

**Maria Filomena Costa Gouveia de Almeida Lopes**

**DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO**

**OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS  
PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: Domínios Cognitivo e Motor**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Porto, 2013**



**Maria Filomena Costa Gouveia de Almeida Lopes**

**DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO:**

**OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS  
PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: Domínios Cognitivo e Motor**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Porto, 2013**

**Maria Filomena Costa Gouveia de Almeida Lopes**

**DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO  
OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS  
PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Atesto por minha honra, que a presente Dissertação é original e da minha autoria



Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos Requisitos Para a obtenção do grau de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, sob orientação do Professor Doutor Milton Madeira.

**Porto – 2013**

## RESUMO

O tema central desta investigação trata da problemática da Inclusão dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) portadores de DM (Deficiência Mental) nas escolas do ensino regular e insere-se num estudo quantitativo das opiniões e percepções dos professores sobre os princípios e as práticas inclusivas aplicadas a esses alunos. O trabalho estruturou-se em duas partes. A primeira parte compreendeu uma revisão da literatura sobre a temática da Inclusão e como a escola, enquanto organização, pode contribuir para a edificação de uma Escola mais inclusiva. Fez-se, ainda, uma abordagem à definição e evolução do conceito de Deficiência Mental, incluindo uma breve abordagem ao currículo e à adopção da CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) como novo paradigma nos domínios da avaliação e da intervenção, junto das crianças e jovens com NEE. A segunda parte cingiu-se ao estudo empírico, onde a técnica utilizada para a recolha dos dados foi o “inquérito por questionário de opinião” por permitir recolher informações de um número significativo de sujeitos, num curto espaço de tempo e contou com uma amostra constituída por quarenta e cinco professores, que lecionam nos 2º e 3º ciclos do ensino básico de dois estabelecimentos de ensino, de um agrupamento de escolas do Distrito da Guarda/Portugal. Após análise dos dados recolhidos constatou-se que uma percentagem significativa de professores revela opiniões e percepções favoráveis à inclusão dos alunos portadores de DM e ao direito que estes têm de frequentar a escola regular pública. Verificou-se também que o agrupamento de escolas promove a inclusão educativa dos alunos com NEE, através dos documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades), o que constitui um facilitador na aceitação da diferença por parte da comunidade educativa.

**Palavras-chave:** Alunos, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Mental, Escola, Práticas Inclusivas, Currículo.

## ABSTRACT

The central theme of this research deals with the problem of students' inclusion with SEN (Special Educational Needs) DM (Mental Disability) in mainstream schools and is part of a quantitative study about the teachers' opinions and perceptions on the inclusive principles and practices applied to these students. The work was structured in two parts. The first part consisted of a literature review on the topic of Inclusion and how the school, as organization, can contribute to a more inclusive school building. There was also an approach to the definition and evolution of the Mental Disability concept, including a brief approach to the curriculum and the adoption of the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), as a new paradigm in the areas of assessment and intervention, involving children and young with SEN (Special Educational Needs). The second part was confined to the empirical study, where the technique used for data collection was the "questionnaire survey of opinion", which featured a sample of thirty-five teachers, who teach the 2nd and 3rd cycles of basic education in two schools, belonging to a School Group in the District of Guarda / Portugal. After analyzing the collected data, it was found that a significant percentage of teachers reveals favourable perceptions and opinions to the inclusion of students with DM and the right they have to attend regular public school. It was also checked that the reported school group promotes educational inclusion of students with SEN, through structuring documents (Educational Project, Internal Rules and Annual Plan of Activities), what represents a promoter in acceptance of the differences by the educational community.

**Keywords:** Students, Special Educational Needs, Mental Disability, School, Inclusive Practices, Curriculum.

Ao Zé Carlos e à Ana Cristina pelo apoio e incentivo

## **Agradecimentos**

- Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Milton Madeira pela disponibilidade, compreensão, incentivo e apoio na concretização deste trabalho.
- Aos Professores do Curso de Mestrado, em especial à coordenadora Professora Doutora Susana Marinho pela valorização científica e profissional que me proporcionaram.
- Às colegas Cristina Cardoso e Filipa Correia pelo desafio para mais esta caminhada e pelos momentos agradáveis que passámos juntas.
- À Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas, Dra. Emília Nascimento, pela autorização concedida para a realização do presente estudo.
- À colega Dores Loureiro pela tradução que tão gentilmente se disponibilizou para fazer.
- Aos colegas que trabalham nas escolas onde realizei o estudo, pelos contributos com vista à melhoria do questionário final.
- A todos os colegas que participaram no preenchimento dos questionários, pela simpatia e prontidão com que colaboraram.
- Aos alunos com NEE com quem trabalhei e partilhei o meu já longo percurso profissional.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
CAPÍTULO I: A DEFICIÊNCIA E A SOCIEDADE.....	16
1. Abordagem histórica .....	16
1.1 Da exclusão à perspectiva assistencial – 1ª Fase .....	16
1.2 Caminhos da proteção ao deficiente - 2ª Fase.....	18
1.3 Início da Educação Especial - 3ª e 4ª Fase .....	19
1.3.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	22
2. Princípios Políticos e Conceptuais da Inclusão.....	23
3. A Compensação Educativa e as Políticas de Integração / Inclusão em Portugal no passado recente .....	27
4. Escola Inclusiva: a utopia realizável .....	32
CAPÍTULO II: ESCOLA E INCLUSÃO .....	34
1. A escola como organização .....	34
1.1 Os Projetos Educativos e os Regulamentos Internos como instrumentos estruturantes da Escola Inclusiva.....	37
1.2 A Importância dos Órgãos da Gestão Intermédia e das Lideranças.....	40
CAPÍTULO III: DEFICIÊNCIA MENTAL.....	43
1. Definição/Evolução do conceito .....	43
2. Avaliação e Intervenção .....	46
3. Envolvimento parental na escola inclusiva .....	48
4. Currículo – Definição do Conceito .....	51
4.1 Currículo específico individual (CEI).....	52
4.2 Alguns contributos práticos para desenhar e aplicar o currículo .....	53
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA.....	60
1. Formulação do problema.....	61
2. Objetivos .....	61
3. Hipóteses .....	62
4. Variáveis: .....	63
4.1 Variáveis Independentes: .....	64
4.2 Variável Dependente .....	64
5. Instrumento de Pesquisa.....	64
6. Procedimentos .....	66
7. Participantes: população e amostra .....	67
8. Caracterização da amostra.....	68
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	72
1. Análise descritiva .....	72

2. Análise inferencial.....	75
2.1 Verificação da Hipótese 1.....	76
2.2 Verificação da Hipótese 2.....	77
2.3 Verificação da Hipótese 3.....	78
2.4 Verificação da Hipótese 4.....	79
2.5 Verificação da Hipótese 5.....	80
2.6 Verificação da Hipótese 6.....	81
2.7 Verificação da Hipótese 7.....	82
3. Discussão dos resultados.....	84
4. Limitações e sugestões de novos estudos.....	87
CONCLUSÃO.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	90
LEGISLAÇÃO / DOCUMENTAÇÃO.....	95
ANEXO I.....	96
ANEXO II.....	98
ANEXO III.....	100
ANEXO IV.....	105
ANEXO V.....	110
ANEXO VI.....	115

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos históricos que marcaram as ações do Sistema Educativo .....	21
Figura 2 – Esquema de Simeonsson .....	31
Figura 3 – Níveis de Adaptação Curricular .....	52

## ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 – Género .....	68
Quadro 2 – Lecionou turmas com alunos com DM.....	68
Quadro 3 – Formação em Educação Especial .....	68
Quadro 4 – Departamento/Área a que pertence.....	69
Quadro 5 – Escola onde leciona .....	69
Quadro 6 – Ciclo que leciona .....	69
Quadro 7 – Direção de Turma .....	70
Quadro 8 – Tempo de serviço.....	70
Quadro 9 – Avaliação dos Princípios e das Práticas Inclusivas .....	73
Quadro 10 – Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008.....	73
Quadro 11 – Projeto Educativo e Inclusão .....	74
Quadro 12 – Regulamento Interno e Inclusão .....	74
Quadro 13 – Plano Anual de Atividades e Inclusão.....	74
Quadro 14 – Experiência com alunos com DM .....	76
Quadro 15 – Variações em função da experiência com alunos com DM.....	76
Quadro 16 – Formação em Educação Especial .....	77
Quadro 17 – Variações em função da formação em Educação Especial.....	77
Quadro 18 – Departamento/Área a que pertence.....	78
Quadro 19 – Variações em função do Departamento/Área a que pertence.....	78
Quadro 20 – Escola onde leciona .....	79
Quadro 21 – Variações em função da escola onde leciona .....	79
Quadro 22 – Ciclo de ensino que leciona .....	80
Quadro 23 – Variações em função do ciclo de ensino que leciona .....	80
Quadro 24 – Experiência: Direção de Turma.....	81
Quadro 25 – Variações em função da experiência do cargo de Direção de Turma.....	81
Quadro 26 – Tempo de serviço.....	82
Quadro 27 – Variações em função do tempo de serviço .....	82
Quadro 28 – Frequência da escola regular .....	83
Quadro 29 – Fundamentação .....	83

## INTRODUÇÃO

As sociedades, ao longo dos tempos, têm recorrido a práticas reguladoras face ao indivíduo diferente. São numerosos os testemunhos, legados pela história, dessas práticas extremas de exclusão dos deficientes da sociedade e, conseqüentemente, das escolas, em particular dos portadores de Deficiência Mental, objeto de estudo desta dissertação. Foi assim no passado remoto, deram-se passos importantes de integração no passado recente, mas permanecem algumas barreiras no presente, ainda que, muitos continuem a acreditar e a trabalhar em torno da inclusão, na procura de uma *utopia realizável*.

Em Portugal, pode-se dizer que foi a década de 70 do século passado que se constituiu como marco difusor da escola inclusiva. Na linha dos movimentos e manifestos internacionais, o ministro da Educação Veiga Simão apresentou um projeto de reforma do sistema educativo (encetada em 1970 e tornada lei em 25 de julho de 1973), que entre outras medidas referia que o ensino básico era obrigatório e extensível às crianças deficientes ou inadaptadas, podendo estas ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de ensino especial (Mesquita, s/d). Apesar da reforma não ter sido totalmente aplicada, devido às transformações ocorridas com o 25 Abril de 1974, Portugal dava os primeiros passos no sentido de uma transformação e modernização da Educação Especial, prosseguindo com a conseqüente democratização/massificação da educação. Esta situação veio colocar grandes desafios à escola pública, no que concerne à sua capacidade para fazer face à grande diversidade de alunos que a ela passaram a ter acesso. Deu-se, assim, início a um percurso que apontou no sentido da escola para todos, e os responsáveis educativos começaram a colocar no cerne das suas preocupações a necessidade de encontrar novas formas para a missão da Escola e da função docente, que respondessem a uma realidade que reclamava a aplicação de uma pedagogia diferenciada.

A escola pública atual integra todo o tipo de alunos que, tradicionalmente, dela estavam excluídos, quer por razões sociais, quer porque a globalização e o crescente movimento imigratório os transporta para as escolas, quer por apresentarem problemas de natureza física, psicológica e/ou mental. Gomes (1999) refere que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se cruzam, o que constitui, por si só, um sério e enorme desafio.

Uma vez que esta grande diversidade se manifesta, num número significativo de casos, em dificuldades no acesso ao currículo regular, algumas respostas tiveram (e continuam a ter) que ser encontradas de modo a permitir que a escola cumpra a sua grande finalidade: promover a aprendizagem e a inclusão de todos os seus alunos, independentemente das diferenças e dificuldades apresentadas. Tal situação exigiu uma pedagogia centrada nos alunos, indo ao encontro das suas necessidades, de forma a obterem sucesso escolar através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. Sabe-se, hoje, que as escolas centradas na criança são a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. Contudo, na opinião de Almeida (2003, p. 129):

“(...) mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola”.

Perante essas concepções, que ainda persistem, a escola pública regular deve constituir um meio eficaz para combater as atitudes discriminatórias, evitar o desajustamento dos alunos à situação escolar, o desajustamento específico à situação pedagógica e, ainda, o desajustamento à personalidade do professor, levando à construção de uma escola inclusiva que garanta a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a sua diversidade e respondendo a cada um, de acordo com suas características e necessidades.

A própria Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em Março de 1990, aponta para a adopção de sistemas mais flexíveis por parte da escola, tendo em conta as diferentes necessidades das crianças, contribuindo para uma Educação Inclusiva que, de acordo com David Rodrigues (1995, p. 546):

“é uma escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes”.

Nesse sentido, a presente dissertação centra-se na área da Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) portadores de Deficiência Mental (DM) nas escolas públicas regulares. O facto de esta mestranda ter a oportunidade de lidar com um número significativo de jovens portadores dessa problemática, apoiando-os no

quotidiano escolar, enquanto docente da educação especial, serviu de estímulo para seguir este rumo. Também o facto do agrupamento de escolas em que leciona integrar uma unidade de ensino estruturado para crianças portadoras de multideficiência, torna ainda mais pertinente a escolha do tema da presente investigação.

No momento atual, em que persiste algum desencanto na classe docente, como diariamente dá conta a comunicação social, parece ser importante conhecer as opiniões e percepções dos professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM e sobre o atendimento que as escolas e eles próprios *desenvolvem*.

A presente dissertação divide-se em duas partes. Na primeira parte fez-se um enquadramento teórico, distribuído em três Capítulos.

No Capítulo I fez-se uma revisão da literatura sobre a temática da inclusão, nomeadamente o seu enquadramento político e legal, incidindo na relação entre a sociedade e a deficiência, cuja evolução permite dividi-la em quatro fases: 1ª fase - Da exclusão à perspetiva assistencial; 2ª fase - Caminhos da proteção ao deficiente: da fatalidade à abordagem científica; 3ª e 4ª fase - Início da Educação Especial, cujo período está relacionado com a introdução do conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais), um dos mais importantes marcos que, por isso, mereceu uma abordagem específica. Neste capítulo fez-se, ainda, uma abordagem aos princípios políticos e conceptuais em Portugal, nomeadamente sobre a Compensação Educativa e as políticas de Integração/Inclusão, desde a década de 70 do século passado até à atualidade e sobre a Escola Inclusiva como *utopia realizável*.

No Capítulo II tratou-se da Escola como Organização, da importância do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do papel das lideranças e das estruturas de coordenação pedagógica, enquanto instrumentos de construção da autonomia e da inclusão, sem deixar de revestir essa abordagem com uma visão pessoal, fruto de um refletido sentido crítico, construído com os largos anos de dedicação à causa da educação, particularmente à educação especial e ao processo de inclusão.

No Capítulo III abordou-se o tema da Deficiência Mental (definição e evolução do conceito), apontando as suas principais características. Fez-se uma abordagem à adoção da CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) como um novo paradigma nos domínios da avaliação e da intervenção educativa junto

das crianças/jovens, bem como à importância do envolvimento parental nesse processo. Definiu-se, ainda, o conceito de currículo e, em particular, do Currículo Específico Individual (CEI) aplicado aos alunos com Deficiência Mental que não conseguem acessar ao currículo comum, bem como à organização da resposta educativa para esses alunos.

A segunda parte, constituída pelos capítulos IV e V, procedeu-se ao estudo empírico.

No Capítulo IV descreveu-se a metodologia utilizada para permitir atingir os objetivos do estudo e o método de recolha de informação.

No Capítulo V fez-se uma análise descritiva dos dados obtidos e respetivo tratamento estatístico dos resultados. Foi realizada a análise descritiva e inferencial e apresentadas as conclusões a que foi possível chegar, relacionando-as com a opinião de alguns autores e retirando um conjunto de interpretações e de contributos que possam *despoletar* o interesse/entusiasmo pela realização de novos estudos sobre esta importante e tão premente temática.

De seguida, apresentou-se a bibliografia constituída por um conjunto de autores de referência na área da Educação Especial, da Gestão e Administração Escolar e da Metodologia da Investigação, bem como a legislação / documentação consultada.

Por último, figuram os anexos constituídos pelos seguintes documentos: declaração da comissão de ética, carta de pedido de autorização para passar os questionários nas escolas onde se realizou o estudo, questionário piloto, questionário definitivo, sistema de cotação e declaração de consentimento.

**PRIMEIRA PARTE**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO I: A DEFICIÊNCIA E A SOCIEDADE

Se ainda hoje a deficiência não se esbate e a sociedade tarda em passar das palavras e dos princípios às práticas, tempos houve em que, ao sofrimento provocado pela deficiência, somava-se a *crueledade* social.

Tem sido longa e persistente a caminhada desta *utopia realizável* que é a inclusão. Surgiram diversas *etapas*, ao longo dos tempos, cada uma delas com um *olhar* muito peculiar sobre a deficiência e o deficiente. Madureira e Leite (2003), referindo-se à generalidade dos autores, consideram quatro fases na forma de atendimento desta população.

### 1. Abordagem histórica

#### 1.1 Da exclusão à perspectiva assistencial – 1ª Fase

A primeira fase não tem marcos precisos quanto ao seu início. Da antiguidade clássica chega-nos a informação do infanticídio, sempre que se observavam anormalidades nas crianças. Assim, por exemplo, em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios.

Ao longo de toda a idade média os deficientes eram associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria, pelo que foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (Correia, 1997).

Na idade moderna, o primeiro grupo de deficientes a ser alvo de métodos de ensino especial foi o dos Surdos-Mudos, surgindo a primeira escola pública de ensino especial fundada pelo Frade Pedro Ponce de León, em meados do século XVI (Jiménez, 1997).

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram considerados como pessoas incapazes, sendo excluídos de qualquer participação social e internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos, não lhes sendo prestado qualquer atendimento especial. Viviam-se num período de segregação assumida em que o deficiente era duplamente penalizado, por um lado com as limitações inerentes à sua deficiência e, por outro, através da segregação imposta pela sociedade. No

entanto, o mando absoluto e arbitrário dos poderes de então e a ignorância existente nesses tempos, *sofreram* grandes contrariedades em fins do século XVIII, com a filosofia de Locke e de Rosseau, em França, com pensamentos já mais tolerantes e humanistas traduzidos nas primeiras experiências de compreensão, estudo e educação orientadas para os indivíduos com deficiências sensoriais.

Em 1750, em França, o abade L'Epée desenvolveu um sistema codificado de gestos, os "Sinais Metódicos", que vieram dar origem à Língua Gestual Francesa. O abade alcançou um grande sucesso na educação dos surdos e transformou a sua casa em escola pública, pois acreditava que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação e esta deveria ser pública e gratuita (Goldfeld, 2002).

É também nessa época (séc. XVIII) que se vivem os primeiros casos de emancipação, coincidindo com a industrialização da sociedade e o aparecimento de deficientes ilustres, nomeadamente cegos, que sob o estatuto de protegidos da sociedade, tornaram-se conhecidos como cantores, músicos e poetas, casos dos cegos Nicholas Sanderson (1682-1739) e Maria Teresa Von Paradis (1759-1824).

Em 1784, Valentin Haüy funda, em Paris, a primeira escola para cegos, que foi frequentada por Louis Braille, o que originou o desenvolvimento do sistema Braille de leitura para cegos (Jiménez, 1997). No entanto, apesar do carácter inovador dos estudos e experiências levadas a cabo por investigadores de várias áreas do saber, sobre essas deficiências, os mesmos não tiveram repercussões imediatas no atendimento geral desta população (Madureira & Leite, 2003).

Com a Revolução Francesa de 1789 proclama-se a igualdade de direitos de todos os homens. A partir deste marco, o ideal proclamado torna-se numa referência fundamental que orienta inúmeros movimentos políticos e sociais em todo o mundo, incluindo Portugal, onde surge o primeiro instituto destinado a cegos e surdos-mudos, em 1822. Esta igualdade de direitos contempla grupos que foram sistematicamente excluídos ao longo da História Universal, como mulheres, crianças, minorias étnicas, deficientes e outros grupos sociais. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade irradiam, nos finais do séc. XVIII, por todo o mundo civilizado, bem como os princípios da inclusão e da corresponsabilização da sociedade por todos quanto a integram, independentemente das características individuais de cada cidadão.

## 1.2 Caminhos da proteção ao deficiente - 2ª Fase

A segunda fase situa-se no século XIX. A deficiência mental, até cerca de 1800, não é considerada como um problema científico, verificando-se algumas experiências pedagógico-terapêuticas, que se revelaram como referências objetivas à reabilitação (Santos & Mourato, 2002). Neste período foram desenvolvidos vários trabalhos de índole científico, nos quais se procurava diferenciar não só tipos de deficiência, como os graus e formas de uma mesma deficiência. Simultaneamente, ensaiavam-se as primeiras metodologias para lidar com essa população. Como exemplo, pode-se referir Philippe Pinel (1745-1826), que escreveu os primeiros tratados sobre o atraso mental; Esquirol (1722-1840), que estabeleceu a diferença entre deficiência e doença mental, separando os loucos e criminosos dos deficientes; Jean Itard (1775-1838), que inicia as primeiras experiências com Victor – um deficiente encontrado nos bosques de L’Aveyron, França, que ficou conhecido como *criança selvagem*, portador de uma deficiência mental profunda, promovendo um programa que assenta numa concepção desenvolvimentista da inteligência, privilegiando a influência do meio no desenvolvimento do indivíduo, em detrimento da hereditariedade e de fatores biológicos.

Nas palavras de David Rodrigues (2001), esta atitude de Itard pode ser definida como *fase educacional* – cuja abordagem será desenvolvida à frente – influenciando, direta ou indiretamente, a fundação das primeiras escolas destinadas às pessoas com deficiências e ultrapassando o modelo médico e assistencial. Por essa razão, Itard aparece referenciado, em muitas fontes, como o “pai da Educação Especial” (Correia, 1997). Séguin criou a primeira escola para crianças com deficiência mental em 1837 e elaborou um método para a educação dessas crianças (Santos & Mourato, 2002), que segundo Vieira e Pereira (2003) constitui a base metodológica de um verdadeiro programa educativo individual. Por sua vez, Galton e Binet, no início do século XX, desenvolvem técnicas de avaliação da inteligência que, posteriormente, foram utilizadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual e na possibilidade de educação ou treino destes alunos.

Segundo Parent e Gonnet (1977, p. 145), “a obra de Binet, tanto pela sua originalidade inovadora como pelas suas próprias imperfeições, marca o ponto de partida para as investigações contemporâneas”.

O conceito de “idade mental” e os “testes de inteligência” de Binet e Simon, para a identificação de crianças mentalmente atrasadas, originam uma evolução, levando à criação de escolas especiais. No entanto, estas escolas situavam-se quase sempre na periferia das povoações, sob o pretexto de que o sossego e o ar puro eram determinantes para o bem-estar dos deficientes tendo, na verdade, um carácter segregador.

Por isso, se por um lado as escolas especiais atenuaram a exclusão, por outro lado vieram intensificar a segregação. As crianças são afastadas da sociedade e da família, segundo uma perspectiva clínica de classificação e tipificação, em categorias de deficiência.

### **1.3 Início da Educação Especial - 3ª e 4ª Fase**

Foi nas décadas de 30/40 do século XX que, nas sociedades ocidentais, se iniciou, verdadeiramente, uma fase da educação especial com uma preocupação marcadamente educativa, pautada por um conjunto de orientações que visavam encontrar as intervenções pedagógicas mais adequadas.

Em Portugal, na década de 40, organiza-se o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “*crianças anormais*”, o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, e abrem-se as primeiras classes especiais, anexas às escolas públicas do ensino primário (Madureira & Leite, 2003).

A atenção prestada aos indivíduos portadores de deficiência começa então a constituir-se como uma filosofia de mudança a partir da Segunda Guerra Mundial, a par com o que já vinha acontecendo em função das declarações dos direitos da criança, em 1921, e dos direitos humanos, em 1948. Todo o processo está, também, diretamente relacionado com as estratégias de cumprimento da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais. Tal situação não significa que a generalidade da população deficiente tivesse, no imediato, acesso à frequência escolar. No entanto, todas estas medidas tiveram uma repercussão positiva, uma vez que conduziram ao rastreio das crianças portadoras de deficiência e originaram a reorganização das instituições de ensino especial existentes e a criação de novas escolas e classes especiais.

Neste período surge um subsistema educativo – o Ensino Especial Público – que dá sequência à criação da educação especial, já verificada na fase anterior.

Desenvolvem-se também os princípios sociológicos da época que conferem aos alunos o direito de serem educados em escolas adequadas, constituindo dever da sociedade apoiar a criação de escolas especiais e a formação de professores, dotando-os com um perfil específico para lidarem com a população deficiente.

Foi uma viragem importante: o atendimento dessa população específica passou a constituir uma responsabilidade dos organismos centrais do estado que tutelavam a educação, deixando de ser uma missão exclusiva dos serviços de beneficência ou de instituições sociais.

As instituições de ensino especial que apareceram diferenciavam-se em função das respetivas etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, etc. No entanto, a implementação do Ensino Especial Público teve como consequência o privilegiar de respostas educativas que levaram à segregação da criança/jovem do sistema educativo regular. Em consequência desta realidade, na Dinamarca, nos anos 60 do século XX, as associações de pais manifestam-se contra este tipo de escolas segregadas, recebendo o apoio administrativo que inclui na sua legislação o conceito de *normalização*, entendido como “«a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível»” (Bank-Mikkelsen, *cit. in* Jiménez *et al*, 1997, p. 24).

Também a PL (*Public Law*) de 1975, nos Estados Unidos, constitui um marco histórico, ao estabelecer o direito de as crianças e jovens serem educados no meio o menos restritivo possível, impondo à escola a obrigação de as aceitar. Foi ainda nesta fase, a qual se estendeu até meados do século XX, que os avanços verificados na área clínica, pedagógica e tecnológica, desencadearam o aparecimento de novas metodologias no campo da educação especializada dos indivíduos *diferentes*.

Inicia-se, assim, a partir dos anos 60 do séc. XX, na sociedade ocidental, um período de conceitos inovadores e um ciclo que muitos autores consideram a **quarta fase** do atendimento à população portadora de deficiência, procurando-se atenuar o cunho segregacionista através da integração/inclusão plena dessas crianças e jovens nas escolas regulares. Chegados a esta fase, é possível sintetizar os diferentes movimentos históricos que marcaram a relação da sociedade com a deficiência e o conjunto de políticas e ações do sistema educativo, no sentido de aproximar, gradualmente, as crianças com Necessidades Especiais da escola comum. Conceitos como a exclusão,

separação, integração e inclusão, representam perspectivas diferentes e períodos específicos. Hoje, a educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, o que implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomente o sucesso escolar para todos os alunos (Correia, 2005).

O quadro abaixo<sup>1</sup> ilustra os diferentes momentos históricos que marcaram essas ações, criando-se, através de situações históricas sucessivas, graus diferenciados de aproximação das crianças ditas especiais das “normais”, ou seja, desde a exclusão até à Inclusão.

**Figura 1 – Momentos históricos que marcaram as ações do Sistema Educativo**



O percurso que este quadro representa, de forma simples mas objetiva, continua ainda hoje a ser percorrido e resulta num conjunto de premissas que assenta na ideia de que os alunos devem ser escolarizados, independentemente das suas características, segundo o princípio: “a escola regular deve adaptar-se a todos e a cada um dos alunos, mediante modificações pertinentes na sua organização e currículo, procurando as ajudas e recursos que forem necessários” (Jiménez, 1997, p. 25). É este o paradigma da inclusão, conceito que para Mittler (2003, p. 25):

<sup>1</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive>

“envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais uma mudança da ideia de defeito para o modelo social”.

Por último, um dos mais importantes marcos desta última fase está relacionado com a introdução do conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) com toda a implicação que tal conceito introduziu nas políticas educativas e sociais dos diversos países, justificando uma abordagem específica.

### **1.3.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Um ponto nuclear na abordagem da educação especial relaciona-se com o conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais), que começou a ser difundido a partir da sua adopção no emblemático Relatório Warnock Report Special Education Needs, publicado em Inglaterra, em 1978 e apresentado ao Parlamento do Reino Unido (Silva, 2009). Este relatório foi o resultado do 1º comité Britânico, presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento à população portadora de deficiência. Os resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentava NEE em algum período do seu percurso escolar, não existindo, globalmente, essa proporção de deficientes. Daí que, na sequência da contestação cada vez mais forte a um modelo de educação especial, posto em causa pela constatação do seu carácter ainda exclusivista e da quase negação a uma vida social normal por parte dos cidadãos enquadrados neste sistema (Sanches, 1996), surja no relatório a proposta de adoptar esse conceito (NEE) que, no seu princípio mais amplo e *puro*, implica que uma criança necessita de educação especial se apresentar algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica e diferentes recursos educativos dos que são utilizados com os companheiros da mesma idade, referindo-se não apenas aos alunos com deficiências profundas, mas a todos aqueles que, ao longo da vida, possam vir a ter necessidade de algum apoio para que sejam educados, adequada e eficazmente.

Nesse relatório, que desloca o enfoque médico nas deficiências dos alunos, centrando-o no modelo educativo, são definidos, também, os meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especiais, o acesso a um currículo especial ou modificado e dada uma atenção particular à estrutura social e ao clima emocional na qual a educação se desenvolve. Contempla, ainda, a possibilidade do trabalho colaborativo com crianças de

categorizações distintas, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um e a atenção individualizada, quando necessário. Estas orientações pretendiam transferir para a educação geral muitas das responsabilidades comuns às outras crianças que até aí se mantinham sob a tutela da Educação Especial.

Foi assim que o conceito de educação especial, aplicado às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, passando de uma perspetiva clínica ou médico-pedagógica, para o modelo educativo, centrado na aprendizagem baseada num currículo ou num programa. Tal situação é reforçada através da Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, de que resultou a Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso da Educação para Todos:

“(...) Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Por isso, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (...)”. (UNESCO, 1994, p. viii).

De realçar que este conceito foi adoptado em Portugal no final da década de 80, ou seja, seis anos antes da Declaração de Salamanca, tendo, na década de 90, a publicação do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, constituído um marco fundamental na garantia do direito de frequência das escolas regulares para muitos dos alunos que dela estavam excluídos.

No entanto, sobre a implicação e repercussão que, mais tarde, tiveram em Portugal todos estes movimentos e/ou documentos, falar-se-á no ponto seguinte.

## **2. Princípios Políticos e Conceptuais da Inclusão**

Em Portugal, a forma como a sociedade se relacionou com a deficiência e a evolução do atendimento aos cidadãos deficientes, não foi substancialmente diferente do que se tem vindo a narrar.

A primeira instituição destinada a deficientes foi o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, criado em 1822, por iniciativa de José António Freitas Rego (Afonso, 2001).

Lentamente, foram surgindo, à margem das escolas regulares, outras instituições com funções assistenciais e educativas, embora, no caso dos deficientes mentais, se continuasse a verificar grande dificuldade em implementar respostas educativas adequadas.

Em 1923 é publicada uma proposta de lei sobre a reorganização da Educação Nacional em Portugal (Diário da República, II Série n.º 151 de 2 de Julho, pp. 2258-2273) que, entre outras, faz uma reflexão sobre as *escolas para anormais*, referindo que, nessas escolas, a educação se deve fazer em separado para não prejudicar os alunos sãos. Assim, ganharam consistência as classes especiais e os centros de educação especial, baseados numa concepção que dividia as respostas por tipo de deficiência.

Uma década depois da publicação da referida lei, o Ministro da Instrução, Eusébio Tamagnini, divide a população escolar portuguesa em cinco grupos: ineducáveis, normais estúpidos, com inteligência média, com inteligência superior e notáveis. A precisão do referido ministro vai ao ponto de particularizar a distribuição dessa população: na primeira categoria encontrar-se-iam 8%, na segunda 15%, na terceira 60%, na quarta 15% e na quinta 2% (Cortesão, 1982). Paralelamente desenvolvia-se o pensamento médico-pedagógico, que visava especificar os diagnósticos – clínico e psicopedagógico – em função das respostas institucionais baseando os seus critérios de atuação no princípio racionalizar integralmente os recursos humanos.

Só no fim da segunda Guerra Mundial surgem, em Portugal, novas medidas a favor dos deficientes mentais. O Decreto-Lei n.º 35801, de 3 de Agosto de 1946, permite a criação de *classes especiais de crianças anormais* anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira. O número destas classes especiais não pára de crescer desde o seu início em 1947. Em 1953 eram já 31, atingindo as 72 no ano de 1962. Em Julho de 1964 é regulamentado o curso destinado à preparação *de professores e outros agentes de ensino de anormais*, criado no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, passando, posteriormente, a designar-se curso de especialização de professores de crianças inadaptadas (Pereira, 1993).

Conforme já referido, na década de 60 do século XX alguns movimentos sociais vieram colocar em causa as classes especiais, considerando que os espaços fechados são

potencialmente restritivos para a aprendizagem e que esta não se consegue plenamente, quando não há contatos com o exterior. Para esta situação contribuíram quer os educadores, quer os pais, quando começaram a questionar em que moldes se processaria a transição para a vida ativa normal. Os pais tiveram, nessa época, um papel fundamental, contudo, tais concepções só mais tarde passaram a ter reflexo em Portugal, pelo que, apenas em 1986 se começa a assistir a novos paradigmas no campo da educação integrada. Para isso muito contribuiu a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 – e a consequente criação das Equipas de Educação Especial, constituindo o início de um percurso legislativo que culminará na publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, diploma que especifica e enquadra as medidas do Regime Educativo Especial. Este normativo, regulamentado pelo Despacho 173/91, de 23 de Outubro, veio preencher uma lacuna legislativa verificada no campo da Educação Especial e provocou um grande impacto no funcionamento das escolas e no próprio sistema educativo (Correia, 2005), determinando que os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, ficassem sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. Considera, ainda, a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração e salienta:

“a substituição da classificação em diferentes categorias baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos.” (preâmbulo do Decreto-Lei 319/91).

Tratou-se, na sua essência, de transpor para o quadro legislativo interno, um conjunto de princípios consagrados no já citado relatório elaborado por Mary Warnock, publicado, conforme já referido, em Inglaterra, em 1978 (Silva, 2009).

Com o Decreto-lei 319/91, a importância passa a ser colocada nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas no seu desenvolvimento.

Posteriormente é publicado o despacho conjunto n.º105/97, de 1 de Julho, que vem regulamentar o recrutamento de educadores e professores para prestarem serviço nos apoios educativos e criar as Equipas Concelhias de Coordenação (ECAEs), especificando as respetivas funções. Esse diploma, entretanto alterado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio, acabou por ser parcialmente revogado no ano letivo 2005/2006, na sequência da criação dos novos grupos de recrutamento de Educação

Especial (E1, E2, E3) e do novo sistema de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conforme o Decreto-lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro.

Todos estes diferentes normativos legais procuraram seguir uma linha condutora no sentido de garantir a todas as crianças o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar democraticamente na sociedade; dotando o sistema educativo, progressivamente, de especialistas e de outros recursos nos vários domínios da educação especial, tendo em vista melhorar a eficiência do processo de Inclusão. Em Portugal esta forte produção legislativa, à semelhança do que se passou em todo o mundo ocidental, para além dos princípios consagrados no relatório Warnock, conforme já se referiu nesta dissertação, *bebeu* do conjunto das conclusões aprovadas em diversas convenções internacionais, inspirando-se num amplo movimento político e pedagógico desencadeado à escala mundial.

Exemplo disso foi a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança<sup>2</sup> realizada em 1989, ratificada por mais de 150 países, que estipula “que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação” (artigo 2º), referindo, ainda, que “uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promova a sua autoconfiança e facilite a sua participação ativa na comunidade” (artigo 23º).

Foi baseado neste quadro de referências que o ensino/educação especial tem *caminhado* em Portugal e nas suas escolas públicas. Com alguns avanços e recuos, muitas das vezes dados com passos inseguros, os contornos da Educação Especial, em Portugal, parecem continuar, ainda hoje, numa encruzilhada, aguardando que lhe confiram um rumo estruturado e definido, com clareza, o que nem sempre acontece, como tem sido o caso das constantes alterações às normas que regulamentam a realização das provas de exame nacional dos alunos com necessidades educativas especiais.

Neste contexto, no ponto seguinte, far-se-á um olhar crítico à situação que se tem vivido, no passado recente, em Portugal, num trajeto que se iniciou com as políticas de Compensação Educativa e tem caminhado no sentido da Integração/Inclusão.

---

<sup>2</sup> <http://www.rebidia.org.br/noticias/direito/conven.html>

### **3. A Compensação Educativa e as Políticas de Integração / Inclusão em Portugal no passado recente**

Analisando as recentes políticas educativas em Portugal, no que concerne aos princípios da Escola para Todos, verifica-se que um conjunto de diplomas legais publicados em 1976 pretendeu concretizar programas que aparentam ter sido influenciados pelos princípios da educação compensatória levada a cabo nos EUA e na Europa, deixando transparecer uma concepção ambientalista das dificuldades de aprendizagem (Kirkby & Alaiz, 1995).

Legislação posterior, mais concretamente o Despacho nº 19/SERE/88, de 7 de Julho, implementou o Apoio Pedagógico Acrescido (APA), colocando à disposição da gestão das escolas um crédito de 7% do total de horas curriculares destinado a atividades de promoção do sucesso educativo dos alunos. Foi esse despacho que referiu, com evidência, que o apoio pedagógico acrescido passaria a ser facultado aos alunos, em grupo ou individualmente, quando se verificasse uma ou várias das situações seguintes:

- a) existência de alunos portadores de deficiência física ou intelectual;
- b) não terem sido lecionados, no ano letivo anterior, pelo menos dois terços das aulas curriculares previstas;
- c) não terem sido ministrados conteúdos significativos dos programas;
- d) existência de alunos que manifestem carências de aprendizagem na língua portuguesa que se repercutam no seu estudo e no de outras disciplinas ou, ainda;
- e) quando existam alunos que revelem, por quaisquer outros motivos, dificuldades ou carências de aprendizagem.

A publicação dos Decretos-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e n.º 319/91, de 23 de Agosto, “virou definitivamente a página”, possibilitando *tentativas de inclusão* no ensino regular, pela prática pedagógica diferenciada. Este diploma constituiu um passo decisivo do princípio da gratuidade do ensino e na garantia do direito à educação de todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica, responsabilizando a escola regular pelo *atendimento* de todos os alunos. De facto, até essa data, vigorava o Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, que expressamente declarava: “essa obrigatoriedade cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno”. Por isso, é impossível contornar a ideia chave: a situação da

Educação Especial em Portugal, desde o início dos anos 90 do século passado, tem como grande referência o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Acontece que, ainda que o modelo previsto nunca tivesse sido convenientemente dotado dos recursos necessários e vigorasse continuamente *ameaçado* de revogação, o facto é que o normativo que o regulou *sobreviveu* até 2008, constituindo-se como a referência nuclear em matéria de educação especial nos ambientes educativos.

Outros documentos continuaram a ser publicados procurando enquadrar apoios e complementos educativos aos alunos que deles necessitassem, independentemente de serem, ou não portadores de deficiência. Assim, o ME (Ministério da Educação), através do Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de Junho, veio clarificar o conceito de apoio pedagógico e especificar as suas modalidades, publicando posteriormente o Despacho nº 40/ME/94, de 29 de Julho, que vem revogar alguns pontos desse Despacho e flexibilizar a gestão do crédito semanal equivalente a 7% das horas curriculares da escola, “favorecendo outras iniciativas e ações de combate ao abandono e insucesso escolar” e permitindo que até ao máximo de 3% desse crédito pudesse ser “convertido” num conjunto de benefícios materiais para as escolas, conhecido por “equivalente financeiro”. Posteriormente, o já citado Despacho-conjunto nº 105/97, de 1 de Julho (entretanto alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio e parcialmente revogado pela Decreto-lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro) e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, preveem a existência de Serviços Especializados de Apoio Educativo, onde se inclui o Núcleo de Apoio Educativo, composto pelo conjunto de docentes responsáveis pela dinamização das medidas de apoio educativo implementadas nas escolas.

Sobre este conjunto de situações, o CNE (Conselho Nacional de Educação), em 1999, traça o seu enquadramento histórico, faz uma análise sobre a situação, e adianta alguns pontos de reflexão e recomendações, pretendendo:

“ (...) prestar um contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos” (Parecer nº 3/99 do CNE; Diário da República, II Série, nº40, 17.02.99).

Toda esta *teia* legislativa introduziu uma diversidade de concepções e de conceitos em matéria de necessidades educativas especiais, de apoios e complementos educativos e de educação especial, que culminou com uma pretensa clarificação *oficial* por parte do Ministério da Educação, fixada através do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de

Janeiro, que estabelece o seguinte conceito de alunos com necessidades educativas especiais de *caráter prolongado*:

“crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros); motor, comunicação, linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física”.

Mais tarde, através do ofício circular nº 444, DREC/DGIDC, de 16/12/2004, este conceito mereceu ainda uma interpretação mais específica, no que se refere aos diferentes domínios das Necessidades Educativas Especiais.

Na humilde opinião desta mestrandia, atendendo à essência do conjunto dos princípios anteriormente expostos sobre o conceito de NEE, a interpretação do referido conceito determinada pelo Ministério da Educação parece algo restritiva, uma vez que procurou transmitir a ideia de que as deficiências de caráter prolongado passassem a referir-se, exclusivamente, às necessidades de características profundas, implicando que as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, que apesar de não serem consideradas uma deficiência, vão afetar a criança ao longo da vida, ficassem excluídas dos apoios educativos especializados, por não *encaixarem* naquele conceito.

Parece que esta tentativa de *clarificação* (?) do conceito de aluno com NEE, para além de introduzir contradições face aos princípios internacionalmente adoptados e aos critérios seguidos por estruturas pedagógicas do próprio Ministério da Educação e Ciência (p. ex: interpretações veiculadas por responsáveis pelo Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e veiculados em ações de formação em que esta mestrandia participou, teve por base critérios economicistas de gestão de recursos *vigiados e aplicados* pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que visaram, fundamentalmente, *condicionar, controlar e restringir* fortemente o direito de redução do número de alunos nas turmas que integram crianças ou jovens com NEE, limitando o número de alunos que beneficiavam de apoio especializado e o contingente de professores colocados na Educação Especial.

Por outro lado, o referido critério omite a classificação feita por Correia (1997) quando se refere às NEE como permanentes e temporárias. Este autor entende que as permanentes “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no

seu percurso escolar” (Correia, 1997, p. 49). Desse modo, inclui neste grupo o subgrupo de pessoas que sofreram alterações no seu desenvolvimento devido a problemas orgânicos, funcionais e por défices sociocultural e económicos graves, englobando problemas sensoriais, intelectuais, emocionais, motores ou físicos, os portadores de autismo, de problemas de saúde, entre outros. Já as necessidades temporárias seriam as sentidas por indivíduos que apresentam desenvolvimento igual ao dos alunos “normais”, porém, com ritmos mais lentos nas áreas nas quais têm problemas. Parece, no entanto, que esse tipo de alunos, talvez ainda mais que os NEE de carácter permanente, não tem merecido a devida atenção e apoio, constituindo-se como um grupo *borderline*, *uma zona cinzenta*, quase sempre abandonado à sua sorte, que tem contribuído de forma significativa para as estatísticas do insucesso escolar.

Toda esta diversidade no entendimento do conceito de alunos com Necessidades Especiais e a ausência de práticas coerentes e corretas de avaliação e sinalização das crianças e jovens com NEE - que a aplicação da CIF não conseguiu ultrapassar - origina um quadro irregular com políticas e procedimentos nem sempre coerentes. Recorrendo aos dados do Observatório dos Apoios Educativos da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação (2005), no ano letivo de 2003/2004 foram *sinalizados*, em Portugal, 56646 alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados em jardins-de-infância e escolas regulares do ensino básico e secundário (exclui-se aqui as crianças apoiadas em programas de intervenção precoce). Este total correspondia a uma percentagem de cerca de 5% do total das crianças escolarizadas em idênticos sectores/níveis de ensino. Comparativamente com o ano letivo de 2000/2001, em que estavam sinalizados mais de 74000 alunos com NEE, é possível verificar um decréscimo bastante significativo no total de alunos *sinalizados*. Esta situação parece estar relacionada com a introdução do conceito “necessidades educativas especiais de carácter prolongado”, introduzido pelo Decreto-Lei nº 6/2001 e, posteriormente, pela entrada em vigor do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, o qual veio reduzir, em termos estatísticos, a população-alvo da Educação Especial.

Em 2001 estavam colocados nas escolas 6 877 docentes de apoio, dos quais 2156 eram especializados (31%). De acordo com o Despacho 105/97, estes professores tinham como função apoiar os docentes do ensino regular e outros agentes de ensino na sua ação educativa junto dos alunos com NEE, prestar apoio direto aos mesmos alunos quando necessário, colaborar com as famílias e promover por todos os meios a sua

## DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO

Opiniões e Percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas

integração escolar e social. Registe-se que, a partir do ano letivo de 2006/2007, toda esta situação foi radicalmente alterada com a criação de grupos específicos de recrutamento de professores para a educação especial, o que originou, simultaneamente, uma significativa redução do número de professores nessas funções, resultado do facto do Ministério da Educação ter considerado pouco mais de 24000 alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, o que corresponde a cerca de 1,8% do total que frequenta a escola regular e que Simeonsson (*cit. in* Pereira, org. 2008) aponta como referência percentual de alunos com problemas de baixa-frequência e alta-intensidade, conforme quadro (*in* Bairrão & Pereira, 1999, p.71):

**Figura 2 – Esquema de Simeonsson**

		FREQUÊNCIA	
		ALTA	BAIXA
I N T E N S I D A D E	A L T A  B A I X A		DEFICIÊNCIA VISUAL AUTISMO DEFICIÊNCIA AUDITIVA DEFICIÊNCIA MENTAL (GRAVE) ETC.
		PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INSUCESSO ESCOLAR DROGA CRIMINALIDADE ETC.	

(Adaptado de Simeonsson, R. J.; 1994)

Ainda que a criação do grupo de recrutamento de Educação Especial pareça uma boa medida, mesmo que conjuntural e insuficiente, necessita ser acompanhada de outras tomadas de decisão mais estruturantes. Refira-se, como exemplo, a necessidade da criação de Equipas Multidisciplinares locais, constituídas por um corpo técnico diversificado e disponível, ou de outros recursos acessíveis às escolas/agrupamentos, com quem se possa estabelecer parcerias de várias ordens e finalidades.

Neste momento, em que ainda decorre uma viragem nas políticas de educação especial e parece estabilizada a aplicação dos princípios consagrados no decreto-lei 3/2008, continua a pairar uma indefinição sobre o rumo a seguir, restando-nos deixar este ponto em aberto, na esperança de ser preenchido, num futuro próximo, por medidas concretas e positivas, cujos resultados contribuam para a Escola Inclusiva de que todos falam e muitos procuram alcançar.

É necessário estabelecer verdadeiras pontes entre as políticas nacionais de inclusão, as escolas, as famílias e os centros de recursos, criando estruturas de segunda linha que ajudem na caminhada para o rumo certo, na construção da *utopia realizável*, plagiando o ideal de Thomas Morus, que pretendia trazer para o mundo a sociedade perfeita que existia em *lugar nenhum*, mas que podia ser alcançada.

#### 4. Escola Inclusiva: a utopia realizável

“(...) a escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos pensam, uma utopia. Existem diversas escolas no nosso país (...) designadas como verdadeiramente “inclusivas”. Para que mais portas se abram a todas as crianças, é preciso que se verifiquem: coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) que sobretudo, os pais, profissionais, governantes e população geral, acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar” (Costa, B., 1996, p. 32).

Todavia, a adoção do princípio da Escola para Todos implica um percurso que deixa ao poder político uma missão nada fácil que consiste, fundamentalmente, em levar esse paradigma da utopia à realidade, pois como referem Carvalho e Peixoto (2000, p. 31):

“a Inclusão é um imperativo que molda o imediato, mas é também a vontade de estar no futuro antecipando-o, unindo todos os pontos do continente inventivo e imaginativo onde o desejo de futuro e a sua emergência não são vividos massivamente”.

Por conseguinte, é importante que as escolas transformem o esforço de integração centrada no aluno, tantas vezes isolado, em práticas estruturadas e participadas verdadeiramente inclusivas, centradas na sala de aula e na resolução de problemas, que conduzam a uma educação apropriada e ao estreitar de laços com a vida em sociedade, pois a inclusão traduz uma dimensão dos direitos humanos e de uma sociedade justa que pressupõe o acesso e a participação de todos, independentemente dos factores que os possam diferenciar. Como referem Rief e Heimburge (2000, p. 18), “cada um de nós é diferente dos outros, tem a sua forma única de aprender e as suas próprias necessidades”. É na tentativa de lidar da forma mais eficaz com esse princípio que todos os que estão ligados à educação *aspiram mais do que esperam* (Morus, pag. 75).

A educação inclusiva não é uma tarefa simples e imediata, é antes um processo contínuo e em permanente construção. Envolve um conjunto de estratégias, de meios e de recursos de várias ordens, que devem coexistir em permanente colaboração, para ultrapassar os problemas que a sua construção, inegavelmente, sempre transporta. Um desses problemas é a difícil conciliação entre a necessidade de atender à diversidade dos

alunos, sem diminuir a qualidade do ensino do coletivo dos alunos. Um outro, é o da própria reação de alguns pais de alunos ditos *normais* e até de alguns setores da própria comunidade escolar. Na Escola, como na vida, a aceitação da diferença nunca foi pacífica, mas nem por isso deve deixar de constituir um desafio a ter sempre presente por todos os que (ainda) acreditam nos princípios da diversidade e da individualidade.

No capítulo seguinte procurar-se-á abordar alguns fundamentos teóricos da escola como organização, relacionando-os com a construção da autonomia e com os instrumentos facilitadores da inclusão que essa mesma autonomia deve fomentar e pôr em prática, contribuindo, decididamente, para a concretização da Escola para Todos, abrangente e inclusiva.

## CAPÍTULO II: ESCOLA E INCLUSÃO

A implementação de um modelo inclusivo deve assentar num conjunto de parâmetros, dos quais se destaca a filosofia seguida pelas escolas, as características dos líderes, os recursos e apoios disponíveis e uma componente organizacional que considere equipas centradas nas escolas promotoras da educação inclusiva e da interligação a instituições comunitárias.

Os modelos de gestão de administração e os instrumentos de construção da autonomia são premissas indissociáveis de uma escola que adopte a diversidade como lema e adopte práticas consentâneas com a educação inclusiva.

### 1. A escola como organização

Há muitas definições de organização que se aplicam, de certo modo, à escola mas, no estudo da escola como organização, destaca-se a concepção de Etzioni (*cit. in* Lima, 1998, p. 44):

“Por organização queremos dizer (...) unidades sociais devotadas primacialmente à consecução de metas específicas. (...) Unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”.

Um desses objectivos específicos é atender ao direito que todos têm à educação, constituindo-se as escolas em agentes ativos da inclusão.

A análise da organização da escola e os seus eventuais efeitos no próprio sucesso educativo só passaram a constituir preocupações dos sociólogos há três ou quatro décadas. Foi a partir dessa altura que o princípio da Escola para Todos levantou um conjunto de questões como as que foram sintetizadas, mais tarde, por Bénard da Costa (*cit. in* Parecer nº3/99, ponto 20, do CNE, p. 10):

“há necessidade de se proceder a mudanças nas escolas, nomeadamente: mudanças jurídico-legislativas, mudanças organizativas, mudanças a nível da acção do professor e de outros intervenientes, mudanças nas modalidades de apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos, mudanças ao nível da natureza e estrutura do currículo e mudanças nos modelos de atendimento individual aos alunos”.

O conteúdo desse parecer retrata bem uma necessidade que resulta da organização da escola pública portuguesa. Com efeito, se atender ao que se passou do Estado Novo à atualidade, é possível dizer que, até ao 25 de Abril de 1974, o Ministério da Educação mantinha um rigoroso controlo sobre os estabelecimentos de ensino,

predominando em termos de organização e funcionamento o modelo liceal, onde pontificava a figura do Reitor, por delegação do Ministro da Educação, que o nomeava, podendo, a todo o tempo, substituí-lo. Só poucos anos antes da queda do regime, Veiga Simão, por influência da sua reforma (Lei nº 5/73, de 25 de Junho), introduziu no sistema a palavra democratização, ainda que de forma muito tímida, tentando torná-la extensiva ao ensino, à escola e à sociedade. Foram os primeiros passos para uma abertura da Escola que, neste caso, se antecipou à própria democratização político-social. Porém, o problema da Escola Inclusiva, ou simplesmente Integrativa, pouco ou nada se colocava. A Escola segregava possíveis alunos, excluindo da corrente principal, uns por razões meramente económicas e/ou sociais, outros por serem portadores de deficiências e/ou apresentarem *desvantagens* cognitivas que os afastavam daquilo que era considerado o *aluno ideal*.

Após o período caracterizado pelas convulsões inerentes ao pós 25 de Abril, o I Governo Constitucional, por iniciativa do então Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, aprova a *gestão democrática* das escolas do ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro). Mais tarde, em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde são reafirmados os direitos de todos os cidadãos à educação e reafirmados os princípios inclusivos emergentes das convenções internacionais. No entanto, com uma ou outra alteração, a mais significativa das quais foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de abril e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que consagrou a figura do Diretor, o “modelo” organizacional da escolas do ensino básico e secundário continua a apresentar algumas fragilidades que levam muitas vezes a apontar a escola pública como uma organização estática e burocrática, o que impede que a mesma seja pensada em termos de qualidade e que sinta dificuldade em ajustar-se à realidade social.

Mesmo com todas essas limitações e críticas, mais ou menos justas, assiste-se, progressivamente, a um interesse crescente e a um redimensionar multiorganizacional da problemática da Escola para Todos, aparecendo na ordem do dia os discursos sobre Autonomia, Descentralização e Inclusão. Passou a ser consensual, pelo menos sob o ponto de vista teórico, que só uma escola que pensa, que estabelece hábitos continuados de autorreflexão, pode aglutinar certas condições propiciadoras dos princípios ativos da inclusão. Só essa Escola é capaz de trabalhar a diferença e, mobilizar para esse desafio,

a comunidade exterior aos muros dos estabelecimentos de ensino, introduzindo práticas de gestão participativa que quebrem o isolamento dos que a vivem e sentem, democratizando as relações, responsabilizando os atores e levando-os a elaborar e executar projetos de inclusão em equipa. Esses princípios de participação e envolvimento, são indispensáveis para pôr em marcha a Escola Inclusiva, que impõe mudanças socioculturais profundas no modo de a viver e sentir, bem como no modo de estar e agir, de a dirigir, de a organizar e de a avaliar (Engrácia Castro,1998).

Não sendo fácil a construção e implementação dessa Escola para Todos, de que fala Engrácia Castro, importa reconhecer que tal não é, no entanto, uma missão impossível. É sobretudo mais um grande desafio que vale bem a pena aceitar. Para isso acontecer são necessários professores atualizados, motivados, conscientes da importância da cultura de inclusão e estruturas pedagógicas fortes e intervenientes. É necessário um conjunto de recursos, de políticas consistentes e eficazes e a optimização de fatores como a intervenção da família, as características dos professores do ensino regular e dos assistentes operacionais, o grau de empenhamento e competência dos docentes da educação especial e a existência de Serviços de Psicologia, entre outros (Correia, 1997). Enquanto tal não acontecer, continuar-se-á a trilhar os sinuosos caminhos da Inclusão, viajando entre a utopia e a construção do projeto, como escrevem Carvalho e Peixoto (2000). São, ainda, estes autores que nos dizem, salvaguardando, eles próprios, o risco do romantismo *impregnar* este tema, que a inclusão é um sonho acalentado, recordando, em nome desse mesmo sonho, a bela peça poética de António Gedeão:

“Eles não sabem que o sonho  
é uma constante da vida  
tão concreta e definida  
como outra coisa qualquer”  
(...)

### **1.1 Os Projetos Educativos e os Regulamentos Internos como instrumentos estruturantes da Escola Inclusiva**

Um dos instrumentos nucleares na construção da autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino é o respectivo Projeto Educativo. Este, na opinião de Sebarroja (2001), tem de ter um olho muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projeto sem sonho e vontade de futuro.

Por outro lado, comunga-se a opinião de Matias Alves (1992) que refere que o Projeto Educativo deve ser atrativo, benéfico e funcional, para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, seletivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade. De acordo com esta concepção, o Projeto Educativo deve ser inclusivista e integrador de todo o tipo de alunos, seja qual for a sua procedência social, étnica, cultural, o seu “nível”, as suas necessidades e as suas expectativas educativas.

O Projeto Educativo de Escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de uma autonomia participada que confira uma identidade própria e valorizada a quem o coloca em prática.

É possível dizer que só a partir da entrada em vigor do já referido regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (regulado pelo Decreto-Lei 115-A/98, sucessivamente alterado e atualmente enquadrado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho) é que a generalidade das escolas dedicou e deu a atenção necessária à importância da elaboração do seu Projeto Educativo e do respetivo Regulamento Interno. Até aí, a maioria desses documentos eram decalcados, genéricos, limitando-se, geralmente, a sintetizar e a reproduzir o enquadramento legal vigente, produzido pela administração central, junto da respetiva comunidade escolar. Para tal contribuía um sistema fortemente centralizado, onde todas as questões que se afastam da rotina, eram quase sempre resolvidas por decisão pontual do Diretor ou, na esmagadora maioria das vezes, através de uma consulta formal aos serviços regionais, ou centrais, do Ministério da Educação.

No que se refere ao princípio da Escola Inclusiva, diga-se que todos os documentos consultados consagram como garantia de equidade para cada aluno, o direito que o mesmo tem de beneficiar de uma educação individualizada e de apoios educativos adequados às suas necessidades educativas, situação que reproduz o que é reconhecido pela Lei N.º 51/2012, de 5 de setembro, ao estabelecer o estatuto dos direitos e deveres dos alunos do ensino básico e secundário. Agora, não é difícil perceber que, uma coisa é o que está escrito nos documentos, outra bem distinta e muito mais importante é a identificação da comunidade educativa com os instrumentos de autonomia que a escola elabora e o conjunto das práticas aí desenvolvidas pelos diversos atores educativos.

Com efeito, se esses instrumentos da autonomia se limitam apenas a duplicar um conjunto de princípios gerais, ou se a filosofia subjacente a esses documentos, que norteiam a vida das escolas, *passa ao lado* da comunidade educativa, então, a escola inclusiva não vai além de uma intenção e de uma *miragem* e o Projeto Educativo e o Regulamento Interno traduzem, simplesmente, documentos meramente académicos, formais, sem qualquer consequência efetiva no quotidiano das escolas.

Ter presente que os professores procuram fazer uma diferenciação pedagógica nas escolas através de diversas estratégias e metodologias, parece credível. No entanto, as condições organizacionais da própria escola e do próprio sistema educativo (poucas salas para prestar apoio individualizado, inexistência generalizada de serviços de Psicologia e de outros técnicos, dificuldade em implementar currículos específicos e em estabelecer parcerias e, ainda, a falta de motivação/mobilização dos professores) não são facilitadoras da eficácia dessa diferenciação.

As escolas têm alguma dificuldade em incluir os alunos que justificam adequações curriculares ou currículos específicos individuais. Há dificuldades em estabelecer parcerias, especialmente nas escolas situadas em zonas rurais e, em especial, no caso de crianças oriundas de famílias disfuncionais ou economicamente desfavorecidas, torna-se quase impossível encontrar um psicólogo, ou um técnico especializado (área da saúde, terapeuta da fala, psicomotricista, etc.) disponível para efetuar uma consulta, um atendimento, ou uma intervenção multidisciplinar. A título de exemplo refira-se que, a fusão dos Agrupamentos de Escolas em mega Agrupamentos, por todo o país, originou uma grande redução do número de psicólogos a exercer

funções nos referidos Agrupamentos. No caso concreto do Agrupamento de escolas onde esta mestrandia leciona, frequentado por cerca de 1400 alunos, de um ano para o outro, de três psicólogas passou-se para uma. Estes técnicos são elementos fundamentais para o acompanhamento escolar, social e familiar dos alunos e têm um papel preponderante na ligação da escola à família de muitos alunos que transportam para a escola os seus problemas familiares.

A implementação de percursos curriculares alternativos (PCA), através da criação de diferentes cursos ou programas, destinados aos alunos *desajustados* da escola, traduziu uma tentativa de *atacar* o problema, que agora também se dilui, pela decisão de os extinguir ou substituir pelo ensino vocacional. É a tradicional política dos arranques e recuos, da indefinição, do provisório.

É por isso que, neste processo, perante todas as indefinições e insuficiências, assumem uma importância vital as estruturas/órgãos de gestão pedagógica intermédia e de organização pedagógica da escola, na procura das soluções possíveis, situação que é superiormente descrita num artigo publicado há quase duas décadas de anos (mantendo, no entanto, a atualidade), por Engrácia Castro, na Revista *O Professor* (1995, p. 6), em que é referido:

“é preciso (re)inventar a gestão de modo a reacender a «chama», alimentando-a e mantendo-a viva, através de um processo de motivação, dinamização e revitalização de pessoas e estruturas, numa perspectiva de inovação permanente”.

É possível e desejável, mesmo no reduzido quadro autonómico atual, construir em cada escola/agrupamento *trilhos pedagógicos próprios*, ainda que pequenos, configurando-os como o início do caminho mais adequado para a comunidade educativa que serve. Os órgãos de gestão intermédia, o Diretor de Turma em especial, têm um importante papel a desempenhar nesse sentido, pois de acordo com a opinião de Alarcão (2005, p. 83):

”a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento (...). É nesse sentido que se deve entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes actores sociais que nela vivem e com ela convivem”.

## 1.2 A Importância dos Órgãos da Gestão Intermédia e das Lideranças

A Escola é uma Organização Educativa onde os Conselhos de Turma, o Conselho Pedagógico e as restantes estruturas se devem constituir como agentes de transformação, tornando-as *molas* impulsionadoras da construção de um Projeto Educativo propiciador da educação inclusiva, que dê um rosto à escola que o põe em prática. Importa, também, revitalizar uma figura nuclear na sua estrutura – o Diretor de Turma, devendo a sua seleção ser feita de acordo com critérios de natureza humana e pedagógica, explicitados nos instrumentos de autonomia.

Um dos obstáculos à integração/inclusão escolar reside na ausência de um acompanhamento adequado das crianças/jovens, especialmente quando iniciam um novo ciclo de ensino, situação ainda mais complexa quando se trata de alunos com Necessidades Educativas Especiais. São muitas as vezes em que essa transição não é devidamente preparada e enquadrada. O Diretor de Turma pode desempenhar, neste processo, um papel fulcral. O Conselho de Turma é o órgão essencial para análise dos problemas que a inclusão de todos os alunos sempre coloca, promovendo a entreaajuda de todos os professores na procura conjunta de estratégias que melhor se adequem à realidade turma. O regime de tutoria que, quer o diretor de turma, quer outros membros da comunidade escolar desenvolvem junto destas crianças, pode ser também um importante elo de ligação.

Nesta missão, a Escola deve ser capaz de trabalhar em rede com outras instituições da comunidade – autarquias, associações, clubes desportivos e/ou culturais, instituições de ensino especial, centros de recursos, etc. – de forma a potenciar uma ação integrada e extensiva que atinja elevada eficácia, tendo em vista o combate à exclusão. Para a boa inserção de crianças diferentes nas escolas, pode ser útil e adequada a existência de mediadores socioculturais e de outros técnicos que funcionem como facilitadores e interfaces, que quebrem isolamentos resultantes de desconhecimento mútuo entre estas crianças e o sistema. É nesse campo que o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, edificados e aplicados num contexto de liderança forte e participada, podem revelar-se inovadores e mobilizadores da educação inclusiva.

Com base nesses documentos, os professores têm que construir práticas que ultrapassem o *mau hábito* que se cristalizou nas escolas e que leva a um diminuto

trabalho coletivo e participado. Importa, ainda, que essas práticas *saltem as fronteiras*, da sala de aula e os muros da escola, abrindo-se à comunidade.

Sem um trabalho colaborativo nas escolas é impossível que os *alunos diferentes* desenvolvam um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomente o sucesso escolar e se garantam os princípios da cidadania para todos eles. Sem esse trabalho, torna-se ainda mais difícil superar as dificuldades de meios com que as escolas se deparam, na tentativa de construção da educação inclusiva. A autonomia é uma conquista cujas práticas não bastam ser regulamentadas por decreto, mas têm que ser desenvolvidas com humildade, convicção, reflexão crítica e responsabilização. Só nesse contexto é possível promover uma escola de qualidade, inclusiva, onde cada aluno é uma pessoa em construção, mas com uma história de vida e um conjunto de características individuais que têm que ser consideradas em todo o seu processo educativo (Castro, 1998).

Para além de estar inteiramente de acordo, é norteada por este conjunto de princípios que continuar-se-á a conduzir as práticas e a acreditar que, depois da administração central criar estruturas e articular os princípios, é possível a construção de Escola Inclusiva/Educação Inclusiva com a força criativa das escolas. Resta acrescentar que essa força, expressa na respetiva autonomia, só faz sentido quando assente em lideranças fortes, preparadas, que envolvam vontades e mobilizem a comunidade educativa, que captem a participação ativa dos pais nas escolas, que estimulem uma prática pedagógica congruente e adequada às necessidades de cada aluno. Essas lideranças devem desencadear uma diversidade de respostas à insatisfação e às baixas expectativas da comunidade educativa, perante as práticas e os resultados da chamada escola inclusiva, utilizando o currículo como base de trabalho com cada um dos alunos, mas promovendo as respostas mais convenientes para que cada um aceda ao mesmo, de acordo com as suas própria diversidade e capacidade. É esta a principal tônica de uma escola que opera a tão desejada mudança, verdadeiramente inclusiva, baseada em processos de interação social dentro da organização, que consigam substituir uma cultura fortemente individualista e seletiva, por uma cultura baseada na entreajuda/trabalho de equipa convenientemente liderada. No fundo, a Escola Reflexiva, de que fala Isabel Alarcão (2005).

São esses processos de interação social e a implementação de práticas de trabalho em equipa, que poderão encontrar as respostas mais adequadas a cada um dos alunos, incluindo os alunos portadores de Deficiência Mental.

Em suma, a inclusão é um processo e as escolas devem assumir-se como verdadeiros agentes de inclusão, cabendo aos poderes instituídos esbater as dificuldades que esse processo de inclusão dos jovens com NEE enfrenta, quando estes transitam do sistema educativo para uma sociedade marcada pela concorrência e pela competição, onde as diversas barreiras inerentes às suas limitações se amplificam e a atenção para as suas potencialidades é diminuta.

### **CAPÍTULO III: DEFICIÊNCIA MENTAL**

São diversas as definições de DM (Deficiência Mental), levando a que a conjugação e a uniformização de conceitos e de práticas entre os campos clínico, psicológico e pedagógico, nem sempre seja simples e coerente. Deste modo, fez-se uma abordagem sobre a problemática da DM e explorou-se um conjunto de dados científico-pedagógicos. Neste domínio assumem cada vez mais importância os paradigmas da avaliação e da intervenção.

#### **1 Definição/Evolução do conceito**

Apesar dos progressos indiscutíveis, nas últimas décadas, quer nos conhecimentos teóricos, quer nas práticas reabilitativas, permanece controversa e difícil a definição da DM. Esta complexidade é reforçada, entre outros, por Garcia (1994, p.14) atestando que “o que geralmente se conhece com o nome de Deficiência Mental é um constructo complexo, no qual se integram sujeitos com níveis de inteligência muito diferentes, com etiologias extraordinariamente variadas e com sintomatologias tão distantes umas das outras”.

O percurso histórico revela que as principais áreas profissionais que identificam e encaminham os alunos para a educação especial são a Medicina, a Psicologia e a Educação/Pedagogia. A evolução e afirmação progressiva destas ciências permitem compreender a grande influência que exerceram na avaliação da criança diferente, verificando-se nas últimas décadas do século passado uma maior afirmação da educação, enquanto ciência, neste domínio.

A avaliação e a compreensão da criança diferente começou por ser objeto de estudo da Medicina, uma vez que se entendia que as diferenças eram sintomas de origem física, justificando-se desta forma uma abordagem médica. Este tipo de avaliação previa a realização de um diagnóstico que implicava a *rotulação*, efetuando-se desta forma o encaminhamento das crianças para estabelecimentos de educação especial, tendo em conta as suas características específicas.

A institucionalização da escolaridade obrigatória iniciada no século XIX, em França, colocando a totalidade das crianças perante as exigências da escola conduziu, inevitavelmente, a problemas de adaptação. Depois de se ter constatado que certas

crianças não acompanhavam o ritmo de ensino, foi pelas deficiências de inteligência que se tentou explicar as contrariedades educativas.

Afirmando-se a Psicologia como ciência autónoma, dada a sua importância na avaliação do rendimento dos alunos, Alfred Binet, em 1904, concebe a sua *escala métrica da inteligência*, a pedido do Ministério da Instrução Pública (França), com o objectivo de seleccionar os alunos das escolas públicas que não acompanhavam o ritmo de ensino (Parent & Gonnet, 1977). Assim, o suporte das primeiras perspectivas de Definição e Classificação da DM, foi desenvolvido em função da correlação encontrada entre uma medida baixa de capacidade revelada pelo Teste de Inteligência e a dificuldade de aprender.

A classificação de deficiência mental estava estabelecida pela AAMR (*American Association of Mental Retardation*) usando-se, consensualmente como referência (Vieira & Pereira, 2003, p. 47):

- Deficiência mental ligeira – QI entre 55 e 70;
- Deficiência mental moderada – QI entre 40 e 54;
- Deficiência mental grave – QI entre 25 e 39;
- Deficiência mental profunda – QI inferior a 25.

Na opinião de Santa Clara (1994, *cit. in* Santos & Morato, 2002) a classificação através dos testes psicométricos apenas rotula, não fornecendo qualquer tipo de informação sobre a possibilidade de educabilidade desta população e do tipo de apoio que necessita. Por sua vez, Morato (1995, *cit. in* Santos & Morato, p. 27, 2002) refere que:

“uma definição de deficiência mental 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”.

Segundo o paradigma social ou sociológico a pessoa com DM figura como o sujeito que revela dificuldades, em maior ou menor escala, em adaptar-se ao meio social em que está inserido e em viver de forma independente e autónoma.

Na óptica da corrente médica ou biológica a DM resulta da origem biológica, anatómica ou fisiológica, sendo encarada como “uma deficiência congénita ou precocemente adquirida da inteligência” (Landivar, 1984, *cit in* Pacheco & Valência, 1993, p. 210)

Foi neste contexto que a avaliação em Educação Especial deixou de se centrar na classificação, preocupando-se fundamentalmente com os problemas educacionais decorrentes de determinada deficiência ou perturbação do desenvolvimento, originando novos conceitos.

O manual da AAMR apresenta uma definição de DM que resultou da simbiose de várias correntes (psicométrica, médica e social): “A deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgido durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo” (Grossman, 1983, *cit. in* Jiménez, 1997, p. 210)”.

A introdução formal de um critério de conduta adaptativa na definição é, sem dúvida, um notável avanço na definição do conceito. Em 1968, a OMS (Organização Mundial de Saúde), veio reforçar a relação entre adaptação e aprendizagem, propondo a seguinte definição de deficiência mental: “indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos” (Pacheco e Valência, *cit in* Jiménez, 1997, p. 210).

A mais recente definição de DM, proposta pela AAMR (*cit. in* Vieira & Pereira, 2003, p. 43), considera como determinante na classificação o comportamento adaptativo do indivíduo, definindo assim este conceito:

“Deficiência Mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos”.

De acordo com esta nova concepção, o indivíduo passa a ter como base o nível de apoios (intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes) necessários para poder usufruir uma vida o mais independente possível. “Mais do que classificar as pessoas procura-se classificar apoios de que elas necessitam para melhorarem de forma consistente e duradoura o seu funcionamento” (Vieira & Pereira, 2003, p. 47).

Trata-se de um importante paradigma, centrado nas potencialidades e margens de progressão do indivíduo e não nas suas limitações ou na aplicação de rotulagens inibidoras. De acordo com Santos e Mourato, (2002) este novo sistema de classificação

permite identificar as áreas fortes e fracas, implica uma dinâmica transdisciplinar, dá lugar à não estigmatização e objetiva-se a aquisição de competências.

Ainda na linha desse critério, para o diagnóstico da deficiência mental devem tomar-se em consideração quatro pressupostos:

- “1 – Uma avaliação válida tem em conta a diversidade cultural e linguística e também as diferentes capacidades de comunicação e factores de comportamento.
- 2 – As limitações no comportamento adaptativo ocorrem nos contextos e ambientes sociais que são típicos para os colegas da mesma idade do indivíduo.
- 3 – As limitações específicas em algumas capacidades de adaptação coexistem muitas vezes com outras capacidades por vezes bastante desenvolvidas.
- 4 – Com os apoios adequados durante o tempo necessário, o funcionamento da pessoa com deficiência mental será, no geral, melhorado” (Vieira & Pereira, 2003, p. 44).

Pode-se verificar, através das definições e princípios enunciados, que há aspectos que se combinam entre si e que contribuem para encontrar as estratégias adequadas à compreensão, avaliação e intervenção neste domínio: o funcionamento cognitivo, o comportamento adaptativo e o período de desenvolvimento. Importa, ainda, referir que no âmbito da avaliação e intervenção, nos últimos tempos o Ministério da Educação começou a colocar ênfase na CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde, 2001). Mais à frente, no ponto dedicado à intervenção e avaliação, far-se-á uma breve abordagem a esse novo sistema de classificação.

## **2 Avaliação e Intervenção**

“A avaliação é um processo de recolha de informação que permite compreender as competências e as necessidades da criança/jovem (...) e o modo como funciona nos diversos contextos, permitindo a planificação de uma intervenção adequada. (...) A avaliação é, portanto, um processo através do qual se obtém a informação necessária para a tomada de decisões sobre o que se vai fazer, permitindo planificar a intervenção, tendo em vista o funcionamento da criança/jovem no futuro.”

(Ana Saramago *et al*, 2004, p. 47).

Um dos problemas que se levanta à inclusão prende-se com a avaliação das necessidades educativas especiais. “Não poucas vezes, diversas situações identificadas como de educação especial nada têm de especial e outras, ainda, não poderiam ser consideradas educacionais” (Mazzota, 1996, p. 200).

Deste modo, a avaliação das necessidades educativas especiais é, de facto, uma questão de primordial importância na problemática da inclusão. A prática pedagógica que assenta no currículo e na cooperação elege a diferenciação pedagógica como

princípio de intervenção, facilitando a integração e a inclusão dos alunos. Por outro lado, apela à cooperação, elege as inter-relações que devem estabelecer-se entre os alunos, os professores, os pais e a comunidade onde a escola se insere, ou seja, entre todos os atores que interferem (ou devem interferir) em qualquer processo educativo, sobretudo quando se está perante alunos com qualquer tipo de problemática.

Tendo em conta todos os factores referidos, compreende-se que a avaliação das necessidades educativas especiais constitua um problema a resolver pelo Ministério da Educação e Ciência, dado o carácter abrangente das NEE, a sua utilização arbitrária nas práticas educativas e a dificuldade em introduzir critérios claros nos processos de sinalização e de avaliação das crianças/jovens com NEE. Esta situação levou a administração a adoptar um novo paradigma em que as questões da funcionalidade dos indivíduos são vistas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões, resultando essa funcionalidade de uma contínua interação entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Sobre o mérito da CIF, refere-se que a sua adopção permite classificar os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, mas também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de diferentes profissionais. Para cada domínio de necessidades educativas especiais é definida a problemática ao nível das funções do corpo e da atividade e participação, identificando-se, posteriormente, em função da idade e dos níveis de educação, os recursos e condições ou características dos contextos educativos que poderão constituir eventuais respostas às necessidades especiais que as crianças ou jovens possam apresentar.

A avaliação, a cargo de uma equipa pluridisciplinar que inclui a família, envolve três fases distintas que se complementam de modo a formar um todo coerente: uma primeira fase de análise conjunta de informação, outra de recolha de informação diferenciada e a última, em que é tomada a decisão e são adoptadas as medidas educativas especiais entendidas como as mais adequadas (DGIDC, 2008). Essa decisão deve ser tomada conjuntamente, após recolha do máximo de informação e de preenchida a *checklist*, tendo por base o perfil de funcionalidade do aluno. No entanto, trata-se de um modelo e de uma classificação de difícil operacionalização, faltando fazer avaliações, isentas e diversificadas, sobre a sua eficácia e os reflexos da sua aplicação nas escolas públicas portuguesas.

### **3 Envolvimento parental na escola inclusiva**

A família é o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido. Segundo Buscaglia, (1997), a família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade.

O nascimento ou a constatação da existência de uma criança portadora de deficiência é uma realidade que acontece, com muita frequência, nas famílias de todo o mundo e de todas as classes sociais.

Os pais, durante a gestação, idealizam e sonham com um bebê saudável, bonito e perfeito. A notícia de que a criança terá, com toda a probabilidade, déficit cognitivo, muitas vezes acompanhado de estigmas físicos, causa, de um modo geral, um grande e profundo desgosto nas famílias (Miguel Palha, 2004, *cit. in* Troncoso e Cerro). Por sua vez, Antunes (2009, p. 35) refere que “O nascimento de um filho doente é a morte do filho idealizado” transportando a família, especialmente a mãe, para situações extremas de dor. Assim, a família após a trágica notícia da deficiência do filho passa, inicialmente, por uma fase de zanga, a que se segue uma fase de luto, terminando na aceitação da realidade. No entanto, é comum encontrarem-se famílias em que os filhos já estão numa idade adulta e os pais ainda vivem os sentimentos predominantes do momento do nascimento.

Comunga-se da opinião de Biscaia (1997), que refere ser preciso desculpabilizar e dar segurança aos pais para que estes possam reorganizar-se e realizar-se de modo eficaz mas, ao mesmo tempo, é necessário, ajudá-los a ultrapassar algumas situações como o medo, a recusa do seu próprio filho, a ideia de terem um produto inacabado, a ansiedade relacionada com o seu desenvolvimento e a inquietação pelo futuro. Assim, os técnicos, médicos, terapeutas e profissionais de educação têm um papel relevante na ajuda à família, primeiro para ultrapassar os momentos críticos e depois no investimento e futuro da criança.

De acordo com Buscaglia (1993), a família deve ser informada da sua responsabilidade e dos efeitos profundos e duradouros, do que fizerem ou não, no crescimento e desenvolvimento dos seus filhos. Por outro lado, a maneira como se transmite a notícia aos pais pode também influenciar as suas formas de reagir. É fundamental ter em consideração uma conduta humana e sensível, porque dependendo

deste primeiro contacto e do modo como o casal for acolhido, poderá estar em causa a inclusão ou a dificuldade de aceitação da criança na família (Silveira e Almeida, 2005).

Na opinião de Miguel Palha (2004, *cit. in* Trancoso e Cerro, p. 8), os pais das crianças portadoras de Deficiência Mental vão sendo confrontados, de forma progressiva, com inúmeros obstáculos apontando como principal, a exclusão social. Ainda segundo o mesmo autor:

“A integração social dos seres humanos com défices cognitivos não é um processo natural, inato, mas antes um acto racional, cultural e civilizacional. Na natureza, os animais feridos, incapacitados ou com deficiência são excluídos e abandonados. O mesmo tem acontecido, desde sempre, na espécie humana, embora com expressões muito variáveis, de acordo com a época e o local”.

Na idade escolar a situação pode agudizar-se, pois é um dos momentos mais difíceis e problemáticos na vida destas crianças e dos respetivos pais. Infelizmente, constata-se que à medida que as crianças com DM crescem e se desenvolvem, o problema da exclusão social agrava-se e, muitas delas, têm consciência da segregação a que são votadas, devido ao facto do seu desempenho psicomotor ser inferior ou diferente do das outras crianças da mesma idade. Por conseguinte, a família desempenha um papel único na estimulação e na integração social das crianças portadoras de deficiência, pois o nível de desenvolvimento da criança não depende apenas do grau de comprometimento da deficiência, mas também da sua história de vida, do apoio familiar e das oportunidades vivenciadas. São essas vivências, positivas ou negativas, que posteriormente serão transferidas para o meio social mais amplo e que permitirão, ou não, a sua adaptação ao meio.

Hoje, reconhece-se que a participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais é um factor decisivo na promoção do seu desenvolvimento. Este contexto de mudança segundo Vieira (1995, p. 20):

“ (...) obrigou, sem dúvida, os professores a abrirem as portas das suas salas de aula a outros parceiros educativos que com eles tinham de colaborar no processo de adaptação do ensino ao aluno deficiente. (...) Uma “concertação” de perspectivas no plano estritamente pedagógico e sócio-educativo entre os vários agentes educativos, onde naturalmente se incluem também os pais dos alunos, constituindo uma peça fundamental do processo de mudança a implementar”.

Deste modo, no início dos anos 70 do século passado, quer os profissionais quer os próprios pais tomam consciência da necessidade de um maior envolvimento dos pais nos programas educativos dos seus filhos. Neste contexto, a família e a escola

constituem-se como dois importantes *motores* de aprendizagem para a criança, ao longo do seu percurso escolar.

Os pais são elementos fundamentais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, pois são eles que passam mais tempo com a criança (Correia, 1997). Na opinião do mesmo autor, os pais colaboram no processo de avaliação através da informação sobre dados provenientes de relatórios clínicos, psicológicos ou pedagógicos, da autorização para se realizar a avaliação e da sua participação na avaliação dos progressos verificados no seu educando, juntamente com os educadores ou professores.

Os novos paradigmas reforçam a importância do papel desse envolvimento parental, quer ao nível da avaliação, quer ao nível da intervenção. São os próprios documentos (decreto-lei nº 3/2008 e a CIF) que apontam, de forma inequívoca, o papel imprescindível da família na avaliação na área das NEE e na definição dos modelos de intervenção a adoptar.

Correia e Serrano (2000) referem que as práticas de intervenção devem resultar de um trabalho colaborativo prestado à criança e à família, não podendo ser descontextualizados da comunidade em que estão inseridas. Neste contexto, a escola inclusiva exige uma vontade coletiva em que nenhum ator do processo educativo deve ficar de fora.

#### 4 Currículo – Definição do Conceito

A UNESCO (2004, *in* Brazão Ferreira, 2006, p. 320) define currículo como:

“(...) o que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos (ex: livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo de ensino-aprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previstos (...), o informal ou currículo oculto [diz respeito] à aprendizagem não planejada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor”.

Segundo Maria do Céu Roldão (1999, p. 24) “Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”

Em termos legais o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu artigo 2º, p. 259, (Diário da República – I série – A, n.º 15) define o conceito de currículo nacional como:

“o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei”.

As novas correntes pedagógicas vieram dar ênfase aos Planos Curriculares de Escola e de Turma, assim como às necessidades de cada aluno, traduzidas em adaptações e currículos individualizados.

Tendo em conta o objeto do presente estudo, dar-se-á ênfase aos currículos específicos individuais (CEI), previstos no decreto-lei nº 3/2008, medida aplicada aos alunos que, devido às suas graves limitações cognitivas não apresentam condições para seguirem o currículo comum. Assim, atendendo ao perfil de funcionalidade de cada aluno, as modificações devem partir sempre de um menor para um maior afastamento do currículo regular, conforme se pode verificar na Ilustração 3 (*in* Madureira & Leite, 2003, p.107).

Figura 3 – Níveis de Adaptação Curricular

Nível	Elementos Curriculares	Relação com o currículo comum
1	Organização e disposição do espaço	Menor afastamento do currículo comum ↓ Maior afastamento do currículo comum
2	Estratégias e actividades	
3	Recursos educativos	
4	Momentos, formas e critérios de avaliação	
5	Estruturação do tempo	
6	Conteúdos	
7	Objectivos	

#### 4.1 Currículo específico individual (CEI)

O currículo específico individual substitui o currículo do regime educativo comum e destina-se a possibilitar ao aluno a aprendizagem de conteúdos específicos. Aplica-se aos alunos com graves incapacidades permanentes e tem como objetivo desenvolver competências que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social, com vista a uma melhor integração a nível familiar e comunitário. Esta concepção de currículo surgiu para dar resposta aos alunos com níveis adaptativos mais baixos e segundo Clark, 1994 (*cit. in* David Rodrigues, 2001, p. 31) são definidos como “um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades da vida diária e da adaptação ocupacional”.

Assim, o princípio presente à elaboração de um currículo para estas crianças será o de promover a aquisição de competências necessárias para funcionarem o mais independentemente possível, no seu ambiente familiar e comunitário.

Neste sentido, a diversidade de alunos e das respectivas respostas, ao nível curricular, exige a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir aos alunos com Deficiência Mental uma aprendizagem em conjunto. A escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar

relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares. O currículo torna-se, deste modo, um meio pelo qual um fim é alcançado: a inclusão escolar e social dos alunos. A frequência de um currículo específico individual durante a escolaridade obrigatória assegura a obtenção de um certificado de frequência que especifica as competências que o aluno adquiriu.

Tendo em conta estes pressupostos, passemos a algumas considerações sobre o desenho curricular individualizado e respetiva aplicação.

#### **4.2 Alguns contributos práticos para desenhar e aplicar o currículo**

Sabe-se hoje que a solução para o problema dos alunos com necessidades educativas especiais não está, fundamentalmente, num currículo escolar diferenciado, mas sobretudo nos métodos e técnicas com que o mesmo é aplicado, levando-se em conta a diversidade do aluno. Esta realidade não coloca em causa a importância que tem a adequação do currículo, no caso vertente, ao aluno com Deficiência Mental, representando o seu *desenho* esquemático “uma árvore invertida, em que podemos considerar os objectivos globais do sistema de ensino o tronco de onde saem ramos principais (as áreas), que abrem em ramos menores (sub-áreas), os quais dão origem a mais ramos ainda menores (as metas), de onde pendem as folhas e os frutos (os objectivos)” (Vieira & Pereira, 2003, p. 60).

Partindo de conceitos já anteriormente abordados, perante os resultados obtidos é possível estruturar e implementar programas educativos individualizados, seleccionando-se as opções curriculares mais adequadas a cada aluno, enquanto individualidade. Importa, como objectivo prioritário, permitir ao aluno/indivíduo a aquisição de um conjunto de capacidades que, articuladas entre si, facilitem e propiciem a sua integração na comunidade. Tal só poderá ser feito depois de se inventariar o *potencial* do aluno em três áreas fundamentais (cf. Lambert & Lelan, 1993, *cit in* Santos & Morato, 2002, p. 99):

“1 – Funcionamento Independente – capacidade de desempenhar com sucesso aspectos quotidianos impostos pela comunidade (de acordo com o escalão etário e o seu contexto ecológico);

2 – Responsabilidade Pessoal – “capacidade de desempenhar com sucesso tarefas exigentes e assumir responsabilidades individualmente pelo seu próprio comportamento (tomada de decisões cumprimento e incumbência de tarefas, etc.), correspondentes às expectativas de um grupo de acordo com um conjunto de regras/códigos próprios da comunidade em que se insere;

3 – Responsabilidade Social – “ capacidade que o individuo tem para aceitar ser responsável como membro de uma comunidade, assumindo comportamentos apropriados e de se inter-relacionar com os outros em termos que são as expectativas do grupo cultural em que se insere.”

Este conjunto de concepções afasta-se do conceito médico-clínico e do modelo psicométrico e insere-se no conceito nuclear do comportamento adaptativo e na sua correspondente potencialização contínua, visando a inclusão e participação ativa do cidadão na escola, como passo essencial na difícil inserção plena na sociedade.

No campo das opções que se colocam na *construção* do currículo e seleção do respectivo modelo, é possível uma opção entre o *modelo ecológico* e o *modelo desenvolvimentista*. Podemos dizer, resumidamente, que os especialistas do modelo ecológico (cf. Lou Brown 1989, Judy Sehba, 1988 & Valletutty, 1980, *cit in* Vieira & Pereira, 2003), defendem que todo o trabalho com indivíduos portadores de deficiência mental deve ser realizado no contexto das suas atividades diárias, incidindo na vida doméstica, vida na comunidade, ocupação e recreação. Quanto ao modelo desenvolvimentista, organiza os conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento, tomando como referência a sequência natural de desenvolvimento do indivíduo.

Analisando os princípios e as práticas de cada um dos modelos e refletindo com base na experiência pessoal e profissional, esta mestrandia partilha a opinião expressa por Vieira e Pereira (2003, p. 58):

“ (...) o modelo ecológico apresenta algumas vantagens, porque conduz a um ensino mais directamente funcional, dado que o enquadramento dos conteúdos do programa no contexto dos ambientes concretos do individuo possibilita aprendizagens mais rápidas e mais eficazes e que essas aprendizagens sejam, em princípio, as mais importantes”.

No entanto, tal como os próprios autores referem, atendendo ao padrão da formação de professores e à prática tradicional no nosso país, a aplicação exclusiva do modelo ecológico nas nossas escolas poderia dificultar a utilização do currículo. Tendo sempre em conta as características do aluno e os recursos da escola, é possível uma articulação entre os dois modelos, seleccionando o conjunto de opções funcionais que melhor se adequem à individualidade em causa.

É da máxima importância recolher todo um conjunto de elementos que permitam determinar quais as necessidades educativas. O processo de avaliação deve contribuir para que se possa, em cada momento, diagnosticar o que o aluno necessita para poder prosseguir o seu desenvolvimento. É necessário reunir informação sobre os seus desempenhos nos diversos contextos, sobre o seu grau de deficiência, sobre a sua

realidade familiar, social e cultural. Esta tarefa exige a participação de todos os que possam contribuir como elementos úteis: família, técnicos diversos, médico ou psicólogo.

No caso do professor, importa saber quais os instrumentos que poderá utilizar para contribuir para a avaliação das necessidades educativas do aluno. O currículo, utilizado de forma criteriosa e aplicado a cada situação concreta, é um bom instrumento que deverá partir de um bom conhecimento do aluno, nas suas realizações no momento, e nas suas potencialidades.

Tratando-se de um processo de avaliação e de intervenção que deverá ter presente um ensino funcional, importa ter em conta todos os locais que o aluno frequenta e as pessoas que, de modo interveniente, com ele (con)vivem. Para que o currículo funcione como orientação, de forma a termos sempre presentes as competências/áreas importantes, é necessária a utilização de inventários ecológicos, de modo a permitir obter respostas para as seguintes questões: O quê? Como? Para quê? Porquê? Onde? Quando?

O conjunto de respostas a estas questões, aplicado nos diferentes contextos (casa, escola, comunidade), permitirá conhecer e/ou definir o nível de participação em cada um dos referidos ambientes (Vieira & Pereira, 2003). O objectivo é encontrar as respostas mais adequadas para o desafio que se coloca à escola inclusiva, de modo a ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças levando-as ao sucesso mesmo apresentando graves incapacidades.

Os programas educativos devem estar adequados às capacidades e necessidades da criança ou adolescente com NEE, definir prioridades (o que se pretende que a criança/jovem aprenda), nunca deixando de ter em conta o seu futuro e os ambientes de aprendizagem. Na elaboração do Programa Educativo, o professor deverá seleccionar as áreas e as competências gerais e específicas que mais se ajustam às características pessoais, expectativas e interesses do aluno, tendo em conta o enquadramento familiar, a comunidade e as expectativas dos pais. É muito importante ter em conta, simultaneamente, as respostas adequadas para as seguintes questões (Bérard Costa, 2001, pp. 82-83):

- “- Tem probabilidade de ser adquirida em tempo útil?
- Favorecem a participação em diferentes ambientes?

- São funcionais?
- São adequadas à idade cronológica?
- São respeitadas e úteis à vida adulta, contribuindo para dignidade e qualidade de vida?
- Podem ser praticadas em situações não escolares?
- Desenvolvem o bem estar físico?
- Favorecem o convívio social?”

Importa, ainda, decidir e definir com precisão sobre a calendarização e os diversos locais onde vão decorrer as aprendizagens, bem como sobre a distribuição e o papel das diferentes tarefas por todos os intervenientes. Esse conjunto de planificações é muito importante, pois para a sua eficácia importa, também, ter em conta um conjunto de características peculiares que as crianças com DM apresentam.

Temos que ter sempre presente que podem ter problemas de fala que impedem uma boa comunicação com outras pessoas. A linguagem receptiva de algumas dessas crianças (o que elas podem entender) é maior que a linguagem expressiva (o que podem dizer). Os pais e os professores normalmente comentam: ele sabe o que quer dizer mas não encontra as palavras mais adequadas para comunicar.

A participação na sala de aula é mais difícil ainda. A criança pode começar por revelar comportamentos de oposição, ou que perturbam a aula, deixando de prestar atenção porque nem sempre consegue expressar em palavras o que pretende transmitir. Muitas vezes isso também acontece por não conseguir acompanhar as tarefas, ou porque as mesmas não são adequadas ou previamente preparadas. A experiência desta mestrandia fez recordar o caso de uma criança com DM, mais propriamente Trissomia 21, que recusava ir para a aula de Geografia (cuja frequência resultou da exigência do encarregado de educação). Apercebendo-se, através da consulta do horário e das rotinas, que esse momento se aproximava, arranjava mil e um pretextos para não ir à aula, permanecendo noutras atividades que respondiam mais aos seus interesses e capacidades.

Um outro importante princípio a ter em conta é a sistemática avaliação da implementação do Programa Educativo Individual. O PEI é um documento que se pretende dinâmico. Questionar, permanentemente, se os objectivos traçados estão a ser atingidos e se as estratégias definidas são ou não as mais adequadas, é a forma mais eficaz de sentir a necessidade da reformular e *moldar* o PEI à individualidade a que se

destina, introduzindo as necessárias alterações e/ou adequações. Sobre isso, o professor Joaquim Azevedo, num colóquio realizado na cidade de Seia, em Fevereiro de 2005, dizia que os ingleses costumam utilizar a expressão: “**cada criança é um príncipe**”, para definir a aplicação de um programa ao percurso escolar de cada um dos seus alunos.

Com a recente reorganização dos Agrupamentos, muitas escolas debatem-se, novamente, com a falta de psicólogos, serviços de saúde e especialistas de diferentes áreas. Contudo, estas limitações exigem, ainda mais, que o PEI não seja tratado como um documento banal, elaborado apenas pelo professor de educação especial, tendo por base modelos mais ou menos uniformizados, que se vão repetindo ano após ano, numa rotina preocupante. É necessário ultrapassar algumas limitações e procedimentos, acarinhando as boas práticas, reforçar os meios e os recursos humanos e físicos, evitando que continuem a registar-se situações que estão bem caracterizadas no escrito da revista *Excepcional Parent* (Correia, 1997, p.169):

“A inclusão, tal qual é discutida por vários autores, não é uma realidade em muitas comunidades. Estes autores argumentam que uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio, não só para a criança com NEE, mas também para todos aqueles envolvidos na sua educação:

(...) Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios apropriados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover esses “despejos” chamando-lhe inclusão”.

Também as recentes alterações dos currículos no ensino básico e a obrigatoriedade da realização das provas de exame a nível nacional no quarto, sexto e nono anos de escolaridade por alunos com défice cognitivo veio, mais uma vez, originar um grande retrocesso na inclusão escolar deste tipo de alunos.

Uma responsável pelo serviço de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura referiu, no passado ano letivo, através da comunicação social, que os alunos com dificuldades cognitivas que frequentam o currículo comum têm de *prestar contas pela aprendizagem desse currículo comum*, remetendo para as escolas a responsabilidade para definir se um aluno pode ou não cumprir esse currículo, o que se traduz num convite implícito ao aumento da aplicação da medida mais segregadora e restritiva: o currículo específico individual.

DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO  
Opiniões e Percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas

Perante toda esta situação, foi no sentido de conhecer a realidade das escolas no que se refere aos Princípios e as Práticas Inclusivas, que partimos para o estudo que a seguir apresentamos.

**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGIA**

Depois de se ter procedido ao enquadramento teórico, no presente capítulo apresenta-se a metodologia utilizada no estudo empírico, cujo objetivo é conhecer as opiniões e percepções dos professores que lecionam nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) portadores de DM (Deficiência Mental), partindo de uma amostra de professores recolhida em dois estabelecimentos de ensino de um Agrupamento de Escolas do Distrito da Guarda/Portugal.

Optou-se pela recolha de dados nestas escolas por razões ligadas à proximidade de residência e por esta mestranda exercer funções numa das escolas do referido Agrupamento, facilitando, desta forma, a entrega e recolha pessoal dos questionários.

O interesse e a pertinência do presente estudo prende-se com o facto de o referido Agrupamento de Escolas ser frequentado por um número significativo de alunos portadores de Deficiência Mental, num total de dezasseis, dez com um CEI (Currículo Específico Individual), quatro dos quais a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

A presente investigação assenta no paradigma quantitativo que, segundo Almeida e Freire (2008, p. 22), tem como objectivo:

“explicar, predizer e controlar os fenómenos e através da objectividade dos procedimentos e da quantificação das medidas, tenta encontrar regularidades e leis explicativas do seu objecto de estudo”.

Por sua vez, Vieira (1995, p. 10) considera que estes estudos, “ao visarem essencialmente a explicação dos fenómenos, seguindo uma lógica dedutiva, caracterizam-se, de uma maneira geral, pelo respeito de uma sequência de etapas (...)”.

O plano utilizado foi do tipo não-experimental, atendendo a que não foram manipuladas causas ou variáveis em análise, tentando-se, apenas, estudar as relações entre elas, e descritivo, uma vez que se pretendeu descrever os factos analisados, tal como se apresentavam.

Na etapa seguinte deste trabalho formulou-se o problema, explanaram-se as metas a alcançar, descreveram-se as hipóteses e as variáveis, o instrumento de pesquisa, os procedimentos, bem como a população alvo e a caracterização da amostra.

## **1. Formulação do problema**

Toda a investigação quantitativa começa com a definição de um problema. Um problema é uma questão que suscita sempre o interesse do investigador e deve apresentar-se com clareza, de forma que explicita exatamente o que se pretende estudar e torne possível a aplicação de métodos empíricos para o fazer (Vieira, 1995). Por sua vez, Morse (1994, *cit. in* Vieira, 1995) refere que a natureza do problema formulado vai guiar todas as etapas do trabalho científico. Foi com base nestes pressupostos que se formulou a seguinte questão:

“Quais as opiniões e percepções dos professores que lecionam nos 2º e 3º ciclos do ensino básico de dois estabelecimentos de ensino de um Agrupamento de Escolas do Distrito da Guarda sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas, aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM?”

## **2. Objetivos**

Citando Séneca (*cit. in* Azevedo, 1999, p. 102) ”não há ventos favoráveis para aqueles quem não sabem para onde vão”. Partindo desta premissa, a preocupação inicial da presente investigação, foi definir o rumo a seguir estabelecendo-se os seguintes objetivos:

P1 – Conhecer as opiniões e percepções dos professores que lecionam nos 2º e 3º ciclos do ensino básico sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas, aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM;

P2 – Saber se os professores que lecionam nos 2º e 3º Ciclos conhecem o Decreto lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;

P3 – Verificar se os documentos estruturantes do Agrupamento promovem a Inclusão dos alunos com NEE.

P4 – Verificar se as opiniões e percepções dos professores diferem em função: a) da Experiência Profissional com alunos portadores de DM; b) da Formação no âmbito da Educação Especial; c) do Departamento/Área a que pertencem; d) da Escola onde lecionam; e) do Ciclo de ensino que lecionam; f) do desempenho do cargo de Direção de Turma; g) do Tempo de serviço;

P5 – Conhecer as opiniões e percepções dos professores face à Inclusão de todos os alunos com NEE no ensino regular.

Observe-se, ainda, que os conhecimentos adquiridos na presente investigação poderão contribuir para potenciar a Inclusão dos alunos com NEE portadores de DM nos estabelecimentos de ensino onde se realizou o estudo.

### 3. Hipóteses

A hipótese em investigação é a formulação de uma suposta relação entre duas ou mais variáveis. Comparativamente ao problema, a hipótese é uma afirmação ainda mais específica, uma vez que indica os resultados previstos, ou soluções, num determinado estudo (McMillan e Schumacher, 1989, *cit. in* Vieira, 1995). Vieira reforça ainda essa ideia (1995, p. 58) referindo que:

“talvez possamos afirmar que as hipóteses, nos estudos quantitativos, são as candeias que alumiam o sentido do processo de investigação, uma vez que elas já orientam o investigador para a forma como as variáveis em estudo irão ser operacionalizadas, para ser possível uma quantificação das mesmas”.

As hipóteses de investigação, que serão confirmadas ou infirmadas no decorrer do presente trabalho, constituem-se como fio condutor de qualquer trabalho de pesquisa empírica e assumem um carácter comparativo.

No presente estudo estabeleceu-se como objetivo verificar se as opiniões e percepções dos professores diferem em função: a) da experiência profissional com alunos portadores de DM; b) da Formação no âmbito da Educação Especial; c) do Departamento a que pertencem; d) da Escola onde lecionam; e) do Ciclo de ensino que lecionam; f) do desempenho do cargo de Direção de Turma; g) do tempo de serviço.

Com base nesse pressuposto foram formuladas as seguintes hipóteses comparativas:

H1 – Os professores que já leccionaram, no mínimo cinco anos lectivos, em turmas em que esteve integrado um aluno com NEE portador de DM, revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que nunca, ou muito esporadicamente, leccionaram em turmas com alunos portadores de DM.

H2 - Os professores com formação no âmbito da Educação Especial têm opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores sem formação nessa área.

H3 – Os professores que integram o departamento de expressões revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que não integram esse departamento.

H4 – Os professores que leccionam na escola AF, onde existe uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira, revelam opiniões mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão, do que os professores que lecionam na escola TP.

H5 - Os professores que lecionam no 2º ciclo revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que não lecionam nesse ciclo.

H6 - Os professores que exerceram o cargo de Diretor de Turma revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que nunca exerceram esse cargo.

H7 – Os professores com mais tempo de serviço letivo revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores com menos tempo de serviço.

#### **4. Variáveis:**

As variáveis (Dependente, Independente) são conceitos usados em investigação para descrever um comportamento mensurável e observável. Segundo Moore (1983, *cit. in* Coutinho, 2005), a variável independente é aquela que o investigador seleciona ou manipula de forma a determinar os seus efeitos noutras variáveis, sendo esta independente de qualquer ação por parte do sujeito da experiência. No que se refere à variável dependente (VD), esta consiste na tentativa de medir o efeito ou os resultados do tratamento da variável independente (VI).

#### **4.1 Variáveis Independentes:**

- Lecionação em turmas com alunos portadores de DM.
- Formação no âmbito da Educação Especial, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.
- Departamento/Área a que pertence: Académica (Português e Línguas Estrangeiras, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais) e Expressões (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Educação Especial).
- Escola onde leciona.
- Ciclo de ensino que leciona (2º e 3º Ciclos).
- Exercício do cargo de Diretor de Turma.
- Tempo de serviço.

#### **4.2 Variável Dependente**

- Opiniões e Percepções dos professores que lecionam os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em dois estabelecimentos de ensino de um Agrupamento de Escolas do Distrito da Guarda, sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM.

### **5. Instrumento de Pesquisa**

A técnica usada com o fim de obter a informação necessária para o desenvolvimento deste trabalho foi a de “inquérito por questionário de opinião”. Optou-se nesta dissertação por esta técnica por permitir recolher informações de um número significativo de sujeitos, num curto espaço de tempo. Observe-se que o questionário pretendeu recolher as opiniões e percepções dos professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas desenvolvidas nas escolas onde se realizou a investigação, e não verificar e/ou testar se as mesmas estavam, ou não, a ser desenvolvidas na prática.

Construiu-se o questionário tendo por base a revisão da literatura especializada na área, nomeadamente, tendo em conta a opinião de Coutinho (2012), que um questionário é um instrumento de recolha de informações padronizado com rigor, tanto no texto das questões formuladas como na ordem em que elas são colocadas. Baseou-se

ainda na experiência profissional desta mestrandia (cerca de trinta anos de serviço letivo público em Portugal, treze dos quais na Educação Especial), na aquisição de formação especializada na área da educação especial, na frequência de Ações de Formação sobre a temática, na reflexão resultante das reuniões dos Conselhos de Turma, dos Conselhos Pedagógicos e do Departamento/ Núcleo de Educação Especial nas escolas em que leciona ou já lecionou e nas conversas informais em ambiente escolar.

O questionário de opinião denominado de “OPPIADM” (Anexo II) contém no início uma caixa com um conjunto de instruções sobre os objetivos da investigação e a forma como está estruturado o questionário.

O questionário OPPIADM é constituído por três partes: a **primeira** pela identificação e caracterização profissional e pedagógica dos professores, constituída por sete itens; a **segunda** parte encontra-se dividida por três quadros: o primeiro constituído por um item sobre o conhecimento que os professores têm do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro; o segundo por três itens constituído por uma escala de avaliação sobre o grau de concordância/discordância dos professores sobre os Princípios de Inclusão, consagrados nos documentos estruturantes do agrupamento e o terceiro, constituído por uma escala de avaliação das opiniões e percepções dos professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM, constituída por um total de vinte e uma afirmações escritas, designadas por itens fechados, em que o sujeito escolhe a posição que melhor reflete a sua opinião, em relação ao conteúdo da frase que leu. Para o efeito, utilizou-se a escala do tipo *Likert*, de cinco pontos, a que corresponde:

Ponto 1 – Discordo totalmente.

Ponto 2 – Discordo.

Ponto 3 – Não concordo/nem discordo.

Ponto 4 – Concordo.

Ponto 5 – Concordo totalmente.

A **terceira** parte do questionário é constituída por uma questão aberta, permitindo aos sujeitos dar uma resposta livre.

Na formulação das questões procurou-se, tendo em conta a opinião de Pardal e Correia (1995), a clareza das questões e uma apresentação sequencial das mesmas, adequando a linguagem ao público-alvo.

## **6. Procedimentos**

Para levar a cabo o presente trabalho foi primeiro apresentado o projeto de investigação, incluindo a proposta do questionário para submissão e parecer da Comissão de Ética da UFP (Universidade Fernando Pessoa).

Com o objetivo de recolher os dados para a referida investigação, após resposta da referida Comissão de Ética (Anexo I), foi solicitada autorização à Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas (Anexo II), para passar o questionário de opinião aos professores que lecionam aulas nos 2º e 3º Ciclos desse Agrupamento de Escolas, com fins de posterior recolha científica e anónima dos dados.

O questionário de opinião foi sujeito, na sua versão piloto (Anexo III), a um conjunto de procedimentos, nomeadamente, à validação de conteúdo tendo em conta o referido por Tuckman (1994, *cit. in* Vieira, 1995, p. 261): “um teste em que a amostra das situações ou das *performances* medidas é representativa do conjunto de onde se extraiu a amostra (e, em relação ao qual, se fazem as generalizações), considera-se ter validade de conteúdo.”

Assim, numa primeira fase piloto ou pré-teste, o questionário foi passado a um grupo de cinco professores, com características correspondentes à amostra, a fim de evitar, tanto quanto possível, o risco de respostas omissas, ou até de respostas falsas e de verificar se existiam aspetos e/ou questões que pudessem originar alguma dificuldade e/ou dúvida, permitindo, de acordo com Almeida e Freire (2008), que os inquiridos no estudo real não encontrassem dificuldades em responder e, por outro lado, servir para realizar uma análise exploratória dos dados de modo a verificar a adequação das perguntas à análise que se pretendia efetuar.

Deste modo, após ouvidos os participantes da fase piloto, foram realizados pequenos ajustes no questionário, ao nível da pontuação de alguns itens e na caixa das instruções, no início do questionário, completou-se a sigla NEE com o respetivo significado por extenso. Todos os participantes referiram não ter tido dúvidas no seu preenchimento, pelo que se elaborou a versão definitiva do questionário, tendo em conta as sugestões apresentadas. Não foram eliminados nem acrescentados quaisquer itens.

O questionário definitivo (Anexo IV), após pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas, conforme já referido, foi distribuído, pessoalmente, por esta mestranda aos professores dos dois estabelecimentos de ensino.

A sua distribuição ocorreu na sala de trabalho dos professores, no horário de expediente regular, de sete a catorze de Janeiro de 2013, no período da manhã, no estabelecimento de ensino (designado por EB-TP) e no dia sete, oito, nove e catorze do mesmo mês, no período da tarde, no outro estabelecimento (designado por EB-AF). O questionário foi distribuído individualmente, ou em pequenos grupos (máximo de quatro sujeitos), de forma a evitar a contaminação de opiniões.

Foi explicado, através das instruções, a todos os sujeitos o objetivo do estudo e foi solicitado, após Consentimento Informado (anexo VI), o preenchimento do questionário e a sua devolução à própria mestranda, no próprio dia ou, na impossibilidade, por razões de falta de tempo, foi solicitado que a entrega dos questionários na EB-AF fosse feita até final do mês, em envelope fornecido para o efeito, à Assistente Operacional que exerce funções na reprografia dessa escola, a quem, previamente, foi solicitada a colaboração. Na EB-TP foram devolvidos à própria mestranda, uma vez que exerce funções nessa escola. Após recolha dos questionários, procedeu-se à sua numeração.

## **7. Participantes: população e amostra**

A população é constituída por sessenta e dois professores que lecionam, no ano letivo de 2012/13, nas duas escolas (EB-AF e EB-TP) dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas localizado no distrito da Guarda.

O conceito de amostra significa, na opinião de Almeida e Freire (2003, p. 103) “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”.

Para a concretização do presente estudo, optou-se por uma amostragem de conveniência, constituída por quarenta e cinco professores. Contudo, por razões inerentes à vontade, disponibilidade e ausência de alguns professores, esta última, relacionada com a mobilidade dos mesmos entre as escolas do Agrupamento, foram apenas devolvidos 35, constituindo-se assim os 35 sujeitos da amostra, pelo que, a morte amostral foi de  $45 - 35 = 10$ , concluindo-se que as respostas ao questionário correspondem a 78% da amostra.

## 8. Caracterização da amostra

Procedeu-se à caracterização da amostra de acordo com a Parte I do questionário, relativo à identificação e caracterização pedagógica e profissional dos 35 professores inquiridos a partir da distribuição de frequências (F) e de percentagens (%), conforme se pode constatar através dos quadros apresentados.

**Quadro 1 – Género**

Género	F	%
Masculino	13	37,1
Feminino	22	62,9
Total	35	100,0

Relativamente ao grupo da amostra, da análise do quadro 1 é possível concluir que é notória uma predominância do sexo feminino (62,9%), o que corresponde à situação geral nacional.

**Quadro 2 – Lecionou turmas com alunos com DM**

Periodicidade	F	%
Sempre/regular	26	74,3
Nunca/Esporádico	9	25,7
Total	35	100,0

Através da análise do quadro 2 conclui-se que um número significativo de inquiridos lecionou sempre, ou com regularidade (74,3%), a turmas com alunos portadores de Deficiência Mental nos últimos dez anos lectivos.

**Quadro 3 – Formação em Educação Especial**

Formação	F	%
Sim	12	34,3
Não	23	65,7
Total	35	100,0

O Quadro 3 permite verificar que uma percentagem significativa de docentes (65,7%) não frequentou Cursos /Ações em domínios da Educação Especial creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, revelando que a formação nesta área é ainda bastante deficitária.

**Quadro 4 – Departamento/Área a que pertence**

Departamento	F	%
Expressões	13	37,1
Académicas	22	62,9
Total	35	100,0

O Quadro 4 representa a distribuição dos docentes pelas áreas disciplinares a que pertencem (foram consideradas duas grandes áreas, agrupando disciplinas com características diferenciadas). Conforme se pode verificar 37,1% dos docentes pertencem às áreas das Expressões (Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Educação Especial), registando-se um número bastante superior de docentes, 62,9%, que pertencem aos departamentos das áreas Académicas (Português e Línguas Estrangeiras, Matemática e Ciências Experimentais e Ciências Sociais e Humanas).

**Quadro 5 – Escola onde leciona**

	F	%
EB – AF	13	37,1
EB – TP	13	37,1
EB - AF e EB - TP	8	22,9
Total	34	97,1
Não respondeu	1	2,9
Total	35	100,0

O quadro 5 representa a distribuição dos docentes pelas respetivas escolas. Verifica-se que em cada uma das escolas básicas (EB-AF e EB-TP) leciona a mesma percentagem de inquiridos, 37,1%. De salientar, ainda, que 22,9% dos professores lecionam, simultaneamente, nos dois estabelecimentos de ensino, situação que resultou, conforme já referido, da fusão das escolas em Mega Agrupamentos.

**Quadro 6 – Ciclo que leciona**

	F	%
2º Ciclo	7	20,0
3º Ciclo	15	42,9
2º e 3º Ciclos	12	34,3
Total	34	97,1
Não respondeu	1	2,9
Total	35	100,0

A distribuição dos docentes pelo nível de ensino a que pertencem está expressa no Quadro 6, onde é possível verificar que 20% dos docentes leccionam o 2º Ciclo e

uma maior percentagem, 42,9%, lecciona o 3º Ciclo. De referir, ainda, que 34,3 % lecciona os dois ciclos de ensino, situação que resultou da rentabilização dos recursos humanos existentes no atual Agrupamento.

**Quadro 7 – Direção de Turma**

	F	%
Sim	26	74,3
Não	9	25,7
Total	35	100,0

O Quadro 7 permite verificar que uma percentagem significativa (74,3%) de docentes exerce, ou já exerceu, o cargo de Diretor de Turma.

**Quadro 8 – Tempo de serviço**

Score Global	FTotal	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>Tempo Serviço Total</b>	34	12	32	21,76	4,967
<b>Anos lectivos no Estabelecimento</b>	35	2	22	11,06	6,539
<b>Válido N</b>	34				

O Quadro 8 traduz a distribuição do corpo docente de acordo com o tempo de serviço letivo total (que varia entre os 12 e 32 anos, ou seja, 21,76%) e o tempo de serviço letivo prestado nas escolas/estabelecimentos onde se realizou o estudo (que varia entre os 2 e os 22 anos de serviço, ou seja, 11,06%). Assim, a média de tempo de serviço total é superior ao tempo de serviço prestado no Agrupamento: 21,76% > 11,06%. Esta situação está relacionada com o ano em que foram criadas as referidas escolas.

Concluindo, trata-se de um estudo realizado em duas escolas de média dimensão, com um corpo docente estável, ainda que, parte dele, “circule” entre as escolas do mega agrupamento, onde predomina o género feminino. A maioria dos professores lecciona ao 3º ciclo. Significativa é a percentagem de professores pertencentes aos departamentos que integram as áreas académicas pois, atendendo à recente reorganização das escolas, que resultou na sua fusão em Mega Agrupamento, são esses departamentos que incluem o maior número de professores que ficaram com *horário zero* ou prestam serviço de apoio nas escolas, justificando o “peso” no total da amostra. De igual modo é significativa a percentagem de docentes que exerce, ou já

exerceu o cargo de Diretor de Turma e de docentes que leccionaram sempre, ou com regularidade, nos últimos dez anos letivos, a turmas do ensino regular onde estão, ou estiveram integrados alunos portadores de Deficiência Mental. Verifica-se, por último, tendo em conta os resultados obtidos, um défice de formação na área da Educação Especial, uma vez que apenas 34% dos professores inquiridos diz ter frequentado ações de formação nessa área.

## **CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, TRATAMENTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise estatística permite mostrar a relação entre as variáveis. Segundo Pestana e Gageiro (2000) “a estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados”. Foi com este propósito que se utilizou o software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS - 20.0 for Windows)* que, na opinião do mesmo autor, é um poderoso programa informático de apoio à estatística.

Deste modo, para a criação do ficheiro de dados, foi elaborado o sistema de cotação (Anexo V) atribuindo-se um número a cada item. Posteriormente, criou-se o ficheiro de dados no SPSS, onde eles foram armazenados. Esses dados são introduzidos num espaço a que correspondem linhas e colunas. A cada coluna do ficheiro corresponde uma variável, sendo os dados referentes à mesma variável inscritos nessa coluna. A introdução dos dados foi feita após a criação das variáveis inserindo-se em cada coluna as respostas obtidas correspondentes aos 35 inquiridos (Pestana & Gageiro, 2000).

### **1. Análise descritiva**

Para o tratamento quantitativo dos dados, recorreu-se à estatística descritiva determinando as características da amostra, como a média, a moda e o desvio-padrão.

Na análise descritiva procedeu-se à distribuição de frequências (F) e percentagens (%) relativamente ao grau de concordância/discordância manifestado pelos professores, em relação a um conjunto de afirmações apresentadas no questionário sobre os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com DM, de acordo com uma escala de opinião, do tipo Likert, de cinco pontos tendo em conta os objetivos traçados.

**Objetivo P1** - Conhecer as opiniões e percepções dos professores que lecionam nos 2º e 3º Ciclos sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com DM.

**Quadro 9 – Avaliação dos Princípios e das Práticas Inclusivas**

Score Global	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	35	2,30	4,40	3,4686	,45099

O Quadro 9 permite a apreciação dos resultados obtidos a partir do *Score Global* e traduz a recolha das opiniões e percepções dos professores sobre os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos portadores de DM que foram registadas em 21 afirmações, para o efeito agrupadas. Assim, analisando o Quadro 10, verifica-se que a média corresponde a 3,4686, permitindo concluir que os inquiridos, globalmente, são favoráveis à implementação dos Princípios e das Práticas de Inclusão.

**Objetivo P2** – Saber se os professores que lecionam nos 2º e 3º Ciclos do ensino básico conhecem o Decreto lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

**Quadro 10 – Conhecimento do Decreto-lei n.º 3/2008**

	F	%
Conheço detalhadamente	11	31,4
Conheço parcialmente	20	57,1
Sei apenas que se refere a alunos com NEE	4	11,4
Total	35	100,0

O Quadro 10 mostra que um número significativo de professores (57%) conhece parcialmente o Decreto-lei n.º 3, de 7 de janeiro e 11,4% assumem que sabem, apenas, que o mesmo se refere aos alunos com NEE. Esta situação leva a deduzir que os professores revelam, por um lado, pouco interesse pelos normativos que regulam o Regime Educativo Especial (apesar da entrada em vigor do referido diploma ter conferido maior responsabilidade aos diretores de turma na avaliação, acompanhamento e elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos) e, por outro, alguma dificuldade em acompanhar e dominar a quantidade de legislação que é sistematicamente publicada, à qual Joaquim Azevedo (2009), num artigo publicado *on line*, designou “tralha legislativa”.

**Objetivo P3** – Verificar se os documentos estruturantes do Agrupamento promovem a Inclusão dos alunos com NEE.

**Quadro 11 – Projeto Educativo e Inclusão**

	F	%
Não Concordo/Nem Discordo	3	8,6
Concordo	25	71,4
Concordo Completamente	7	20,0
Total	35	100,0

O quadro 11 permite concluir que uma percentagem significativa de professores (91,4%) concorda com a afirmação que refere que o Projeto Educativo do Agrupamento promove a Inclusão dos alunos com DM.

**Quadro 12 – Regulamento Interno e Inclusão**

	F	%
Discordo	1	2,9
Não Concordo/Nem Discordo	5	14,3
Concordo	20	57,1
Concordo Completamente	7	20,0
Total	33	94,3
Não respondeu	2	5,7
Total	35	100,0

De acordo com o quadro 12 é possível concluir que um número significativo de professores (77,1%) concorda ou concorda completamente com a afirmação que refere que o Regulamento Interno do Agrupamento prevê, de forma clara, as respostas educativas que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.

**Quadro 13 – Plano Anual de Atividades e Inclusão**

	F	%
Não Concordo/Nem Discordo	7	20,0
Concordo	21	60,0
Concordo Completamente	7	20,0
Total	35	100,0

O quadro 13 permite concluir que uma percentagem bastante significativa de professores (80%) concorda ou concorda completamente que as atividades desenvolvidas no Agrupamento favorecem a inclusão dos alunos com NEE. De salientar que 20% dos professores manifestaram dificuldade em responder, *refugiando-se* no item não concordo/nem discordo, o que pode levar a deduzir que desconhecem e/ou participam pouco no desenvolvimento do PAA (Plano Anual de Atividades).

Concluindo, parece ser possível dizer que, na generalidade, os professores concordam que os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, constituem-se como instrumentos promotores de uma Escola Inclusiva.

## 2. Análise inferencial

Na análise estatística inferencial foi utilizado o *teste paramétrico t de student* porque permite testar as hipóteses sobre as médias de uma variável de nível quantitativo em um ou em dois grupos, formados a partir de uma variável qualitativa.

O SPSS apresenta três *testes t* para comparação de médias (Pestana & Gageiro, 2000), contudo, dado o objetivo do presente estudo, utilizou-se o *teste paramétrico t de student* para duas amostras independentes de acordo com as hipóteses formuladas.

Entre os objectivos deste estudo, pretendeu-se verificar se existiam variações significativas nas opiniões dos inquiridos em função das variáveis. Para que a diferença assuma um significado relevante é necessário que o nível de significância seja menor que .05 ( $p < .05$ ).

Resumindo, a primeira tabela para a descrição dos dados que aparece a seguir a cada uma das hipóteses apresenta as medidas descritivas dos dados como a média, desvio padrão e estimativa do erro amostral. A segunda tabela diz respeito ao teste Levene, para a homogeneidade (igualdade) das variâncias e ao teste t para a comparação de duas médias, ou seja, das duas amostras independentes.

**Objetivo P4** - Verificar se as opiniões e percepções dos professores diferem em função: a) da experiência profissional com alunos portadores de DM; b) da Formação no âmbito da Educação Especial; c) do Departamento a que pertencem; d) da Escola onde lecionam; e) do Ciclo de ensino que lecionam; f) do desempenho do cargo de Direção de Turma; g) do tempo de serviço.

## 2.1 Verificação da Hipótese 1

**H1** – *Os professores que já lecionaram, no mínimo cinco anos letivos, em turmas em que esteve integrado um aluno com NEE portador de DM, revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que nunca, ou muito esporadicamente, lecionaram em turmas com alunos portadores de DM.*

**Quadro 14 – Experiência com alunos com DM**

	Periodicidade	N	Média	Desvio Padrão	Erro-padrão Amostrais
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	Sempre/regular	26	3,5077	,43628	,08556
	Nunca/Esporádico	9	3,3556	,50028	,16676

**Quadro 15 – Variações em função da experiência com alunos com DM**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	,368	,548	,869	33	,391	,15214	,17505	-,20401	,50828
			,812	12,489	,432	,15214	,18743	-,25447	,55874

Analisando o quadro 16 verifica-se que  $p\text{-value}=0,391 \geq 0,05$  (nível de significância), não se aceita a Hipótese 1. Deste modo, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores que já lecionaram em turmas em que esteve integrado um aluno com DM e os professores que nunca, ou muito esporadicamente, lecionaram em turmas com alunos portadores dessa problemática.

Contudo, analisando o quadro 14 verifica-se que os professores que já lecionaram, no mínimo cinco anos letivos, em turmas em que esteve integrado um aluno com DM, apresentam uma média amostral ligeiramente superior, o que leva a concluir que manifestam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que nunca, ou muito esporadicamente, lecionaram em turmas com alunos portadores de DM.

## 2.2 Verificação da Hipótese 2

**H2** - *Os professores com formação no âmbito da Educação Especial têm opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores sem formação nessa área.*

**Quadro 16 – Formação em Educação Especial**

	Frequentou Cursos/Ações de Ed. Especial	N	Média	Desvio Padrão	Erro-padrão Amostrais
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	Sim	12	3,8333	,46384	,13390
	Não	23	3,3478	,57277	,11943

**Quadro 17 – Variações em função da formação em Educação Especial**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	3,611	,066	2,530	33	,016	,48551	,19191	,09506	,87595
			2,706	26,939	,012	,48551	,17942	,11732	,85369

Analisando o quadro 17 é possível verificar que  $p\text{-value}=0,016 \leq 0,05$  (nível de significância) pelo que, se confirma a Hipótese 2. Deste modo, pode afirmar-se que existem diferenças significativas entre os professores com formação no âmbito da Educação Especial e os professores sem formação nessa área.

### 2.3 Verificação da Hipótese 3

**H3** – *Os professores que integram o departamento de expressões revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que não integram esse departamento.*

**Quadro 18 – Departamento/Área a que pertence**

	Departamento/Área a que pertence	N	Média	Desvio Padrão	Erro-Padrão Amostras
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	Expressões Acadêmicas	13	3,6538	,30988	,08595
		22	3,3591	,49054	,10458

**Quadro 19 – Variações em função do Departamento/Área a que pertence**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Differenc	95% Confiança Interval of the Difference	
								Inferior	Superior
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	2,167	,150	1,943	33	,061	,29476	,15170	-,01388	,60339
			2,177	32,779	,037	,29476	,13537	,01928	,57023

Analisando o quadro 19 é possível verificar que a Hipótese 3 não se confirma, por não existirem diferenças significativas, dado que  $p\text{-value}=0,061 \geq 0,05$  (nível de significância). Assim, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores que integram o departamento de expressões e os professores que não integram esse departamento.

## 2.4 Verificação da Hipótese 4

**H4** – *Os professores que lecionam na escola AF, onde existe uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congênita, revelam opiniões mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão, do que os professores que lecionam na escola TP.*

**Quadro 20 – Escola onde leciona**

	Escola onde leciona	N	Média	Desvio Padrão	Erro-Padrão Amostras
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	EB - AF	13	3,4000	,55076	,15275
	EB - TP	13	3,6538	,37995	,10538

**Quadro 21 – Variações em função da escola onde leciona**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	2,569	,122	-1,368	24	,184	-,25385	,18557	-,63685	,12916
			-1,368	21,313	,186	-,25385	,18557	-,63942	,13173

Analisando o quadro 21 verifica-se que  $p\text{-value}=0,184 \geq 0,05$  (nível de significância) pelo que, não se aceita a Hipótese 4. Deste modo, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores que lecionam na escola AF, onde existe uma Unidade de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congênita, e os professores que lecionam na escola TP. Contudo, analisando o quadro 20 verifica-se que os professores que lecionam na escola TP regista uma média amostral ligeiramente superior, o que leva a concluir que manifestam opiniões e percepções mais favoráveis à Inclusão.

## 2.5 Verificação da Hipótese 5

**H5** - *Os professores que lecionam no 2º ciclo revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que não lecionam esse ciclo.*

**Quadro 22 – Ciclo de ensino que leciona**

	Ciclo que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Erro-Padrão Amostrais
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	2º Ciclo	7	3,5714	,30394	,11488
	3º Ciclo	15	3,3867	,54493	,14070

**Quadro 23 – Variações em função do ciclo de ensino que leciona**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	1,448	,243	,832	20	,415	,18476	,22217	-,27868	,64820
			1,017	19,091	,322	,18476	,18164	-,19530	,56482

De acordo com o quadro 23 verifica-se que  $p\text{-value}=0,415 \geq 0,05$  (nível de significância) pelo que, não se aceita a Hipótese 5. Deste modo, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores que lecionam no 2º ciclo e os professores que não lecionam esse ciclo.

## 2.6 Verificação da Hipótese 6

**H6** - *Os professores que exerceram o cargo de Diretor de Turma revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores que nunca exerceram esse cargo.*

**Quadro 24 – Experiência: Direção de Turma**

	DT	N	Média	Desvio Padrão	Erro-Padrão Amostrais
Média A1 - A21; Nivel de Práticas Inclusivas	Sim	26	3,4308	,43888	,08607
	Não	9	3,5778	,49441	,16480

**Quadro 25 – Variações em função da experiência do cargo de Direção de Turma**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nivel de Práticas Inclusivas	,032	,858	-,839	33	,407	-,14701	,17518	-,50342	,20941
			-,791	12,658	,444	-,14701	,18593	-,54979	,25577

Analisando o quadro 25 verifica-se que  $p\text{-value}=0,407 \geq 0,05$  (nível de significância) pelo que, não se aceita a Hipótese 6. Deste modo, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores que exerceram o cargo de Diretor de Turma e os professores que nunca exerceram esse cargo. Contudo, analisando o quadro 24 verifica-se que os professores que nunca exerceram o cargo de Diretor de Turma regista uma média amostral ligeiramente superior, o que leva a concluir que manifestam opiniões e percepções mais favoráveis à Inclusão do que os professores que já exerceram esse cargo.

## 2.7 Verificação da Hipótese 7

*H7 – Os professores com mais tempo de serviço letivo revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com NEE portadores de DM do que os professores com menos tempo de serviço.*

**Quadro 26 – Tempo de serviço**

	Tempo de serviço	N	Média	Desvio Padrão	Erro-Padrão Amostrais
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	10 a 20	14	3,6286	,38716	,10347
	21 a 32	20	3,4150	,40946	,09156

**Quadro 27 – Variações em função do tempo de serviço**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Média A1 - A21; Nível de Práticas Inclusivas	,056	,815	1,530	32	,136	,21357	,13958	-,07074	,49788
			1,546	29,115	,133	,21357	,13816	-,06896	,49610

Analisando o quadro 27 verifica-se que  $p\text{-value}=0,136 \geq 0,05$  (nível de significância) pelo que, não se aceita a Hipótese 7. Deste modo, pode afirmar-se que não existem diferenças significativas entre os professores com mais tempo de serviço letivo e os professores com menos tempo de serviço letivo.

**Objetivo P5** – Conhecer as opiniões e percepções dos professores face à Inclusão de todos os alunos com NEE no ensino regular.

Na parte III do questionário formulou-se uma questão aberta de forma a permitir ao sujeito dar uma resposta livre, que fosse ao encontro do objectivo acima transcrito. Fez-se a análise de conteúdo agrupando-se as diversas respostas, de acordo com o Quadro 29.

**Quadro 28 – Frequência da escola regular**

	F	%
Sim	23	65,7
Não	11	31,4
Total	34	97,1
Não respondeu	1	2,9
Total	35	100,0

A partir da análise do Quadro 28 é possível verificar que uma percentagem significativa de professores (65,7%) concorda que todos os alunos com NEE devem frequentar a escola do ensino regular.

**Quadro 29 – Fundamentação**

	F	%
Importante a inclusão para compreensão e aceitação da diferença.	12	34,3
Necessidade de articulação com os diversos agentes educativos e recursos materiais e humanos disponíveis.	7	20,0
Algumas tentativas extremas de inclusão resultam numa outra forma de exclusão, ou numa inclusão de "faz de conta".	4	11,4
As potencialidades dos alunos seriam mais valorizadas e mais rentabilizadas nas Escolas de Ensino Especial.	5	14,3
Total	28	80,0
Não respondeu	7	20,0
Total	35	100,0

A partir da análise do Quadro 29 é possível concluir que 34,3% de docentes concorda com a inclusão das crianças com NEE nas escolas do ensino regular público e 20% referiram a necessidade de articulação com os diversos agentes educativos e a existência de recursos materiais e humanos. Esta constatação leva a deduzir que, apesar de concordarem com a inclusão dos alunos nas escolas do ensino regular público, os

professores apresentam ainda algumas reservas. De salientar que 14,3 % dos professores considera que os alunos com NEE devem frequentar as Escolas do Ensino Especial referindo que as suas potencialidades seriam mais valorizadas e mais rentabilizadas. Uma percentagem, ainda que pouco significativa, de docentes refere que algumas tentativas extremas de inclusão resultam numa outra forma de exclusão, ou numa inclusão de "faz de conta".

### **3. Discussão dos resultados**

O sucesso da educação inclusiva está dependente de uma nova cultura do sistema educativo e de um ensino fortemente individualizado e flexibilizado às características de cada aluno. Contudo, não basta impor, por lei, a educação inclusiva para se assegurar a sua implementação. É hoje consensual que, independentemente dos normativos e das orientações superiores, as opiniões e percepções dos professores têm uma influência significativa na intervenção educativa, condicionando e determinando muitas das suas práticas.

Partindo deste princípio, o estudo realizado teve como objetivo conhecer as opiniões e percepções dos professores relativamente à inclusão educativa dos alunos portadores de DM nas escolas do ensino regular público, permitindo recolher um conjunto de dados que esta mestranda procurou analisar e interpretar, relacionando-os com a revisão prévia da literatura. O estudo teve em conta os objectivos e as hipóteses inicialmente formuladas, sem deixar de considerar outros aspectos que foram surgindo durante a análise dos resultados.

De referir que existe uma percepção generalizada entre os professores que aponta no sentido de um conhecimento apenas parcial do Decreto-lei n.º 3 de 2008, de 7 de Janeiro, o que leva a colocar a possibilidade de os professores revelarem pouco interesse pelos normativos que regulam a Educação Especial e/ou de terem alguma dificuldade em acompanhar e dominar a quantidade de legislação que é sistematicamente publicada, conforme já referido atrás.

Na generalidade, os professores concordam que os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo constituem-se como instrumentos promotores de uma Escola Inclusiva. Também uma percentagem significativa de professores revela opiniões e percepções favoráveis à inclusão dos alunos portadores de

DM e ao direito que estes têm de frequentar a escola regular, mas se por um lado os professores concordam com os princípios genéricos da inclusão, por outro parece confirmar-se, como refere Nielsen (1999), que na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais que têm na sua escola ou turma, o que levanta alguns constrangimentos, quando a situação lhes diz diretamente respeito.

Não se confirmaram as Hipóteses formuladas, com exceção da H2. No que se refere à H1 não se verificam diferenças significativas que confirmem que os professores que já lecionaram, no mínimo cinco anos letivos, a turmas em que esteve integrado um aluno portador de DM têm opiniões mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que nunca, ou muito esporadicamente, lecionaram em turmas com alunos portadores dessa deficiência .

Quanto à H2, verifica-se que há diferenças significativas que confirmam que os professores com formação no âmbito da Educação Especial têm opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com DM do que os professores sem formação nessa área. Na linha de investigações já realizadas, pode-se verificar que a falta de formação dos professores constitui uma das barreiras à inclusão (Rodrigues, 1999, *cit in* Rodrigues, 2003), o que vai ao encontro dos resultados obtidos nesta dissertação.

Não se confirma a H3 no sentido dos professores das áreas de Expressões terem opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão aplicadas aos alunos com DM do que os professores das áreas mais académicas. Segundo Correia (1997), vários estudos a este propósito referem que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, embora concorde que a inclusão a nível social beneficia as crianças com NEE, considera que, a nível académico, os alunos não beneficiam particularmente, sobretudo porque os professores não sabem como implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

Também não se confirmam as Hipóteses 4, 5, 6 e 7, contudo, no que se refere à H5, verifica-se uma média ligeiramente superior que parece indicar no sentido dos professores que lecionam o 2º Ciclo manifestaram opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que lecionam o 3º Ciclo.

No que se refere às Hipóteses 4, 6 e 7 verifica-se o inverso, ou seja, na H4 constata-se uma média superior que parece apontar no sentido dos professores que lecionam na escola TP manifestarem opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que lecionam na escola AF, onde existe uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congênita; verifica-se também, no que se refere à H6, que são os professores que nunca exerceram o cargo de Diretor de Turma que revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores que já exerceram esse cargo; no que se refere à H7, verifica-se que uma média superior parece indicar que os professores com menos tempo de serviço letivo revelam opiniões e percepções mais em acordo com os Princípios e as Práticas de Inclusão do que os professores com mais tempo de serviço letivo.

Ainda que seja perceptível uma abertura e uma concordância dos professores inquiridos com os princípios da escola inclusiva, essa convicção é menos notória quando se trata da inclusão de todos os alunos com NEE, o que parece estar na linha de algumas investigações que sugerem que os professores estão dispostos a ensinar/incluir alunos com dificuldades ligeiras, mas não revelam igual abertura perante alunos com graves incapacidades, porque exigem maiores recursos e melhores competências para conseguirem desempenhar tal tarefa. (Scruggs & Mastropieri, 1996, *cit in* Camisão, 2004).

Por último, na fase de análise dos resultados obtidos confrontaram-se os dados com estudos de alguns autores, tendo presente, como refere Jinenez (1997), que o conceito de inclusão não é colocar a criança numa classe comum sem acompanhamento de um professor especializado e sem fornecer o suporte técnico aos professores, parecendo ser essa uma percepção que cada vez mais, paira entre os professores.

A formação de professores, os recursos materiais e humanos para apoiar a aprendizagem, a necessidade de articulação com os diversos agentes educativos, a liderança, o projeto educativo da escola e a clarificação por parte do Ministério da Educação das políticas de Educação Especial, continuam a ser variáveis fundamentais para desenhar o futuro da escola inclusiva, influenciando de forma decisiva as opiniões e as percepções dos professores.

#### **4. Limitações e sugestões de novos estudos**

O presente estudo empírico pretendeu recolher um conjunto de dados sobre as opiniões e percepções dos professores de duas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, de um Agrupamento de Escolas, localizadas no Distrito da Guarda, frequentadas por dezasseis alunos com DM. No entanto, reconhece-se um conjunto de limitações relacionadas com questões temporais, com a representatividade da amostra e a respetiva população alvo, pelo que não é possível fazer a generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações, para além daquela em que este estudo se concretizou.

Tratando-se de uma matéria de maior interesse, que urge continuar a estudar e investigar, espera-se que estudos mais consistentes consigam abranger outras áreas relacionadas com a Educação Especial e a Inclusão dos alunos com NEE, portadores de DM que, dado o âmbito desta pesquisa, não foi possível tratar ou aprofundar.

## CONCLUSÃO

Um trabalho de investigação, como é o caso, é sempre um projeto inacabado. Abre pistas, aponta caminhos, sintetiza ideias, mas deixa em aberto um conjunto de questões que merecem novos e consistentes estudos. É o carácter circular da investigação científica que diz que sempre foi assim.

A temática da integração/inclusão não é um problema de hoje. Ainda que não haja marcos precisos, é possível referir que teve o seu desenvolvimento a partir do início do século XIX e continua a colocar-se. Na sociedade, na escola, no quotidiano dos que sentem a diferença e, também, no de quem com eles é solidário e pretende alterar concepções enraizadas. Foi nesse sentido que se procurou fazer uma breve abordagem à forma como a sociedade lidou, ao longo da história, com o deficiente e a deficiência. A sociedade sempre excluiu os diferentes, variando na intensidade e na forma, sem deixar de revelar para com eles comportamentos preconceituosos e segregadores. No entanto, é dessa mesma sociedade que sempre emergiram movimentos, declarações e processos de intenção que apontam a direção certa, procurando corrigir concepções e práticas erradas. Foi desses movimentos ligados aos direitos humanos, à construção da Escola para Todos, à declaração de Salamanca, à introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, que nasceram autênticos alicerces da sociedade inclusiva.

Contextualizando, esses movimentos integradores relacionaram-se com a escola, enquanto organização e com o papel que lhe cabe enquanto agente fulcral no processo da inclusão, pois as crianças com DM necessitam de alterações ao nível do currículo e ao nível das estratégias e dos recursos que nem sempre são fáceis de concretizar numa sala tradicional (Correia, 1997). Por outro lado, a falta de formação dos docentes na área da Educação Especial parece dificultar, ainda mais, a aplicação/concretização dessas alterações, pelo que se torna necessário investir na formação dos professores nessa área, incluindo-a, desde logo, na formação inicial.

Nesse sentido abordou-se, ainda, a importância que têm o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e a liderança das escolas, incluindo o papel dos órgãos de gestão intermédia, para a consecução desse desígnio educativo. Procurou-se elaborar uma análise que tivesse sempre presente o enquadramento conceptual e normativo vigente, bem como a perspectiva da política educativa que lhe

estava, em cada período, subjacente. Como os tempos mais recentes trouxeram mudanças estruturais, enquadraram-se as alterações introduzidas na área da educação especial e procedeu-se a uma breve abordagem dos novos paradigmas, como é o caso da CIF e da importância do envolvimento parental no processo de avaliação e intervenção educativa.

Focalizou-se o presente trabalho na Deficiência Mental e a respetiva evolução do conceito, sem deixar de relacionar essa caracterização com a intervenção ao nível do micro-sistema, tantas e tantas vezes o mais importante. Sabe-se como as variáveis atores educativos, escola, sala de aula, currículos, adaptações curriculares, estratégias utilizadas, ou seja, todas as componentes de um eficaz e participado processo de avaliação e de intervenção a nível local são fundamentais e imprescindíveis, para se atingirem os pressupostos da escola inclusiva.

Torna-se ainda da maior importância que, de uma vez por todas, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) clarifique o seu posicionamento e defina um rumo coerente, o que nem sempre acontece, como o demonstra a alteração dos normativos legais concretizada nos três últimos anos letivos, no que se refere à possibilidade da realização de exames nacionais, por parte dos alunos com limitações a nível cognitivo. Com efeito, se no passado ano letivo o Júri Nacional de Exames / MEC, contrariamente ao habitual, não permitiu exames a nível de escola para esse tipo de alunos, no presente ano tal princípio foi novamente alterado, permitindo que as provas de exame sejam, novamente, elaboradas nas escolas e adaptadas às características dos alunos com limitações cognitivas. Para o próximo ano permanece a incógnita, o que sustenta a ideia de uma hesitação no rumo a seguir, já referido anteriormente, e que se reflete no trabalho de professores e alunos e conduz à angústia dos pais. É neste contexto que se reafirma que a educação inclusiva, enquanto utopia realizável, continua em construção.

Toda a formação, pesquisa, reflexão, troca de experiências e o debate aberto e franco proporcionado, deram mais força e sentido a esta mestranda, para contribuir, com humildade mas com convicção, para essa complexa construção da escola inclusiva, tarefa permanente, mas possível.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, J. A. (2001). Antecedentes da Integração das Populações Deficientes. *O Professor*, 75, 3-13.
- Alarcão, I. (2005) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, J. Matias (1992), *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida D. B. (2003). Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. in <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000304509>. Consultado em 28 de Maio de 2012.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal Entendidos: da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do sono. As respostas que procura*. (5ª Ed.). Lisboa: Verso de Kapa. Edição de livros, Lda.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta – Escola, Trabalho e Profissão*. Porto. Edições ASA.
- Bairrão, J. & Pereira, F. (1999). Situação Actual das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de consulta psicológica*. N.º 15-16, pp. 67-87.
- Bautista, R. (1997). Um novo Conceito de Educação Especial: as Necessidades Educativas Especiais. In: Dinalivro (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Bautista, R. (coord.). Lisboa, pp. 9-13.
- Bautista, R. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In: Dinalivro (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Bautista, R. (coord.). Lisboa, pp. 21-35.
- Biscaia, J. (1997). Conviver com a Criança Deficiente: Sonhar. Volume IV (2). Setembro /Dezembro, pp. 29-35.

- Buscaglia, L. (1997). *Os Deficientes e seus pais*. Tradução Raquel Mendes. (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Record Editora.
- Camisão, I. (2004). Percepção dos Professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Tese em Psicologia Escolar. Universidade do Minho: Braga.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva - da utopia à realidade*. Edições APPACDM. Distrital de Braga.
- Castro, E. (1995). Estruturas e Órgãos de Gestão Intermédia e Organização Pedagógica da Escola, que Relação. *O Professor*. II Série, nº 47, [pp. 3-6].
- Castro, E. (1998). A Autonomia das Escola e a Construção da Qualidade Educativa: Que relação? (textos policopiados).
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. e Serrano, A. M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1982) *Educação, Sociedade – Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, B. et alii (1996). *Currículos Funcionais – sua caracterização* (Vol.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. B. et alii (2001). *Currículos Funcionais. Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação* (2ª ed.). Lisboa: ME – Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2012). Como Elaborar Um Questionário? [Em linha]. Disponível em. <<http://claracoutinhoWikispaces.com/Como+Elaborar+Um+Questionário%3F>>. [Consultado em 14/03/2012].

- DGIDC. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, Brasão (2006). Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. [Em linha]. Disponível em <<http://www.grupo25.org.br/evento/4Encontro-WindyZFerreira-Educarnadiversidadeensaiospedagogicos.doc>>. [Consultado em 12/03/2012].
- Garcia, S. (1994). *Deficiência Mental*. – Aspetos Psicoevolutivos y Educativos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Gomes, N. L. (1999). Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. [Consultado em 10/05/2012].
- Kirkby, Cristina & Alaiz, Vitor (1995). *Apoios e Complementos Educativos - teoria e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª Edição. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Madureira, I. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mazzotta, M. S. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Morus, Thomas (2001). Utopia. [em linha]. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/utopia.html>>. [consultado em 25/01/2013].
- Mesquita, M. H. (s/d). O Movimento de Integração Escolar em Portugal: da Reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. [Em linha]. Disponível em <[http://www.ensino.eu/media/5496/Integracao\\_em\\_Portugal.pdf](http://www.ensino.eu/media/5496/Integracao_em_Portugal.pdf)>. [Consultado em 02/04/2012].
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mourato, P. & Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Parent, P. & Gonnet, C. (1977). *Os estudantes inadaptados*. Porto: RES editora Lda.
- Pacheco, D. & Valencia, R. (1997). A Deficiência Mental *In: Dinalivro (Ed.). Necessidades Educativas Especiais*. Bautista, R. (coord.). Lisboa, [pp. 209-223].
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. M. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial*. Colectânea de Textos. Lisboa: FMH/UTL.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rief & Heimburge (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1995). *O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Tornar a Educação Mais Inclusiva. *In: Porto Editora, Lda. Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Rodrigues, D. (coord.) Porto, pp. 96-97.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME - Ministério da Educação.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. & Mourato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Saramago, A. R. *et alli*, (2004) *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na Escola*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.

Silveira, M. e Almeida R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana – valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Lisboa, Edições Asa.

Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Vieira, C. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Coimbra. Tese de mestrado não publicada.

Vieira, F. & Pereira, M. (2003). “*Se Houvera Quem me Ensinara...*” *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (2ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian – Gráfica de Coimbra, Lda.

## **LEGISLAÇÃO / DOCUMENTAÇÃO**

Lei nº 5/73, de 25 de junho.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.

Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, 14 de outubro.

Despacho nº 19/SERE/88, de 7 de julho.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro.

Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de agosto.

Despacho nº 173/91, de 23 de outubro.

Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de junho.

Despacho nº 40/ME/94.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de abril e atualmente enquadrado pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de julho alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio.

Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei 30/2002, de 20 de dezembro.

Ofício Circular nº 444/2004, de 16 de dezembro, emanado da DREC.

Decreto-lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

Lei Nº 21/2008 ,de 12 de maio.

Lei N.º 51/2012, de 5 de setembro.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho.

Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. janeiro 2003. Contribuição da EURYDICE.

Parecer nº3/99, ponto 20, do Conselho Nacional de Educação.

Observatório dos Apoios Educativos da DGIDC (ano letivo de 2003/2004) – Ministério da Educação (2005).

**ANEXO I**

**PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UFP**



**ANEXO II**

**AUTORIZAÇÃO DA SRA. DIRETORA PARA PASSAR OS QUESTIONÁRIOS  
NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ONDE SE REALIZOU O ESTUDO**

DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO  
Opiniões e Percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas

*Autenticação*  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
ESCOLA SECUNDÁRIA  
Exma. Senhora  
Diretora do Agrupamento de Escolas de Seia  
02/01/2013

Seia, 05/12/2012

Prezada Professora Diretora,

Estou presentemente a realizar uma investigação no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa – Porto.

Com o objetivo de recolher dados para a referida investigação, solicito a V. Exa. autorização para passar o questionário de opinião (em anexo) aos professores que lecionam aulas nos 2º e 3º Ciclos deste Agrupamento de Escolas, com fins de posterior recolha científica e anónima dos dados.

Com os melhores cumprimentos,

*Maria Filomena Gouveia Lopes*  
Maria Filomena Gouveia Lopes  
Mestranda - Educação Especial  
Universidade Fernando Pessoa/Porto

**ANEXO III**  
**QUESTIONÁRIO PILOTO**

**OPPIADM****Instruções:**

O presente questionário destina-se a uma investigação no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial nos Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa – Porto e tem, por objetivo, conhecer as opiniões e percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com NEE portadores de Deficiência Mental.

O questionário está constituído por três partes: a primeira, pela identificação/caraterização pedagógica e profissional dos professores, a segunda, por uma escala de avaliação (tipo Likert, de cinco pontos) sobre a opinião dos professores e a terceira, por uma questão aberta.

Os dados serão apenas usados para o fim de cunho científico, sendo garantido o seu anonimato e a sua confidencialidade.

Assinale com um X no quadrado correspondente à sua resposta, excepto se houver outra indicação.

Grata pela atenção dispensada!

**PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E CARATERIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL****1. Género:** Masculino Feminino**2. Nos últimos dez anos, com que periodicidade lecionou a turmas, em que esteve integrado um aluno NEE, portador de Deficiência Mental:** Sempre Com regularidade Esporadicamente Nunca**3. Frequentou Cursos/Ações em domínios da Educação Especial, creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua:** Sim Não**4. Disciplina(s)/Área(s) Disciplinar(es) que leciona: \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Escola/ Ciclo de ensino que leciona:**

- EB Dr. Abranches Ferrão       2º Ciclo       3º Ciclo  
 EB de Tourais-Paranhos

**6. É ou foi Diretor de Turma nos últimos dez anos letivos:**

- Sim    Quantos anos? \_\_\_\_\_ anos.  
 Não

**7. Tempo de serviço:**

Anos letivos completos: \_\_\_\_\_ anos

Anos letivos neste estabelecimento: \_\_\_\_\_ anos

---

**PARTE II – OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO CONSAGRADOS NOS NORMATIVOS LEGAIS.**

No quadro I assinale com um **X** a resposta que considera corresponder ao conhecimento que tem sobre o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

**Quadro 3**

<b>CONHECIMENTO DO DECRETO-LEI Nº 3/2008 DE 7 DE JANEIRO</b>	
1 - Conheço detalhadamente	
2 - Conheço parcialmente	
3 - Sei apenas que se refere aos alunos com NEE	
4 - Desconheço	

Nos quadros 2 e 3 encontram-se algumas afirmações que podem estar, ou não, de acordo com a sua opinião e/ou práticas. Considerando que não existem respostas corretas ou erradas, solicitamos que coloque à frente de cada afirmação, através de um X, o seu grau de concordância/discordância tendo sempre presente a sua prática enquanto docente.

**Quadro 2**

<b>DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO (Projeto Educativo/Regulamento Interno/Plano Anual de Atividades)</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>
1 – O Projeto Educativo do Agrupamento promove a inclusão dos alunos com NEE.					
2 – O Regulamento Interno do Agrupamento prevê, de forma clara, as respostas educativas para os alunos com NEE.					
3 – O Plano Anual do Agrupamento promove atividades que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.					

Quadro 3

<p><b>OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS ALUNOS COM NEE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL</b></p>	<p><b>Discordo completamente</b></p>	<p><b>Discordo</b></p>	<p><b>Não concordo nem discordo</b></p>	<p><b>Concordo</b></p>	<p><b>Concordo completamente</b></p>
<p>1 – O direito de frequentar a escola regular aplica-se às crianças portadoras de Deficiência Mental (DM).</p>					
<p>2 – As aprendizagens acadêmicas não têm qualquer significado para os alunos com DM.</p>					
<p>3 – A escola onde leciono é adequada aos alunos portadores de DM.</p>					
<p>4 – Os professores proporcionam aos alunos com DM as oportunidades para eles progredirem.</p>					
<p>5 – Os alunos com DM devem frequentar a escola regular, mas tendo aulas em separado com o professor de educação especial.</p>					
<p>6 – Os alunos portadores de DM integrados no ensino regular, fazem aprendizagens significativas.</p>					
<p>7 – A inclusão dos alunos com DM na turma desenvolve nos restantes alunos sentimentos de tolerância e de solidariedade.</p>					
<p>8 – Os alunos com DM prejudicam o aproveitamento dos outros alunos da turma.</p>					
<p>9 – Para os professores é um alívio sempre que os alunos com DM faltam às aulas, por qualquer motivo.</p>					
<p>10 – A integração dos alunos com DM no ensino regular exerce efeitos positivos nesses alunos (ganhos sociais, auto conceito mais positivo).</p>					
<p>11 – Os professores têm “azar” na distribuição de serviço quando as suas turmas integram alunos com DM.</p>					
<p>12 – O convívio entre alunos com DM e os seus colegas da turma/escola constitui um meio essencial de aprendizagem por imitação.</p>					
<p>13 – É importante desenvolver atividades de ensino individualizado, na sala de aula, com os alunos portadores de DM.</p>					
<p>14 – Os alunos com DM devem frequentar apenas as aulas das áreas de expressões (Ed. Musical, EVT, ET, EV, Ed. Física).</p>					
<p>15 – As competências definidas para cada área/disciplina que integra o CEI (Currículo Específico Individual) devem ser, efetivamente, desenvolvidas.</p>					
<p>16 – As competências a desenvolver com os alunos com DM devem ser definidas em colaboração com o professor de educação especial.</p>					
<p>17 – Nas aulas, os alunos com DM devem ser colocados em mesas separadas para não perturbarem os seus colegas.</p>					
<p>18 – Os alunos com DM devem participar nas atividades do currículo, ainda que a um nível diferente dos colegas.</p>					
<p>19 – Sempre que o professor de educação especial estiver disponível, os alunos com DM devem ser retirados das aulas.</p>					
<p>20 – A inclusão de alunos com DM possibilita a cooperação entre alunos com diferentes capacidades.</p>					
<p>21 – O diretor de turma é o principal responsável no processo de inclusão dos alunos com DM.</p>					



**ANEXO IV**  
**QUESTIONÁRIO DEFINITIVO**

**OPPIADM****Instruções:**

O presente questionário destina-se a uma investigação, no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Educação Especial nos Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa – Porto e tem, por objetivo, conhecer as opiniões e percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas Inclusivas aplicadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) portadores de Deficiência Mental.

O questionário é constituído por três partes: a primeira, pela identificação/caraterização pedagógica e profissional dos professores, a segunda, por uma escala de avaliação (tipo Likert, de cinco pontos) sobre a opinião dos professores e a terceira, por uma questão aberta.

Os dados serão, apenas, usados para o fim de cunho científico, sendo garantido o seu anonimato e a sua confidencialidade.

Assinale com um X, no quadrado correspondente à sua resposta, excepto se houver outra indicação.

Grata pela atenção dispensada!

**PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E CARATERIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL****1. Género:** Masculino Feminino**2. Nos últimos dez anos, com que periodicidade lecionou a turmas, em que esteve integrado um aluno NEE, portador de Deficiência Mental:** Sempre Com regularidade (no mínimo 5 anos letivos) Esporadicamente Nunca**3. Frequentou Cursos/Ações em domínios da Educação Especial, creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua** Sim Não**4. Disciplina(s)/Área(s) Disciplinar(es) que leciona:** \_\_\_\_\_

---

---

**5. Escola/Ciclo de ensino que leciona**

- EB Dr. Abranches Ferrão       2º Ciclo       3º Ciclo  
 EB de Tourais-Paranhos       2º Ciclo       3º Ciclo

**6. É ou foi Diretor de Turma nos últimos dez anos letivos**

- Sim    Quantos? \_\_\_\_\_ anos.  
 Não

**7. Tempo de serviço**

Anos letivos completos: \_\_\_\_\_ anos

Anos letivos no estabelecimento: \_\_\_\_\_ anos

**PARTE II – OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO CONSAGRADOS NOS NORMATIVOS LEGAIS.**

II – 1. No quadro 1, assinale com um **X**, a resposta que considera corresponder ao conhecimento que tem sobre o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

**Quadro 3**

<b>CONHECIMENTO DO DECRETO-LEI Nº 3/2008 DE 7 DE JANEIRO</b>	
1 – Conheço detalhadamente.	
2 – Conheço parcialmente.	
3 – Sei apenas que se refere aos alunos com NEE.	
4 – Desconheço.	

II – 1.1. Nos quadros 2 e 3 encontram-se algumas afirmações que podem estar, ou não, de acordo com a sua opinião e/ou práticas. Considerando que não existem respostas corretas ou erradas, solicita-se que coloque à frente de cada afirmação, através de um X, o seu grau de concordância/discordância, tendo sempre presente a sua prática enquanto docente.

**Quadro 2**

<b>DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO (Projeto Educativo/Regulamento Interno/Plano Anual de Atividades)</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>
1 – O Projeto Educativo do Agrupamento promove a inclusão dos alunos com NEE.					
2 – O Regulamento Interno do Agrupamento prevê, de forma clara, as respostas educativas para os alunos com NEE.					
3 – O Plano Anual de Atividades do Agrupamento tem promovido atividades que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.					

Quadro 3

<p><b>OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS ALUNOS COM NEE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL</b></p>	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
1 – O direito de frequentar a escola regular aplica-se às crianças portadoras de Deficiência Mental (DM).					
2 – As aprendizagens acadêmicas não têm qualquer significado para os alunos com DM.					
3 – A escola onde leciono é adequada aos alunos portadores de DM.					
4 – Os professores proporcionam aos alunos com DM as oportunidades para eles progredirem.					
5 – Os alunos com DM devem frequentar a escola regular, mas tendo aulas em separado, com o professor de educação especial.					
6 – Os alunos portadores de DM integrados no ensino regular, fazem aprendizagens significativas.					
7 – A inclusão dos alunos com DM na turma desenvolve, nos restantes alunos, sentimentos de tolerância e de solidariedade.					
8 – Os alunos com DM prejudicam o aproveitamento dos outros alunos da turma.					
9 – Para os professores é um “alívio”, sempre que os alunos com DM faltam às aulas, por qualquer motivo.					
10 – A integração dos alunos com DM, no ensino regular, exerce efeitos positivos nesses alunos (ganhos sociais, auto conceito mais positivo).					
11 – Os professores têm “azar” na distribuição de serviço, quando as suas turmas integram alunos com DM.					
12 – O convívio entre alunos com DM e os seus colegas da turma/escola constitui um meio essencial de aprendizagem por imitação.					
13 – É importante desenvolver atividades de ensino individualizado, na sala de aula, com os alunos portadores de DM.					
14 – Os alunos com DM devem frequentar, apenas, as aulas das áreas de expressões (Ed. Musical, EVT, ET, EV, Ed. Física).					
15 – As competências definidas para cada área/disciplina, que integra o CEI (Currículo Específico Individual) devem ser, efetivamente, desenvolvidas.					
16 – As competências a desenvolver com os alunos com DM devem ser definidas, em colaboração com o professor de educação especial.					
17 – Nas aulas, os alunos com DM devem ser colocados em mesas separadas, para não perturbarem os seus colegas.					
18 – Os alunos com DM devem participar nas atividades do currículo, ainda que a um nível diferente dos colegas.					
19 – Sempre que o professor de educação especial estiver disponível, os alunos com DM devem ser retirados das aulas.					
20 – A inclusão de alunos com DM possibilita a cooperação entre alunos com diferentes capacidades.					
21 – O diretor de turma é o principal responsável no processo de inclusão dos alunos com DM.					



**ANEXO V**  
**SISTEMA DE COTAÇÃO**

# RESULTADOS

## OPPIADM: Sistema de Cotação

### PARTE I – IDENTIFICAÇÃO E CARATERIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL

#### 1. Género:

1 Masculino

2 Feminino

#### 2. Nos últimos dez anos, com que periodicidade lecionou a turmas, em que esteve integrado um aluno NEE, portador de Deficiência Mental:

1 Sempre

2 Com regularidade

3 Esporadicamente

4 Nunca

#### 3. Frequentou Cursos/Ações em domínios da Educação Especial, creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua:

1 Sim

2 Não

#### 4. Disciplina(s)/Área(s) Disciplinar(es) que leciona:

1 Académicas

2 Expressões

#### 5. Escola

1 EBAF

2 EBTP

3 EBAF/TP

#### 6. Ciclo de ensino que leciona:

1 2º Ciclo

2 3ºCiclo

3 2º e 3ºCiclo

**7. É ou foi Diretor de Turma nos últimos dez anos letivos:**

1 Sim

2 Não

**8. Tempo de serviço:**

Anos letivos completos: \_\_\_\_\_ anos

Anos letivos no estabelecimento: \_\_\_\_\_ anos

**PARTE II – OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO, CONSAGRADOS NO DECRETO-LEI Nº.3/2008, DE 7 DE JANEIRO E NOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO.**

**Quadro 3**

<b>CONHECIMENTO DO DECRETO-LEI Nº 3/2008 DE 7 DE JANEIRO</b>		<b>Sistema de cotação</b>
1 – Conheço detalhadamente.		1
2 – Conheço parcialmente.		2
3 – Sei apenas que se refere aos alunos com NEE.		3
4 – Desconheço.		4

**Quadro 2**

<b>DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO (Projeto Educativo/Regulamento Interno/Plano Anual de Atividades)</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Sistema de cotação</b>
1 – O Projeto Educativo do Agrupamento promove a inclusão dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	+
2 – O Regulamento Interno do Agrupamento prevê, de forma clara, as respostas educativas para os alunos com NEE.	1	2	3	4	5	+
3 – O Plano Anual de Atividades do Agrupamento promove atividades que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	+

Quadro 3

<b>OPINIÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS APLICADAS AOS ALUNOS COM NEE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Sistema de cotação</b>
1 – O direito de frequentar a escola regular aplica-se às crianças portadoras de Deficiência Mental (DM).	1	2	3	4	5	+
2 – As aprendizagens acadêmicas não têm qualquer significado para os alunos com DM.	5	4	3	2	1	-
3 – A escola onde leciono é adequada aos alunos portadores de DM.	1	2	3	4	5	+
4 – Os professores proporcionam aos alunos com DM as oportunidades para eles progredirem.	1	2	3	4	5	+
5 – Os alunos com DM devem frequentar a escola regular, mas tendo aulas, em separado, com o professor de educação especial.	5	4	3	2	1	-
6 – Os alunos portadores de DM integrados no ensino regular, fazem aprendizagens significativas.	1	2	3	4	5	+
7 – A inclusão dos alunos com DM na turma desenvolve, nos restantes alunos, sentimentos de tolerância e de solidariedade.	1	2	3	4	5	+
8 – Os alunos com DM prejudicam o aproveitamento dos outros alunos da turma.	5	4	3	2	1	-
9 – Para os professores é um “alívio”, sempre que os alunos com DM faltam às aulas, por qualquer motivo.	5	4	3	2	1	-
10 – A integração dos alunos com DM, no ensino regular, exerce efeitos positivos nesses alunos (ganhos sociais, auto conceito mais positivo).	1	2	3	4	5	+
11 – Os professores têm “azar” na distribuição de serviço, quando as suas turmas integram alunos com DM.	5	4	3	2	1	-
12 – O convívio entre alunos com DM e os seus colegas da turma/escola constitui um meio essencial de aprendizagem por imitação.	1	2	3	4	5	+
13 – É importante desenvolver atividades de ensino individualizado, na sala de aula, com os alunos portadores de DM.	1	2	3	4	5	+
14 – Os alunos com DM devem frequentar, apenas, as aulas das áreas de expressões (Ed. Musical, EVT, ET, EV, Ed. Física).	5	4	3	2	1	-
15 – As competências definidas para cada área/disciplina, que integra o CEI (Currículo Específico Individual) devem ser, efetivamente, desenvolvidas.	1	2	3	4	5	+
16 – As competências a desenvolver com os alunos com DM devem ser definidas, em colaboração com o professor de educação especial.	1	2	3	4	5	+
17 – Nas aulas, os alunos com DM devem ser colocados em mesas separadas, para não perturbarem os seus colegas.	5	4	3	2	1	-
18 – Os alunos com DM devem participar nas atividades do currículo, ainda que a um nível diferente dos colegas.	1	2	3	4	5	+
19 – Sempre que o professor de educação especial estiver disponível, os alunos com DM devem ser retirados das aulas.	5	4	3	2	1	-
20 – A inclusão de alunos com DM possibilita a cooperação entre alunos com diferentes capacidades.	1	2	3	4	5	+
21 – O diretor de turma é o principal responsável no processo de inclusão dos alunos com DM.	1	2	3	4	5	+

### PARTE III – QUESTÃO ABERTA

1. Considera que todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente devem frequentar a escola regular?

1 Sim

2 Não

Fundamente/especifique a sua opinião a este respeito, tendo em conta a sua resposta:

1	Importante a Inclusão para compreensão e aceitação da diferença.
2	Necessidade de articulação entre os diversos agentes educativos e de recursos humanos e materiais.
3	Certas situações ou tentativas de extrema Inclusão resultam numa Inclusão de “faz de conta”.
4	As potencialidades dos alunos seriam mais valorizadas e rentabilizadas nas Instituições de Ensino Especial.

**ANEXO VI**  
**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Designação do Estudo*

**DEFICIÊNCIA MENTAL E INCLUSÃO:**

*Opiniões e Percepções dos Professores sobre os Princípios e as Práticas  
Inclusivas aplicadas aos alunos portadores de Deficiência Mental*

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do doente ou voluntário são) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que  
me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem  
como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que  
julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tompei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de  
Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os  
métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos  
potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de  
recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito  
qualquer prejuízo pessoal.


Por isso, consinto que me seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso,  
propostos pelo investigador

Data: \_\_\_/\_\_\_/2013

Assinatura do doente ou voluntário são: \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

Nome: Maria Filomena Cota Gouveia de Almeida Lopes

Assinatura: 

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa