daqueles que apresentam DID. Neste sentido, é necessário adequar o currículo atendendo às

necessidades e potencialidades de cada um (Madureira e Leite, 2003).

Para adequar convenientemente o currículo a estes alunos, analisa-se o que o aluno pode realizar com os seus pares e o que deve ser realizado de forma diferente ou individualizada. Só após esta análise se poderá decidir (de acordo com o Dec. Lei n.º 3/2008) quais as medidas educativas a implementar, de modo a promover a sua participação e a sua aprendizagem.

Quando um aluno não mostra condições para aceder ao currículo comum, da mesma forma que os seus pares, os técnicos que intervêm com ele terão de se questionar acerca de como poderão adequar os conteúdos para que o aluno possa adquirir conhecimentos e as competências finais de ciclo. Surgem, assim, as adequações curriculares individuais, que podem ser pouco significativas, significativas e muito significativas (Manjón, Gil e Garrido, 1993).

As adequações curriculares, quando são muito significativas, dão origem aos Currículos Específicos Individuais (CEI), uma vez que afetam as competências finais de ciclo. Os CEI são constituídos por outras competências que mais se adequem ao perfil de funcionalidade do aluno. Na maior parte dos casos, os CEI tomam a forma de Currículos Funcionais (Madureira e Leite, 2003).

3.2 - Currículos Funcionais

Currículos Funcionais (CF) têm sido definidos como currículos que têm por objetivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados (Falvey, 1989) que preparam os alunos para responder às suas necessidades presentes e futuras (Neel e Biliingsley, 1989), ou como:

(...) um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades de vida diária, da adaptação ocupacional (Clarck, 1994, *cit. in* Costa *et al.* 1996, p.34).

Peter Valletutti (1991, *cit. in* Gonçalves 1998) refere frequentemente a necessidade de

tornar o aluno com DID o mais independente possível tornando-o alegre e feliz. Considera, ainda, que a co-dependência é negativa e geradora de fracasso no futuro e que o currículo, para estes indivíduos, deverá ser definido em termos funcionais, o que realça as diferentes capacidades que os indivíduos deverão possuir para se adaptarem aos diferentes desafios que podem surgir neste mundo complexo e exigente. Realçam a necessidade de colaboração entre todos os agentes educativos e comunidade.

Segundo Neel e Bellingsley (1989) a implementação de CF teoriza-se como potencializadora de capacidades vitais para a participação plena na diversidade de contextos, de forma a capacitar os alunos com uma bagagem de noções que os prepare para as suas necessidades presentes e futuras. Desta forma, alguns dos objetivos gerais na intervenção a este nível, e na opinião de Garcia *et al.* (1998 *cit. in* Morato *et al.* 2002) relacionam-se com: a promoção do sentido da responsabilidade e respeito por si, pela família e pela comunidade; a adoção de estilos de vida saudáveis e uma melhoria da qualidade de vida; a estimulação das potencialidades dos indivíduos para realizar as suas possibilidades físicas, psicológicas e sociais e para melhor conhecimento de si próprio e autoestima visando a tomada de decisões, o confronto com situações novas e a resolução de problemas.

Baker e Bringhtaman (2009, p.12), referem-se a este tipo de alunos com incapacidades:

(...) como crianças que conseguem. Conseguem aprender. Conseguem interagir produtivamente com os seus pares que não têm incapacidades. O importante, para estes autores, é decidir o que ensinar assegurando o êxito na sua realização. Deixam ainda um lembrete final: As atividades que se irão ensinar terão pouco valor e poderão não ser apreendidas, se não se tornarem funcionais para os alunos - se elas não forem praticadas e utilizadas no dia-a-dia.

Vieira e Pereira, (2010, p.98) estão convictos que:

Este modelo de ensino funcional implica que a escola aprenda/fomente os valores da interdependência, quebrando o isolamento em relação à família e a todo o meio social envolvente, transformando a sala de aula num espaço de vida que atua não em função de si próprio, mas sobretudo dos pedidos que são formulados ao aluno noutros espaços de vida.

3.2.1 - Currículos Funcionais e Suas Características

De acordo com Costa *et al.* (1996), no século passado, os programas dirigidos a crianças e jovens com NEE, mais concretamente com DID acentuadas, foram marcados por diversos fatores, nomeadamente, a publicação da lei norte americana PL 94/142, nos Estados Unidos, que determinou a obrigatoriedade de se educarem todas as crianças em ambientes o menos restritivo possível, o desenvolvimento de estratégias comportamentalistas no ensino, a introdução de programas de educação precoce e o crescimento de domínios de avaliação e de intervenção educativa especializada. Estes fatores implicaram que uma grande percentagem de alunos com NEE passasse a frequentar as escolas públicas. Contudo, nas últimas décadas, do século passado, estes programas, e outros que foram surgindo, demonstraram fragilidade e pouca eficiência, relativamente às condições de autonomia e de integração social desses alunos, não lhes garantindo a possibilidade de usufruir de uma vida considerada de qualidade. Surgem, então, diversos estudos e projetos interventivos que propõem estratégias para a preparação dos alunos com DID para uma vida ativa, envolvendo a escola, os serviços de ação social e emprego, as famílias, a comunidade e os próprios alunos.

Nos finais da década de 70, Lou Brown surge como o grande impulsionador de uma abordagem diferenciada com crianças e jovens com DID, divulgando a perspetiva educativa funcional, apresentando e defendendo, em toda a sua obra, estratégias funcionais que permitem elaborar, no decorrer da escolaridade, currículos proporcionadores de uma vida com qualidade na idade adulta. Brown, no decorrer das suas obras, defende o modelo curricular funcional por oposição ao modelo curricular desenvolvimentalista, então em vigor. Este modelo baseia-se na noção de que as aprendizagens evoluem segundo o processo evolutivo do sujeito, desenvolvendo-se numa ordem lógica e progressiva. A intervenção, baseada neste modelo, teve como principal consequência acentuar o desfasamento entre os comportamentos do sujeito e a sua idade cronológica (Costa, 2006).

Rodrigues (2001) referindo-se a estudos de Vieira e Pereira, Low Brown, Valletutti, Lieberman, Heward e Kauffman, com base na experiência de trabalho quotidiano com crianças e jovens com DID moderada/acentuada, ou na perspetiva de formadores da

educação especial, defende a necessidade de contextos e programações especiais para muitas dessas crianças e jovens considerando que, para estes alunos, os “*currículos funcionais*” são os ideais, partindo da constatação de que as pessoas, sobretudo aquelas com níveis adaptativos mais baixos, têm direito a uma vida mais autônoma e com qualidade e não a atividades meramente ocupacionais.

Segundo Costa (2006, p.9):

(...) o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autônomo possível, nesses ambientes. Tudo se centra (validade ecológica) na análise das características dos ambientes naturais em que a criança vive e nas competências que necessita desenvolver para aí funcionar com o máximo de autonomia possível.

Esta perspectiva educativa funcional assenta em determinados objetivos, nomeadamente:

i) proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes; ii) preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autônoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro; iii) capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Aqui destaca-se um estudo pertinente e bastante atual, “Triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios”, desenvolvido pelas autoras Déo e Pereira,(2012),que abordam as questões históricas da pessoa com DID, seguindo da sua conceituação na atualidade, considerando a avaliação, o diagnóstico e a classificação e pontuandoas propostas interventivas tais como: Currículo Funcional, Apoios e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao analisar a triangulação entre DID, funcionalidade humana e apoios apresentam como essência o respeito pela dignidade humana e pela diversidade, admitindo que a pessoa com DID possui funcionalidade, que depende do olhar que se pretende dar à questão, pois todos temos eficiências e deficiências, e treinar o olhar para aprimorar as eficiências tornando-as peças de uma engrenagem maior, a sociedade, pode fazer com que a máquina, a humanidade, se beneficie da diversidade tornando-se mais justa e equilibrada.

As autoras do estudo consideraram que a intervenção adequada, à pessoa com

DID, diante dos estudos atuais, é baseada no CF, pois auxilia no desempenho concreto das habilidades e sua generalização, uma vez que o processo de aprendizagem ocorre de forma contextualizada, selecionando conhecimentos úteis à sua vida autónoma e independente, que trará funcionalidade e qualidade de vida à pessoa com deficiência intelectual.

O modelo preconizado por Brown, de acordo com Costa *et al.* (1996) e segundo Suplino (2005), insere-se nos princípios da Educação Inclusiva que surgiu com a Declaração de Salamanca (1994), reclamando uma escola que tenha em atenção a criança-todo e não só a criança-aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento académico, social emocional e pessoal, de forma a maximizar o potencial de cada uma. Os CF facilitam o desenvolvimento de todas essas competências fundamentais para a participação dos alunos com DID nos diversos ambientes, preparando-os para poder responder, tão autonomamente possível, às necessidades e aos desafios presentes e futuros, visando, também, o desenvolvimento pessoal e social, das áreas da adaptação ocupacional e das atividades de vida diária. (Falvey, 1989; Clark, 1994, *cit. in* Costa *et al.*, 1996; Neele Biliingsley, 1989).

Os CF, preconizados por Brown (1986, referido por Suplino 2005) e Costa (2006), são diferentes dos currículos desenvolvimentistas e assentam nos seguintes princípios: os objetivos globais da educação pública são idênticos para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais, esperando-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais e que se tornem cidadãos responsáveis.

Quando se trata de alunos com DID acentuada, estes objetivos traduzem-se em conseguir que possam vir a ter uma vida com qualidade, funcionando da forma mais autónoma e integrada possível; que vivam num ambiente familiar e não numa instituição; que frequentem, enquanto crianças e jovens, uma escola da sua comunidade, com os seus irmãos e vizinhos e não numa escola especial; que convivam com pessoas sem deficiência e não unicamente com pessoas com deficiência; que usufruam dos recursos da comunidade e não estejam confinados a espaços limitados e segregados; que

participem em atividades normais de recreação/lazer e não exclusivamente em programas recreativos especiais; que tomem decisões sobre a sua vida e não sejam totalmente controlados pelos outros; quando adultos, que trabalhem em serviços da comunidade e sejam pagos pelo seu trabalho e não permaneçam inativos ou estejam ocupados em centros destinados exclusivamente à população com deficiência.

De acordo com Brown (1987), mencionado por Costa *et al.* (1996), para se poderem elaborar os CF, tem que se ter em conta as principais dificuldades que os alunos apresentam. Como demoram mais tempo na aquisição de competências, torna-se fundamental planejar e selecionar cuidadosamente as tarefas que lhe são propostas, tal como proporcioná-las com frequência, pois esquecem o que aprendem com facilidade. São alunos que têm dificuldade em adquirir conceitos abstratos, sendo importante a concretização de todos os conteúdos e selecionar os que têm, realmente, significado. É fundamental que, sempre que possível, se utilizem os ambientes naturais e os espaços reais para a concretização das tarefas, dado que estes alunos apresentam dificuldades na realização das operações de generalização e de transferência.

Costa 2006, citando Brown, refere as principais características dos CF:

- *Individualizados*, ou seja, são planeados para um determinado aluno, atendendo às suas capacidades, às suas necessidades, ao contexto e às suas condições de vida;
- *Adequados à idade cronológica* dos alunos, visando um funcionamento, tão adequado quanto possível, de acordo com os seus pares, procurando incluí-los nos múltiplos contextos em que decorre a sua vida atual e prepará-los para os possíveis contextos da sua vida futura,
- *Incluem, de forma equilibrada, atividades “funcionais” e não funcionais* de forma a contribuir para a socialização, bem-estar e equilíbrio físico e emocional do aluno. Para Suplino (2005) existem diversos fatores implicados na determinação do que é funcional, dado que uma habilidade pode ser considerada funcional num determinado contexto e comunidade e, por sua vez, noutra contexto e noutra comunidade pode não o ser;
- *Têm probabilidade de serem praticados fora do ambiente escolar e ao longo da*

vidadevendo ser desenvolvidos dentro da escola e na comunidade visando uma perspectiva longitudinal (ao longo da vida futura);

- *Desenvolvem-se, quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares*, e nele intervêm profissionais da educação e não profissionais. Estes alunos necessitam de uma aprendizagem realizada em casa, em diferentes espaços da escola, na comunidade, nos locais de treino laboral. Dada a dificuldade de generalização e de transferência com que se deparam, a sua aprendizagem deve ter lugar nos espaços em que normalmente se realizam;

- *Procuram responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos* - que aprendizagens consideram os pais mais importantes para o seu filho nas várias fases da sua escolaridade? O que gostariam que ele fizesse quando sair da escola?

No entanto, muitas vezes as famílias distanciam-se da escola, deixando nesta, a principal responsabilidade.

Quanto a esta questão, é pertinente referir os estudos de Lareau (1996) sobre relações entre a escola e a família, em duas comunidades marcadas por classes sociais diferentes, tendo concluído que, enquanto os pais da classe média tendem a partilhar as responsabilidades no processo da escolaridade, os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras tendem a conferir essas responsabilidades à escola. Embora os grupos sociais não se distinguissem pelo valor posto na educação distinguem-se pelas formas como entendem promover o sucesso educativo dos filhos. Enquanto uns entregam os direitos e responsabilidades educativas nas mãos dos professores, os outros encaram a educação como uma tarefa partilhada. Os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras mostraram-se mais relutantes em contacto com a escola, intervinham menos, estavam menos familiarizados com o currículo escolar e mostravam menos à vontade durante as conversas com os professores, eram mais formais, mais curtos e mais sérios. Pelo contrário, os pais das classes médias acompanhavam e apoiavam o desenvolvimento curricular e tinham mais conversas centradas em assuntos académicos.

3.2.2 - Estratégias Para a Elaboração e Aplicação de Currículos Funcionais

Antes de se aplicarem os CF nas escolas, é necessário preparar, no contexto escolar, todos os intervenientes, nomeadamente docentes e técnicos, de modo a explicitar-se toda a dinâmica desta perspetiva educativa e verificar se a escola possui todos os meios materiais e os recursos humanos necessários para a sua concretização. É necessário também atender à organização das condições de ordem administrativa, financeira e técnica, indispensáveis à aplicação dos CF. A elaboração do PEI é a fase fulcral para uma boa intervenção, pois é nesse documento que se definem as competências a serem trabalhadas, as estratégias delineadas, os intervenientes do processo e os materiais necessários, para que o CF possa ser adequadamente aplicado (Costa *et al.*, 1996).

Segundo Costa *et al.*, (1996), Brown propõe que o educador, na fase da avaliação inicial, proceda a uma “análise de vida no espaço e no tempo”, de forma a adequar o currículo às características e necessidades do aluno. Assim, através de entrevistas aos pais e observações diretas do aluno, deve assegurar informação acerca da participação e do nível de qualidade de vida do aluno, em casa e na comunidade. Esta informação será utilizada, então, para identificar prioridades no planeamento da intervenção, programando o aumento da participação noutros ambientes. O educador deve, também, proceder a uma “análise de discrepâncias”, inventariando e analisando as competências entre um aluno sem deficiência e o aluno com DID, numa determinada tarefa, de modo a permitir delinear estratégias educativas que permitam diminuir as diferenças entre os alunos. É proposta, também, como forma de avaliação, a execução de um guia de inventário ecológico, de modo a poder ajudar o educador a analisar as competências que o aluno necessita de ter adquiridas ou de adquirir, as matérias e apoios necessários para se poder concretizar uma determinada tarefa num subambiente específico.

De modo a estruturar a ação educativa, Brown (*cit. in* Costa *et al.*, 1996), propõe uma estratégia prosseguida em seis fases:

Fase 1 – Delinear as áreas curriculares. Numa perspetiva funcional, planificam-se os conteúdos essenciais a serem trabalhados, que permitam a preparação para uma vida o mais autónoma possível, com experiências diversificadas, atendendo às expetativas da

família, sociais e laborais.

Fase 2 – Delinear os ambientes em que a vida do aluno se desenrola e se espera que venha a desenrolar no futuro. Nesta fase devem-se analisar os ambientes ou contextos onde decorre a vida dos alunos, caracterizando-se a família, a escola, a comunidade, as atividades de lazer que lhe podem ser acessíveis e o espaço laboral onde o aluno poderá preparar-se para uma vida ativa.

Fase 3 – Delinear e enumerar os subambientes em que o aluno funciona ou pode vir a funcionar. Partindo da caracterização efetuada na fase anterior, ou seja, da análise decada ambiente, deve fazer-se uma descrição dos subambientes que compõem cada um.

Fase 4 – Selecionar, em cada subambiente, as atividades que se pretendem que o aluno aprenda a realizar, a fim de o preparar para o futuro. Brown (1986, *cit. in* Costa *et al.*, 1996) propõe critérios na seleção das atividades, sendo que a atividade deve: i) Aumentar o número de ambientes em que a vida do aluno se irá desenrolar; ii) Ser suscetível de ser aprendida num tempo razoável e adequada à sua idade cronológica, iii) Ser útil na vida adulta; iv) Contribuir para o alargamento dos espaços em que decorre a vida do aluno, para o seu bem-estar físico e para a socialização; v) Promover a integração; vi) Ser uma atividade funcional; vii) Ter probabilidades de ser praticada com frequência; viii) Corresponder aos interesses do aluno e expectativas e envolvimento dos pais.

Fase 5 – Delinear as competências exigidas para a realização de cada atividade. Nesta fase, após se selecionarem as atividades, é necessário avaliar as competências que o aluno possui e que necessita para a concretização das tarefas.

Fase 6 – Elaborar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para a aprendizagem das competências delineadas. Depois de se selecionarem as atividades, avaliarem as competências, planeia-se o processo de ensino-aprendizagem, questionando-se acerca de como se vai ensinar, quem participará e onde decorrerá o ensino e, por último, como se avaliará a aprendizagem. Sendo cada aluno diferente do outro, dada a sua história de vida, os contextos, as interações sociais e familiares, a

intervenção será definida de uma forma individualizada para cada caso.

Em suma, a utilização de CF permite que os alunos adquiram competências que permitam viver, dentro do possível, de um modo mais autónomo e integrado em casa, na comunidade e, futuramente, no local de trabalho, preparando-os para uma contribuição útil na sociedade.

Os CF trazem um impulso considerável à mudança, dado que são currículos elaborados de acordo com a idade cronológica de cada um, promovem relações sociais entre os seus pares e têm uma perspetiva longitudinal, considerando o passado, o presente e o futuro dos alunos.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV - Metodologia

Neste capítulo são explicitados os critérios e as estratégias de recolha dados, assim como a caracterização dos sujeitos que fizeram parte da amostra. O plano de investigação traçado para atingir os objetivos propostos é apresentado. De seguida surge a descrição do instrumento e os procedimentos desenvolvidos para a sua elaboração. O procedimento de recolha de dados é descrito com pormenor suficiente para uma possível replicação do estudo. Termina com considerações de ordem ética que estiveram subjacentes a todo este processo.

4.1 - População e Amostra

4.1.1 - Critérios e Estratégias de Recolha de Dados

Pretendeu-se conhecer e auscultar professores de Educação Especial dos 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário, uma vez que são estes docentes que trabalham diretamente com alunos que beneficiam de um Currículo Específico Individual, medida educativa ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, e são os que poderão conhecer os CF bem como as suas vantagens e/ou desvantagens. São estes docentes que, também, poderão manifestar-se quanto aos recursos existentes na escola/agrupamento: se são suficientes ou, se pelo contrário, são escassos.

A população alvo deste estudo são os docentes de Educação Especial a lecionar em Agrupamentos de Escolas (AE) do distrito de Viseu.

Recorreu-se a uma estratégia de constituição da amostra não probabilística. O carácter voluntário da participação dos sujeitos na investigação, torna inviável a sua seleção aleatória. Acresce, que além da decisão de cada sujeito participar, ou não, são ainda, e antes, necessárias a autorização do órgão de gestão, a concordância e colaboração do

coordenador de EE.

Foram critérios de inclusão na amostra: ser docente de EE e lecionar em um dos AE do distrito de Viseu.

O distrito de Viseu possui vinte e quatro concelhos. Cada concelho tem um ou vários AE. No seu conjunto o distrito terá cerca de 350 docentes de EE. O tempo disponível e as circunstâncias da investigação não permitiram a recolha de dados em todos os Agrupamentos de Escolas do distrito e, por isso, estabeleceu-se como objetivo recolher dados em um terço dos Agrupamentos. Manteve-se a preocupação de representatividade da amostra, pelo que se tentou, por um lado, obter a colaboração de um número significativo de sujeitos em cada Agrupamento e, por outro lado, que os Agrupamentos que colaboraram na investigação representassem o conjunto dos Agrupamentos do distrito (Almeida e Freire, 2007). Dos 120 questionários distribuídos, foram recolhidos 100, sendo por isso a taxa de retorno de 83%.

4.1.2 - Sujeitos

Tabela 6. Caracterização da amostra: sexo e situação profissional.

		<i>n</i>	%
Sexo ^a	Masculino	10	10.10
	Feminino	89	89.90
Situação profissional	Quadro do agrupamento	69	69.00
	Quadro de zona pedagógica	8	8.00
	Contratado	23	23.00

^a Um sujeito não respondeu

Fizeram parte da amostra 100 professores. Eram do sexo feminino 89.90% e do sexo masculino 10.10% (Tabela 6). A situação profissional mais comum é pertencer ao quadro de agrupamento, com 69% dos sujeitos, seguida da situação de contratado, 23%, e apenas 8% pertenciam ao quadro de zona pedagógica.

Tabela 7. Caracterização da amostra: idade, tempo de serviço docente total, como docente de educação especial e no agrupamento.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	31	61	44.35	6.97
Tempo de serviço docente total	3	34	19.37	7.30
Tempo de serviço docente EE	0	30	9.89	6.58
Tempo de serviço agrupamento	0	13	5.12	3.16

A idade dos docentes variou entre 31 e 61 anos, com uma média de 44.35 anos (DP=6.97). O tempo mínimo de serviço foi 3 anos e o máximo 34, com uma média de 19.37 (DP=7.30). O tempo de serviço em educação especial foi em média de 9.89 anos (DP=6.58) e variando entre menos de 1 ano até aos 30 anos (Tabela 7). Por fim, os professores estão no agrupamento em média há 5.12 anos (DP=3.16), alguns pela primeira vez e no máximo há 13 anos.

4.2 - Plano da Investigação

É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse et al. (2002, p. 2), sem rigor a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade (Coutinho, 2008, p.5).

A escolha da metodologia a seguir é um ato decisivo para encontrar as respostas adequadas às inquietações, enunciações e objetivos, até porque ela define as linhas orientadoras, os métodos e os procedimentos relativos à investigação em causa. Como refere Nóvoa (1991), as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação.

Os objetivos formulados apontam para um plano de investigação de carácter exploratório, na medida em que não se pretende prever e testar relações entre variáveis. Antes, foi o conhecimento da realidade, tal como se apresenta, que delineou o caminho

a seguir. Pretendeu-se a caracterização de uma realidade de forma tão completa e exaustiva quanto foi possível.

Face aos objetivos, à população alvo e às circunstâncias do estudo, considerou-se como mais adequada a estratégia de recolha de dados por inquérito através de questionário.

4.3 - Material

A recolha de dados foi efetuada através de um questionário construído pela investigadora, especificamente para esta investigação, com vista a recolher os dados necessários e suficientes para operacionalizar os objetivos de investigação.

O questionário (**Anexo 2**) é composto por três partes. Na primeira parte é identificada a autora, o âmbito da investigação, a instituição de acolhimento, o principal objetivo da investigação e a garantia de confidencialidade.

Na segunda parte foram colocadas questões com vista à caracterização da amostra (sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço docente e experiência em Educação Especial).

Na terceira parte procurou-se dar resposta aos objetivos. Todas as questões eram de resposta fechada. As questões de resposta fechada permitem uma mais objetiva análise dos dados e têm maior receptividade junto dos inquiridos, por tornar mais simples e rápida a sua colaboração.

Estas perguntas tiveram como objetivo saber se os professores concordavam com a inclusão de alunos com DID nas escolas regulares; saber se o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro era conhecido por todos os docentes do regular; conhecer a importância que os professores atribuem aos CF; conhecer em que medida, na perceção dos professores, os CF potenciam o desenvolvimento dos alunos com DID; conhecer a opinião dos mesmos quanto à política de gestão organizacional existente nas escolas; quanto à mobilização de recursos e trabalho colaborativo para a sua implementação.

A validade do instrumento depende da coerência estrita entre os objetivos da investigação e a sua operacionalização em forma de questões. Solicitou-se a colaboração de dois professores, especialistas em EE, para o papel de júris, que opinaram acerca desta articulação. Dito de outra forma, a estes júris foi pedida a opinião, para cada objetivo, se as questões formuladas eram adequadas e suficientes. Após esta reflexão, a articulação entre objetivos e o questionário foi sujeita à apreciação do orientador.

Houve a preocupação de construir um questionário de fácil e rápida resposta, aspetos que poderão ter facilitado a adesão dos professores. O aumento da carga burocrática exigida aos mesmos e a quantidade de questionários a circular nas escolas, tem contribuído para uma menor receptividade destes profissionais a estas solicitações. Na resposta ao questionário despendiam-se cerca de cinco minutos.

Com o intuito de aperfeiçoar o instrumento, foi realizado um estudo-piloto. No estudo-piloto colaboraram seis professores de EE, que posteriormente não fizeram parte da amostra. Este estudo consistiu numa reflexão dialogada, após preenchimento do mesmo, levada a cabo com cada um dos professores, onde estes explicitaram as dúvidas suscitadas por cada um dos itens do questionário, onde se teve em conta a compreensibilidade, a ambiguidade, a autorreferência, e a desejabilidade social das questões apresentadas no questionário (Angleitner, 1986). Este procedimento concorre também para a validade deste instrumento. Após o processo descrito, foram efetuadas as alterações para a construção da versão final do questionário.

O questionário sofreu alterações na parte II. Na questão 2, os docentes questionaram o que era entendível por funcionamento da escola. Para não haver dúvidas, acrescentou-se em rodapé o que se pretendia saber. Foi acrescentado mais um quadro na questão 3 para conhecer, exatamente, quais os recursos CRI existentes na escola, uma vez que foi sentida alguma incompreensibilidade na questão, anteriormente elaborada, que questionava apenas a existência ou não de recursos CRI havendo depois confusão com a questão 4, que questionava quanto aos recursos da escola. Na questão 5, questionava-se o grau de conhecimento do Dec-lei 3/2008 de 7 de janeiro, pela comunidade escolar e encarregados de educação, com a legenda: desconhecido; conhecimento superficial; e

conhecimento suficiente. Todos os docentes mostraram ter dúvidas no seu preenchimento quanto à utilização da legenda aplicada, parecendo haver alguma ambiguidade. Neste seguimento, a legenda foi substituída por: Sim; Não; Sem Opinião.

Após os procedimentos e alterações descritas considerou-se o questionário definitivo e passou-se à sua aplicação.

4.4 - Procedimento

Após resposta positiva da Comissão Ética da Universidade Fernando Pessoa, deu-se início ao processo de recolha de dados (**Anexo 3**).

O primeiro passo para a recolha de dados, consistiu no pedido de autorização, junto dos órgãos de gestão do AE. O pedido de aplicação dos questionários foi formalizado por carta (**Anexo 4**) e entregue em mão ao diretor(a). No contacto pessoal com o diretor houve o cuidado de explicitar os objetivos do estudo e o procedimento de recolha dos dados, assim como esclarecer quaisquer dúvidas. O contacto pessoal ajudou a desvanecer resistências que pudessem surgir.

Após autorização do(a) diretor(a) foram contactados os coordenadores de EE. Neste encontro deram-se os esclarecimentos que se revelaram necessários e tentou-se motivá-los para a colaboração na investigação, já que os coordenadores são uma peça essencial no sucesso da recolha dos dados. Os questionários foram entregues ao coordenador que os fez chegar aos professores e os recolheu de volta, que depois os entregou à investigadora. Entre a entrega do questionário e a sua recolha decorreu o espaço temporal de três semanas.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos durante o mês de Março.

Os questionários eram anónimos, em lugar algum era pedida a identificação do sujeito ou do estabelecimento de ensino. Porém, a confidencialidade pode, ainda assim, não estar garantida. Por isso, os questionários foram distribuídos dentro de envelopes, que foram fechados pelo sujeito após resposta. Desta forma, apenas o sujeito e o

investigador conheceram o conteúdo das respostas, e nem o investigador poderá fazer a correspondência entre o questionário recolhido e a pessoa que o respondeu.

Os dados foram analisados com recurso a suporte informático. A base de dados informatizada não possui qualquer tipo de identificação do sujeito e será usada apenas para fins de investigação. À base de dados teve acesso a investigadora e o seu orientador.

A base de dados e a sua análise foram efetuados com o pacote estatístico SPSS 19.0 (*Statistical Package for the Social Sciences, versão 19*). Foram calculadas frequências absolutas e relativas para as variáveis nominais e médias e desvios-padrão para as variáveis intervalares.

4.5 - Algumas Reflexões de Ordem Ética

No site da Comissão Nacional de Proteção de Dados está disponível a legislação aplicável e que se consultou. A legislação consultada foi: a) Artigo 35º da Constituição Portuguesa; b) Lei nº 67/98. Relativamente à ética na investigação com sujeitos humanos foi consultado o Human Research Ethics Handbook (Komesaroff, 2002).

Atente-se então na reflexão. Para que possa ser assumido o consentimento do sujeito para participar na investigação deve-se considerar a sua capacidade, a informação fornecida e a voluntariedade. A capacidade para decidir sobre a participação na investigação não é questionada, neste caso, por a população visada pela investigação ser constituída por professores. Relativamente à informação, é fornecida informação no questionário sobre a identidade da investigadora, a instituição de acolhimento e o objetivo da investigação. Entendeu-se como suficiente a informação fornecida, dada a familiaridade com os trabalhos académicos por parte dos professores, e também a disponibilidade para prestar esclarecimentos por parte da autora. Por fim, a resposta ao questionário foi absolutamente voluntária, cabendo a cada professor decidir da sua participação.

Outro aspeto que o investigador deve refletir, é se a sua intervenção pode trazer algum tipo de danos para o sujeito. A temática em causa, o tipo e conteúdo das questões não pareceram suscetíveis de causar qualquer tipo de perturbação ou mau estar no inquirido.

Por último, refletiu-se sobre a privacidade. Neste caso o questionário é anónimo, não sendo solicitado ao inquirido qualquer tipo de identificação. Para reforçar a garantia de anonimato, o inquirido devolve o questionário preenchido em envelope fechado. Desta forma, o conteúdo da resposta não foi conhecido por outra pessoa que não a investigadora que, objetivamente, não poderá fazer corresponder o questionário à pessoa que o respondeu. Na base de dados informatizada, não constará qualquer tipo de identificação, sendo estes dados analisados estatisticamente com o vista responder aos objetivos da investigação. Nenhuma divulgação, científica ou outra, de dados brutos será efetuada.

Capítulo V - Apresentação dos Resultados

Na apresentação dos resultados enuncia-se em primeiro lugar o objetivo para depois se exporem os resultados obtidos através de tabelas e da sua leitura em texto. O comentário a cada tabela refere-se exclusivamente ao conteúdo literal do item, sendo a discussão dos resultados efetuada em capítulo próprio.

Algumas questões não foram respondidas pela totalidade da amostra. Estes dados omissos ocorreram numa proporção mínima em cada questão, por isso considerou-se o método *pairwise*, dito de outra forma, usaram-se todos os casos válidos em cada questão. A proporção de omissos por questão foi sempre muito inferior a 10%, valor acima do qual é recomendada uma atenção especial quanto a este aspeto (Allison, 2002).

Objetivo: Saber se os professores de Educação Especial concordam com a inclusão da criança com DID.

Este objetivo foi operacionalizado com as questões 1 e 6.

Quando questionados se “No seu entender acha que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)”, 93% dos professores responderam afirmativamente enquanto que 7% preferiram não responder.

Nas respostas ao item 1 verificou-se que a maior parte dos professores (76%) discorda da ideia de que os alunos com DID sejam elementos perturbadores (Tabela 8). Pelo contrário (item 2) os professores concordam que são elementos que criam ambientes mais ricos para todos (73%).

Foi expressa concordância com a ideia de que os alunos com DID valorizam a aprendizagem cooperativa (item 3) por 75.51% da amostra, que promovem o uso de estratégias diversificadas por 83% (item 4), e que promovem a pedagogia diferenciada

por 80% (item 5).

Uma grande parte dos professores discorda com a afirmação de que os alunos com DID tenham fracas possibilidades de sucesso educativo (66.67%; item 6), uma concordância parcial é expressa por 26.26%.

Tabela 8. Grau de concordância com afirmações relativas à inclusão de crianças com DID.

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 São elementos perturbadores	5	5.00	19	19.00	76	76.00
2 São elementos que criam ambientes mais ricos para todos	73	73.00	23	23.00	4	4.00
3 São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa	74	75.51	23	23.47	1	1.02
4 São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas	83	83.00	16	16.00	1	1.00
5 São elementos que promovem a pedagogia diferenciada	80	80.00	15	15.00	5	5.00
6 São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo	7	7.07	26	26.26	66	66.67
7 São elementos que fazem baixar o nível académico dos colegas	6	6.06	5	5.05	88	88.89
8 São elementos que desenvolvem a tolerância entre os seus pares	81	82.65	14	14.29	3	3.06
9 São elementos que desenvolvem a sensibilidade entre os seus pares	85	86.73	13	13.27	0	.00
10 São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional	83	83.00	13	13.00	4	4.00
11 São elementos que teriam maior sucesso educativo nas instituições de ensino especial	7	7.14	22	22.45	69	70.41

Os professores rejeitam a ideia (88.89%) de que estes alunos façam baixar o sucesso académico dos colegas (item 7).

Entre os pares, estes alunos ajudam a desenvolver a tolerância (para 82.65% dos professores; item 8) e a sensibilidade (para 86.73% dos professores; item 9).

No item 10 “São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional”; 83% dos professores assinalaram a opção “concordo”.

A ideia de que estes alunos teriam maior sucesso educativo nas instituições de ensino especial é rejeitada por 70.41% da amostra (item 11: “São elementos que teriam maior sucesso educativo nas instituições de ensino especial”).

Objetivo: Saber se as escolas estão devidamente organizadas no sentido de dar as respostas educativas numa política inclusiva (direito à diferença e igualdade de oportunidades).

Este objetivo foi operacionalizado com a questão 2 que se analisa em seguida.

Para 56% da amostra não existem dúvidas quanto ao facto de que “a escola favorece o desenvolvimento global dos alunos com DID” (item 1; Tabela 9), porém, um número não negligenciável (42%) expressa apenas um acordo parcial.

Existe uma tendência nas respostas para discordar com a afirmação “As instituições de ensino especial tinham melhores condições para maximizar as potencialidades dos alunos com DID” (49%; item 2), mas este assunto não reúne consenso e 36% situaram a sua resposta no “concordo parcialmente”.

O funcionamento da escola é apenas parcialmente adequado ao desenvolvimento de alunos com DID para 56.12% dos inquiridos (item 3).

Na opinião dos professores a escola tem alguns recursos humanos (57%; item 4) e materiais (59.60%; item 5) necessários a uma resposta educativa adequada, mas não todos os necessários.

Face à afirmação “A escola assenta nos princípios de escola inclusiva: direito à diferença e igualdade de oportunidades” (item 6), 58.16% dos inquiridos expressaram concordância e 38.78% uma concordância parcial.

Tabela 9. Grau de concordância com afirmações relativas à organização das escolas, no sentido de darem respostas educativas numa política inclusiva.

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. A escola favorece o desenvolvimento global de alunos com DID	56	56.00	42	42.00	2	2.00
2. As instituições de ensino especial tinham melhores condições para maximizar as potencialidades dos alunos com DID	15	15.00	36	36.00	49	49.00
3. O funcionamento da escola é adequado ao desenvolvimento de alunos com DID	31	31.63	55	56.12	12	12.24
4. A escola tem recursos humanos necessários que permitem respostas educativas apropriadas	18	18.00	57	57.00	25	25.00
5. A escola tem recursos materiais que permitem respostas apropriadas	9	9.09	59	59.60	31	31.31
6. A escola assenta nos princípios de escola inclusiva: direito à diferença e igualdade de oportunidades	57	58.16	38	38.78	3	3.06

Objetivo: Saber se a escola tem os recursos humanos e materiais/físicos considerados necessários para implementação dos CF.

Este objetivo foi operacionalizado através dos grupos de questões 3 e 4 e algumas alíneas dos grupos 2 e 8.

Recursos humanos

Os terapeutas da fala são referidos por 22.22% para o tempo integral de 54.44% a tempo parcial.

Os terapeutas ocupacionais existem a tempo integral 6.67% e a tempo parcial 30.67% a tempo parcial.

Existem serviços de saúde a tempo integral 3.28%, e 32.79% a tempo parcial. Apenas um fisioterapeuta trabalha a tempo integral e 23.19% a tempo parcial.

O técnico menos representado é o serviço social, com um a tempo integral e 12.86% a tempo parcial.

Tabela 10. Recursos humanos da escola/agrupamento que intervencionam com os alunos DID

	Não existe		Existe a tempo parcial		Existe a tempo integral	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 Psicólogo SPO	8	8.25	8	8.25	81	83.51
2 Psicólogo	35	48.61	23	31.94	14	19.44
3 Terapeuta ocupacional	47	62.67	23	30.67	5	6.67
4 Terapeuta da fala	21	23.33	49	54.44	20	22.22
5 Fisioterapeuta	52	75.36	16	23.19	1	1.45
6 Técnicos de serviço social	60	85.71	9	12.86	1	1.43
7 Serviços de saúde	39	63.93	20	32.79	2	3.28

Nos recursos humanos da escola/agrupamento que intervencionam diretamente com os alunos com DID, o psicólogo SPO é o técnico mais frequente a tempo integral (83.51%) existindo ainda 8.25% a tempo parcial. Psicólogo existe 19.44% a tempo integral e 31.94% a tempo parcial.

A resposta à questão 4, apresentada na Tabela 11, foi analisada no âmbito do segundo objetivo, mas referem-se aqui as respostas dos professores pela sua pertinência também no objetivo agora em análise.

Tabela 11. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos humanos (Questão grupo 2)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	4 A escola tem recursos humanos necessários que permitem respostas educativas apropriadas	18	18.00	57	57.00	25

Os recursos humanos enumerados na Tabela 10 são suficientes apenas para 18% dos inquiridos (“concordo”), 57% revelaram uma concordância apenas parcial com a afirmação e 25% discordam mesmo que a sua escola agrupamento tenha os recursos humanos suficientes para uma adequada resposta às necessidades dos alunos com DID.

Tabela 12. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos humanos (Questões grupo 8)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 Numero suficiente de docentes especializados	90	90.00	10	10.00	0	0.00
3 Existência de técnicos especializados	86	86.00	14	14.00	0	0.00
4 Numero suficiente de assistentes operacionais	73	73.00	26	26.00	1	1.00
9 Existência de equipas multidisciplinares	93	93.00	7	7.00	0	0.00

No último grupo de questões (Grupo 8) é pedido aos professores que expressem a sua opinião quanto aos fatores que consideram essenciais para o desenvolvimento dos CF (Tabela 12). Nas suas respostas, 90% dos professores concordaram com a necessidade de haver um número suficiente de docentes especializados (item 1), 86% concordaram com a necessidade de existência de técnicos especializados (item 2), 73% com a necessidade de existir um número suficiente de assistentes operacionais (item 4) e 93% a existência de equipas multidisciplinares (item 9).

Recursos materiais/físicos

Tabela 13. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos materiais (Questão grupo 2)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
5- A escola tem recursos materiais que permitem respostas apropriadas	9	9.09	59	59.60	31	31.31

No segundo grupo de questões, no item 5, 59.60% dos professores assinalaram uma concordância parcial com a afirmação “A escola tem recursos materiais que permitem respostas apropriadas” e 31.31% discordam desta afirmação.

Chegados ao grupo 8, 87.88% dos professores consideraram imprescindível para o desenvolvimento de CF a existência de recursos materiais (87.88%; item 2) e de espaços físicos específicos dentro da escola (94%, item 5).

Tabela 14. Grau de concordância com a disponibilidade de recursos materiais (Questões grupo 8)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	2 Existência suficiente de recursos materiais	87	87.88	11	11.11	1
5 Espaços físicos específicos, dentro da escola, para desenvolvimento de determinadas áreas a trabalhar (atividades de vida diária, projetos...)	94	94.00	6	6.00	0	0.00

Objetivo: Saber se as escolas têm serviços prestados pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atuam de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, conforme previsto no art.º. 30 do Dec. Lei. nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Este objetivo foi operacionalizado através da questão 3.

Tabela 15. Recursos humanos no âmbito de um Plano de Ação em parceria com alguma IPSS que colabora como CRI

	Não existe		Existe a tempo parcial		Existe a tempo integral	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 Psicólogo	14	15.91	48	54.55	26	29.55
2 Terapeuta Ocupacional	21	29.17	44	61.11	7	9.72
3 Terapeuta da Fala	8	9.76	65	79.27	9	10.98
4 Fisioterapeuta	32	42.67	42	56.00	1	1.33
5 Técnicos de Serviço Social	47	74.60	12	19.05	4	6.35

Têm na escola/agrupamento um plano de ação em parceria com alguma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que colabore como Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) 98% dos docentes. No caso dos que responderam afirmativamente, o técnico que existe com maior frequência é o Psicólogo, 29.55% a tempo integral e 54.55% a tempo parcial.

Existem terapeutas da fala a tempo integral em 10.98% dos casos e 79.27% a tempo

parcial.

Os terapeutas ocupacionais existem a tempo integral em 9.72% dos casos e 61.11% a tempo parcial.

Os técnicos de serviço social escasseiam, registrando-se apenas 6.35% a tempo integral e 19.05% a tempo parcial.

Os fisioterapeutas existem apenas 1.33% a tempo integral e 56% a tempo parcial.

Objetivo: Saber se o decreto onde assenta toda a política de educação inclusiva que pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam aos alunos com DID o acesso e sucesso educativo, é conhecido por toda a comunidade escolar, sabendo que os alunos com DID são uma minoria sendo a escola responsável pelas respostas educativas.

Este objetivo foi operacionalizado com o grupo de questões 5.

Tabela 16. Opinião acerca de quais os elementos da comunidade educativa que conhecem o Decreto-lei nº3/2008

Itens	Sim		Não		Não sei	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 Por todos os elementos da direção	73	73.00	19	19.00	8	8.00
2 Apenas pelo diretor	15	15.63	73	76.04	8	8.33
3 Por todos os professores da escola	38	38.38	50	50.51	11	11.11
4 Só por alguns professores da escola	55	58.51	30	31.91	9	9.57
5 Pelos diretores de turma	74	75.51	13	13.27	11	11.22
6 Pelos professores de educação especial	96	96.97	2	2.02	1	1.01
7 Pelos encarregados de educação	36	36.00	38	38.00	26	26.00
8 Por assistentes operacionais	28	28.00	45	45.00	27	27.00

Os professores consideram que o Decreto-lei nº3/2008 é conhecido por todos os elementos da direção (73%; item 1) e não apenas pelo diretor (76.04%; item 2). É conhecido por alguns professores da escola (58.51%; item 4) e não por todos (50.51%;

item 3). Relativamente aos diretores de turma foram observadas 75.51% de respostas afirmativas (item 5) e para os professores de EE 96.97% (item 6). Na opinião dos professores o Decreto-lei nº3/2008 é pouco conhecido entre os encarregados de educação (38%; item 7) e entre os assistentes operacionais (45%; item 8), mas os professores desconhecem qual é a situação para estes dois elementos da comunidade educativa em 26% e 27%, respetivamente.

Objetivo: Saber se os professores de Educação Especial conhecem os objetivos que estão subjacentes aos Currículos Funcionais (CF).

Este objetivo foi operacionalizado com o grupo de questões 7.

Dos 29 objetivos elencados no grupo de questões 7, 62.06% obtiveram respostas de concordância de 90% ou mais professores e 24.14% dos itens obtiveram respostas de concordância entre 80% e 89% dos professores.

Os itens “Conduzir o aluno à infantilidade” e “Gerar co-dependência”, que são contrários aos objetivos dos CF, receberam uma completa discordância de 92% e 86.87% dos inquiridos, respetivamente.

Tabela 17. Grau de concordância com a correspondência de vários objetivos àqueles que estão subjacentes ao Currículo Funcional (ordenados pela proporção de respostas de concordância)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
3 Permitir a aquisição de competências necessárias ao seu dia a dia	98	98.00	2	2.00	0	0.00
18 Desenvolver competências práticas	97	97.00	3	3.00	0	0.00
2 Promover a autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos	96	96.00	4	4.00	0	0.00
12 Contribuir para melhorar a qualidade de vida	96	96.00	4	4.00	0	0.00
26 Permitir o desenvolvimento das atividades de vida diária	96	96.00	4	4.00	0	0.00
9 Assegurar maior autoconfiança ao aluno	95	95.00	5	5.00	0	0.00
17 Melhorar o autoconceito	95	95.00	5	5.00	0	0.00
11 Permitir a inserção da criança/jovem em contextos sociais diversos	94	94.95	5	5.05	0	0.00
22 Permitir experiências que auxiliam o aluno na transição da escola para as próximas etapas da vida	94	94.00	3	3.00	3	3.00
1 Promover o desenvolvimento global do aluno com DID	92	92.00	4	4.00	4	4.00
13 Melhorar o comportamento adaptativo	92	92.00	8	8.00	0	0.00
16 Aumentar as capacidades sociais	92	92.00	8	8.00	0	0.00
28 Aumentar o conhecimento de si próprio	92	92.00	8	8.00	0	0.00
14 Aumentar as capacidades comunicativas	91	91.00	9	9.00	0	0.00
25 Facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação em diversos ambientes	91	91.00	7	7.00	2	2.00
27 Promover o sentido de responsabilidade	91	91.00	9	9.00	0	0.00
15 Contribuir para a melhoria das relações interpessoais	90	90.00	10	10.00	0	0.00
21 Aumentar a capacidade na resolução de problemas que surjam no dia-a-dia	90	90.91	9	9.09	0	0.00
29 Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas	89	89.00	11	11.00	0	0.00
8 Assegurar maior satisfação ao aluno durante a aprendizagem	88	89.80	10	10.20	0	0.00
5 Permitir a aquisição de aprendizagens significativas	86	87.76	9	9.18	3	3.06
7. Assegurar maior continuidade na aprendizagem do aluno	86	86.87	13	13.13	0	0.00
6 Assegurar maior coerência na aprendizagem do aluno	84	84.85	15	15.15	0	0.00
10 Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, no processo educativo dos seus filhos	82	82.00	18	18.00	0	0.00
20 Desenvolver a capacidade de tomar decisões	81	81.00	18	18.00	1	1.00
19 Desenvolver competências concetuais	77	77.00	22	22.00	1	1.00
4 Possibilitar aprendizagens mais rápidas	47	47.47	30	30.30	22	22.22
23 Conduzir o aluno à infatilidade	4	4.00	4	4.00	92	92.00
24 Gerar co-dependência	4	4.04	9	9.09	86	86.87

Objetivo: Saber se para a implementação dos CF é necessária a responsabilização e tomadas de decisão de índole colaborativa que congreguem, uma liderança crente e eficaz, colaboração e cooperação, existência recursos, criação de parcerias, designadamente com os pais e comunidade, ambientes de aprendizagem flexíveis, constante formação profissional.

Este objetivo foi operacionalizado com o grupo de questões 8.

Todos os fatores elencados na Tabela 18 receberam a concordância de mais de 70% da amostra, ou seja, nenhum dos fatores é tomado como pouco importante pela maioria dos professores. Os que receberam a concordância de um maior número de professores foram: “Práticas de cooperação entre todos os agentes da comunidade educativa” (95%); “Espaços físicos específicos, dentro da escola, para desenvolvimento de determinadas áreas a trabalhar” (94%); “Cooperação da família” (94%); “Boa relação com na comunidade escolar” (94%); “Existência de equipas multidisciplinares” (93%); “Desenvolvimento de projetos em parceria com a comunidade local” (93%); “Programas estruturados em função do perfil de funcionalidade do aluno” (92%); “Adequada formação dos profissionais envolvidos” (91%); “Numero suficiente de docentes especializados” (90%); “Formação para os intervenientes na ação educativa” (90%).

Tabela 18. Grau de concordância com os fatores imprescindíveis no desenvolvimento do Currículo Funcional (ordenados pela proporção de respostas de concordância)

Itens	Concordo		Concordo parcialmente		Discordo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
11 Práticas de cooperação entre todos os agentes da comunidade educativa	95	95.00	5	5.00	0	0.00
5 Espaços físicos específicos, dentro da escola, para desenvolvimento de determinadas áreas a trabalhar (atividades de vida diária, projetos...)	94	94.00	6	6.00	0	0.00
8 Cooperação da família	94	94.00	6	6.00	0	0.00
10 Boa relação com na comunidade escolar (professores, alunos, assistentes operacionais)	94	94.00	6	6.00	0	0.00
9 Existência de equipas multidisciplinares	93	93.00	7	7.00	0	0.00
15 Desenvolvimento de projetos em parceria com a comunidade local	93	93.00	6	6.00	1	1.00
12 Programas estruturados em função do perfil de funcionalidade do aluno	92	92.00	8	8.00	0	0.00
14 Adequada formação dos profissionais envolvidos	91	91,92	8	8,08	0	0.00
1 Numero suficiente de docentes especializados	90	90.00	10	10.00	0	0.00
17 Formação para os intervenientes na ação educativa	90	90.00	9	9.00	1	1.00
2 Existência suficiente de recursos materiais	87	87,88	11	11,11	1	1,01
6 Boa capacidade de liderança pela direção da escola /agrupamento	87	87.00	13	13.00	0	0.00
3 Existência de técnicos especializados	86	86.00	14	14.00	0	0.00
16 Implementação de projetos em contexto escolar	86	86.00	13	13.00	1	1.00
13 Avaliação permanente	85	85.00	15	15.00	0	0.00
7 Boas expetativas da família	80	80.00	17	17.00	3	3.00
4 Numero suficiente de assistentes operacionais	73	73.00	26	26.00	1	1.00

Capítulo VI - Discussão dos Resultados

Começa-se a discussão dos resultados por uma breve reflexão acerca das limitações do estudo. As limitações de um estudo são os procedimentos e as circunstâncias não previstas ou não controladas pelo investigador, que podem afetar a validade da investigação.

Quanto à validade interna parece relevante aqui referir as limitações que podem decorrer de uma investigação por questionário. Esta estratégia de recolha de dados, generalizada nos estudos em Educação, não é isenta de limitações, conhecidas e descritas, como é por exemplo a possibilidade da resposta do sujeito não corresponder à realidade, intencionalmente ou por lapso de memória. Esta limitação não se coloca quando se avaliam atitudes ou opiniões.

A estratégia de recolha de dados, única acessível à autora do estudo, não permite o controlo do ambiente em que o questionário é respondido, restando ao investigador acreditar na responsabilidade e boa-fé do inquirido.

A desejabilidade social pode estar presente na maioria das investigações com sujeitos humanos e corresponde à tendência, consciente ou inconsciente, do sujeito responder de acordo com o que é socialmente mais aceite. Esta tendência varia de sujeito para sujeito, por isso, não existe uma forma eficaz de controlar esta variável. Este foi um aspeto tido em conta na construção do questionário, no entanto, é difícil afirmar que a sua presença foi controlada.

Os aspetos referidos são transversais a este tipo de plano de investigação e à estratégia de recolha de dados. Apesar das limitações apontadas, as vantagens são evidentes, basta apreciar o volume de investigação produzida tanto a nível nacional como internacional.

Por fim, relativamente à validade externa, tem-se em conta a pertinência da generalização dos resultados. A população alvo foram os docentes de EE do distrito de

Viseu. No contexto do sistema educativo português é difícil a um investigador ter oportunidade de fazer a seleção aleatória dos sujeitos, procedimento que garantiria a representatividade da amostra. Uma amostra é representativa quando expressa, representa, as características da população nas variáveis de interesse para a investigação. A escolha dos agrupamentos levou em conta representatividade, que em conjunto com a elevada taxa de retorno obtida, permite apontar para a representatividade da amostra, apesar de não ser possível demonstrar.

Após a análise do conjunto dos resultados, efetuado no capítulo anterior, cabe agora interpretá-los no sentido de os integrar no contexto de conhecimento específico desta área e fornecer uma explicação teórica, tendo por base o referencial teórico apresentado.

Dos elementos inquiridos pôde-se observar que uma parte bastante representativa dos docentes pertence a um corpo estável nos agrupamentos, com experiência em EE. O fator estabilidade do corpo docente é muito importante, em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que nenhum estabelecimento de ensino pode pragmatizar projetos de ação coerentes se o corpo docente mudar constantemente e/ou estiver sujeito a situações de instabilidade. O facto de pertencerem ao quadro do agrupamento também é um fator essencial, pois o conhecimento real das necessidades ou potencialidades, existentes nos agrupamentos onde trabalham, contribuem de forma muito positiva para este estudo.

A educação inclusiva, campo de convergências e divergências, continua a assumir-se como um dos pontos centrais das políticas educacionais atuais. Discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno com DID no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento e reflexão sobre a realidade (Caiado, 2003).

Assim, neste estudo, o primeiro objetivo foi saber se os professores de EE concordam com a inclusão da criança com DID e verificar se o desafio colocado à escola inclusiva, tal como é proclamado na Declaração de Salamanca (p.11), “Todos os alunos deverão aprender juntos dentro das suas possibilidades”, está a ser alcançado.

A maioria dos inquiridos são favoráveis à inclusão, reforçando a opinião dos autores, citados ao longo do trabalho (Correia, 2008; Costa e Rodrigues, 1999; Ferreira, 2008; Morgado, 2003; Niza, 2012; Rodrigues, 2008; Rodrigues, 2011; Valadares e Moreira, 2009; Vinagreiro e Peixoto, 2000), de que as escolas regulares constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias; criam ambientes mais ricos para todos; valorizam a aprendizagem cooperativa; promovem o uso de estratégias diversificadas e a pedagogia diferenciada. Estas respostas corroboram a máxima de que o direito à diferença é um princípio que não pode deixar de prevalecer no âmbito dos direitos humanos, cabendo às escolas proporcionar-lhes essa aprendizagem, criando todas as condições necessárias, uma vez que a presença destes alunos nas turmas desenvolvem a tolerância e sensibilidade, entre os seus pares, sem fazer diminuir o sucesso dos seus colegas.

As respostas dos inquiridos também vão ao encontro dos estudos de Vinagreiro e Peixoto (2000) quando referem que os benefícios da interação, entre todos os alunos, não ficam apenas do lado do aluno com DID. Esta investigação vai corroborar também estudos de Rodrigues (2011) quando diz que a presença de alunos com DID, em contexto de ensino regular, parece estimular as experiências e qualidade das aprendizagens de alunos em risco escolar e social bem como de alunos com insucesso académico.

Apesar desta filosofia de “Escola Inclusiva” realçar o impacto positivo da existência destes alunos nas escolas regulares, uma parte dos inquiridos expressou apenas um acordo parcial, considerando que as escolas não estão devidamente organizadas no sentido de dar as respostas educativas, que os alunos com DID necessitariam numa política inclusiva. Face à afirmação “As instituições de ensino especial tinham melhores condições para maximizar as potencialidades dos alunos com DID”; cerca de metade dos inquiridos discorda dessa afirmação e mais de um terço situa a sua resposta no “concordo parcialmente”.

Assim, pode-se constatar que a inclusão destes alunos ainda é uma batalha por vencer, não sendo uma pedra que se deixa escorregar encosta abaixo mas antes uma pedra que, para chegar ao seu destino, persistentemente, se empurra encosta acima.

No entanto, entende-se que as respostas dos inquiridos não correspondem a uma tomada de posição contra a inclusão, até porque uma grande parte dos professores discorda da afirmação de que os alunos com DID têm fracas possibilidades de sucesso educativo nas escolas regulares. Essas respostas corresponderão a uma linha de pensamento que, segundo Correia (2008), têm como base o que a inclusão não é, ou seja, não deve ser a mera colocação dos alunos com DID nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado, nomeadamente:

(...) um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Correia, 2008, p. 45).

Perante estes pressupostos, torna-se pertinente refletir quanto ao *desenvolvimento profissional continuado* e convém considerar esta questão quanto aos custos pessoais, que essa formação acarreta para cada um dos docentes, no entanto, os docentes que, apesar da atual envolvimento económico-financeira, a conseguem concluir, vão enriquecer o país que pouco ou nada contribui para a sua formação.

Esta atitude de formação pessoal demonstra uma atitude reflexiva por parte dos professores que procuram contribuir para o sucesso educativo dos alunos com NEE, mais particularmente neste estudo, para os alunos com DID, indo em busca de uma boa escola. Entende-se que uma boa escola só é conseguida com atitude reflexiva, aprendente, transformadora, capaz de pensar por si própria e de melhorar de forma continua com saberes fundamentados, ou seja, só é conseguida pela atitude ética dos seus agentes educativos. Niza (2012, p. 603) vem corroborar esta reflexão quando diz que “a autoformação, pretende ser uma mudança intencional entre atores que se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização”.

Entende-se aqui a escola como organização em constante mudança, cujo objetivo principal é responder aos desafios de uma escola capaz de educar na diversidade.

Quanto à aplicação de CF, como uma resposta educativa eficaz para os alunos com

DID, os inquiridos foram ao encontro à necessidade de que se verifiquemos restantes pressupostos, supracitados por Correia (2008), nomeadamente: sentido de comunidade e de responsabilidade, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação e disponibilidade de serviços. Estes pressupostos só serão conseguidos, segundo os inquiridos, através de existência de recursos humanos e materiais. Chamados a pronunciarem-se quanto à sua existência nas escolas, uma parte significativa considerou que, apesar de haver alguns recursos materiais e humanos, não há os necessários para se desenvolverem os CF. Consideraram também a necessidade de haver em número suficiente de docentes especializados, técnicos especializados, assistentes operacionais e equipas multidisciplinares.

Os recursos humanos, nomeadamente os técnicos especializados existentes, na sua maior parte, não fazem parte dos agrupamentos. São prestadores de serviços, resultantes das parcerias com Instituições de Ensino Especial, agora, com a função de Centro de Recursos para Inclusão (CRI). Estes técnicos dão apoio a vários agrupamentos com algumas horas, não correspondendo minimamente às reais necessidades, nem tendo tempo para a execução plena das funções que lhes estão subjacentes. Recorde-se, aqui, que os alunos que existiam nessas instituições passaram, obrigatoriamente, a frequentar a escola regular, tal como prevê o Dec. Lei 3/2008.

As respostas dadas pelos inquiridos vão ao encontro dos estudos de Simeonsson. R. J. *et al* (2010) no Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Dec. Lei nº 3/2008 vindo corroborar esta investigação. Nesse estudo, o estabelecimento das parcerias com os CRI foi percecionado como difícil de concretizar, pela dificuldade em obter os profissionais especializados, em número e com horas suficientes, para apoiar os alunos elegíveis e não elegíveis que deles necessitam. Quanto a este aspeto considera-se que seja necessário uma profunda reforma no modelo de financiamento e apoio dos CRI's. O financiamento, para esses serviços suplementares de apoio, deveria ser dado às escolas e não às instituições. O funcionamento dos CRI's, da forma que está implementado, parece não permitir, na maioria dos casos, uma intervenção centrada nas respostas educativas inclusivas dos alunos. O seu papel deveria ser de complementaridade e não de substituição de recursos que deveria haver nas escolas.

Dos recursos humanos, o técnico com um maior número de horas existente nas escolas é o psicólogo dos SPO, em virtude deste ser o único técnico pertencente à escola com 35 horas semanais.

Relativamente aos Assistentes Operacionais (AO), com funções de auxiliar de ação educativa, uma parte significativa dos inquiridos diz faltar este recurso humano. O AO não é, nem pode ser, nos dias de hoje, apenas aquela figura que trata da limpeza dos espaços e do apoio logístico ao docente. Na dinâmica da escola, o AO ocupa uma excelente posição para observação de comportamentos dos alunos com DID, no espaço do recreio, no auxílio àqueles que não têm autonomia e também para os influenciar, pois são, muitas vezes, seus confidentes. Nesse sentido, e para que essa influência possa operar-se de modo mais objetivo, o próprio AO necessita estar informado e implicado em todo o processo educativo. Aqui, torna-se pertinente lembrar o estudo de Almeida, Mota e Monteiro (2001), ao considerar este grupo profissional pouco valorizado, com ausência de oportunidades de formação. As autoras apelam ao órgão de gestão para reverter esta situação, uma vez que o sucesso de uma escola depende, cada vez mais, de uma participação efetiva de todos os atores educativos.

Para além dos recursos humanos que, como se viu, são escassos, também os recursos materiais e espaços escolares foram considerados, pelos inquiridos, como imprescindíveis para o desenvolvimento dos CF.

Aqui, torna-se relevante relatar a experiência vivenciada no agrupamento da investigadora.

Para se desenvolverem os CF, a escola teve de criar espaços escolares específicos, com recursos materiais específicos, para serem desenvolvidas determinadas áreas funcionais. No agrupamento foram implementados vários projetos com o objetivo de desenvolver competências, nos alunos com DID, em áreas consideradas fundamentais. Foi implementado um projeto no âmbito de Cozinha Pedagógica e outro no âmbito de Lavandaria Pedagógica. Só foi possível a sua implementação com a existência de espaços escolares específicos para o efeito, bem como existência de recursos humanos. Foram apetrechados dois espaços distintos para o desenvolvimento destes projetos.

Perante a inexistência dos recursos humanos necessários, neste caso AO, são os docentes de EE quem implementa o projeto da Cozinha Pedagógica. Outro projeto implementado no âmbito do lazer, “Biblioteca para Todos”, verificou-se a necessidade de haver, semanalmente, horas e recursos humanos para acompanharem estes alunos. Como não há outros recursos humanos, são os docentes de EE que estão a desenvolver estas atividades.

A ilação que se pode tirar é que estes alunos com CF, por falta de recursos humanos, estão entregues, quase a tempo inteiro, aos docentes de EE.

Perante esta falta de recursos, uma questão se poderá colocar: Será assim tão importante o desenvolvimento de CF para os alunos com DID?

A grande maioria dos inquiridos, manifestou-se positivamente quanto à importância deste tipo de currículos e revelou conhecimento quanto aos objetivos que estão subjacentes aos CF, indo corroborar toda a literatura que se fez na investigação:

Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação numa variedade de ambientes;

Preparar os alunos para responder aos desafios duma vida tão autónoma e integrada quanto possível, no presente e no futuro;

Capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Aqui relembra-se o estudo, “Triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios” de Déo e Pereira, (2012), que considerou a intervenção adequada, à pessoa com DID, mediante os estudos atuais, ser baseada nos CF, pois auxilia no desempenho concreto das habilidades e na sua generalização em outros contextos.

Para o sucesso da aplicação destes CF, uma parte significativa dos inquiridos considerou necessário que na escola haja responsabilização e tomadas de decisão de índole colaborativa que congreguem uma liderança crente e eficaz, colaboração e

cooperação, criação de parcerias, designadamente com os pais e comunidade, ambientes de aprendizagem flexíveis e constante formação profissional (como já foi referido). Esta posição reforça o que foi demonstrado ao longo da revisão da literatura. Só com cooperação e responsabilização entre professores, comunidade e pais, a trabalharem todos em parceria, poderá existir o que se considera serem os pilares para o sucesso dos alunos com DID.

O estudo de Sanches (2011) refere-se a este tipo de escola como “hospitaleira”, dando uma grande importância ao trabalho com outros profissionais, com os pais e com os outros professores. A autora considera que o pouco trabalho feito, em conjunto com o órgão de gestão, pode evidenciar dificuldades na criação de uma dinâmica inclusiva, e o mesmo se pode considerar em relação ao pouco trabalho com a comunidade.

Uma exigência, que se faz à escola e a todos os seus agentes educativos, é conhecer a legislação, nomeadamente o Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro, onde assenta toda a política de educação inclusiva, que pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam aos alunos com DID o acesso e sucesso educativo. Na opinião dos inquiridos, uma parte significativa dos docentes, pais e assistentes operacionais não conhecem o decreto, dando maior incidência de conhecimento aos docentes de EE e depois aos diretores de turma. No que diz respeito ao seu conhecimento pelos órgãos máximos da escola (direção), consideram que ele é conhecido por todos os elementos da direção e não só pelo seu diretor.

Relativamente à falta de conhecimento, por parte dos pais, considera-se pertinente referir que uma grande parte dos alunos com DID é oriunda de famílias com baixo nível académico e cultural e níveis de pobreza com algum significado, que delegam nas escolas e nos seus docentes a educação dos seus filhos. No entanto, também há aquelas famílias mais atentas e que querem estar envolvidas em todo o processo educativo, trabalhando a par com a escola. Esta conclusão que resulta da muita experiência no campo da educação e da literatura, que é corroborada por Lareau (1996) em estudos das relações entre a escola e a família. Neles se conclui que, enquanto os pais da classe média tendem a partilhar as responsabilidades no processo da escolaridade, os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras tendem a conferir essas responsabilidades à escola.

CONCLUSÃO

Não se pretende, na etapa final deste estudo, fazer propriamente uma conclusão no sentido de derivar, de todo o trabalho realizado, postulados precisos que seriam necessariamente restritivos e redutores.

Considera-se terem sido atingidos os objetivos traçados para este estudo. O tema teve como objetivo um melhor entendimento sobre a problemática dos alunos com DID; suas implicações no contexto educativo, no âmbito de uma escola inclusiva; a importância do Currículo e um enfoque sobre o CF, como contribuinte para o desenvolvimento desses alunos; que recursos seriam imprescindíveis, na escola, para o sucesso da sua implementação, segundo o parecer dos docentes de EE.

Houve o cuidado de expor, no capítulo I, o suporte legislativo, que preconiza uma Escola Inclusiva e o direito dos alunos com DID acederem à educação, tendo a escola o encargo de os acolher e orientar para melhor os integrar na sociedade, em função das suas reais possibilidades. Aqui, torna-se pertinente relembrar a citação de Faure (1972, p. 243):

De facto, todo o ser humano é educável, vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir.

A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental constitui uma problemática complexa. Esta foi a razão porque, ao longo dos anos, os muitos investigadores procuraram definir e clarificar o construto da DID, tendo-se alterado o termo de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (Santos e Santos, 2007; Santos, S.2010). A alteração deste paradigma possibilitou um olhar mais positivo sobre o indivíduo, não o excluindo do meio que o circunda, e salientou a necessidade de dar atenção ao desempenho atual do mesmo, classificando-o por intensidades de apoios e não por níveis de QI. Por conseguinte, terão de existir limitações nas competências adaptativas, uma vez que um funcionamento intelectual limitado, por si só, não é suficiente para um diagnóstico de Deficiência Intelectual.

A EE, compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, definida como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, tem provocado mudanças nos sistemas educacionais possibilitando que, cada vez mais, os alunos estejam incluídos no ensino regular. No entanto, a conclusão que se poderá tirar deste estudo, apesar da inclusão de alunos com DID serem elementos que criam ambientes mais ricos para todos, tal como ficou constatado na apresentação dos resultados, o processo de inclusão desses alunos, ainda não é uma batalha vencida, tendo de passar, obrigatoriamente, pela mudança de mentalidades.

Esta mudança de mentalidades deve ser abarcada não só em contexto educativo mas também a nível social, pois, como se viu através dos Censos, o levantamento da população com deficiência ainda tem muitas arestas a limar para se conhecer a verdadeira realidade do país e se poderem implementar políticas bem direcionadas para a população com deficiência, de acordo com suas reais necessidades.

Uma das implicações maiores que se coloca à escola, relativamente aos alunos com DID, é o tipo de currículo a desenvolver. Pelo estudo realizado, tanto a nível da revisão da literatura como na opinião dos inquiridos, fica-se com a convicção que a melhor resposta passará pela implementação de CF que, para além de favorecer o desenvolvimento desses alunos e maximizar as suas potencialidades, são currículos que favorecem o comportamento adaptativo e que os prepara para viverem em variados contextos reais. No entanto, a utilização desta perspetiva educativa funcional implica que a escola garanta condições para que tal seja realizado com êxito. Estas condições passam, essencialmente, pela atitude dos adultos que têm funções na escola (professores, diretores, assistentes operacionais, técnicos especializados), e a importância de um trabalho colaborativo entre os elementos da comunidade educativa e a comunidade escolar que possibilite e proporcione, a esses alunos, uma formação integral e equilibrada, estimulando todas as aptidões humanas, proporcionando a aquisição de atitudes autónomas, que levem a uma conduta civicamente responsável e interveniente na vida comunitária. Tal, só será possível passando obrigatoriamente pela formação de todos os agentes educativos mas, tal como está a ser exigida, parece caber quase unicamente aos docentes de EE a responsabilidade de possuírem conhecimentos e

formação para trabalhar e obter sucesso educativo com estes alunos. Uma questão se coloca: Não estarão os docentes de EE a carregar um fardo demasiado pesado?

Para haver uma maior coerência das práticas, a transferência e a generalização das aquisições, numa relação de confiança e num clima de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo, o envolvimento dos pais é fundamental na aplicação dos CF. Aqui, apela-se ao papel ativo e interventivo das Associações de Pais para uma maior participação de todos na concretização dos objetivos comuns.

Deverão criar-se, igualmente, oportunidades, junto da Comunidade Educativa, para que todos tomem efetivo conhecimento do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, de uma forma consciente, tenham informações acerca da responsabilidade de cada um dos intervenientes. A escola deve desenvolver estratégias pragmáticas para elucidar os pais e ou encarregados de educação, no que respeita às respostas educativas que poderão ajudar os seus filhos e ou educandos. Assumindo um papel mais interventivo nas escolhas dos caminhos serão parceiros relevantes na concretização do sucesso.

Quanto aos recursos humanos terem sido considerados como insuficientes, pode-se entender que, a política do ME em colocar os técnicos CRI como prestadores de serviços a tempo parcial, não será a forma mais vantajosa no que concerne à colocação de técnicos especializados nas escolas. Parece que a parte economicista, por parte do ME, está bem vincada e que será, certamente, agravada em nome da crise atual.

Em suma, reconstruir a escola, partindo do que existe, significa: falar menos de necessidades e incapacidades; eliminar barreiras à presença, à aprendizagem e à participação; construir uma sociedade mais justa e democrática; respeitar o direito a ser diferente; aplicar um currículo para mudar a educação; participação ativa de todos; altas expectativas para todos; metodologias inclusivas, reflexão e assunção de novos valores, organização escolar e recursos suficientes.

Sabe-se que esta é uma batalha ainda por vencer, mas também se sabe que se têm reunido esforços, por parte de muitos agentes educativos, para que realmente se concretize a máxima “uma escola de e para todos”, onde a diferença seja vista com menos relutância, quer pelos alunos ditos normais, quer por todos quantos constituem o

tecido escolar.

Fica a esperança de que, em nome da crise, não se façam recuos que ponham em causa o caminho já percorrido na implementação de uma verdadeira Escola Inclusiva. Neste sentido é pertinente a citação de Correia (2008, p. 13):

A mera colocação de uma criança com DID numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita (...) isso não é inclusão, não é educação especial, não é educação regular apropriada - é educação irresponsável.

Assim, torna-se pertinente refletir sobre a escola que temos e aquela que queremos, com sentido de responsabilidade, de forma a melhorar a sua organização para dar as respostas adequadas a esses alunos. Para tal, é fundamental a existência de um Projeto Educativo, documento por excelência, onde se faz o levantamento da realidade e onde se podem constatar fragilidades, ameaças, potencialidades e oportunidades.

Fragilidades? Ameaças? Há que minimizá-las!

Potencialidades? Oportunidades? Há que maximizá-las em prol da almejada mudança e de um serviço de excelência de todos e para todos, onde ninguém seja excluído.

Logicamente que este estudo, como a generalidade das teses, tem as suas limitações. No fundo, um estudo, como este, suscita a vontade de prosseguir com novas linhas de intervenção e de investigação, face às limitações e imperfeições daquilo que se faz e se consegue a cada momento. A pesquisa efetuada na elaboração deste trabalho mostrou que os CF, apesar de serem os mais adequados para os alunos com DID, ainda não mereceram, por parte dos investigadores, de um estudo apurado e aprofundado que abra novos horizontes nesta área.

Em estudos posteriores, seria importante observarem-se novos aspetos:

- Ver alargada a amostra a docentes do regular, aos órgãos de gestão e pais, estabelecendo comparações com os resultados agora obtidos;

- Fazer uma intervenção pedagógica, incrementando CF a alunos com DID, e analisar

até que ponto se conseguiram maximizar potencialidades e a participação, desses alunos, nos vários contextos, bem como sentir as fragilidades nessa aplicação;

- Conhecer a percepção dos recursos humanos que trabalham nas escolas, nomeadamente os técnicos especializados dos CRI e perceber quais as fragilidades ou potencialidades por eles sentidas nos respetivos agrupamentos;

- Entender, na percepção dos professores do regular, de que forma a educação inclusiva influencia as suas práticas letivas, auscultando-os quanto à formação contínua, para conhecer a que detém cada docente na área de NEE e estabelecer algumas correlações.

Com este estudo, ficou bem evidenciado que os CF são uma importante mudança de perspetiva sobre a educação das crianças e jovens com DID, os quais, até há muito pouco tempo, seguiam programas totalmente desfasados da sua idade cronológica e que não lhes asseguravam as competências básicas para uma vida futura com um mínimo de autonomia e possibilidade de inserção social. Neste sentido, considera-se que o estudo aprofundado da forma de conceção, planeamento e implementação dos CF deverá ser uma das prioridades atuais no campo da Educação Especial.

Espera-se que as inquietações e questões levantadas ao longo deste estudo possam de alguma forma ser úteis ao campo da Educação e, particularmente, à escolarização de pessoas com DID.

BIBLIOGRAFIA

Albertine, H.; Tracey, D. e Baume, P. (2006). *Atlas do Corpo Humano*. Lisboa, Centro Editor.

Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences, 07-136. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psíquilibios.

Almeida, L.; Mota, C. e Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Ação Educativa de uma Escola em Mudança*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Alonso, M. A. V. e Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Amadora, Edições MacGraw Hill.

Ambrósio, T. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Angleitner, A. e Wiggins, J. (1986). *Personality assessment via questionnaires: current issues in theory and measurement*. Berlim, Springer-Verlag.

Associação Americana de Retardo Mental. (2006). *Retardo Mental - definição, classificação e sistemas de apoio*. 10ª Edição. (tradução Magda França Lopes). Editora, ARTMED, Porto Alegre.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação.

Baker, B. e Bringhtaman, J. (2009). *Passos para a Autonomia – Ensinar Atividades*

Diárias a Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Edição Instituto Piaget.

Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola. A Exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Belo, C. *et alii*. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, 22, 4-9.

Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas do Desenvolvimento*, 9(54), 21-27.

Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, Editora da PUC/SP – EDUC.

Carvalho, R. E. (2005). Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, 26, 19-30.

Correia, M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto, Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15.

Costa, A. M. B. (1981). *Educação Especial. Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, F. C. Gulbenkian.

Costa, A.M.B. *et alii* (1996). *Currículos Funcionais: Sua Caracterização*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A.M.B. e Rodrigues, D. (1999). Special Education in Portugal. *European*

Journal of Special Needs Education, 14 (1), 70-89.

Costa, A. M. B. (2006). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Cunha, M. I. (2007). Comportamentos (des)adaptados : causa ou efeito da deficiência mental? *Cadernos de Estudo*, 5, 59-70.

Falvey, M.A. (1989). *Community-based curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore, Paul H. Brooks.

Faure, E. (1972). *Apprendre a Être*. Lisboa, Livraria Bertrand.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com Necessidades Educativas Especiais: como as educar. *Inovação*, 7, 23-35.

Fernandes, E. (1990). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Aveiro, Estante Editora.

Ferreira, S. S. (2007). *Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Estudo exploratório no Concelho de Tondela*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra, F.P.C.E.U.C.

Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a vida pós escolar de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Psicossoma.

Fonseca, V. (1997). *Educação Especial – Programa de Intervenção Precoce*. Lisboa, Editorial Notícias.

Formosinho, J. (1987). *Curriculum Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único*. Braga, Universidade do Minho.

Glat, R. e Duque, M. A. T. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras.

Glat, R. e Fernandes, E. M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1 (1), 35-39.

Glat, R. e Blanco, L. (2007). *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras.

Gonçalves, E. R. R. P. (1998). *Efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com Deficiência Mental Moderada*. Lisboa, Edição Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Instituto Nacional de Estatística (2003). *Antecedentes, Metodologias e Conceitos - Censos 2001. XIV recenseamento geral da população e IV recenseamento geral da habitação*. Lisboa, INE.

Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

Komesaroff, P. (2002). *Human Research Ethics Handbook: Commentary on the national statement on ethical conduct in research*. Canberra, NHMRC.

Laplane, A. L. F. (2007). *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, Edição Campinas.

Lareau, A. (1996). Assessing Parent involvement in schooling & critical analysis. In: J. Dunn(eds.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Mahwah N.J., Lawrence Earlbaum.

Leitão, A. I.; Lombo, C. e Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, *Revista Diversidades*, 22,21-24.

Luckasson, R. et alli (2002). *Mental Retardation – definition, classification, and systems of support*. Washington, American Association on Mental Retardation.

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*.

Lisboa, DGIDC.

Machado, F. A. e Gonçalves, M. F. M (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto, Edições ASA.

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

Manjón, D. G., Gil, J. R. e Garrido, A. A. (1993). Adaptações Curriculares. *In*: Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, 53-82.

Mendes, J. M. e Seixas, A. M. (2003). Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Escola Sociedade e Culturas*, 19, 103-129.

Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência

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

Morato, P. e Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na conceção da deficiência mental, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 51-55.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. *In*: Correia, L. M. (Ed.) *Educação Especial e Inclusão*. Porto, Porto Editora, 73-88.

Neel, R. S. e Biliingsley, F. (1989). *A Functional Curriculum handbook for students with moderate to severe disabilities*. Baltimore, Paul H. Brooks.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa, Edições Tinta-da-china.

Nóvoa, A. (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações*

disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa, Educa.

Oliveira, I. A. (2008). Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: Oliveira, S., Omote, S. e Giroto, M. (Eds), *Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial*. São Paulo, Editora Fundepe e Cultura Académica, 129- 154.

Pereira, F. (1998). Da Escola para Alguns a uma Escola para Todos, *Apoios Educativos, 1*, 4-5.

Piaget, J. (1978). *Para Onde Vai a Educação?* Lisboa, Horizonte.

Organização Mundial de Saúde (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Deficiência Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva - Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa, Instituto Piaget.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora, 151-166.

Sanches, R. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Santos, S. e Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14*, 57-67.

Santos, S. (2007). *Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão*

Portuguesa – ECAP. Dissertação de doutoramento não publicada. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Santos, S. (2010). Dossier Temático: A dificuldade intelectual e desenvolvimental na atualidade. *Revista da Pró-Inclusão*, 2 (1), 2-6.

Schalock, L., et alli (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, D. C., AAIDD.

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

Simeonsson. J. et alli (2010). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Relatório Final*. Portugal, DGIDC.

Suplino, M. (2005). *Currículo Funcional Natural – Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Thompson, J. et alli (2004). *Supports Intensity Scale –Users Manual*.USA, AAMR.

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

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2005). *Orientações para a Inclusão Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França, Edições Unesco.

Valadares, J. A. e Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra, Edições Almedina.

Vieira, F. D. e Pereira, M. C. (2010). “*Se Houvera Quem me Ensinará...*” *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vinagreiro, M. L., Peixoto, L.M. (2000), *A criança com Síndrome de Down - Características e Intervenção Educativa*, Braga, APPACDM Distritalde Braga.

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs -Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London, H.M.S.O.

Zabalba, M. A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto, Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1999). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, ARTMED.

WEBGRAFIA

Casimiro, F. (2009). *Observação da deficiência, nos Censos. Instituto Nacional de Estatística*. [Em linha]. Disponível em <http://www.inr.pt/download.php?filename=Apresenta%26ccedil%20%3B%26atilde%3Bo+do%20+INE+no+Encontro+de+1+de+Junho&file=%2Fuploads%2Fdocs%2Fnoticias%2F2009%2FEncontro+1+Junho_Apresentacao+INE+Censos.pdf>. [Consultado em 12/01/2013].

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Censos em Portugal de 1970 a 2001*. [Em linha].Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Censo_demogr%C3%A1fico#Censo_em_Portugal>. [Consultado em 12/01/2013].

Instituto Nacional de Estatística (2009). *História dos Censos em Portugal*. [Em linha].Disponível em <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_portugal>. [Consultado em 12/01/2013].

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Censos em Portugal de 1864 a 2001*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt>. [Consultado em 12/01/2013].

em 12/01/2013].

Costa, A.M.B. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. [Em linha]. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf>. [Consultado em 15/10/2012].

Cunha, I. e Costa, C. (2007). Comportamentos des(adaptados): causa ou efeito da deficiência? *Cadernos de Estudo*. Porto, ESE de Paula Frassinetti,5, 59-70 [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/76>>. [Consultado em 17/10/2012].

Declaração Universal Dos Direitos do Homem. [Em linha].Disponível em <<http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>> [Consultado em 13/10/2012].

Déo, F. e Pereira, F. (2012). A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios.*Revista Dica! Dialogar, Conhecer e Aprender*, 4. Faculdade de Agudos. Agudos: Brasil[Em linha]. Disponível em <<http://www.revistafaag.br-web.com/revistas/index.php/dica/article/viewFile/87/76>> [Consultado em 11/02/2013].

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006).*1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional/Gabinete de Comunicação. [Em linha].Disponível em <<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=31>> [Consultado em 13/10/2012].

Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, 33, [Em linha].Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. [Consultado em 13/10/2012].

Santos, H. (2011). Presidente da Associação Nacional da Deficiência em declarações à Lusa/ SOL em 29 de Março, 2011. [Em linha]. Disponível em

<http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=15368> [Consultado em 13/01/2013].

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos, Resultados Definitivos*. Disponível em <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554> [Consultado em 13/01/2013].

Instituto Nacional de Estatística (2001). Censos 2001. [Em linha].Disponível em <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_2001>[Consultado em 14/01/2013].

Reiser, R. (2006). *Empowerment and the Vital Role of Disabled People and Their Thinking*. [Em linha].Disponível em <www.worldofinclusion.com/resources.htm>[Consultado em 23/05/2012].

Relatório Warnock (1978).*Necessidades Educativas Especiais*. [Em linha].Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>> [Consultado em 02/07/2012].

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Relatório sobre o Censo da População – Separata da Volume I de 1890*. [Em linha].Disponível em <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1890>. [Consultado em 02/02/2013]

Rodrigues, D. (2008). As Vitórias de Pirro. *Revista Página da Educação*, 184 (17), 12. [Em linha].Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=184&doc=13434&mid=2>>.[Consultado em 15/08/2012].

ONU (1975). *Carta dos Direitos de Cidadãos Deficiente Mental*. [Em linha].Disponível em <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>>.[Consultado em 15/08/2012].

Pletsch, M.D. (2005) *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado não publicada. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [Em linha]. Disponível em <http://www.bdtd.uerj.br/tde_arquivos/1/TDE-2006-07-10T111235Z8/Publico/Marcia%20Denise%20Pletsch.pdf>. [Consultado em 15/08/2012).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Aviso nº 22914/2008, de 3 de setembro.

Constituição da República Portuguesa de 1976.

Despacho Conjunto. 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto.

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho.

Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho.

Despacho 173/ME/91 de 3 de outubro.

Dec. Lei n.º 1974/77, de 2 maio.

Dec. Lein.º 35/90, de 25 de janeiro.

Dec. Lein.º 319/91, de 23 de agosto.

Dec. Lein.º 190/91, de 17 de maio.

Dec. Lein.º 27/2006 de 10 de fevereiro.

Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Dec. Lei n.º 281/2009, 6 de outubro.

Lei n.º 45/73 de 12 de Fevereiro.

Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º46/86.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Reforma Educativa, a Lei 5/73 de 25 de Julho de Veiga Simão.

Anexo 1 - Registo Gráfico das Etapas Fundamentais do Ensino Especial em Portugal.

Registo Gráfico das etapas fundamentais do ensino especial em Portugal

1ª Época	
De 1916 a 1946	
Ocorrência ou desenvolvimento	Legislação
Criação do Instituto António Aurélio Costa Ferreira – Observação de crianças surdas e com perturbações de fala	Lei n.º31.801 de 26/12/1941
Formação de Classes especiais Observação e orientação pedagógica de crianças com anomalias mentais, formação de professores e técnicos e estudos nos campos médico-pedagógico e psicosocial	Dec-Lei n.º35.401 de 27/12/1945
2ª Época	
1960 a 1964	
Ocorrência ou desenvolvimento	Ano
Fundada a APPC de Lisboa	1960
É criada a APPACDM	1962
Aparece o Instituto de Assistência e Menores	1964
3ª Época	
1973 a 2012	
Ocorrência ou desenvolvimento	Legislação/Ano
Reforma Educativa de Veiga Simão:Permite a extensão do ensino básico às crianças com deficiências sensoriais e motoras que acedam ao currículo comum	Lei nº 5/73 de 25 julho
Surgem as DEE (Divisão de Ensino Especial)	Lei nº 45/73 de 12 de fevereiro
Desenvolvem-se as CERCI	1974
Constituição da República Portuguesa conferindo o gozo de direitos e cumprimento de deveres para os cidadãos física e mentalmente diminuídos	Constituição da República – 1976 Artºs. 71,74-1 e 74-3a
Início do apoio a crianças deficientes, com a implementação das Equipas de Ensino Especial	1975/76
Assegura algumas condições à integração e define o regime escolar de crianças com deficiência físicas e mentais	Dec.-Lei n.º174/77 de 2 de maio
Surge o ensino obrigatório também para crianças com deficiência	Dec.-Lei nº 538 de 31/12/79

3ª Época (cont.)	
1973 a 2012	
Ocorrência ou desenvolvimento	Legislação
Reforma do sistema educativo, com a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)	Lei n.º46 de 14/10/1986
Define a gratuidade e cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos para todos os alunos	Dec.-Lei n.º 35 de 25/01/90
Marco mais importante: diploma cujas disposições se aplicam a todos os alunos com NEE, com indicações e critérios claros de matrícula, de frequência, de avaliação e de apoios	Dec.-Lei n.º 319/91 23/08/1991
Criação das ECAE (Equipamentos dos Apoios Educativos), rumo à escola Inclusiva	Despacho Conj.n.º105 de 01/07/1997
Grupo de Recrutamento de docentes especializados em educação especial e criou a grupos de docência com a tipificação de vagas 910, 920, 930, concentrando os recursos na escola e não em estruturas de coordenação exteriores.	Dec-Lei 27/2006 de 10 de fevereiro
Determina o Grupo Alvo da Educação Especial; Introduz a avaliação especializada por referência à CIF- CJ através de equipas multidisciplinares Criou uma rede de escolas e agrupamentos de referência	O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7de janeiro
Primeira alteração por apreciação parlamentar ao DL n.º 3/2008, que define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo	Lei n.º 21/2008, de 12 de maio
Impõem o limite de 20 alunos por turma que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.	Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho
Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)	Decreto-Lei n.º 281/2009, 6 de outubro

Anexo 2– Questionário

Questionário

O presente inquérito faz parte de um projeto de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, que tem como objetivo recolher informações sobre a opinião dos docentes de Educação Especial acerca da implementação de Currículos Funcionais (CF) em crianças/jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)*, numa perspetiva de escola verdadeiramente inclusiva.

Solicitamos a sua colaboração, pedindo-lhe que responda com sinceridade, pois disso dependerá o rigor deste trabalho. Saiba que não há respostas certas ou erradas pois o mais relevante é a sua opinião. O seu preenchimento demorará cerca de 3 min.

Todas as informações recolhidas neste questionário serão tratadas de forma confidencial.

Fernanda Paixão

I Parte

Assinale com um (X) na quadrícula correspondente à situação.

1 – Sexo :

Masculino Feminino

2 – Idade: _____ anos

3 – Situação Profissional :

Quadro Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Contratado

4 – Tempo de serviço docente total: _____ ano (s)

Tempo de serviço em Educação Especial: _____ ano (s)

6– Há quantos anos exerce na mesma Escola/ Agrupamento onde está atualmente?
_____ ano(s)

*DID é caracterizada por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e dos comportamentos adaptativos expressados nas habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas [...] aparecendo até aos 18 anos (Schallock et al, 2010, AAIDD, 2002, 2004).

II Parte

1- No seu entender acha que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Assinale com um (X) a sua opinião.

Sim

Não

“Todo o ser humano vem ao mundo com um lote de potencialidades que, tanto podem abortar, como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis, onde o indivíduo é chamado a evoluir”(Faure 1972; Vieira e Pereira, 2010).

2- Utilize a seguinte legenda para identificar com um (X) a sua opinião

Concordo (C)	Concordo Parcialmente (CP)	Discordo (D)
-----------------	-------------------------------	-----------------

	C	CP	D
1. A escola favorece o desenvolvimento global de alunos com DID			
2. As instituições de ensino especial tinham melhores condições para maximizar as potencialidades dos alunos com DID			
3. O funcionamento ¹ da escola é adequado ao desenvolvimento de alunos com DID			
4. A escola tem recursos humanos necessários que permitem respostas educativas apropriadas			
5. A escola tem recursos materiais que permitem respostas apropriadas			
6. A escola assenta nos princípios de escola inclusiva: direito à diferença e igualdade de oportunidades			

3. A sua escola/agrupamento tem algum Plano de Ação em parceria com alguma instituição de Solidariedade Social que colabora como Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)?

Sim

Não

¹Por funcionamento entende-se: espaços, carga horária, mecanismos de colaboração, forma como são entendidos estes alunos no meio escolar, articulação entre todos os envolvidos (pais, pessoal docente e não docente);

Caso a resposta seja sim, assinale com um (X) os recursos humanos de que beneficiam

	Não existe	Existe, mas a tempo parcial	Existe a tempo integral
3.1 Psicólogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Terapeuta Ocupacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Terapeuta da Fala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Fisioterapeuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Técnicos de Serviço Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Outros Quais:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Para além dos Professores de Educação Especial, existe mais algum técnico na escola/agrupamento que intervencione diretamente com estes alunos? Indique se estão na escola a tempo parcial ou total.

	Não existe	Existe, mas a tempo parcial	Existe a tempo integral
4.1 Psicólogo SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Psicólogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Terapeuta Ocupacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Terapeuta da Fala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Fisioterapeuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Técnicos de Serviço Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Serviços de Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. Outros: Quais:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro estabelece as medidas que se aplicam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Utilize a seguinte legenda para identificar com um (X) a sua opinião

Sim	Não	Não sei
-----	-----	---------

5. No seu entender pensa que este decreto é conhecido:

	Sim	Não	Não Sei
5.1 Por todos os elementos da direção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não	Não Sei
5.2 Apenas pelo diretor			
5.3 Por todos os professores da escola			
5.4 Só por alguns professores da escola			
5.5 Pelos diretores de turma			
5.6 Pelos professores de educação especial			
5.7 Pelos encarregados de educação			
5.8 Por assistentes operacionais			

6– Dê a sua opinião sobre cada uma das afirmações relativas à inclusão de crianças com DID no seu estabelecimento de ensino.

Utilize a seguinte legenda para identificar com um (X) a sua opinião

Concordo (C)	Concordo Parcialmente (CP)	Discordo
-----------------	-------------------------------	----------

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo
6.1 São elementos perturbadores			
6.2 São elementos que criam ambientes mais ricos para todos			
6.3 São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa			
6.4 São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas			
6.5 São elementos que promovem a pedagogia diferenciada			
6.6 São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo			
6.7 São elementos que fazem baixar o nível académico dos colegas			
6.8 São elementos que desenvolvem a tolerância entre os seus pares			
6.9 São elementos que desenvolvem a sensibilidade entre os seus pares			
6.10 São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional			

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo
6.11 São elementos que teriam maior sucesso educativo nas instituições de ensino especial			

7- Quais os objetivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Funcional

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo
7.1 Promover o desenvolvimento global do aluno com DID			
7.2 Promover a autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos			
7.3 Permitir a aquisição de competências necessárias ao seu dia a dia			
7.4 Possibilitar aprendizagens mais rápidas			
7.5 Permitir a aquisição de aprendizagens significativas			
7.6 Assegurar maior coerência na aprendizagem do aluno			
7.7. Assegurar maior continuidade na aprendizagem do aluno			
7.8 Assegurar maior satisfação ao aluno durante a aprendizagem			
7.9 Assegurar maior autoconfiança ao aluno			
7.10 Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, no processo educativo dos seus filhos			
7.11 Permitir a inserção da criança/jovem em contextos sociais diversos			
7.12 Contribuir para melhorar a qualidade de vida			
7.13 Melhorar o comportamento adaptativo			
7.14 Aumentar as capacidades comunicativas			

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo
7.15 Contribuir para a melhoria das relações interpessoais			
7.16 Aumentar as capacidades sociais			
7.17 Melhorar o autoconceito			
7.18 Desenvolver competências práticas			
7.19 Desenvolver competências conceituais			
7.20 Desenvolver a capacidade de tomar decisões			
7.21 Aumentar a capacidade na resolução de problemas que surjam no dia-a-dia			
7.22 Permitir experiências que auxiliam o aluno na transição da escola para as próximas etapas da vida			
7.23 Conduzir o aluno à infatilidade			
7.24 Gerar co-dependência			
7.25 Facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação em diversos ambientes			
7.26 Permitir o desenvolvimento das atividades de vida diária			
7.27 Promover o sentido de responsabilidade			
7.28 Aumentar o conhecimento de si próprio			
7.29 Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas			

8- Na sua opinião, quais os fatores que são imprescindíveis no desenvolvimento dos Currículos Funcionais?

	Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo
8.1 Numero suficiente de docentes especializados			
8.2 Existência suficiente de recursos materiais			
8.3 Existência de técnicos especializados ²			
8.4 Numero suficiente de assistentes operacionais			
8.5 Espaços físicos específicos, dentro da escola, para desenvolvimento de determinadas áreas a trabalhar (atividades de vida diária, projetos...)			
8.6 Boa capacidade de liderança pela direção da escola /agrupamento			
8.7 Boas expectativas da família			
8.8 Cooperação da família			
8.9 Existência de equipas multidisciplinares			
8.10 Boa relação com na comunidade escolar (professores, alunos, assistentes operacionais)			
8.11 Práticas de cooperação entre todos os agentes da comunidade educativa			
8.12 Programas estruturados em função do perfil de funcionalidade do aluno			
8.13 Avaliação permanente			
8.14 Adequada formação dos profissionais envolvidos			
8.15 Desenvolvimento de projetos em parceria com a comunidade local			
8.16 Implementação de projetos em contexto escolar			
8.17 Formação para os intervenientes na ação educativa			

Obrigada pela colaboração

² Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas, Terapeutas da Fala...

Anexo 3– Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

*Das conhecimentos à
aluna e Orientador.*

J. Gomes

4/03/2013

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 26 de Fevereiro de 2013

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) de Maria Fernanda Sousa Costa Paixão Lopes, intitulado "A importância dos Currículos Funcionais no desenvolvimento de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais", considera nada haver a opor ao mesmo.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética

T. Toldy

Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º C. 502.057.602 - Reg. Comercial n.º 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

REITORIA - [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais] - [Faculdade de Ciência e Tecnologia] Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T. +351 22 507 1300 - F. +351 22 550 8269 - geral@ufp.pt
[Faculdade de Ciências da Saúde] - [Escola Superior de Saúde] R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - R. De/Im Maia, 334 - 4200-253 Porto - Portugal
T. +351 22 509 6371 - geral.asaude@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Bertiandos - 4990-0/8 Ponte de Lima-Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral.plima@ufp.pt

Anexo 4 - Pedido de Aplicação dos Questionários

Maria Fernanda Sousa Costa Paixão Lopes

Rua do Bairro Novo nº 34

Serrazela 3560-191 Satão

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de

Maria Fernanda Sousa Costa Paixão Lopes, professora do Agrupamento de Escolas de Satão, a exercer a sua atividade letiva na Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita, pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas de Satão e a realizar Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial - Dominio Cognitivo – Motor, pela Universidade Fernando Pessoa vem, por este meio, solicitar a V^a Ex^a, se digne autorizar o preenchimento de questionários pelos docentes de Educação Especial deste Agrupamento. Esta recolha de dados, sobre os quais se garante confidencialidade, destina-se à realização de um Projeto de Investigação com o tema “A Importância dos Currículos Funcionais no desenvolvimento de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais”

A colaboração solicitada é imprescindível para o êxito deste trabalho e contribuirá, estou certa, da melhoria das minhas práticas

Desde já agradeço a atenção dispensada ao assunto que expus.

Com os melhores cumprimentos,

Satão,

de 2013,

A mestranda: _____