

**AS RESPOSTAS EDUCATIVAS  
QUE OS PROFESSORES DO 1º C.E.B.  
PODEM DAR NO PROCESSO ENSINO /APRENDIZAGEM  
A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Eunice Mariana de Sousa Leal**

**Mestrado em Educação Especial**

**Julho, 2014 - Departamento de Ciências da Educação e do Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

**AS RESPOSTAS EDUCATIVAS  
QUE OS PROFESSORES DO 1º C.E.B.  
PODEM DAR NO PROCESSO ENSINO /APRENDIZAGEM  
A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Eunice Mariana de Sousa Leal**

**Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Educação Especial  
sob a orientação da Prof. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes**

**Julho, 2014 – Departamento de Ciências da Educação e do  
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## **Agradecimentos**

Quero dirigir um especial agradecimento à Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes, por me aceitar como orientanda e principalmente pela sua confiança e pela sua enorme disponibilidade, ao longo desta investigação.

Aos professores do Agrupamento, que deram o seu importante contributo para a realização deste trabalho.

Ao meu marido, Hugo, pela enorme paciência, pelo apoio e força que me deu na realização deste projeto de investigação.

Aos meus pais e irmãos que me ajudaram em todos os sentidos, sempre disponíveis e com palavras de incentivo.

À minha tia pela segurança e apoio que me presenteou, dando-me coragem.

Às minhas amigas Cristina e Sílvia pelo amparo nos momentos mais difíceis.

À minha amiga Joana Silva, companheira de viagem, pelas conversas inspiradoras e sobretudo divertidas que nunca me deixaram desanimar neste percurso de vida.

À minha filha Eduarda, pelo tempo que não passei com ela e pela atenção que não lhe dei, que mesmo não percebendo o trabalho que a mãe estava a fazer, vinha sempre com um sorriso, enchendo-me de forças para a realização deste trabalho.

A todos que de forma direta e indiretamente me ajudaram... o meu muito obrigada!

# **As respostas educativas que os professores do 1º C.E.B. podem dar no processo ensino/aprendizagem a alunos com Deficiência Mental**

## **Resumo**

Com este trabalho de investigação pretendemos ter uma perceção mais ampla da realidade educativa, passando pelo entendimento das estratégias e respostas de ensino que os professores podem oferecer aos alunos com deficiência mental.

Sendo de extrema importância e da responsabilidade dos professores fazer com que os alunos com deficiência mental recebam uma educação apropriada de acordo com as suas características e necessidades específicas, quisemos conhecer e perceber até que ponto os professores do 1º C.E.B. se sentem preparados para satisfazer de forma positiva as necessidades desses alunos.

Para a consecução deste estudo, demos primazia aos objetivos propostos, iniciando com um enquadramento teórico, através de uma revisão bibliográfica e documental, de forma a encontrarmos o apoio necessário para a problemática em questão.

Quanto à componente prática, utilizámos como processo de recolha de dados o inquérito por questionário a professores do 1º C.E.B. num Agrupamento de escolas do concelho de Vila do Conde.

Posteriormente, foi feita uma análise e interpretação dos dados obtidos, sintetizados na forma de tabelas e uma breve síntese.

A partir da análise dos resultados conseguimos constatar que os professores sentem algumas dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, procuram aplicar respostas educativas diversificadas no sentido de melhorar o desenvolvimento do ensino das aprendizagens destes alunos.

Assim, em forma de conclusão podemos afirmar que a procura por novas respostas educativas é uma realidade no universo dos professores do 1.º C.E.B..

**Palavras-chave:** Deficiência Mental, inclusão, necessidades educativas especiais e respostas/estratégias

# **Educational responses Primary school teachers can give to students with mental retardation throughout the learning/teaching process**

## **Abstract**

The purpose of this study of Investigation is to have a wider perspective of the educational reality, through the understanding of the teaching strategies and responses teachers can offer to students with mental retardation.

As it is extremely important and of teachers' responsibility to make students with Mental Retardation receive a proper education according to their characteristics and specific needs, the goal was to understand how far primary level teachers feel prepared to respond in a positive way to these students' needs.

In order to carry out this study, special attention was given to the proposed objectives, initiating the theoretical research, throughout a bibliographical and documental revision, in order to find the necessary support to the problem in question.

As far as the practical component of this study is concerned, the questionnaire was the main process used to collect data and it was applied to primary school teachers in Vila do Conde.

At a late stage, all the obtained data was analyzed and interpreted, being synthesised in table and brief summary.

After analysing the obtained results, it was possible to conclude that teachers feel some difficulties in teaching adequately these students with special needs, however, they try to apply different educational responses in a way to improve these students' teaching development.

This way, to conclude, it's possible to affirm that the search for new educational responses is a reality in the primary teacher's universe.

**Key Words:** Mental Retardation, Inclusion, Special Education Needs and Responses/Strategies

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	4
Abstract.....	5
ÍNDICE .....	6
Índice de Figuras .....	8
Índice de Quadros .....	9
Índice de Tabelas.....	10
Abreviaturas.....	11
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>16</b>
<b>NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....</b>	<b>16</b>
1.1. Conceito de necessidades educativas especiais.....	17
1.2. A inclusão das crianças com NEE.....	18
1.3. Organização e serviços de Educação Especial para atender alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	20
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>25</b>
<b>AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....</b>	<b>25</b>
2.1. Deficiência Mental.....	26
2.2. Causas da Deficiência Mental .....	28
2.3. Características dos diversos Graus de Deficiência Mental .....	32
2.4. Características dos alunos com Deficiência Mental .....	33
2.5.1. Funções dos intervenientes na educação de crianças com deficiência mental .....	39
<b>PARTE II</b>	
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>44</b>
<b>ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>44</b>
3.1. Justificação do tema .....	45
3.2. Problema.....	45
3.3. Objetivos do estudo.....	46
3.4. Hipóteses .....	47
3.5. Instrumentos e Procedimentos.....	48

3.5.1. Pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.....	48
3.5.2. Inquérito por questionário.....	49
3.5.3. Questionário piloto.....	50
3.5.4. Procedimentos metodológicos.....	50
3.6. Amostra.....	51
<b><i>CAPÍTULO IV</i></b> .....	<b>52</b>
<b><i>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</i></b> .....	<b>52</b>
4.1. Descrição, análise e interpretação dos resultados.....	53
<b><i>CAPÍTULO V</i></b> .....	<b>68</b>
<b><i>DISCUSSÃO DOS DADOS</i></b> .....	<b>68</b>
<b><i>CONCLUSÃO</i></b> .....	<b>75</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>79</b>
<b><i>ANEXOS</i></b> .....	<b>84</b>

# Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Pirâmide dos serviços de educação especial. ....	24
--	----

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Categorização e caracterização da deficiência mental .....	32
<b>Quadro 2</b> - Características dos diversos graus de deficiência mental .....	33
<b>Quadro 3</b> - Características da Deficiência Mental .....	34

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Género e Idade dos Inquiridos .....	53
<b>Tabela 2</b> - Habilitações Académicas dos Inquiridos.....	54
<b>Tabela 3</b> - Tempo de Serviço e Categoria Profissional.....	54
<b>Tabela 4</b> - Anos de Serviço e Escolas Onde já Exerceu a Docência.....	55
<b>Tabela 5</b> - Anos de Escolaridade Lecionados e Funções Exercidas.....	56
<b>Tabela 6</b> - Grau de Importância dos Objetivos no Trabalho com Deficiência Mental .....	57
<b>Tabela 7</b> - Média de Importância dos Objetivos no Trabalho com a Deficiência Mental .....	58
<b>Tabela 8</b> - Grau de Concordância com as Questões (I) .....	59
<b>Tabela 9</b> - Grau de Concordância com as Questões (II) .....	59
<b>Tabela 10</b> - Grau de Concordância com as Questões (III) .....	60
<b>Tabela 11</b> - Comparação da Importância da Preparação e integração dos Educandos por Sexo .....	61
<b>Tabela 12</b> - Comparação da Opinião Sobre a Inserção no Ensino Regular por Habilitações Literárias.....	61
<b>Tabela 13</b> - Comparação das Dificuldades na Adequação das Aprendizagens por Tempo de Serviço.....	62
<b>Tabela 14</b> - Comparação do Conhecimento da Aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 por Número de Escolas onde já Lecionou .....	63
<b>Tabela 15</b> - Comparação da Dificuldade de Adequação das Aprendizagens por Número de Escolas onde já Lecionou.....	63
<b>Tabela 16</b> - Comparação da Opinião Sobre a Integração de Crianças com Deficiência Mental no Ensino regular e o Contacto com os Alunos nas Aulas .....	64
<b>Tabela 17</b> - Comparação da Aplicação do Decreto-Lei na Escola e as Dificuldades na Adequação dos Aprendizagens a Alunos com Deficiência Mental .....	64
<b>Tabela 18</b> - Comparação da Inserção das Crianças com Deficiência Mental no Ensino Regular com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos .....	65
<b>Tabela 19</b> - Comparação das Dificuldades de Adequação dos Aprendizagens a Alunos com Deficiência Mental com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos ...	65
<b>Tabela 20</b> - Comparação da Utilização de Materiais Didáticos Diversificados com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos com Deficiência Mental.....	66

## **Abreviaturas**

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DL – Decreto Lei

DM- Deficiência Mental

1º C.E.B. – Primeiro Ciclo Ensino Básico

OMS- Organização Mundial de Saúde

Q.I.- Quociente de Inteligência

AADM- Associação Americana para a Deficiência Mental

p. - página

art.º- Artigo

## ***INTRODUÇÃO***

Atualmente a escola é um espaço de integração que reúne muitas crianças, com vontades, objetivos, sonhos e personalidades diferentes. Todas as crianças têm direito a usufruir de uma educação plena que vise a promoção de um futuro mais risonho, onde as suas aspirações sejam levadas em conta e que o objetivo final seja alcançado. Como tal, devemos respeitar as suas características, não deixando que nenhuma criança seja colocada à parte.

A existência de crianças com deficiência mental, nas nossas escolas é uma realidade, tornando-se imperativo criar ambientes educacionais positivos e enriquecedores, que levem estes alunos a ter uma vida autónoma e onde as suas expectativas sejam alcançadas. É imperativo que os professores procurem absorver todo o tipo de conhecimentos que lhes permita ter competências para compreender as diferenças existentes entre os seus alunos, e assim proporcionar-lhes o melhor apoio e a melhor aprendizagem. A procura incessante de estratégias, por parte dos professores pode ajudar a despertar nos alunos o gosto, a motivação, a entrega, a curiosidade, a disposição para a realização das práticas educativas.

Neste sentido, focamos a nossa investigação nas respostas/estratégias que os professores do 1ºCiclo Ensino Básico, com a sua experiência e formação podem dar a alunos com deficiência mental, no sentido de desenvolverem o seu desempenho escolar e social, conhecendo também, deste modo, a realidade educativa.

Na concepção e desenvolvimento desta investigação, tivemos em conta a nossa experiência pessoal e profissional, que juntamente à revisão literária e bibliográfica nos tornou possível a realização deste nosso trabalho.

A nossa investigação está estruturada em duas partes distintas, sendo a primeira parte subdividida em dois capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos um enquadramento teórico referente às Necessidades Educativas Especiais, à inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais e à organização e serviços de Educação Especial.

No segundo capítulo faremos uma sucinta consideração à problemática da deficiência mental e incidiremos em particular nas causas, nas características, nos diversos graus de deficiência mental e na intervenção educativa.

Na segunda parte, debruçamo-nos no estudo empírico, subdividido em três capítulos.

No terceiro capítulo, abordamos a justificação do tema, a definição do problema, os objetos e hipóteses da investigação. À posteriori, são apresentados os instrumentos de pesquisa e os procedimentos metodológicos. Por fim, apresentamos a nossa amostra de estudo.

No quarto capítulo, procedemos a apresentação e análise de dados, obtidos por intermédio dos inquiridos por questionários.

No último capítulo, o quinto, apresentaremos a discussão dos dados.

Finalmente, apresentamos a conclusão desta investigação, sendo uma reflexão de todo o trabalho realizado.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

***CAPÍTULO I***  
***NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS***

## 1.1. Conceito de necessidades educativas especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), passou a ser conhecido em 1978 a partir da formulação do “Relatório Warnock”, sendo mais tarde redefinido com a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

No entender de Lopes (1997), o conceito de NEE veio dar ênfase ao princípio da democratização das sociedades, refletindo os princípios da filosofia de integração. Pretendendo-se chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas entre crianças e jovens em idade escolar.

Por sua vez Correia (1999), afirma que o conceito de NEE se aplica a crianças e adolescentes que revelam problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

E segundo o mesmo autor (2003), um aluno tem necessidades educativas especiais quando não consegue atingir, da mesma maneira que os colegas, o que lhe é transmitido na escola devido à sua deficiência física ou psicológica.

No entanto, para o autor citado, necessidades educativas especiais não requer somente uma deficiência, mas sim, todos os alunos que não conseguem acompanhar o currículo normal e necessitam de adaptações curriculares de forma, a satisfazer e garantir um bom ensino.

Para Marchasi e Martin (1990) citado por Correia (1999) os alunos com NEE, são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade” (p.19).

Já Brennan (1988) citado por Correia (1999) considera:

uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal

necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno ( p.48).

Em jeito de síntese pode-se referir que o conceito de NEE sofreu alterações ao longo dos anos. Assim, a visão pedagógica e educativa em relação a estes alunos, foi alterada.

## **1.2. A inclusão das crianças com NEE**

A educação é um direito fundamental e é essencial para o desenvolvimento humano e para garantir direitos constituídos numa sociedade democrática. Segundo Lopes (2008) a educação é um processo que resulta de vivências e experiências ao longo da vida, que exige uma dimensão holística baseada de experiências e situações que constituem diversas aprendizagens.

Todos temos o direito a uma educação que não seja apenas aprender a ler, escrever e calcular. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) refere a educação como um direito em que as crianças promovem o desenvolvimento da personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades e prepara-as para assumir as responsabilidades da vida.

A educação tem como fim tornar a sociedade mais humana e justa, onde todos têm direito à formação, à igualdade de oportunidades, à liberdade de ensinar e aprender. Assim sendo, para Carvalho (2004), a educação é orientada por princípios de “igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação” (p.79).

Nesta linha de pensamento a Educação Especial tem uma clara orientação para a inclusão educativa e social. O Decreto- Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, define os apoios especializados desde a educação pré-escolar até ao secundário no ensino privado e público. Este tipo de resposta tem como fundamento disponibilizar condições adequadas ao processo educativo das necessidades especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da participação em vários domínios funcionais ou de carácter

permanente, refletindo nas dificuldades ao nível da mobilidade, da comunicação, da aprendizagem, da autonomia, do relacionamento e da sua participação. Já para Correia (1999), a escola “está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (p.14).

O mesmo autor refere que escola inclusiva, é aquela que consegue dar respostas às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características, inseridos nas escolas regulares e, sempre que possível nas classes regulares, onde por direito deve receber todos os apoios adequados às suas necessidades.

Mediante esta premissa é urgente que a escola esteja direcionada para inclusão, com acessibilidades físicas e sociais, permitindo o acesso académico ao aluno. Segundo Ainscow, citado por Sanches e Teodoro (2006), “a escola inclusiva, é a escola de qualidade para todos os alunos” (p.71).

Torna-se imperioso que na educação das crianças e dos jovens seja implementado princípios de interação e de inclusão, que as classes regulares sejam um espaço social onde os alunos com NEE desenvolvam o seu processo de aprendizagem. Com efeito, a Declaração de Salamanca (1994) coloca em prática o princípio da escola inclusiva:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (p.11).

Também Correia e Serrano (2002) defendem que “ a escola é para todos e, sendo assim, deve ser estruturada para que possa atender todas as crianças” (p.53).

Para Stainback (1992) citado por Correia (2003) a inclusão de crianças com NEE, significa uma educação para todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades.

Assim sendo, para Correia (2008), uma escola inclusiva, consiste na inserção de alunos com NEE nas classes regulares, sempre que possível, onde em termos físicos, sociais e académicos se adequam às necessidades e características dos alunos.

Correia (2005) citado por Serra (2008) afirma que “a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma moeda, ambas caminham lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (p.25).

### **1.3. Organização e serviços de Educação Especial para atender alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Os serviços de educação especial, são para Correia (2003), “serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial” (p.18).

Esses serviços são indispensáveis para promover o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, como comprova o Decreto-Lei 3/2008, quando refere que:

a educação especial tem por objectivos, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Artigo 1º, ponto 2).

Assim sendo e segundo Correia (2003), a educação especial visa para o bom funcionamento dos serviços da Educação Especial, os agrupamentos ou escolas devem englobar nos seus projetos educativos as adequações ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, de forma, a criar uma maior resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais. Tendo em conta que, é um serviço organizado para atender alunos com necessidades educativas especiais, nos Projetos Educativos de cada escola deverão estar de forma explícita as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas, permitindo assim, a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas atividades de grupo ou turma e da comunidade educativa.

Deste modo, os projetos da escola para Leite, Gomes e Fernandes (2001), têm que ser uma referência, para a organização da escola, para a clarificação das intenções educativas e das articulações dos diversos participantes. Nesses mesmos projetos educativos da escola, importa assegurar que estejam determinados princípios de uma escola inclusiva. É muito importante que esteja explícito a intenção assumida da escola de se dimensionar de forma a responder a qualquer criança da sua área de influência, independentemente das suas capacidades.

Em virtude desse objetivo, o Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, estima além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, conduzidas para a especificidade das crianças e adolescentes com NEE de carácter permanente.

Nesta perspectiva o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, tem uma visão clara sobre a inclusão social e educativa, assumindo assim as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Prevê também a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte do currículo comum, entre outras, escrita e leitura em braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, atividades motoras adaptadas.

Na opinião de Serrano (2005), este DL tem por base a valorização da educação e a promoção da melhoria e qualidade do ensino. Pretende implementar uma escola flexível, capaz de responder à diversidade das características e necessidades dos alunos.

Sendo que, para o autor citado é de extrema importância que a escola se organize de forma a elaborar respostas educativas eficazes, para que os alunos com NEE possam experimentar o sucesso. Na escola tem que haver uma filosofia inclusiva, consciente de que existem alunos com necessidades educativas de carácter permanente, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização.

Já para Correia (2008), uma das grandes preocupações que a escola deve ter é assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais possam frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições.

Da mesma opinião de Correia (2008) e citado no DL nº3/2008 de 7 de Janeiro (art.º 4.º), os alunos devem estar em turmas regulares, independentemente da sua problemática, devem ser criadas, por despacho ministerial, redes de escolas de

referência para a educação bilíngue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão. Nos agrupamentos de escolas, para dar uma maior resposta educativa, devem proceder à criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Compete ao diretor identificar os alunos que necessitam de respostas específicas diferenciadas e caso o seu número o justifique deve, depois de ouvido o Conselho Pedagógico, sugerir à entidade que tutela a Educação a criação de unidades especializadas.

No domínio da intervenção precoce na infância DL nº3/2008 de 7 de Janeiro (art.27º) são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. A intervenção precoce exige a cooperação entre os serviços da educação, da saúde e da segurança social.

No âmbito do serviço docente, DL nº3/2008 de 7 de Janeiro (art.º 7º), os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Sendo que para Correia (2003), é ainda da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização dos diversos materiais adaptados e tecnologias de apoio .

Nesta mesma orientação, para Pugach (1987) citado por Correia (1999), a preparação dos professores é bastante importante para que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido com sucesso.

Assim, a UNESCO (1988) adianta que todos os professores deveriam ter programas de formação inicial e contínua de educação especial, em todos os níveis de ensino. Nesta mesma perspectiva adianta, quanto ao papel do professor de Educação Especial que seja implementada especialização em uma ou mais que uma área de deficiência. Nos dias de hoje, compete-lhes lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), conteúdos que trabalhem a autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, também da responsabilidade destes professores o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

Nesta mesma visão Correia (2008), salienta a competência do professor de Educação Especial à antecipação e reforço das aprendizagens, à elaboração e adaptação de materiais, no domínio da escrita e leitura transversal ao currículo.

No entender do autor acima referido, os docentes devem ter por base a valorização da educação e a promoção da melhoria e qualidade do ensino e para tal, devem estar munidos de ferramentas que lhes permitam prestar um atendimento adaptado, capaz de responder à diversidade das características e necessidades das crianças.

Ainda o mesmo autor Correia (2008) acrescenta que para que os alunos com NEE, possam ter uma resposta mais eficaz, é necessário a articulação com os serviços da comunidade de forma coordenada, integrada, para que, o seu funcionamento possibilite aos agrupamentos uma maior qualidade de resposta a desenvolver com os alunos com NEE de carácter permanente, desde a sua referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração social.

Neste sentido, os agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com instituições de solidariedade social e centros de recursos especializados. Estas parcerias facilitam a implementação de estratégias de suporte à família. Surge Hunter (1999), citado por Correia (2008), “no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade” (p.37).

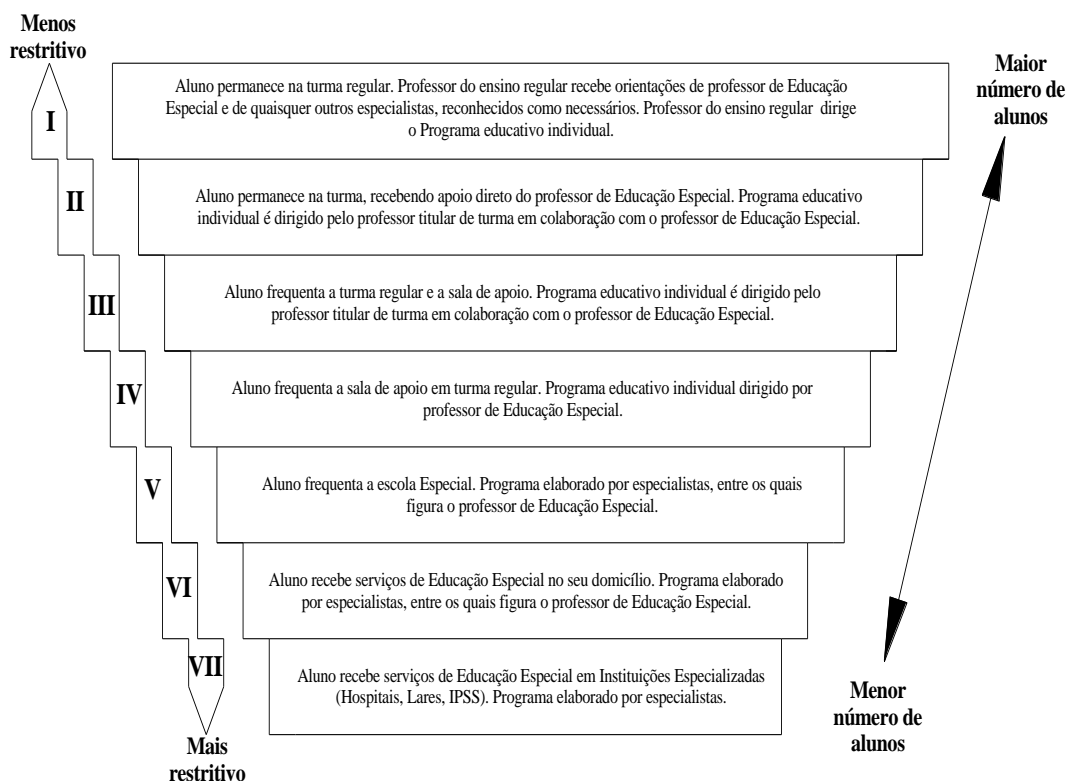
Por vezes ter-se-á muitas vezes, que recorrer a um conjunto de serviços de apoio especializados (serviços de Educação Especial) para promover aprendizagens de forma a tornar os alunos auto - suficientes até ao limite das suas capacidades , sendo que, para Correia (2003):

os alunos com NEE devem beneficiar de um ensino individualizado maximizado por serviços de apoio especializados. Estes serviços referem-se a todos os apoios que o aluno poderá necessitar, desde o apoio a nível académico, até a apoios de cariz psicológico, social, terapêutico ou médico (p.35).

Para se entender de uma forma simples e clara, a evolução dos serviços educacionais para alunos com NEE, Correia (1999) apresenta-nos uma cascata, baseada na cascata de Deno (1970), como sendo um conjunto de modalidades de respostas

educativas, tendo por base a severidade da problemática do aluno, sendo que quanto mais para baixo for na pirâmide mais restritivo é, e menos alunos usufruem.

**Figura 1** - Pirâmide dos serviços de educação especial.



**Fonte:** Correia (1999, p.67).

No pensamento de Morin (2001), as crianças desenvolvem-se e evoluem melhor num ambiente rico e variado. A dificuldade manifestada determina a resposta educativa, dependendo do nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Relevando todos estes pressupostos, será possível fazer dos alunos com NEE, cidadãos atentos, autónomos e produtivos. Caso contrário, como diz Correia (2003):

quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável (p.38).

***CAPÍTULO II***  
***AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL***

## 2.1. Deficiência Mental

As pessoas com deficiência ou atraso mental existiram desde sempre. Em todas as sociedades e culturas, do passado ao presente, encontramos referências diretas da sua existência. No entanto, o entendimento científico sobre a natureza do atraso mental pertence ao século XX.

Segundo Morato (1995), na segunda metade do século XX mudou progressivamente a nossa concepção global sobre estas pessoas e sobre os comportamentos a ter com elas. Das concepções médico – orgânicas passou-se a concepções psicológicas, de tipo psicométrico e recentemente passou-se a uma concepção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia.

Foi a Associação Americana para o Deficiente Mental (1992) que desenvolveu a proposta e recebeu grande atenção internacional dos meios científicos e profissionais. Esta proposta de atraso mental superou os aspetos negativos da definição, o que serviu de referência para os avanços do século XXI.

Para AADM (1992) citado por Vieira e Pereira (1996), a deficiência mental:

refere-se a limitações substanciais do 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 diária, 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 (p.43).

Segundo esta definição, o autor supracitado, refere a deficiência mental como uma análise do funcionamento presente. Opondo-se a uma abordagem estática que diagnosticava o atraso mental como uma condição permanente da pessoa.

Já para Nielsen (1999), deficiência mental define-se como uma dificuldade básica na aprendizagem e realização de determinadas competências da vida diária e também

limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e a inteligência social.

No entender de Luckasson et al (1992) citado por Nielsen (1999) as terminologias foram-se alterando e deixou de ser apenas o quociente de inteligência (Q.I.) a determinar a deficiência mental e passou-se a considerar que esta caracteriza-se por: funcionamento intelectual, avaliado em termos Q.I., cujos valores se encontram abaixo da média, entre 70 e 75; limitações significativas em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo e verificação destas características desde a infância.

De acordo com Luckasson et al (1992) citado por Correia (1999):

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social do indivíduo (p.54).

Segundo Grossman (1983), citado por Correia (2004), “ Deficiência Mental caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média que ocorre durante o período de desenvolvimento do indivíduo, coexistindo com problemas do comportamento adaptativo” (p.63).

Por sua vez, Ajuriaguerra (1974) citado por Morato (1995) a referência ao comportamento adaptativo surge como elemento de definição de DM da AADM, e posteriormente a Organização Mundial de Saúde (OMS) reforça a relação entre adaptação e aprendizagem, propondo que se defina a DM como um funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período do desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois, na aprendizagem e na socialização.

De acordo com Grossman (1983) citado por Santos e Morato (2002), o comportamento adaptativo é definido como “eficiência ou grau com o qual o indivíduo preenche as normas de independência pessoal e responsabilidade social que são esperadas por idade e grupo cultural” (p.100).

No entender de Vieira e Pereira (1996), devem existir limitações nas competências adaptativas. As áreas de competências de adaptação incluídas na definição são: comunicação, independência pessoal, vida diária, capacidades sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre, e trabalho. Todas estas áreas são essenciais para o funcionamento adequado da vida, e com frequência as pessoas com DM requerem apoio nelas.

## **2.2. Causas da Deficiência Mental**

A Deficiência Mental pode ser causada por qualquer condição que impeça o desenvolvimento cerebral antes do nascimento, durante o nascimento ou durante a infância, para tal será de enorme utilidade conhecer as causas que o podem desencadear. Para Fonseca (1989), a identificação dos fatores etiológicos da deficiência mental permite instituir a sua prevenção e controle, porém, muitas vezes torna-se difícil o reconhecimento das causas.

No campo médico, Fonseca (1989) refere que existem vários fatores causadores de deficiência mental. Como fatores pré-natais apresenta-nos:

- Alterações cromossómicas (autossómicas e genossómicas);
- Hemoglobinopatias;
- Embriopatias, fetopatias;
- Mães diabéticas ou com doenças crónicas;
- Toxemia gravídica;
- Incompatibilidade de Rh, malnutrição, exposição a drogas, produtos químicos ou radiações.

Quanto aos fatores perinatais, o mesmo autor refere que os mais relacionados com a deficiência são os que ocorrem durante o trabalho de parto e da proteção fetal. Destes enumera os seguintes:

- Prematuridade;
- Placentopatias;
- Apresentação do feto;

- Traumatismos do parto;
- Hemorragias;
- Rotura precoce das membranas;
- Presença de mecónio;
- Anestesia que pode interferir com o sistema nervoso do recém-nascido;
- Nascimentos múltiplos, entre outros.

Relativamente aos fatores pós-natais com mais peso na etiologia da deficiência mental, o autor refere:

- Idade do feto;
- Tamanho do feto;
- Efeitos de doenças maternas;
- Anoxia;
- Doença da membrana hialina;
- Incompatibilidade de Rh;
- Infeções;
- Doenças metabólicas;
- Hemorragias e convulsões.

Pacheco e Valência (1993), e Bautista (1997), apresentam-nos duas grandes divisões na classificação da etiologia da deficiência mental: fatores genéticos e fatores extrínsecos.

### **Fatores genéticos** (atuam antes da gestação)

#### Genopatias

- Metabolopatias (alterações no metabolismo de aminoácidos, lípidos, carboidratos e outros);
- Endocrinopatias (alterações endócrinas e hormonais, como hipotiroidismo e pseudo-hipoparatiroidismo);
- Síndromes polimalformativas (como síndrome de Prader-Willi, Cornélia de Lange e anemia aplásica de Fanconi);
- Outras genopatias (como síndrome de Rett, distrofia muscular progressiva, distrofia miotónica, hidrocefalia, espinha bífida, encefalocelo).

### Cromossomopatias

- Síndromes autossômicos específicos (trissomia G – SD, trissomia E – síndrome de Edward, trissomia deficiência – síndrome de Patau);
- Síndromes autossômicas não específicas;
- Síndromes genossômicas (ligadas aos cromossomas sexuais, como síndromes de Turner e Klinefelter).

### **Fatores extrínsecos** (fatores que podem aparecer no tempo)

#### Pré-natais (que atuam antes do nascimento)

- Embriopatias (durante os três primeiros meses de gestação);
- Fetopatias (após o terceiro mês de gestação, endocrinometabolopatias, intoxicações, radiações e perturbações psíquicas).

#### Perinatais e neo-natais (que atuam durante o parto ou no recém-nascido)

- Prematuridade (recém-nascido pré-termo e de baixo peso);
- Metabolopatias (hiperbilirrubinemia, hipoglicemia, acidosis);
- Síndrome de sofrimento cerebral (pode ser devido a placenta prévia, traumatismo obstétrico, arrefecimento, hemorragia intracraniana, anoxia);
- Infeções (meningite, encefalite, sepsis);
- Incompatibilidade de RH (entre mãe e recém-nascido).

#### Pós-natais ( que atuam após o nascimento)

- Infeções (meningite, encefalite, vacinas);
- Endocrinopatias (hipoglicemia, hipotireoidismo, hipertireoidismo, hipercalcemia, malnutrição);
- Convulsões (síndrome de West, lesão cerebral);
- Anoxia (cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia);
- Intoxicações (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio);
- Traumatismos cranioencefálicos (hemorragias cerebrais);
- Fatores ambientais.

Atualmente, cada vez com maior frequência, defende-se uma análise multifatorial sobre a etiologia da deficiência mental. A AADM citado por Ventosa e Maset (2003),

propõe quatro tipos de fatores: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais, os quais determinarão a lógica das ações preventivas.

Ainda os mesmos autores afirmam que as causas que predisõem e/ ou que estão na origem da DM são múltiplas e diversas: genéticas, ambientais, metabólicas, mas um acidente nessas áreas não são forçosamente sinónimos de DM.

Para Ventosa e Marset (2003), as principais e mais conhecidas causas de DM são:

Alterações congénitas (acontecem durante o desenvolvimento do embrião):

- Cromossomopatias (não são hereditárias) autossómicas (22 pares de cromossomas): síndrome Down (trissomia 21), síndrome Prader-Will (delecção do cromossoma 15);
- Cromossomas sexuais: síndrome X frágil, síndrome de Turner: desaparecimento de um cromossoma X (acontece apenas em mulheres);
- Metabolopatias (costumam ser hereditárias): fenilcetonúria, galactosemia;
- Malformações encefálicas (transtornos evolutivos na formação do cérebro).

Lesões fetais ou pré-natais (são doenças ou lesões congénitas não hereditárias). A sua importância dependerá do processo de maturação do feto:

- Infeções maternas: rubéola, toxoplasmose;
- Intoxicações maternas: drogas, álcool, medicamentos;
- Agentes físicos: radiações, traumatismos.

Lesões peri-natais (podem acontecer entre a 28<sup>a</sup> semana de gestação e a 1<sup>a</sup> semana após o nascimento)

- Distocia ou outras perturbações no parto: anaxial - placenta prévia e obstrução do fluxo através do cordão; fetal - parto pélvico, perímetro cefálico grande (uso de fórceps ou ventosas); materna- alterações no canal do parto, insuficiência placentária;
- Anóxia – hipóxia (falta total de oxigénio na primeira e parcial na segunda);
- Causas imunológicas (incompatibilidade sanguínea);
- Recém-nascido de baixo peso;
- Prematuridade.

Alterações pós-natais (são as que acontecem após o nascimento)

- Alterações endócrinas;
- Alterações metabólicas;
- Alterações nutricionais;
- Intoxicações;
- Problemas musculares do aparelho locomotor;
- Outras alterações do sistema nervoso central;
- Doenças degenerativas;
- Infeções;
- Traumatismos;
- Tumores.

Segundo Barbosa (2008) , as causas indicam a existência de lesões na zona cerebral, responsável pelas zonas que conduzem e coordenam o movimento, a percepção e a integração do indivíduo na sociedade.

### 2.3. Características dos diversos Graus de Deficiência Mental

As características que apresentamos seguidamente referem-se aos diversos graus de deficiência mental apresentada por Bautista (1997) e Marti e Guerra (1997):

**Quadro 1** - Categorização e caracterização da deficiência mental

<b>Grau de atraso mental</b>	<b>Idade Pré escolar (Maturação)</b>	<b>Idade Escolar</b>	<b>Idade Adulta</b>
<b>Ligeiro</b>	Pode desenvolver aquisições de comunicação e sociabilidade; Atraso mínimo nas áreas sensoriais e motoras; Distingue-se da criança normal pela idade avançada.	Pode aprender aquisições académicas até ao 6ºano.	Capaz de ajustamento social e vocacional.
<b>Moderado</b>	Pode aprender a falar e comunicar; Reduzida consciência social.	Pode aprender aquisições académicas até ao 4ºano.	Apto para ocupações qualificadas; precisa de orientação em situações que exijam o mínimo de aquisições.
<b>Severo</b>	Desenvolvimento motor pobre; Poucas aquisições na área da comunicação.	Pode falar ou aprender a comunicar; Pode ser treinado nos hábitos de higiene; Não aprende as aquisições académicas funcionais.	Pode contribuir parcialmente em tarefas completamente supervisionadas.
<b>Profundo</b>	Grande atraso; Capacidades mínimas para funcionar nas áreas sensório-motoras.	Necessita de cuidados permanentes. Regista-se algum desenvolvimento sensório-motor.	Algum desenvolvimento motor e da fala; Precisa de cuidados de supervisão permanentes.

**Fonte:** Bautista (1997, p.211)

**Quadro 2 - Características dos diversos graus de deficiência mental**

<b>Grau de atraso mental</b>	<b>Q.I.</b>	<b>Idade pré-escolar (0-5 anos). Amadurecimento e desenvolvimento</b>	<b>Idade pré-escolar (6-8anos). Preparação e Educação</b>	<b>Adultos, Competência social e profissional</b>
Profundo	Inferior a 30	Atraso total; mínima capacidade nas áreas sensoriais motoras necessita de grandes cuidados.	Ligeiro desenvolvimento motor; seguirá de forma mínima ou limitada as instruções que lhes derem.	Ligeiro desenvolvimento sensorial motor e verbal; podem tratar da sua higiene de forma muito limitada; precisam de cuidados especiais.
Severo/ Agudo	30-50	Escasso desenvolvimento motor; linguagem mínima; geralmente incapaz de aproveitar os ensinamentos para se bastar a si próprio, pouca ou nenhuma comunicação.	Fala ou aprende a comunicar; consegue aprender os hábitos alimentares de asseio; aproveita o ensino de hábitos controlado.	Podem fazer algum trabalho rotineiro, sob a supervisão e desenvolver capacidades para viver num ambiente controlado.
Moderado	50-60	Fala e aprende a comunicar; reduzida consciência das relações sociais; desenvolvimento motor aceitável; aproveita o ensino para se tornar auto-suficiente; pode governar-se com o mínimo de vigilância.	Capaz de aproveitar a prática social e ocupacional; dificilmente ultrapassa o segundo grau; poderá viajar sozinho aos lugares que conhece.	Podem desenvolver competências sociais e laborais suficientes para se sustentarem, mas precisam de assistência quando estão sob pressão económica ou social.
Leve/ Ligeiro	60-80	Pode desenvolver competências sociais ou de comunicação; atraso mínimo nas áreas sensório-motoras, mas se distingue do normal mais tarde.	Ao chegar a adolescência é capaz de aprender as matérias correspondentes ao sexto ano; pode ser orientado a adaptar-se socialmente.	Podem ganhar a vida em trabalhos que não requeiram muita habilidade ou destreza; precisam de vigilância em momentos de instabilidade.

Fonte: Marti e Guerra (1997, Módulo 4, p.84).

#### **2.4. Características dos alunos com Deficiência Mental**

Segundo Brown (1989) citado por Costa (2006) os alunos com deficiência mental apresentam algumas características:

- Aprendem um menor número de competências: exige maior rigor na seleção dos objetivos para o Programa Educativo;

- Precisam de uma maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem: é necessário programar um maior período de tempo para uma aprendizagem;
- Esquecem mais depressa e têm maiores dificuldades no processo de recuperação: as aprendizagens serão tanto mais eficazes quanto mais responderem a necessidades dos alunos;
- Têm maiores dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos;
- Têm maiores dificuldades em atividades complexas: é necessário desdobrar as unidades em unidades mais pequenas;
- Têm maiores dificuldades em síntese.

Na opinião de Quiroga, citado por Bautista (1997), existem características notáveis em crianças com deficiência mental.

**Quadro 3** - Características da Deficiência Mental

<b>Pessoais</b>	<b>Físicas</b>	<b>Sociais</b>
-Ansiedade; -Falta de autocontrolo; -Fraco controlo interior; -Tendência para evitar situações; -Possível existência de perturbações da personalidade.	-Falta de equilíbrio; -Dificuldades de locomoção; -Dificuldades de coordenação; -Dificuldades de manipulação.	-Atraso evolutivo em situações de jogo e lazer; -Défices cognitivos; -Problemas de categorização; -Problemas de memória; -Problemas nas relações sociais; -Défice linguístico; -Dificuldades na resolução de problemas.

**Fonte:** Bautista (1997, p.211).

Para Pacheco e Valência (1993) ao falarmos das características dos alunos com deficiência mental, temos de considerar que falamos de pessoas que, assim como os outros indivíduos, não partilham entre si características iguais, de indivíduos cujas vivências ambientais e constituição biológica variam.

Os mesmos autores reforçam a ideia afirmando que nos indivíduos com DM, tal como em outros indivíduos sem DM, o comportamento pessoal e social é muito variável não se podendo falar de características comuns específicas.

No entanto, e tal como Santos e Morato (2002) recorda, os indivíduos deficientes mentais não constituem um grupo homogéneo, denotando-se desigualdades. Ainda de acordo com este autor, é precisamente a variabilidade existente neste campo que possibilita uma abordagem de avaliação comportamental específica a cada caso.

De acordo com Pacheco e Valência (1993), a evolução global de uma pessoa com deficiência mental processa-se segundo as mesmas etapas de qualquer outra pessoa: sensoriomotora, operações concretas e operações formais. No entanto, quando nos referimos ao desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, não devemos enquadrá-la em períodos concretos de aprendizagem, tendo em conta exclusivamente as correntes psicométricas. Será imprescindível realizar uma avaliação completa e exaustiva, para as podermos situar no processo geral do desenvolvimento, assinalando os aspetos positivos, isto é, aquilo que, apesar de tudo, são capazes de realizar.

Ainda segundo os mesmos autores, podemos classificar as dificuldades com que nos deparamos no desenvolvimento da pessoa com deficiência mental da seguinte forma: dificuldades de linguagem, dificuldades sensoriais, dificuldades nas relações sociais, dificuldades de autonomia e dificuldades psicomotoras.

No parecer de Fonseca (1989), ao fazer uma caracterização do perfil psicológico do portador de DM, refere que os portadores de DM apresentam dificuldade em reproduzir sequências de imagens, de ritmos ou mesmo gestos que sejam apresentados por estímulos visuais, auditivos ou tátil/quinestésicos.

O autor supracitado indica que a criança com deficiência mental apresenta menos interesse pelas coisas que a rodeia, não se inclina tanto para o conhecimento das coisas. Esta falta de motivação em relação ao mundo exterior prejudica o seu desenvolvimento motor, uma vez que é pela motricidade que a criança descobre o mundo dos outros e o seu próprio mundo.

Ainda para o mesmo autor, os principais comportamentos observados e generalizáveis para a pessoa com deficiência mental consistem nas dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração, associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação ao seu repertório social e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Para Fonseca (2001), ao fazer uma caracterização do perfil psicológico do portador de DM, aponta os principais comportamentos observados e generalizáveis sobre a deficiência mental. Estes concentram-se nas seguintes funções:

- Atenção (dificuldades na seleção, focagem e fixação de dados);
- Memória (dificuldades em registrar, rechamar e reutilizar a informação);
- Auto-regulação (dificuldades em regular, controlar, planificar, verificar e avaliar condutas ou em aplicar estratégias de metacognição);
- Linguagem (atraso ou desvio na linguagem receptiva, integrativa e expressiva);
- Aprendizagem escolar (dada a relação íntima entre inteligência e performance escolar, não é surpreendente que surjam dificuldades de aprendizagem globais e não específicas);
- Desenvolvimento social (dificuldades em realizar funções sociais estáveis, etc.);
- Motivação (devido a um percurso de insucesso evolutivo, muitas crianças e jovens com deficiência mental exibem uma desmotivação).

Para Santos e Morato (2002), no que respeita, a algumas características, também relacionadas com o perfil psicológico, denotadas pelas pessoas com deficiência mental, poder-se-á observar que as áreas da comunicação e da socialização e do desenvolvimento sócio emocional são afetadas em todos os sentidos.

Para Barbosa (2008) uma criança com Deficiência Mental é caracterizada por:

- possuir vocabulário reduzido;
- inadaptação emocional e social;
- ter interesses simples e limitados;
- ter reação lenta, atenção reduzida e incapacidade de generalizar e de abstrair;
- ter iniciativa limitada e ausência de originalidade;

- ser incapaz de autocrítica;
- ter hábitos de estudos insuficientes;
- ter dificuldades a nível da linguagem e requer assuntos simples, detalhados e concretos;
- possuir um atraso e precariedade das aquisições cognitivas;
- fazer a construção duma função cognitiva não só insuficiente como também desorganizada e desadequada, segundo a perspetiva construtivista.

## **2.5. Intervenção Educativa a alunos com deficiência mental**

O interesse pela adaptação ao meio envolvente e a conquista pela autonomia são objetivos primordiais nos programas educativos especiais dos alunos com deficiência mental. Os programas educativos especiais remetem na promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência mental. Para Brown citado por Costa (2006), os alunos com deficiência mental devem:

- estar inseridos num ambiente familiar;
- frequentar a escola de residência;
- partilhar e conviver experiências com pessoas sem NEE;
- usufruir dos recursos da comunidade;
- tomar decisões sobre a sua vida;
- trabalhar em serviços da comunidade sendo remunerados.

Na perspetiva de Vieira e Pereira (1996), os objetivos dos programas educativos especiais partem da mesma premissa de integração e autonomia dos alunos com deficiência mental e consistem em:

- promover aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais à participação no meio envolvente;
- tornar aptos os alunos para responderem aos desafios de uma vida autónoma;
- desenvolver os alunos nas áreas pessoais e sociais.

Tendo em conta, a problemática dos alunos com deficiência mental e suas características, é de verificar dificuldades no seu processo de aprendizagem. Sendo

assim, Vieira e Pereira (2003), afirmam que os alunos com deficiência mental apresentam:

- necessidade de mais tempo para aprender qualquer competência;
- aquisições e retrocessos muito frequentes;
- dificuldades em adquirir conceitos abstratos e realizar operações generalizadas.

De forma, a encarar e superar as dificuldades apresentadas, os mesmos autores sugerem as seguintes estratégias:

- selecionar conteúdos, de forma, a não haver perdas de tempo em transmitir aquisições desnecessárias ao aluno;
- reforçar as aprendizagens;
- utilizar espaços e situações reais, que posteriormente são usados na vida real;
- concretizar os conteúdos curriculares.

Dando relevância às dificuldades e de forma a superá-las podemos verificar que, segundo Brown (1979) citado por Costa (2006), os programas educativos especiais caracterizam-se por:

- serem individualizados, cada criança é diferente e tem ritmos de aprendizagem diversos, por isso, torna-se importante um planeamento curricular de maneira a responder as suas necessidades. Os seus objetivos devem respeitar as diferenças de cada criança, no campo social e afetivo;
- serem adequados à idade cronológica, em que a educação dos alunos tem como pontos de referência a idade mental e as fases de desenvolvimento consideradas normais, esta perspectiva funcional visa um funcionamento tão adequado quanto possível à sua idade cronológica;
- incluírem, de forma equilibrada, diversas atividades “funcionais” e não funcionais, de forma, a contribuírem para o seu bem - estar e auto - estima, não esquecendo as atividades artísticas.

-ter a probabilidade de serem praticados fora do ambiente escolar ao longo da vida, é importante que o aluno adquira competências, que sejam úteis pelo seu percurso de vida;

-desenvolverem-se atividades, com a intervenção de profissionais e não profissionais quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, nomeadamente, em casa com as suas famílias, noutros espaços da escola, no seio da comunidade, nos locais laborais;

-procurarem responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos, os programas educativos especiais devem corresponder às expectativas dos pais, por sua vez, respondendo a perguntas e dúvidas que muitos pais se deparam.

Neste contexto, e realçando a importância para as crianças com deficiência mental, de uma interligação em todos os intervenientes, surge-nos enfatizar as principais funções do professor do ensino regular e o professor de educação especial, no sentido de averiguar que potencialidades podem estes parceiros educativos, imputar no ensino aprendizagem dos seus alunos.

### **2.5.1. Funções dos intervenientes na educação de crianças com deficiência mental**

A educação é um processo em que engloba muitos participantes, e estes deverão formar uma equipa, pois assim alcançarão mais rapidamente o sucesso dos alunos. Os caminhos traçados pelos professores vão permitir que não haja desigualdades e exclusões sociais e escolares. Para Sousa e Rocha (1996), o professor é um educador promotor da transmissão de conhecimentos e saberes ao educando/aluno, indutor da autoconstrução de conhecimentos/saberes e indutor/ promotor do auto desenvolvimento humano.

Um dos desafios dos vários intervenientes reside em conseguir, de um modo, geral, todos os alunos com deficiência mental consigam ter sucesso na sua aprendizagem, independentemente das suas características. Sendo que, para Serra (2008) esse sucesso necessita de procura de recursos capazes de facilitar as aprendizagens, garantindo oportunidades de educação para todos as crianças, até ao limite das suas capacidades.

Ao falarmos de educação, falamos num fenómeno complexo, uma vez, que a educação é vista como uma construção, transmissão e partilha de saberes e de conhecimentos. Atualmente a educação é um fator incontornável para o desenvolvimento das crianças com deficiência mental, uma vez que através dela é possível desenvolver-se um processo de aprendizagem que capacitará estes alunos a atuarem de forma ativa e autónomos no meio que as rodeia. Sendo assim, para Rodrigues (2008) “A educação é entendida numa perspectiva de reciprocidade de relações e de responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes da comunidade educativa e resulta de um desenvolvimento de projectos que envolvem a escola”(p.329).

### **Professor do Ensino Regular:**

O professor do ensino regular desempenha um papel de extrema importância na educação de todas as crianças, para Correia (1999) seu papel sofreu alterações com a aplicação de práticas inclusivas. Como prevê a legislação atual, todas as crianças com necessidades educativas especiais têm direito à sua inserção nas classes regulares, o que exige do professor uma maior aquisição de conhecimentos, sendo que, para o mesmo autor, “ a educação do aluno é da responsabilidade primeira do professor do ensino regular”(p.32).

Na perspectiva de Correia (1999), o sucesso da inclusão de crianças com NEE, numa escola regular veio representar um desafio para os professores, exigindo deles uma preparação e adequação de respostas necessárias às necessidades de cada criança.

Por sua vez, Rapazote (2001) considere que, “os profissionais do ensino devem ter uma formação abrangente que contemple todas as dimensões do acto educativo” (p.211).

No ponto de vista de Nielsen (1999), para uma boa inclusão das crianças com deficiência mental, é importante que os professores tenham um conhecimento da problemática, de forma, a permitir modificações e adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades educativas.

A maior parte das crianças sem deficiência mental aprendem a realizar tarefas sem que seja preciso qualquer tipo de instrução, revelam-se por vezes, difíceis de serem concretizadas com alunos com deficiência mental, tornando-se necessário o professor recorrer a técnicas e objetos concretos. Para Correia (2003), o professor deve facultar

aos alunos uma variedade de materiais e atividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Sendo que para o professor, essa diversidade de estratégias, pode tornar-se um meio facilitador de verificar qual a melhor forma de trabalhar com esse aluno.

### **Professor de Educação Especial:**

Para além do professor do ensino regular a escola passa a contar também com o professor de Educação Especial. Com a inclusão, o professor de Educação Especial tornou-se mais ativo e participativo, sendo que para Lobo (2001), o professor do ensino regular, sem ajudas fica incapaz de desenvolver estratégias pedagógicas que possam promover o sucesso dos alunos. Na opinião do mesmo autor, a parceria entre estes intervenientes educativos é "importante para compreender como ambos podem contribuir para o sucesso da escola inclusiva, respeitando e apoiando também o contributo dos outros profissionais" (p.4).

Sendo assim, segundo Correia (1999), cabe ao professor de educação especial o desenvolvimento de programas de formação que promovam a aquisição das competências para um adequado atendimento da criança com NEE.

O mesmo autor afirma que, o professor de educação especial desempenha um conjunto de funções:

- planificação/programação: desenvolver programas de intervenção que vão de encontro às NEE da criança e às necessidades do professor do ensino regular tendo em consideração as etapas que constituem o modelo de avaliação educacional, isto é, desde a identificação dos problemas de aprendizagem e de comportamento do aluno até ao desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão de planos educacionais e programas de intervenção individualizados;
- prestação de serviços diretos: intervir nas áreas curriculares em que o aluno apresente problemas académicos e sociais;
- prestação de serviços indiretos: prestar apoio ao professor do ensino regular;
- formação em serviço: intervir no processo que estimule o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos;

- administração e gestão: colaborar na elaboração do PEI, na formação e coordenação de equipas multidisciplinares.

No entender, de Carvalho (2000), o professor de ensino regular e o professor de educação especial formam uma equipa, devendo trabalhar em conjunto, no sentido, de dar respostas aos problemas educacionais, determinando as áreas fortes e fracas dos alunos com NEE e, conseqüentemente desenvolver intervenções adequadas.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

***CAPÍTULO III***  
***ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO***

### **3.1. Justificação do tema**

Atualmente a Escola é um espaço de inclusão que reúne muitas crianças, cada uma com as suas diferenças variadas e vontades. Segundo Fonseca (2001) a escola apresenta-se como heterogénea e multicultural, respeitadora das diferenças, individualizadora e interativa, redutora de comportamentos inadequados e geradora de processos de comunicação e indutora da independência e da modificabilidade.

Sob esse princípio é cada vez mais frequente a presença de crianças com deficiência mental na escola. Sendo uma realidade, é necessário criar um conjunto de medidas e reajustamentos para que estas crianças não sejam sujeitas a qualquer tipo de barreira ou limitações. É de extrema importância criar novas respostas educativas que assegurem o processo de ensino/aprendizagem mais adequado às necessidades dos alunos e que haja uma melhoria na qualidade do ensino de forma a minimizar dificuldades na realização de determinadas competências da vida diária e também de limitações funcionais relacionadas à vida social.

Cabe aos docentes construir mecanismos que permitam a todas as crianças desenvolverem as suas capacidades de acordo com as suas características e reterem conhecimento e tarefas importantes para o futuro do seu dia-a-dia. A importância da educação pauta pelo seu caráter funcional procurando com que as crianças com deficiência mental se tornem os mais independentes possíveis.

A escola tem que estar preparada para este tipo de problemática, onde a educação é aberta, diversificada, reconhecendo as diferenças e necessidades de cada um, visando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos com deficiência mental.

### **3.2. Problema**

Para Fortin (2009), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática, isto é, que causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno” (p.48).

Para a mesma autora, um problema de investigação “é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (p.48).

Assim sendo, como sugere Quivy citado por Vilelas (2009) devemos ter um conjunto de perguntas ou hipóteses que identifiquem o objeto de estudo e ordenar de forma a percebermos o que vamos investigar.

Desta forma, consideramos pertinente desenvolver um trabalho de investigação que consiste em perceber que respostas educativas os professores podem dar a alunos com deficiência mental, para o seu desenvolvimento global. Atualmente a escola têm sofrido constantes mudanças, todas elas com vista a encontrar respostas educativas eficazes para as necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea.

A criança com deficiência mental está desfavorecida por uma limitação, mas não é uma criança menos desenvolvida que as outras crianças, ela apenas se desenvolve de uma forma especial.

Perante o supracitado, interrogamo-nos sobre: “ Que respostas educativas os professores do 1ºC.E.B. podem dar no processo ensino/aprendizagem às crianças com deficiência mental?

### **3.3. Objetivos do estudo**

É nosso objetivo aprofundar os nossos conhecimentos ao nível da Educação Especial, principalmente as respostas educativas que os docentes podem dar às crianças com deficiência mental. Este estudo pretende ajudar a perceber o tipo de trabalho e de estratégias que se podem desenvolver com crianças com deficiência mental.

Face ao exposto, este estudo pretende atingir os seguintes objetivos, que são para Fortin (2009) ,”o porquê da investigação” (p.100):

- Constatar a existência/inexistência de dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental.
- Verificar a existência/inexistência de aplicação de recursos educativos incluindo as tecnologias de informação.

-Investigar a existência/inexistência de materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de aprendizagem a alunos com deficiência mental.

-Conhecer as respostas educativas aplicadas a alunos com deficiência mental.

-Verificar estratégias/respostas que os professores do 1º C.E.B. podem dar para vida diária dos alunos com deficiência mental.

### **3.4. Hipóteses**

O investigador ao realizar o seu projeto, sugere questões e inquietações, mas coloca também hipóteses que o levarão a seguir um determinado percurso e a permitir a organização do seu trabalho.

Segundo Vilelas (2009), “a hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação” (p.92).

Na opinião de Bell (2010), “As hipóteses fazem, portanto, afirmações sobre relações entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado” (p.39).

Tendo em conta o citado, a problemática e os objetivos por nós enunciados surgiram-nos as seguintes hipóteses:

- Os professores do 1º C.E.B. sentem dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental.

- Os docentes que têm uma visão positiva de inclusão são os que mais diversificam as respostas educativas.

- As respostas educativas no processo ensino/aprendizagem das crianças com deficiência mental são adequadas.

- São aplicadas, no contexto sala de aula, tecnologias de informação a alunos com deficiência mental, de forma, a melhorar o processo/ensino aprendizagem.

### **3.5. Instrumentos e Procedimentos**

A recolha de dados poderá ser feita de várias maneiras, tendo o investigador de seleccionar o melhor instrumento, de forma a que este responda ao seu estudo, de maneira a alcançar todos os objetivos da sua investigação.

Fortin (2009) refere que: “ Os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos. Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objectivo do estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (p.240).

#### **3.5.1. Pesquisa documental e pesquisa bibliográfica**

Um trabalho de investigação necessita de provas documentais, ou seja, é difícil realizar um estudo se não tivermos de suporte uma base bibliográfica e vários tipos de documentos.

Fortin (2009) acredita que:

A pesquisa documental é (...) uma etapa essencial à exploração de um domínio de investigação. Consulta a diversas fontes documentais não só fornece ao investigador ocasião para verificar o estado dos conhecimentos no domínio de investigação a estudar, como este exercício lhe permite, também alargar o seu campo de conhecimentos, estruturar o seu problema de investigação e estabelecer ligações entre o seu projeto e os trabalhos de investigação efectuados por outros investigadores (p.73).

No entender de Albarello et al (1997):

A pesquisa documental apresenta-se como método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação, abrindo muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (questionário, entrevista...) (p.30).

Relativamente à pesquisa bibliográfica, esta ajuda na compreensão e no aprofundar dos conteúdos relacionados com a investigação.

Segundo Cervo e Bervin (1983):

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (p.55).

Para estarmos suficientemente informados para desenvolver esta investigação, consultamos e analisamos livros, dissertações, artigos, legislação e sites de internet.

### **3.5.2. Inquérito por questionário**

Ao utilizar o inquérito por questionário o investigador tem como objetivo recolher informações que lhe facilitem analisar, comparar e avaliar dados sobre os sujeitos observados. Podem ser respondidos por escrito e sem qualquer contato direto com o investigador, com o intuito de ser o mais objetivo possível.

Para Vilelas (2009):

requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos. Geralmente, os inquéritos são feitos através da técnica do questionário (p.133).

Já para Almeida e Pinto (1995), o inquérito por questionário “... sugere que, basicamente esta técnica se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos” (p.113).

Fortin (2009) complementa a afirmação dizendo que esta técnica “representa toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população”(p.168).

Os inquéritos por questionários foram testados antes da sua entrega, de forma a sabermos o tempo que iriam levar a ser preenchidos e se havia alguma lacuna.

Estes foram entregues e recolhidos por nós nas escolas em investigação, uma vez que como Bell (2010) refere: “poderá explicar os objectivos do estudo e , nalguns casos, os questionários podem ser preenchidos na altura. É provável que obtenha mais colaboração se estabelecer um contacto pessoal”(p.130).

Na folha de rosto do questionário, apresentamos uma breve explicação de forma a informar os professores da problemática a estudar, da forma de organização do questionário e apelamos ao seu preenchimento. Salientamos que estava garantido o anonimato dos professores e pedimos, que fossem rigorosos e o mais possíveis honestos, uma vez que só assim poderíamos ter fiabilidade e validade nas informações.

Os questionários utilizados eram com questões fechadas e uma questão aberta, onde os professores poderiam dar uma informação mais rica e pormenorizada.

O tratamento de dados foi realizado com o maior rigor e exatidão possível, procedendo posteriormente a sua análise e interpretação.

### **3.5.3. Questionário piloto**

Antes da entrega dos questionários aos professores, avaliámos a fiabilidade dos mesmos realizando um pré-teste.

Como defende Tukman (2002), esta etapa mostra-se muito importante: “ com o teste-piloto procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à mediação e discriminabilidade referidas”(p.335).

### **3.5.4. Procedimentos metodológicos**

A função da metodologia será ajudar, organizar e direccionar a nossa investigação, procurando constantemente uma reflexão e uma avaliação sobre a temática em estudo. Como refere Eramie e Lima (1989), podemos considerar que o objetivo da metodologia é “ uma tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas, que podem ser encontradas ou não” (p.15).

Desta forma, como é nossa pretensão analisar, compreender a opinião dos professores do 1º C.E.B., face a alunos com deficiência mental e porque queremos obter os resultados mais fieis à realidade, optámos pelo método quantitativo, que no entender de Vilelas (2009) “visa a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem observações” (p.103).

Paralelamente, recorreremos a pesquisa bibliográfica, que nos permitiu compreender todo o tipo de informação sobre os conteúdos relacionados com o estudo.

### **3.6. Amostra**

Quanto à amostra, cabe ao investigador escolher o tamanho e o método de amostragem adequada.

Carmo e Ferreira (1998), consideram que a amostra “ conduz à selecção de uma parte ou subconjunto, de uma dada população que se domina amostra, de tal maneira que os elementos que a constituem representam a população a partir da qual foram seleccionados”(p.191).

Neste sentido, escolhemos como população amostra: os professores do 1º C.E.B. (incluindo de Educação Especial e Apoio Educativo) do Agrupamento do concelho de Vila do Conde. Assim, sendo procuramos questionar os 41 docentes , correspondentes às quatro escolas do Agrupamento.

Após a recolha dos questionários verificamos que dos 41 questionários distribuídos, apenas reavemos 35 questionários.

***CAPÍTULO IV***  
***APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS***

## 4.1. Descrição, análise e interpretação dos resultados

### Perfil Pessoal e Profissional dos Inquiridos

Na tabela 1 podemos verificar que a amostra do estudo é constituída por 35 docentes, sendo a mesma composta maioritariamente por elementos do sexo feminino, mais concretamente 85,3% (n=29). Os inquiridos apresentam na maior parte idade compreendida entre os 31 e os 40 anos, com a percentagem de 54,3% (n=19), seguindo-se a categoria dos professores com idade entre 51 e 60 anos (20%; n=7), e os elementos com idade situada entre 41-50 anos (17,1%; n=6).

**Tabela 1-** Género e Idade dos Inquiridos

		n	%
Sexo	Feminino	29	85,3%
	Masculino	5	14,7%
Idade	21 a 30 anos	1	2,9%
	31 a 40 anos	19	54,3%
	41 a 50 anos	6	17,1%
	51 a 60 anos	7	20,0%
	Igual ou superior a 61 anos	2	5,7%

No que respeita aos graus académicos possuídos pelos docentes podemos verificar na tabela 2 que a maioria dos participantes possui a licenciatura (80%; n=28), destacando-se ainda o valor de 22,9% (n=8) que apresenta uma pós-graduação. O equivalente a 17,1% (n=6) também possui o mestrado, e 11,4% (n=4) tem o bacharelato.

Estes dados indicam que os professores continuam a investir na formação, já que uma parte dos inquiridos tem mais do que um grau académico.

Quanto às habilitações literárias (nível mais elevado atingido) constata-se que o correspondente a 51,4% (n=18) apresenta a licenciatura, seguindo-se os pós-graduados (25,7%; n=9) e os mestrados (17,1%; n=6). Somente 2 professores possuem apenas o bacharelato (5,7%), e ainda nenhum dos elementos da amostra alcançou o doutoramento.

**Tabela 2 - Habilitações Académicas dos Inquiridos**

		n	%
Grau Académico	Bacharelato	4	11,4%
	Licenciatura	28	80,0%
	Pós-graduação	8	22,9%
	Mestrado	6	17,1%
Habilitações Literárias (nível mais elevado atingido)	Bacharelato	2	5,7%
	Licenciatura	18	51,4%
	Pós-graduação	9	25,7%
	Mestrado	6	17,1%

Na tabela 3 podemos constatar que os professores inquiridos apresentam em grande parte de 6 a 15 anos de serviço na docência, mais concretamente 22,9% (n=8) na categoria dos 6-10 anos, e 25,7% (n=9) de 11 a 15 anos de experiência. Por sua vez, também se verifica que uma percentagem saliente de elementos exhibe mais de 26 anos de tempo de serviço (11,4%; n=4 e 14,3%; n=5 nas categorias de maior tempo).

Relativamente à categoria profissional, verifica-se que a percentagem mais expressiva de docentes se encontra em regime de contrato (45,7%; n=16). O equivalente a 25,7% (n=9) encontra-se no quadro de escola, o valor de 11,4% (n=4) pertence ao quadro de agrupamento, e a percentagem restante, de 17,1% (n=6), é composta por docentes inseridos no quadro de zona pedagógica.

**Tabela 3 - Tempo de Serviço e Categoria Profissional**

		n	%
Tempo de Serviço	Inferior ou igual a 5 anos	3	8,6%
	6 a 10 anos	8	22,9%
	11 a 15 anos	9	25,7%
	16 a 20 anos	4	11,4%
	21 a 25 anos	2	5,7%
	26 a 30 anos	4	11,4%
	Igual ou superior a 31 anos	5	14,3%
Categoria Profissional	Quadro de Escola	9	25,7%
	Quadro de Agrupamento	4	11,4%
	Quadro Zona Pedagógica	6	17,1%
	Contratado	16	45,7%

Passando para os anos de serviço que os professores apresentam na escola onde lecionam atualmente, na tabela 4, verifica-se que os inquiridos indicaram períodos entre 1 e 34 anos. A média está aproximada nos 7 anos ( $m=6,9$ ; e  $dp=8,30$ , sugerindo um desvio considerável dos dados em relação à média), mas a mediana indica que pelo menos metade dos inquiridos leciona há 3 ou menos anos na escola onde está atualmente, e o tempo mais comum é de apenas um ano.

No que concerne ao número de escolas onde os inquiridos já exerceram a docência constata-se que o valor oscila entre 1 e 16 vezes, estando a média nos 7,7 ( $dp=3,91$ , ou seja, no geral os inquiridos já exerceram a profissão em aproximadamente 8 estabelecimentos de ensino. A mediana indica que mais de metade da amostra trabalhou em sete escolas ou menos, e a resposta mais frequente é já ter exercido a atividade docente em cinco estabelecimentos.

**Tabela 4** - Anos de Serviço e Escolas Onde já Exerceu a Docência

	n	Média	Mediana	Moda	dp	Mínimo	Máximo
Anos de Serviço na Escola	35	6,9	3,0	1	8,30	1	34
Número de Escolas em que já exerceu a atividade docente	34	7,7	7,0	5	3,91	1	16

Relativamente aos anos de escolaridade em que lecionam constata-se na tabela 5, que o equivalente a 21,2% ( $n=7$ ) assinalou o 2º ano, e a mesma percentagem indicou o 3º e o 4º ano. O correspondente a 12,1% ( $n=4$ ) exerce funções ao nível do primeiro ano. Observa-se ainda que o valor de 3% ( $n=1$ ) afirma que leciona nos Apoios do 1º, 2º e 3º anos, e a percentagem de 9,1% ( $n=3$ ) encontra-se igualmente a prestar Apoio ao 2º, 3º e 4º ano, e a mesma percentagem presta Apoio a todos os anos de escolaridade.

No que respeita às funções exercidas verifica-se que o equivalente a 75,8% ( $n=25$ ) exerce funções professor titular de turma, seguindo-se os docentes que prestam funções no Apoio Educativo (15,2%;  $n=5$ ), e a percentagem restante presta serviço na Educação Especial (9,1%;  $n=3$ ).

**Tabela 5 - Anos de Escolaridade Lecionados e Funções Exercidas**

		n	%
Anos de escolaridade que lecciona	1º. Ano	4	12,1%
	2º. Ano	7	21,2%
	3º. Ano	7	21,2%
	4º. Ano	7	21,2%
	Apoio - 1º. 2º. 3º.	1	3,0%
	Apoio - 2º. 3º. 4º.	3	9,1%
	Todos	3	9,1%
	Apoio - 2º. e 4º.	1	3,0%
Exerce funções docentes	Titular de turma	25	75,8%
	Apoio educativo	5	15,2%
	Educação especial	3	9,1%

### **Parecer Sobre a Escola e a Deficiência Mental dos Alunos**

Passando para a apresentação dos resultados respeitantes à opinião dos professores sobre os seus conhecimentos e experiências com alunos portadores de deficiência mental, primeiramente foi-lhes solicitado para assinalar o grau de importância que atribuem a seis afirmações que contêm objetivos sobre o trabalho com alunos com deficiência mental.

Assim, verifica-se na tabela 6 que a maioria dos docentes considera muito importante e com alguma importância a correção das desigualdades sociais no acesso à escola (68,6%; n=24 e 22,9%; n=8 respetivamente). Da mesma forma, a alegação “*Preparar adequadamente o educando para o mundo do trabalho*” também é visto como um objetivo muito importante pela maioria dos profissionais, e somente 2,9% acha que esta preparação não tem importância.

Os professores atribuem igualmente muita importância ao desenvolvimento dos educandos a nível pessoal, social, intelectual, afetivo e espiritual no trabalho das escolas (85,7%; n=30), tal como acontece com o objetivo de oferecer a todos os alunos infraestruturas adequadas ao ensino/aprendizagem, já que a totalidade de elementos atribuiu importância relevante, com especial atenção ao equivalente a 74,3% (n=26) considera muito importante.

Do mesmo modo, também é muito importante preparar e integrar os educandos na comunidade (74,3%; n=26). O objetivo ao qual os professores atribuem menos relevância é responder aos interesses dos pais, encarregados de educação e comunidade

local, pois embora a maioria atribua importância positiva, somente 31,4% (n=11) assinalaram a importância máxima, demonstrando, assim, que é atribuída maior importância ao trabalho que visa diretamente o desenvolvimento e integração do aluno, e menor relevância às vontades dos pais e terceiros.

**Tabela 6** - Grau de Importância dos Objetivos no Trabalho com Deficiência Mental

		n	%
Corrigir as desigualdades sociais no acesso à escola	Muito Importante	24	68,6%
	Tem alguma importância	8	22,9%
	Importante	2	5,7%
	Pouco Importante	1	2,9%
Preparar adequadamente o educando para o mundo de trabalho	Muito Importante	25	71,4%
	Tem alguma importância	5	14,3%
	Importante	4	11,4%
	Pouco Importante	1	2,9%
Desenvolver os educandos a nível pessoal, social, intelectual, afetivo, espiritual	Muito Importante	30	85,7%
	Tem alguma importância	3	8,6%
	Importante	2	5,7%
Oferecer a todos os alunos infra estruturas adequadas ao ensino/aprendizagem	Muito Importante	26	74,3%
	Tem alguma importância	5	14,3%
	Importante	4	11,4%
Preparar e integrar os educandos na comunidade	Muito Importante	26	74,3%
	Tem alguma importância	4	11,4%
	Importante	4	11,4%
	Pouco Importante	1	2,9%
Responder aos interesses dos pais, encarregados de educação e comunidade local	Muito Importante	11	31,4%
	Tem alguma importância	12	34,3%
	Importante	8	22,9%
	Pouco Importante	3	8,6%
	Nada Importante	1	2,9%

Embora tenha sido possível averiguar quais os objetivos considerados mais importantes, optou-se por solicitar a média alcançada pelos mesmos, pois desta forma é possível comparar diretamente a avaliação entre si. É importante lembrar que quando mais elevada a média, menor a importância atribuída a cada afirmação.

Assim, verifica-se na tabela 7 que os docentes consideram mais importante desenvolver os educandos a nível pessoal, social, intelectual, afetivo e espiritual (m=1,2; dp=0,53), seguindo-se a correção das desigualdades sociais no acesso à escola, as infraestruturas adequadas ao ensino/aprendizagem, e a preparação e integração dos

educandos na comunidade (todas as afirmações com média de 1,4). A preparação do educando para o mundo de trabalho é considerado igualmente importante, mas a média é ligeiramente mais elevada, logo é considerada um pouco menos importante (m=1,5), e, por fim, surge a resposta aos pais, encarregados de educação e comunidade local (m=2,2), confirmando-se tratar-se do objetivo visto como menos relevante.

**Tabela 7** - Média de Importância dos Objetivos no Trabalho com a Deficiência Mental

	n	Média	dp
Corrigir as desigualdades sociais no acesso à escola	35	1,4	,74
Preparar adequadamente o educando para o mundo de trabalho	35	1,5	,82
Desenvolver os educandos a nível pessoal, social, intelectual, afetivo, espiritual	35	1,2	,53
Oferecer a todos os alunos infra estruturas adequadas ao ensino/aprendizagem	35	1,4	,69
Preparar e integrar os educandos na comunidade	35	1,4	,81
Responder aos interesses dos pais, encarregados de educação e comunidade local	35	2,2	1,07

Seguidamente foram apresentadas uma série de questões em que os professores respondem afirmativa ou negativamente. Desta forma, como podemos ver na tabela 8, quando questionados se costumam ter alunos com deficiência mental nas suas aulas a percentagem mais saliente respondeu afirmativamente (65,7%; n=23).

Também se verifica que a grande maioria dos docentes refere ter conhecimento do Decreto-Lei nº 3/2008 (91,4%; n=32), e quando questionados se consideram se o referido Decreto-Lei está a ser aplicado na sua escola, a maior parte dos inquiridos respondeu positivamente (80%; n=28), embora exista 20% (n=7) que não entende que o regulamentado na Lei esteja em vigor no seu estabelecimento de ensino.

Na questão se os professores consideram se as crianças com deficiência mental devem estar inseridas no ensino regular a percentagem mais expressiva respondeu igualmente de forma positiva, referindo que concorda com a alegação (81,8%; n=27).

**Tabela 8 - Grau de Concordância com as Questões (I)**

	Sim		Não	
	n	%	n	%
Costuma ter alunos com deficiência mental nas suas aulas?	23	65,7%	12	34,3%
Tem conhecimento do Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro?	32	91,4%	3	8,6%
No seu entender acha que o Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro, na sua escola está a ser aplicado?	28	80,0%	7	20,0%
Acha que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular?	27	81,8%	6	18,2%

Por sua vez, como consta na tabela 9, a maior parte dos professores não concorda que o material e equipamento existente nos seus estabelecimentos de ensino satisfaz as necessidades dos alunos com deficiência mental (73,5%; n=25 respondeu negativamente), mas quase a totalidade de elementos considera importante a formação contínua e/ou especializada dos docentes para desenvolver o ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência (94,3%; n=33 respondeu afirmativamente).

Também se constata que a maioria dos professores sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental (82,9%; n=29), e quase todos os profissionais tentam utilizar recursos educativos, incluindo, as tecnologias de informação, quando lidam com estes alunos (94,3%; n=33).

**Tabela 9 - Grau de Concordância com as Questões (II)**

	Sim		Não	
	n	%	n	%
O material e equipamento existente na sua escola satisfaz as necessidades dos alunos com deficiência mental?	9	26,5%	25	73,5%
Considera importante a formação continua e/ou especializada dos docentes para desenvolver o ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência mental?	33	94,3%	2	5,7%
Na sua atividade letiva, sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?	29	82,9%	6	17,1%
Na sua turma, utiliza recursos educativos, incluindo as tecnologias de informação?	33	94,3%	2	5,7%

Através da tabela 10 verifica-se que a grande percentagem de professores refere que diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental (88,6%; n=31), e asseveram que quando nas suas turmas existe alunos com deficiência mental utilizam materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos (88,2%; n=30).

Do mesmo modo, a maioria dos docentes menciona que realiza trabalhos de parceria entre os alunos com deficiência mental e sem deficiência, com o objetivo de fomentar comportamentos de interação social (94,3%; n=33 de respostas afirmativas), mas quando questionados se sentem a ausência de partilha de estratégias entre os professores do ensino regular e de educação especial a percentagem mais saliente também respondeu positivamente (54,3%; n=19).

**Tabela 10** - Grau de Concordância com as Questões (III)

	Sim		Não	
	n	%	n	%
Diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental?	31	88,6%	4	11,4%
Na sua turma onde há alunos com deficiência mental utiliza materiais didáticos diversificados para facilitar o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos?	30	88,2%	4	11,8%
Realiza trabalhos em parceria com os alunos com deficiência mental e sem deficiência mental para fomentar comportamentos de interação social?	33	94,3%	2	5,7%
Sente ausência de partilha de estratégia entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial?	19	54,3%	16	45,7%

Com o objetivo de aprofundar os resultados optou-se por comparar e correlacionar os dados entre si, mas de todos os procedimentos estatísticos que foram executados somente serão apresentados na tabela 11 os resultados que são significativos.

Para efeito de comparação entre duas variáveis quantitativas, dicotômicas ou ordinais, realizou-se o teste de independência do *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ), o qual permite saber se existem diferenças percentuais significativas e se podemos assumir a existência de relação entre as variáveis testadas. Pode-se rejeitar a igualdade de resultados e assumir a existência de relação sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

Nas comparações realizadas tendo por base o género dos inquiridos apenas se alcançou um resultado significativo, mais concretamente com a importância atribuída à preparação e integração dos educandos na comunidade ( $\chi^2=14,372$ ;  $p=0,026$ ), e verifica-se que de facto são os elementos femininos que atribuem maior importância a este objetivo, pois 79,3% (n=23) atribuem a importância máxima, enquanto dos professores do sexo masculino apenas 40% (n=2) acham muito importante.

**Tabela 11** - Comparação da Importância da Preparação e integração dos Educandos por Sexo

		Sexo				Qui-Quadrado	
		Masculino		Feminino		X2	p
		n	%	n	%		
Preparar e integrar os educandos na comunidade	Muito Importante	2	40,0%	23	79,3%	<b>14,372</b>	<b>,026</b>
	Tem alguma importância	1	20,0%	3	10,3%		
	Importante	1	20,0%	3	10,3%		
	Pouco Importante	1	20,0%				

Na tabela 12, também observou-se que existe uma relação entre as habilitações literárias (nível mais elevado atingido) e a opinião sobre a inserção das crianças com deficiência mental no ensino regular ( $\chi^2=10,195$ ;  $p=0,049$ ), e pode-se afirmar que existe a tendência para que os docentes com maiores habilitações literárias considerem que as crianças com dificuldades devem ser inseridas no ensino regular, pois 25,9% (n=7) e 22,2% (n=6) dos inquiridos que responderam afirmativamente a esta questão apresentam a pós-graduação e o mestrado.

**Tabela 12** - Comparação da Opinião Sobre a Inserção no Ensino Regular por Habilitações Literárias

		Acha que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X2	p
		n	%	n	%		
Habilitações Literárias	Bacharelato	1	3,7%	1	16,7%	<b>10,195</b>	<b>,049</b>
	Licenciatura	13	48,1%	4	66,7%		
	Pós-graduação	7	25,9%	1	16,7%		
	Mestrado	6	22,2%				

Outro aspeto salientado e que se pode confirmar na tabela 13, através das comparações é o facto de as dificuldades sentidas na adequação das aprendizagens a

alunos com deficiência mental serem mais salientes por parte dos professores com mais anos de serviço, pois verifica-se que os docentes que afirmam não ter constrangimentos na adequação das aprendizagens têm até 20 anos de experiência, e existe o valor de 6,9% (n=2), de 13,8% (n=4) e de 17,2% (n=5) que manifestam dificuldades e têm mais de 21 anos de serviço. A diferença percentual é considerada significativa, e pode-se afirmar que existe uma relação entre as dificuldades na adequação do trabalho com alunos portadores de deficiência mental e o tempo de serviço enquanto docente ( $\chi^2=14,466$ ;  $p=0,025$ ).

**Tabela 13** - Comparação das Dificuldades na Adequação das Aprendizagens por Tempo de Serviço

	Na sua atividade letiva, sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?				Qui-Quadrado		
	Sim		Não		X <sup>2</sup>	p	
	n	%	n	%			
Tempo de Serviço	< ou = a 5 anos	2	6,9%	1	16,7%	<b>14,466</b>	<b>,025</b>
	6 a 10 anos	6	20,7%	2	33,3%		
	11 a 15 anos	9	31,0%				
	16 a 20 anos	1	3,4%	3	50,0%		
	21 a 25 anos	2	6,9%				
	26 a 30 anos	4	13,8%				
	= ou > a 31 anos	5	17,2%				

Para efeito de comparação da média do número de escolas onde os professores já lecionaram com as variáveis dicotómicas recorreu-se ao teste de *Mann-Whitney (U)*, por se tratar de um teste não paramétrico indicado à comparação de médias entre dois grupos independentes. Pode-se rejeitar a igualdade de resultados e assumir a diferença estatística sempre que  $p \leq 0,05$ .

Na tabela 14 verifica-se que os elementos que consideram que na sua escola o Decreto-Lei 3/2008 está a ser aplicado apresentam uma média mais baixa, ou seja, ao longo da sua carreira mudaram menos vezes de escola ( $m=6,9$ ;  $dp=3,62$ ), o que poderá implicar que conheçam melhor o estabelecimento de ensino onde lecionam. Os elementos que afirmam que a escola onde se encontram atualmente não aplica o Decreto-Lei exibem uma média de 10,7 ( $dp=3,73$ ). Esta diferença é considerada significativa ( $U=43,000$ ;  $p=0,027$ ). Desta forma, pode-se afirmar que os docentes que

passaram por menos escolas ao longo da sua carreira são os que têm maior conhecimento da aplicação das normas no seu estabelecimento de ensino.

**Tabela 14** - Comparação do Conhecimento da Aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 por Número de Escolas onde já Lecionou

Número de Escolas em que já exerceu a atividade docente					
Acha que o Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro na sua escola está a ser aplicado?	n	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Sim	27	6,9	3,62	<b>43,000</b>	<b>,027</b>
Não	7	10,7	3,73		

Do mesmo modo, também se constata na tabela 15, que as dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiências mental é mais sentida por parte dos docentes que apresentam a média de mudanças de escola mais baixas ( $m=7,0$ ;  $dp=3,76$ ), e a diferença é estatística ( $U=33,000$ ;  $p=0,020$ ). Se tivermos em consideração que os docentes com mais anos de serviço serão os que provavelmente terão exercido em menos escola, já que as constantes alterações de estabelecimentos ocorrem nos elementos mais novos, esta dificuldade poderá estar relacionada com a relação verificada anteriormente, onde se constatou que os elementos com mais tempo de serviço tendem a apresentar mais dificuldades.

**Tabela 15** - Comparação da Dificuldade de Adequação das Aprendizagens por Número de Escolas onde já Lecionou

Número de Escolas em que já exerceu a atividade docente					
Sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?	n	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Sim	28	7,0	3,76	<b>33,000</b>	<b>,020</b>
Não	6	10,8	3,19		

Através da tabela 16 verifica-se que os docentes que costumam ter alunos com deficiência mental nas suas aulas são os que têm tendência para considerar que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular (77,8%;  $n=21$ ), enquanto a maior parte dos professores que não considera integrar as crianças no ensino regular não costumam, na sua maioria, ter alunos com deficiência mental nas suas aulas

(83,3%; n=5). O resultado do teste estatístico permite assumir a existência de relação entre as variáveis ( $\chi^2=18,250$ ;  $p=0,010$ ).

**Tabela 16** - Comparação da Opinião Sobre a Integração de Crianças com Deficiência Mental no Ensino regular e o Contacto com os Alunos nas Aulas

		Acha que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X2	p
		n	%	n	%		
Costuma ter alunos com deficiência mental nas suas aulas?	Sim	21	77,8%	1	16,7%	<b>18,250</b>	<b>,010</b>
	Não	6	22,2%	5	83,3%		

Na tabela 17, podemos verificar outra relação que está relacionada com a aplicação do Decreto-Lei na escola e as dificuldades sentidas pelos docentes na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental ( $\chi^2=19,856$ ;  $p=0,009$ ), e pode-se concluir que são os docentes que afirmam que na sua escola o Decreto-Lei é aplicado afirmam simultaneamente sentir dificuldades na adequação das aprendizagens (92,9%; n=26). Os docentes que não vêem o regulamento a ser cumprido na escola afirmam maioritariamente que não sentem dificuldade na adequação dos conteúdos a alunos com deficiência mental (57,1%; n=4).

**Tabela 17** - Comparação da Aplicação do Decreto-Lei na Escola e as Dificuldades na Adequação dos Aprendizagens a Alunos com Deficiência Mental

		No seu entender acha que o Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro, na sua escola está a ser aplicado?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X2	p
		n	%	n	%		
Na sua atividade letiva, sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?	Sim	26	92,9%	3	42,9%	<b>19,856</b>	<b>,009</b>
	Não	2	7,1%	4	57,1%		

Também se comprova na tabela 18, que são os docentes que afirmam que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular que afirmam mais regularmente que diversificam as respostas/estratégias para desenvolver aprendizagens de forma satisfatória com este tipo de população (92,6%; n=25), pois uma parte expressiva de elementos que não considera que os alunos portadores de

deficiência mental deva ser incluídos no ensino regular refere que não diversificam a resposta educativa na aprendizagem com estes alunos (33,3%; n=2). Esta diferença percentual é significativa ( $\chi^2=8,098$ ;  $p=0,042$ ).

**Tabela 18** - Comparação da Inserção das Crianças com Deficiência Mental no Ensino Regular com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos

		Acha que as crianças com deficiência mental devem ser inseridas no ensino regular?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental?	Sim	25	92,6%	4	66,7%	<b>8,098</b>	<b>,042</b>
	Não	2	7,4%	2	33,3%		

Outro aspeto saliente na tabela 19, é o facto de os professores que afirmam sentir mais dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental responderem, que diversificam as respostas e estratégias no trabalho com estes alunos de forma a desenvolverem aprendizagens (96,6%; n=28), o que demonstra que quanto mais noção os docentes tem das próprias dificuldades, mais tentarão adequar as estratégias adotadas para obter resultados positivos e satisfatórios ( $\chi^2=19,643$ ;  $p=0,011$ ).

**Tabela 19** - Comparação das Dificuldades de Adequação dos Aprendizagens a Alunos com Deficiência Mental com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos

		Na sua atividade letiva, sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental?	Sim	28	96,6%	3	50,0%	<b>19,643</b>	<b>,011</b>
	Não	1	3,4%	3	50,0%		

Por fim, constatou-se na tabela 20 que os docentes que responderam afirmativamente que utilizam materiais didáticos diversificados, quando na turma há alunos com deficiência mental, para facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos, também afirmam que diversificam as estratégias adotadas para desenvolver de

forma satisfatória a aprendizagem com as crianças portadoras de deficiência mental (96,7%; n=29), enquanto a maioria dos profissionais que não utiliza materiais didáticos variados também não diversifica as respostas educativas para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência (75%; n=3). Pode-se assumir a existência de relação entre as variáveis ( $\chi^2=21,463$ ;  $p=0,003$ ).

**Tabela 20** - Comparação da Utilização de Materiais Didáticos Diversificados com a Adoção de Estratégias Diversificadas no Trabalho com os Alunos com Deficiência Mental

		Na sua turma onde há alunos com deficiência mental utiliza materiais didáticos diversificados para facilitar o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos?				Qui-Quadrado	
		Sim		Não		X2	p
		n	%	n	%		
Diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental?	Sim	29	96,7%	1	25,0%	<b>21,463</b>	<b>,003</b>
	Não	1	3,3%	3	75,0%		

Na parte final do questionário foi solicitado aos inquiridos para referirem que tipo de estratégias trabalhavam com os alunos com deficiência mental para os preparar para a vida ativa, e das 32 respostas válidas obtidas, existem 3 docentes que referem nunca ter trabalhado com alunos com deficiência mental.

Assim, das 29 respostas analisadas, e que foram sujeitas a análise de conteúdo, constata-se que a maioria das respostas vai no sentido de trabalhar “*Atividades simples de forma a prepará-los para o dia-a-dia. Utilizo uma linguagem clara, e repito várias vezes para assimilar as aprendizagens. Utilizo uma grande diversidade de materiais, com o objetivo de tornar as atividades mais próximas do real.*”, pois existe a preocupação de adaptar as atividades às capacidades dos alunos, tal como refere um dos inquiridos: “*Aprendizagens baseadas no concreto para os preparar para o dia-a-dia. Estimular a sua auto-estima e torna-los ativos (...)*”.

Outro aspeto referido pelos professores é reforçar a interação com os outros alunos, e a utilização de materiais reais: “*Atividades em parceria com os alunos sem deficiência, jogos didáticos, materiais reais (dinheiro...), estímulo a auto-estima e tento desenvolver a autonomia.*”. De facto, a maior parte dos docentes afirmou a importância de promover a autonomia: “*Promover a sua máxima autonomia na realidade social em*

que vive a todos os níveis: comunicação, mobilidade, alimentação e higiene.”, e que todas as estratégias adotadas vão no sentido de promover o desenvolvimento “*Trabalhando tarefas mais funcionais*”, tais como “*(...) comprar pão, fazer compras básicas, entre outras.*”, e recorrendo a “*Fichas individualizadas e reforço positivo*”.

Outra estratégia utilizada é “*Trabalhar a interação social, através de expressão artística*”, e envolver as pessoas que rodeiam os alunos, já que é importante o “*Apoio do grupo de pares (...) trabalho com a turma e família*”. Outro aspeto muito valorizado é “*Jogos didáticos e lúdicos, treinar a percepção e memória auditiva, e estreita colaboração entre a escola e família.*”, já que a questão do treino da memória foi salientado por vários docentes, pois como refere um inquirido: “*Os alunos com deficiência mental têm tendência para esquecer o que lhes é transmitido, portanto trabalha-se mais a memória em coisas do dia-a-dia, como o seu nome e a data, e fomentar a sua autonomia diária.*”

Para um professor é importante a sua colaboração na elaboração do PEI com o docente de Educação Especial e o encarregado de educação, estabelecendo objetivos funcionais, e muitos dos profissionais destaca a realização de atividades adequadas às capacidades dos alunos que fomentem a sua autonomia e bem-estar. No fundo, os inquiridos considera importante “*Proporcionar atividades que vão de encontro com o seu dia-a-dia, de formam a prepará-los para uma profissão, de acordo com as suas preferências e/ou aptidões.*”, com recurso a materiais reais e situações que retratem o quotidiano, promovendo assim, a sua autonomia.

***CAPÍTULO V***  
***DISCUSSÃO DOS DADOS***

Neste capítulo procedeu-se à discussão dos resultados do estudo realizado, mediante a questão definida inicialmente e a revisão de literatura pertinente.

Segundo Ferreira (2007), entende-se por educação tudo aquilo que ajuda a criança a desenvolver-se de forma a ter uma vida participativa na comunidade, independentemente da sua condição física ou intelectual. Neste sentido, o trabalho de investigação apresentou dados que permitiram uma reflexão sobre alunos com deficiência mental e suas aprendizagens.

No início do trabalho, surgiu o levantamento de uma questão e posteriormente a definição de objetivos e o aparecimento de hipóteses que orientaram o seguimento do trabalho de investigação.

Este estudo tem como base a formulação de um problema que consiste nas respostas educativas a alunos com deficiência mental, pretendendo-se verificar as dificuldades na adequação das aprendizagens; a aplicação de recursos educativos incluindo as tecnologias de informação; a aplicação de materiais diversificados; as respostas educativas aplicadas aos alunos e as estratégias para a vida diária dos alunos com deficiência mental.

Relativamente ao primeiro objetivo, concluímos através da tabela 9, que a grande maioria dos professores sentem dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental. Verificamos que esta conclusão pode estar relacionada com o tempo de serviço dos docentes e com as mudanças de estabelecimentos de ensino, podendo confirmar nas tabelas 13 e 15. Constatou-se que os docentes com mais anos de serviço apresentam mais dificuldade em adaptar as suas aprendizagens a alunos com deficiência mental, bem como, quem realizou menos mudanças de escola apresenta mais dificuldade.

Cada estabelecimento de ensino tem uma identidade própria que é orientada por interação, cooperação e interesses partilhados por uma comunidade escolar que visa o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, como tal, Correia (2003) refere que “todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados”(p.28).

De acordo com Porter (1997) citado por Carvalho e Peixoto (2000), “O professor de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com

necessidades especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências”(p.97).

Partilhando a mesma opinião Correia (2003) afirma que “os professores necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta” (p.28).

No segundo objetivo, verifica-se que a maioria dos docentes recorrem à aplicação de recursos educativos (tabela 9), nomeadamente as tecnologias de informação. Estas tecnologias são cada vez mais utilizadas nas escolas e apresentam-se como uma grande potencialidade e adaptação na educação das crianças com deficiência mental. Segundo Rodrigues (1994) deve-se:

procurar criar uma estrutura onde seja encorajada a troca de saberes e práticas entre as pessoas com experiências distintas. Para essa troca de saberes e práticas é urgente utilizar os recursos que as novas tecnologias de informação e comunicação colocam à disposição (p.31).

Na opinião de Correia (1999), as tecnologias de informação e comunicação, são uma das respostas dos serviços de apoio à inclusão, pelo seu potencial em melhorar a qualidade de vida dos alunos NEE.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação veio abrir um novo mundo de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, sendo um auxílio a alunos com deficiência mental. O uso da tecnologia pode despertar o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento. Segundo Sousa e Rocha (1996), estas tecnologias podem trazer vários benefícios às crianças com deficiência mental, como tais: criar situações de autonomia; ser um meio facilitador de comunicação; ser uma alternativa de interagir com o meio envolvente; resolver alguns problemas funcionais dos alunos com deficiência mental.

Já para Howell (1996) citado por Correia (2003) considera que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, em conjunto com as vivências dos alunos na escola, têm dois objetivos curriculares: aumentar o empenho dos alunos na realização

das tarefas fora e dentro da escola; desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado grau de realização.

Assim sendo, a utilização correta e adequada aos alunos com deficiência mental, como refere Correia (2003) “ permitirá diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social”(p.43).

Para o mesmo autor (1999), “o computador é o elemento das tecnologias de comunicação e informação que tem suscitado particulares expectativas ao nível escolar”(p.168).

Segundo Sousa e Rocha (1996) “ o computador é uma ferramenta extraordinária, que promove o desenvolvimento das várias capacidades, como a coordenação visuo e audimotora, a memória visual e o desenvolvimento do raciocínio lógico”(p.44).

Neste sentido, a utilização do computador apresenta-se como uma resposta a utilizar com alunos com deficiência mental.

Quanto ao terceiro objetivo verificamos que grande percentagem de professores refere que utiliza materiais didáticos diversificados para facilitar o processo de aprendizagem (tabela 10), indo ao encontro dos interesses dos alunos com deficiência mental. Tendo em conta que todos os alunos precisam ao longo do seu percurso escolar de diversas ajudas pedagógicas para atingir objetivos estabelecidos, é necessário ter consciência que há crianças com deficiência mental que precisam de ajudas mais específicas. É da responsabilidade do professor utilizar atividades de boa capacidade de comunicação de forma a transmitir conhecimentos positivos e de afeto, pois um bom ambiente é essencial para o sucesso desses alunos.

Na opinião de Nielsen (1999), “ com estes alunos, é necessário recorrer a técnicas de manipulação e a objetos concretos” (p.50).

Para Correia (2003), “quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificados podem ser as actividades, facilitando, assim, as aprendizagens dos alunos” (p.45) e “será necessário efectuar-se, de quando em quando, adaptações dos materiais que estejam a causar problemas nas suas aprendizagens“ (p.45).

Os materiais podem ser de vários tipos consoante o uso que os docentes lhes possam dar, mediante as necessidades e dos projetos educativos elaborados. Segundo

Sánchez (1999) os materiais podem ser classificados em: materiais manipulativos, materiais impressos, materiais auditivos, materiais audiovisuais e materiais informáticos.

Quanto ao quarto e quinto objetivo, concluímos que os professores definem objetivos realistas para os alunos com deficiência mental, uma vez, que é de extrema importância eles sentirem-se bem sucedidos nos seus esforços acadêmicos.

Constatou-se que os professores utilizam como respostas/estratégias tarefas que os ajudam a desenvolver competências de trabalho para aplicarem em situações do cotidiano. Podemos confirmar na tabela 11 a importância da preparação e integração dos alunos com deficiência mental.

Na questão aberta do questionário, verificou-se que os professores utilizam jogos didáticos e lúdicos, como forma de desenvolver a memória e utilizam uma linguagem clara e repetem várias vezes para os alunos com deficiência mental assimilarem as aprendizagens. Segundo Nielsen (1999) “é necessário repetir continuamente o que foi ensinado, uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar o que lhes havia sido transmitido” (p.50).

As respostas dos nossos inquiridos, parecem-nos poder concluir que utilizam como respostas/estratégias materiais reais e situações que retratem o cotidiano, de forma a trabalhar a autonomia e prepará-los para uma profissão. Na opinião de Nielsen (1999) “verifica-se uma tendência para integrar indivíduos com deficiência mental através do exercício de profissões não especializadas, em ambientes que os apoiem” (p.51).

Assim, pudemos, constatar que os professores adotam várias respostas/estratégias, que contribuem de uma forma dinamizadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Através delas os alunos sentem-se mais motivados, tornando-se possível o desenvolvimento da comunicação, da participação, da cooperação dos alunos sem NEE e a socialização. É visível que os professores preocupam-se em atender as necessidades dos alunos com deficiência mental, valorizando a sua auto-estima, a sua ação, a sua realização, conduzindo ao desenvolvimento do aluno enquanto membro da sociedade.

Na generalidade, os resultados obtidos, confirmam as hipóteses traçadas nesta investigação.

Na hipótese 1, concluímos que os professores na sua maioria, sentem dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental, pois esta problemática exige modificações parciais do currículo, adaptando-o às características do aluno. Segundo Rodrigues (2003):

ensinar crianças com DM é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos seus professores. Deste modo, proporcionar-lhes uma resposta adequada às suas necessidades educativas é um dos maiores desafios que a Escola enfrenta, não só porque tem de promover a inclusão como tem de seleccionar objectivos e analisar os materiais curriculares susceptíveis de serem utilizados para determinar o que ensinar (p. 88).

Na hipótese 2, averiguamos que os docentes que apresentam uma visão positiva de inclusão são os que diversificam mais as respostas educativas. Estes dados confirmam que as atitudes dos professores em relação à inclusão, podem influenciar na implementação de práticas educativas que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

A presença de alunos com deficiência mental implica, segundo Leitão (2010) que os professores procurem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (p.20).

A inclusão promove o trabalho de equipa e estimula a individualização do ensino, favorecendo a aceitação das diferenças de cada aluno.

Relativamente à hipótese 3, verificamos que as respostas educativas que os professores utilizam no processo ensino/aprendizagem são adequadas aos alunos com deficiência mental, uma vez, que apresentam como objetivo primordial a autonomia e a inserção social e escolar. Foi possível confirmar que os professores preocupam-se em procurar estratégias de forma a preparar os alunos para participarem e terem acesso ao maior número de situações reais. A utilização de material diversificado e o uso das

tecnologias de informação e comunicação, desperta no aluno com deficiência mental, entusiasmo e motivação para as aprendizagens.

A hipótese 4 é também confirmada, pois o uso de tecnologias de informação têm vindo a ocupar um lugar cada vez maior, em vários contextos de sala de aula.

O computador é o elemento das tecnologias de comunicação e informação que permite um aprendizagem interativa e uma progressão constante. Tornou-se uma mais valia para educação devido ao apelo visual, às imagens, às cores, aos movimentos, à capacidade de interação e à velocidade de resposta que um software pode dar a uma intervenção. Esta dinâmica tanto pode estimular a atenção como a construção do seu conhecimento a partir de temas de interesse do aluno.

Deveria ser encarado “o computador como lápis”, ou seja, estar à disposição dos alunos com deficiência mental e ser utilizado por um leque de atividades. Esta ferramenta pode apresentar várias vantagens, quando trabalhada com esses alunos pois, pode introduzir uma dinâmica visual, incrementar a motivação e reforçar a atenção, preparar o aluno para aprendizagem permanente e autónoma, estimular a criatividade, oferecer a possibilidade de uma evolução de aprendizagens e contribuir para aquisição de capacidades básicas (pensamento lógico, resolução de problemas, cálculo...).

Em jeito de conclusão, os docentes apesar de sentirem dificuldades na adequação das aprendizagens tentam implementar nas suas aulas respostas educativas através de uma seleção de materiais diversificados e o uso das tecnologias de forma a melhorar a qualidade de vida dos alunos com deficiência mental.

## ***CONCLUSÃO***

Chegando ao término desta investigação, impõe-se a apresentação dos aspetos mais pertinentes que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento.

A opinião dos professores inquiridos mostrou-nos que o princípio da inclusão de crianças com deficiência mental, não é encarado como um conceito inflexível, e quase todos concordam com a inserção dos alunos com deficiência mental na classe. No entanto, os professores referem que sentem dificuldades na adequação das aprendizagens destes alunos, o que pode colocar em causa o atendimento eficaz, relativamente às necessidades específicas dos alunos.

Sem formação especializada para responder às necessidades educativas dos alunos com deficiência mental e sem, por vezes, conhecer a sua problemática e implicações que têm no desenvolvimento educativo, os professores sentem dificuldades na prestação de apoio adequado.

Neste estudo, comprovou-se a importância da formação profissional dos professores, no conhecimento da problemática da deficiência mental, uma vez que, constatou-se dificuldades na adequação de aprendizagens a esses alunos. A resposta educativa que os alunos com DM necessitam pode residir na qualidade do processo pedagógico e organização dos materiais a aplicar nas aulas.

Desta forma, os inquiridos acrescentam ainda que a escola não apresenta material e equipamento capaz de satisfazer os alunos com deficiência mental, o que poderá influenciar no desenvolvimento de programas de intervenção que vão de encontro às necessidades dos alunos com deficiência mental tendo em consideração as características desses alunos.

Apesar, da dificuldade que sentem no desenvolvimento de respostas/estratégias de ensino-aprendizagem, adequadas, revelam preocupação em criar práticas e diversificar materiais. Assumem responsabilidades na utilização de estratégias e desenvolvimento de atividades de ensino-individualizado com o aluno com deficiência mental.

A seleção do material está relacionada com os objetivos a alcançar e as atividades a realizar. Verificou-se que os professores utilizam materiais concretos com o objetivo de estimularem a autonomia, segundo Madureira e Leite (2003) “se o grande objectivo da educação é ensinar o aluno ser o mais autónomo possível nos ambientes em que vive,

temos de usar de preferência, os materiais e objectos que ele habitualmente utiliza ou deverá utilizar” (p.129).

Sabendo que os alunos com Deficiência Mental, apresentam características e particularidades que requerem um atendimento próprio e individualizado, é necessário a utilização de materiais específicos, de forma, a responder às necessidades desses alunos, evitando constrangimentos na inserção nas classes regulares. Sendo assim, Morgado (2004) refere que “ o desenvolvimento de modelos pedagógicos de natureza mais diferenciada implicará necessariamente que esta diferenciação se estenda à adaptação de materiais e instrumentos de apoio à aprendizagem”(p.93), caso isso não se verifique para Correia (1999):

a simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar. Pelo contrário, caso a Escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um acto irresponsável (p.9).

Ao fazermos uma pequena reflexão do trabalho de investigação, podemos concluir que não basta apenas concordar com inclusão dos alunos com deficiência mental, é necessário promover um ambiente educativo positivo e adequado ao aluno com deficiência mental. É preciso que o professor encare o seu papel como meio facilitador de aprendizagens, conseguindo colocar o aluno a desempenhar tarefas benéficas ao seu desenvolvimento.

Assim, de um modo geral, podemos concluir que apesar da falta de recursos humanos e materiais, os professores demonstram empenho e dedicação na procura de respostas adequadas aos alunos com deficiência mental. Adotam respostas aos alunos, de forma, a que estas sejam susceptíveis de serem utilizadas e aumente a sua autonomia nas tarefas de independência pessoal e sua participação social.

Podemos afirmar que os professores utilizam como resposta educativa o uso de tecnologias de informação e comunicação, de forma, a potencializar o desenvolvimento dos alunos com DM e promover estratégias adequadas e motivadoras.

Desta forma, podemos verificar que apesar das lacunas e dificuldades que os professores apresentaram, demonstram que não se esquecem nem desvalorizam os

alunos com DM, mas sim o contrário, preocupam-se em responder às suas necessidades, conduzindo-os ao desenvolvimento integral e social numa forma harmoniosa.

Na sequência deste trabalho, seria interessante e pertinente utilizar uma amostra mais alargada e se possível comparar diferentes agrupamentos de escola, para permitir um conhecimento mais vasto acerca das respostas não previstas na lei aplicadas aos alunos com Deficiência Mental.

## Referências Bibliográficas

Albarello, L. et al ( 1997). *Prática e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Grádiva

Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

American Association of Mental Retardation (AAMR). (1992). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports*; 9th. Edition; Washington.

Barbosa, J.N. (2008). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

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

Bell, J. ( 2010). *Como realizar um projecto de investigação, Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* ( 5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

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

Carvalho, A.O. Peixoto, L.M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Edições APPACDM. Distrital de Braga. Braga.

Carvalho, R.E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação.

Cervo, A. Bervian, P. ( 1983). *Metodologia científica para estudantes universitários*. (3ªed.). S. Paulo: Mcgraw – Hill do Brasil.

Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra: Gradiva.

Correia, F. (2004). *Inclusão de alunos com deficiência mental na escola regular: Que obstáculos?* Porto: Universidade Portucalense Infante.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão de Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. e Serrano, A.M. (2002). *Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional Promissor- Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). *Princípios, Políticas e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 7-10 de Junho.
- Erasmie, T. E Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: UM.
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial uma História de Separação*. Porto; Edições Afrontamento
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2001) *Cognição e Aprendizagem. Abordagem neuropsicopedagógica e psicopedagógica*. Âncora Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *O processo de Investigação – Da concepção à realização*. 5ªed. Loures: Lusociência.
- Leitão, F.R.(2010).*Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca. Luso: Espanõla de Ediciones.
- Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber, Gerir e Avaliar - Teoria*. Porto. Asa Editores.
- Lobo, A. (2001). *Colaboração entre Educação numa perspectiva inclusiva: Articulação ou imposição? O docente*. Fev.

- Lopes, M.C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM. Distrital de Braga.
- Lopes, M. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*, 2ª Edição. Amarante: Intervenção.
- Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta
- Marti, J e Guerra (1997). *Programa de Formação de Educadores*, Módulo 4 Lisboa, Editorial Oceano Li Arte.
- Morato, P. (1995). *Eficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado nacional de reabilitação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- Morin. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4ª Edição Brasileira. Rio Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nielsen, L.B.(1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.
- OMS (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde*, Genebra.
- Pacheco, D.B. e Valência, R.P. (1993). *A deficiência Mental*. In R. Bautista (Eds.) *Necessidades Educativas Especiais*. 209-223.Lisboa. Dinalivro.
- Portugal, Decreto- Lei nº.3 /2008, de 7 de Janeiro – *Define os Apoios Especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário dos sectores Público, Particular e Cooperativo*.
- Rapazote, P.(2001). *Criatividade no meio escolar*, in Patrício, M. (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto: Editora.
- Rodrigues, D. (1994). *Necessidades e Dimensões de Formação Contínua de Professores de Educação Especial*. Integrar.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2008). *A Formação de Animadores na Escola Técnica Empresarial do Oeste*. In, Pereira, J., Vieites, M. e Lopes, M. (coord.) *A Animação Sociocultural e os desafios do Século XXI*. Amarante: Intervenção.
- Sanches, I e Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação. 8, 63-83.
- Sánchez Palomino, A. e Torres González, J.A. (1999). *Educación Especial I*. Madrid: Ed. Pirâmide
- Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Coleção Educação Especial Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Edições Gailivro.
- Serrano, J.M.M. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança ramo do Conhecimento em Educação Especial.
- Sousa, T.M e Rocha, P. (1996). *Falando de crianças, computadores e Educação...*in Cadernos de Educação, nº39.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.<sup>a</sup>ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais*. Edição do Instituto de Inovação Educacional, 1, (7) Lisboa: Inovação.
- Ventosa, V. e Marset, R.(2003). *Integração de Pessoas com Perturbações Psíquicas em Actividades de Tempos Livres*. Lisboa. Dinalivro
- Vieira, F. e Pereira, M. (1996). *Se houvera quem ensinar. A educação com pessoas com deficiência mental*. Coimbra. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. e Pereira, M. (2003) *Se houvera quem ensinar. A educação com pessoas com deficiência mental*. (2<sup>a</sup> ed), Lisboa. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de construção do conhecimento*. ( 1ª ed.).  
Lisboa: Edições Sílabo.

***ANEXOS***

## ***ANEXO 1***

*Autorização do Agrupamento para entrega de questionários*

## Requerimento

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Frei João

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados

Eu, Eunice Mariana de Sousa Leal, nascida a 2 de Janeiro de 1982, portadora do cartão de cidadão com o nº 12119502, a frequentar o Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivos-Motores na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes, estando a desenvolver uma investigação subordinada ao tema “As respostas educativas que os Professores do 1.ºC.E.B. podem dar no processo ensino/aprendizagem às crianças com deficiência mental”, sendo um projeto de investigação científica para fins académicos (obtenção do grau de mestre), venho solicitar-lhe que V. Exa se digne autorizar a participação/colaboração dos professores do 1.ºC.E.B. no preenchimento de um questionário.

A docente acima referida compromete-se manter os mais elevados critérios de confidencialidade em todo os seu trabalho de investigação.

Agradeço a vossa compreensão perante este pedido.

Sem mais assunto, subscrevo-me com a consideração a V. Exa.

*Arquivo o  
solicitado, sendo  
que a reposta / preenchimento  
dos dados depende de  
cod*



Atenciosamente

A Mestranda,

*Eunice Leal*

(Eunice Mariana de Sousa Leal)

## ***ANEXO 2***

*Inquérito por questionário*

## **Universidade Portucalense**

### **INQUÉRITO/QUESTIONÁRIO**

O presente inquérito/ questionário é anónimo e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Especialização em Problemas Cognitivos- Motores, na Universidade Portucalense, tendo como tema de estudo: As respostas educativas que os Professores do 1.º C.E.B. podem dar no processo ensino/aprendizagem às crianças com deficiência mental.

Pretendemos com o estudo compreender que respostas educativas podem influenciar na aprendizagem dos alunos com deficiência mental e que entendimentos têm os professores do 1.º ciclo sobre este assunto.

A sua participação é muito importante para conhecermos a realidade em análise. Por isso, apelamos à sua atenção para uma resposta atempada, estando conscientes do esforço que isso representa.

Agradecemos, antecipadamente, a sua colaboração.

#### **INSTRUÇÕES**

O inquérito/questionário é composto por questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas deve assinalar com um (X), no respectivo quadrado, a resposta que lhe parece mais adequada à sua opinião e/ou situação. Nas questões abertas, escreva livre e sucintamente a sua opinião.

Neste questionário, não há perguntas certas nem erradas. Pretende-se conhecer a sua sincera e clara opinião.

# INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Exmo/a Professor/a

Com o estudo pretendemos compreender que respostas educativas podem influenciar na aprendizagem dos alunos com deficiência mental e que entendimentos têm os professores do 1.º ciclo sobre este assunto.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para o efeito de produção de conhecimento científico.

Por favor responda com sinceridade. A sua opinião é muito importante.

## I- Perfil:

### 1. Idade:

- Inferior ou igual a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Igual ou superior a 61

### 2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

### 3. Habitações Literárias:

- Bacharelato  Qual? \_\_\_\_\_
- Licenciatura  Qual? \_\_\_\_\_
- Pós-graduação  Qual? \_\_\_\_\_
- Mestrado  Qual? \_\_\_\_\_
- Doutoramento  Qual? \_\_\_\_\_

### 4. Tempo de Serviço:

- Inferior ou igual a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25anos
- 26 a 30 anos
- Igual ou superior a 31 anos

### 5. Categoria Profissional: \_\_\_\_\_

6. Anos de Serviço na escola: \_\_\_\_\_ anos

7. N.º de escolas em que já exerceu a atividade docente: \_\_\_\_\_ escolas

8. Ano/s de escolaridade que lecciona:

1.º Ano  2.º Ano  3.º Ano  4.º Ano

9. Exerce funções docentes:

Titular de Turma

Apoio Educativo

Educação Especial

## II- Pareceres sobre a Escola.

1. Assinale com uma cruz  o grau de importância que atribui a cada objetivo:

O OBJETIVO DA ESCOLA DEVE SER:	MUITO IMPORTANTE	TEM ALGUMA IMPORTÂNCIA	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
1- Corrigir as desigualdades sociais no acesso à escola					
2-Preparar adequadamente o educando para o mundo de trabalho					
3-Desenvolver os educandos a nível pessoal, social, intelectual, afetivo, espiritual					
4-Oferecer a todos os alunos infra estruturas adequadas ao ensino/aprendizagem					
6- Preparar e integrar os educandos na comunidade					
7- Responder aos interesses dos pais, encarregados de educação e comunidade local					

2. Costuma ter alunos com deficiência mental nas suas aulas?

Sim  Não

**3.** Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro?

Sim  Não

**4.** No seu entender acha que o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, na sua escola está a ser aplicado?

Sim  Não

**5.** Acha que as crianças com deficiência mental devem estar inseridas no ensino regular?

Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

**6.** O material e equipamento existente na sua escola, satisfaz as necessidades dos alunos com deficiência mental?

Sim  Não

**7.** Considera importante a formação continua e/ou especializada dos docentes para desenvolver o ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência mental?

Sim  Não

**8.** Na sua atividade letiva, sente dificuldades na adequação das aprendizagens a alunos com deficiência mental?

Sim  Não

**9.** Na sua turma, utiliza recursos educativos, incluindo as tecnologias de informação ?

Sim  Não

**10.** Diversifica várias respostas/estratégias para desenvolver de forma satisfatória a aprendizagem dos alunos com deficiência mental?

Sim  Não

**11.** Na sua turma onde há alunos com deficiência mental utiliza materiais didáticos diversificados para facilitar o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos?

Sim  Não

**12.** Realiza trabalhos em parceria com os alunos com deficiência mental e sem deficiência mental para fomentar comportamentos de interação social?

Sim  Não

**13.** Sente ausência de partilha de estratégias entre os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial?

Sim  Não

**14.** Que tipo de respostas/estratégias trabalha com os seus alunos com deficiência mental, de maneira a prepará-los para a sua vida ativa?

---

---

---

---

---

Muito Obrigada pela sua colaboração