UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

PERSPETIVAS DE DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, orientada pela Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Verônica Turcato Merlim / Nº A22001445

2024

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

PERSPETIVAS DE DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

"VERSÃO FINAL"

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa no dia 06/03/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 643/2024, de 30 de Janeiro de 2024, com a seguinte composição:
Presidente:
Profª. Doutoa Rosa Maria da Silva Serradas Duarte
Arguente:
Profª. Doutora Luísa Ramos de Carvalho (ESE – Inst. Politécnico de Setúbal)
Orientadora:
Profª. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Este trabalho também foi orientado pela Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva Presidente: Professora Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte

Verônica Turcato Merlim / Nº A22001445

2024

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

(Mantoan, 2003)

Dedicatória

Ao meu marido, que desde sempre esteve ao meu lado e não permitiu que desistisse. Com o seu apoio incondicional consegui assim realizar o meu sonho.

Agradecimentos

A Deus, que na sua infinita misericórdia, me fortaleceu para não desistir.

Ao meu marido, que sempre me apoiou.

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, pelos seus ensinamentos, e paciência.

Aos meus amigos e colegas da Universidade, por todo o apoio e ajuda.

Aos meus dois filhos, Vitória e André, que são a razão do meu viver.

A todos, Obrigada!

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar perspetivas de docentes do ensino secundário em relação à inclusão, nas suas turmas, de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A atitude, não sendo o único fator facilitador da inclusão destes alunos, é crítica e pode fazer a diferença para que se sintam incluídos ou não. A atitude da sociedade para com a pessoa com deficiência evoluiu satisfatoriamente ao longo dos tempos, nomeadamente para com as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. No entanto, ao nível educativo, ainda existem barreiras, algumas das quais se prendem com as atitudes dos professores e dos órgãos de gestão, como Leitão e Silva (2019) evidenciaram. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental manifesta-se por um funcionamento cognitivo que se situa abaixo da média, juntamente com dificuldades ao nível de áreas adaptativas, com data-limite de aparecimento até aos 22 anos de idade (Schalock et al., 2021). Em função das dificuldades que estes alunos podem apresentar, a sua inclusão, particularmente no ensino secundário, pode suscitar alguma complexidade a alguns professores relativamente ao modo como perspetivam a inclusão e como a mesma é colocada em prática. Para esta investigação, de natureza qualitativa, utilizámos a entrevista semiestruturada (Lüdke & André, 2013) com docentes do ensino secundário e a pesquisa documental, como técnicas e instrumentos de recolha de dados. Estes foram tratados através de análise de conteúdo (Bardin, 2010). O estudo permitiu verificar que: as atitudes dos intervenientes são, na generalidade, favoráveis à inclusão; os professores entrevistados são unânimes em relação à importância dos alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental estarem inseridos no Ensino Regular; alguns dos participantes sentem dificuldades relativamente à articulação entre os intervenientes no processo educativo destes alunos; as escolas do Ensino Regular não garantem respostas favoráveis a todas as dúvidas dos docentes para a melhoria das suas práticas, destacando-se um discurso que aponta a necessidade de formação de professores neste âmbito, quer ao nível da formação inicial quer da formação contínua.

Palavras-chave: Atitude; Inclusão; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Abstract

This work aims to analyze the perspectives of secondary school teachers regarding the inclusion of students with Intellectual and Developmental Difficulties in their classes. Attitude, although not the only factor that facilitates the inclusion of these students, is critical and can make a difference in whether they feel included or not. Society's attitude towards people with disabilities has evolved satisfactorily over time, particularly towards people with Intellectual and Developmental Difficulties. However, at an educational level, there are still barriers, some of which relate to the attitudes of teachers and management bodies, as Leitão and Silva (2019) showed. Intellectual and Developmental Difficulties are manifested by cognitive functioning that is below average, along with difficulties in adaptive areas, with a deadline for onset of up to 22 years of age (Schalock et al., 2021). Depending on the difficulties that these students may present, their inclusion, particularly in secondary education, may raise some complexity for some teachers regarding the way they see inclusion and how it is put into practice. For this qualitative investigation, we used semi-structured interviews (Lüdke & André, 2013) with secondary school teachers and documentary research, as data collection techniques and instruments. These were treated through content analysis (Bardin, 2010). The study made it possible to verify that: the attitudes of those involved are, in general, favorable to inclusion; the teachers interviewed are unanimous in relation to the importance of students with Intellectual and Developmental Difficulties being included in Regular Education; some of the participants experience difficulties regarding coordination between those involved in these students' educational process; Regular education schools do not guarantee favorable answers to all teachers' queries to improve their practices, highlighting a discourse that highlights the need for teacher training in this area, both at the level of initial training and continuing training.

Keywords: Attitude; Inclusion; Intellectual and Developmental Difficulty.

Abreviaturas / Siglas

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
DI	Declaração de Incheon
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
DS	Declaração de Salamanca
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
E	Entrevistadora
EB	Escola Básica
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Professora entrevistada 1
P2	Professora entrevistada 2
P3	Professora entrevistada 3
P4	Professora entrevistada 4
PE	Projeto Educativo
PEE	Professora de Educação Especial
QI	Quociente de Inteligência
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice geral

Dedicatória....4
Agradecimentos....5
Resumo....6
Abstract....7
Índice de quadros....11
Índice de Figuras....12
Introdução....13
PARTE I - Enquadramento Teórico....15
I.1. Inclusão Educativa: documentos norteadores....15
I. 1.1 Quadro jurídico da Inclusão Educativa....19
I.2. Atitudes....23
I. 2.1 Conceito....23
I. 2.2 Modelos....25
I. 2.3 Modelo Tripartido Clássico....25
I. 2.4 Modelo Unidimensional Clássico....26
I. 2.5 Modelo Tripartido Revisto de Atitude....27
I. 2.6 atitudes: um dos fatores facilitadores da inclusão....27
I.3. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental....29
I. 3.1 Conceito....29
I. 3.2 Etiologia da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental....30
I. 3.3 Estudos sobre Atitudes de Professores sobre a Inclusão de Alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental....32
PARTE II - Problemática, Questão de investigação e Objetivos....34
II.1. Problemática....34
II.2. Questão de investigação....35
II.3. Objetivos....35
II. 3.1 Geral....35
II. 3.2 Específicos....35
Parte III - Enquadramento Metodológico....36
III.1. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados....37
III. 1.2 Entrevistas....37
III.3. Tratamento de dados....39
III.4. Caracterização do contexto do estudo....40

III.5. Caracterização das professoras entrevistadas 42
II.6. Procedimentos 43
PARTE IV. Análise e discussão dos dados 44
IV.1. Das entrevistas 44
CONSIDERAÇÕES FINAIS 56
Referências Bibliográficas 59
Apêndices I
Apêndice I - Guião da entrevista aos professores do ensino secundário II
Apêndice II - Formulário da entrevista ao professor de alunos com DID III
Apêndice III – Solicitação de Autorização V
Apêndice IV - PROTOCOLO da entrevista ao professor do ensino secundário 1 VI
Apêndice V – Protocolo da entrevista ao professor do ensino secundário 2 XI
Apêndice VI - Protocolo da entrevista ao professor do ensino secundário 3 XVII
Apêndice VII - Protocolo da entrevista ao professor do ensino secundário 4 XXII
Apêndice VIII - Análise de conteúdo da entrevista com a professora P1 XXXI
Apêndice IX - Análise de conteúdo da entrevista com a professora P2 XXXV
Apêndice X - Análise de conteúdo da entrevista com a professora P3 XLI
Apêndice XI - Análise de conteúdo da entrevista com a professora P4 XLV
Apêndice XII - Síntese da entrevista com a professora P1 LII
Apêndice XIII - Síntese da entrevista com a professora P2 LIII
Apêndice XIV - Síntese da entrevista com a professora P3 LV
Apêndice XV - Síntese da entrevista com a professora P4 LVII
Apêndice XVI - Síntese global das entrevistas LVIII

Índice de quadros

Quadro 1 - Blocos e Objetivos Específicos da entrevista 38
Quadro 2 – Caracterização dos Professores Entrevistados 42
Quadro 3 – Temas, categorias e entrevistas 44
Quadro 4 – Categorias e Subcategorias do Tema "Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário".....45
Quadro 5 – Categorias e Subcategorias do Tema "Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário".....49
Quadro 6 – Categorias e Subcategorias do Tema "Estratégias Implementadas para a inclusão de alunos com DID" 51
Quadro 7 – Categorias e Subcategorias do Tema "Atividades implementadas com os Alunos com DID" 52
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias do Tema "Dificuldades sentidas em relação à inclusão de alunos com DID".....53
Quadro 9 – Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação entre os docentes".....54
Quadro 10 – Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação com a Comunidade" 54
Quadro 11 – Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação com os Pais dos Alunos"55

Índice de Figuras

Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....20

Introdução

As atitudes dos professores são consideradas oportunidades fundamentais no desenvolvimento dos alunos, assumindo um papel importante no contexto socioeducativo. Partindo deste princípio, este estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona, incide sobre a temática "Perspetivas de docentes do ensino secundário sobre a inclusão de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID)".

Tendo em conta que a exclusão escolar pode ser considerada a primeira etapa para a exclusão social, acredito ser obrigatoriedade da escola a operacionalização de estratégias capazes de responder às diferentes necessidades de todos os alunos nos diferentes contextos existentes, por isso, consideramos que este é um tema de grande pertinência uma vez que se fala constantemente sobre a importância da inclusão de todos os alunos nas escolas, independentemente das suas dificuldades.

A temática da inclusão na Declaração de Salamanca (1994) veio potencializar a importância da inclusão de *todos* na sociedade e nas escolas. Esta temática continua muito debatida em inúmeros projetos de investigação, que analisam a inclusão de alunos com problemáticas mais ou menos complexas nas escolas de Ensino Regular, com o principal objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade e de uma escola mais inclusiva e menos injusta.

Os princípios defendidos em Salamanca mobilizaram, não só as escolas, mas a sociedade como um todo, alterando a forma como as pessoas se relacionam com outras pessoas, que, por algum motivo, são diferentes dos ditos 'normais'.

Jones e Guskinz (1986), após investigarem como as pessoas se relacionam com o 'diferente', nomeadamente as atitudes face às pessoas com deficiência, entenderam que a estranheza se dá principalmente pela falta de experiência ou de informação.

As atitudes, apesar de terem progredido para visões mais neutras, ou mesmo positivas, segundo Santos (2020), assumem ainda um peso relevante na forma como é encarada a capacitação, a independência e a produtividade das pessoas com DID. Para Leitão e Silva (2019), os professores são "peças fundamentais para que ocorra a inclusão".

Todos os profissionais são responsáveis, de alguma forma, por decisões e recomendações ao longo da vida destas pessoas. E, apesar de não haver soluções rápidas para as barreiras ainda enfrentadas pelas pessoas com DID, a adequação dos apoios e o

redireccionamento das práticas para os resultados pessoais que contribuam para uma vida com mais qualidade precisam de acontecer.

A motivação para a realização desta investigação nasceu de reflexões feitas acerca da importância da atitude como um dos fatores facilitadores da inclusão de alunos com DID e, por isso, buscar-se-ão respostas para a seguinte questão de partida: Que atitudes manifestam professores do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com DID?

Este estudo apresenta a seguinte estrutura: Parte I – Revisão da Literatura; Parte II – A problemática do estudo; Parte III – Enquadramento metodológico; Parte IV – Apresentação, análise e discussão dos dados; e Parte V- Considerações finais.

Na parte I, é efetuada uma revisão de literatura em três capítulos. O primeiro diz respeito, de forma sucinta, à importância da inclusão educativa com a temática "Inclusão Educativa: documentos norteadores, com um subponto que tratará do enquadramento legislativo da inclusão.

O segundo capítulo discutirá o conceito da "atitude", que contempla subpontos: conceito, modelos existentes e usados em investigações; e a atitude como um dos fatores para a inclusão.

O terceiro capítulo incidirá sobre a "Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental", que será desdobrada em subpontos, a fim de observar o conceito, a etiologia, as características gerais e os estudos de investigação sobre a temática.

Na parte II, são especificados a problemática, a questão de partida e os objetivos.

Na parte III, expomos o método que será elencado para desenvolver o estudo, assim como o contexto, os sujeitos, e as técnicas/instrumentos utilizados.

As partes IV e V correspondem à análise dos dados das entrevistas e às considerações finais.

As citações e as referências bibliográficas seguirão as normas APA 7 e a redação o novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

PARTE I - Enquadramento Teórico

> A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogénea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre (Abramovich & Moll, 1997, p. 89).

I.1. Inclusão Educativa: documentos norteadores

Por muitos séculos, as pessoas com deficiência, por diferentes motivos, foram ridicularizadas, oprimidas e postas de lado na sociedade. O caminho para a inclusão e suas práticas sociais deu-se de forma lenta, passando pelos estágios de rejeição, segregação, institucionalização, integração, até à fase da inclusão.

Podemos referir que o modelo de escola inclusiva teve o seu arranque com aquela que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A conceção, que anteriormente predominava, sofreu uma rutura com o paradigma existente até então - a integração -, uma vez que, segundo esta Declaração, todas as crianças e jovens cujas necessidades compreendem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE), "devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades" (Declaração de Salamanca, 1994, p.6). Nesta mesma Declaração, realça-se que as escolas devem aceitar e satisfazer as diferentes necessidades dos seus alunos, adequando os seus currículos, assim como todos os seus recursos, com a finalidade de proporcionar a todos uma igualdade de oportunidades.

A história da educação e da inclusão tem um caminho delineado a partir da 2ª Guerra Mundial, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em Jomtien, em 1990, particularizou-se o tema da Educação para Todos, sendo um compromisso coletivo para a ação. Mas, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que podemos falar de Inclusão.

> Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p.10).

O referido documento destaca que a educação de crianças e jovens com NEE não pode prosseguir de forma independente, devendo ser englobada no quadro do sistema regular da

Educação, por isso, é necessária uma reforma escolar, nomeadamente, uma ajuda ao nível da comunidade internacional e a nível local.

Para Serra (2008), um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais exige, ao longo do seu percurso escolar, uma atenção diferenciada assim como maiores recursos educacionais. Sabendo disto, as adequações curriculares individuais devem ser realizadas de acordo com as especificidades dos alunos.

Em Dakar, no ano de 2000, a UNESCO promove o Fórum Mundial de Educação, que reafirma e reestabelece os princípios anteriores, confirmando a importância de cada país aderente no compromisso de adotar as políticas públicas e garantir a inclusão de todas as crianças, não só para aquelas que apresentam alguma deficiência, mas também as que se encontram em estado de vulnerabilidade social.

Em 2015, em Incheon, Coreia do Sul, ocorre o Fórum Mundial de Educação, a qual reuniu representantes da sociedade civil, ministros, chefes e membros de delegações, para repetir o compromisso com a Educação para Todos. A visão de Jomtien e Dakar, já mencionadas, amplia-se, salientando-se a importância de transformar vidas através da educação, comprometendo-se, com caráter urgente, com uma agenda de educação, "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Declaração de Incheon, 2015, p.1).

O documento reúne um conjunto de metas a serem atingidas até 2030. O compromisso é histórico e ambicioso, e contempla 5 temas, com ações a serem desenvolvidas entre 2015 e 2030, a partir dos compromissos do movimento Educação para Todos, a saber:

1. **Direito à educação -** até 2030, assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos;
2. **Equidade na educação -** assegurar acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, para o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas;
3. **Educação inclusiva - que** responda e se adapte a cada estudante, relevante para a sociedade e para o respeito pela cultura;
4. **Educação de qualidade -** desenvolvida por professores capacitados e apoiados, como um direito de todas as crianças, jovens e adultos;
5. **Educação ao longo da vida –** para toda a pessoa, a fim de adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitem para realizar as suas aspirações.

A Organização das Nações Unidas publicou, no ano de 2019, o Manual para a Garantia da Inclusão e Equidade na Educação. Este Manual dá instruções para que os países cumpram os seus papéis quanto à consciencialização e prática nesta área. A mensagem fulcral do Manual é "todo o estudante é importante e tem igual importância" (UNESCO, 2019b, p.12). A inclusão é definida como um "processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquista dos estudantes" (p.13).

No mesmo ano, aconteceu o Fórum Internacional sobre a Inclusão e Equidade na Educação – Todo o aluno importa, realizado na Colômbia, com o objetivo de discutir e aprofundar as ideias sobre a importância de garantir e cumprir uma educação de facto inclusiva e que defenda todas as necessidades dos alunos. Stefania Giannini, Vice-Diretora Geral de Educação da UNESCO, destacou

> a importância do fórum para o debate, reflexão e fortalecimento de agendas e iniciativas para a realização da educação inclusiva. Além disso, destacou que é necessária uma profunda transformação do paradigma de como a educação é entendida e realizada, para que a inclusão nesse campo possa ser cumprida, conforme estabelecido pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4, referente à educação), e, como também prevê a Declaração de Salamanca, adotada há 25 anos [E são ainda necessários] compromissos políticos dos governos, mais financiamento e uma mudança cultural, dentro e fora das escolas, nas comunidades educacionais (UNESCO, 2019a).

Mais recentemente, em 2020, um Relatório de Monitorização Global da Educação – "Inclusão e educação: Todos sem exceção" foi publicado pela UNESCO. O Relatório reafirma os compromissos adotados na Declaração de Incheon procedido no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo o aluno importa. Vem reforçar a importância da entreajuda entre o Estado e os educadores, para que essa prática não fique somente na teoria. Também questiona sobre as principais soluções políticas, as dificuldades para a sua implementação, os mecanismos que o coordenam, os canais de financiamento e a monitorização da educação inclusiva.

A disposição conferida internacionalmente para a implementação do tema Educação Inclusiva tem vindo a ser reforçada ao longo dos anos. Essa evolução científica e socioeducativa observa-se sobretudo em Portugal. O país desde há muito tempo estava preocupado com essas questões. Resumidamente, podemos referir que as suas intenções legais estão propostas na consagração de 3 direitos fundamentais: Direito à educação, Direito à igualdade e Direito a participar em sociedade.

Para Santos (2020), em Portugal, estas mudanças fizeram-se sentir para além da ratificação das convenções referidas, tal como ao nível da certificação das organizações, da educação inclusiva (Decreto-Lei nº55/2018), da identificação dos facilitadores e barreiras à participação das pessoas com DID, numa perspectiva de inclusão social.

No momento atual, Portugal tem concretizado esforços para legislar uma estratégia nacional para a operacionalização dos direitos expressos nos tratados internacionais,

> apesar de carecer ainda de sistemas de monitorização e avaliação desta implementação, da ação articulada entre os diferentes organismos e da fragmentação de serviços, bem como de indicadores robustos e fiáveis e da clarificação da elegibilidade para serviços de apoio. As atitudes de desvalorização e descredibilizacão, estigmatização e superproteção ainda são uma barreira (Santos, 2020, p.82).

De acordo com Dronkers e Korthals (2016), criar uma educação que possa dar as mesmas possibilidades a todas as crianças implica, pois, aceitar as diferenças e procurar soluções para cada uma, implicando igualmente desenvolver nos mais variados atores educativos a maneira de olhar a diferença.

A relação entre a inclusão e a educação especial geralmente gera perspetivas diversas de várias partes interessadas, como os formuladores de políticas que elaboram a legislação e políticas, os professores nas salas de aula e pais (O'Connor et al., 2016). Neste sentido, a educação especial é especial porque tem um lugar distinto na educação, não apenas dos indivíduos com deficiência, mas igualmente dos diversos alunos, incluindo os que estão em risco.

A inclusão envolve grande heterogeneidade dentro da sala de aula, pelo que os professores são obrigados a procurar "estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, de forma solidária e cooperativa, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais" (Leitão, 2010, p.20).

A inclusão é então

> um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão, é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2010, p.1).~

Importa referir que, inspirados nas ideias de justiça social, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitos

países europeus desenvolveram políticas e implementaram práticas para promover a educação inclusiva (Arcidiacono & Baucal, 2020; Nelis & Pedaste, 2020).

De salientar que ainda não há uma compreensão clara da educação inclusiva. Os diversos investigadores, formuladores políticos e professores têm entendimentos diversos (Haug, 2017; Van Mieghem et al., 2018; Kivirand et al., 2020). Do mesmo modo, Magnússon (2019) concluiu que "as implementações, interpretações e definições do conceito variam muito tanto na pesquisa quanto na prática, entre os países e mesmo dentro deles" (idem, p. 678).

Rebelo (2011, p.6) considera que

> pensada a universalização da escolaridade e determinada que foi a sua obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem exceção, de imediato o sistema Educativo se confrontou com a real problemática de conviver quotidianamente com a diversidade. Passa então, a ser visível a existência da diferença no aluno patente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem. Urgia a criação de um sistema que desse resposta educativa eficaz àquele que é diferente, mas que tem direito a participar, a agir e transformar a sociedade.

I. 1.1 QUADRO JURÍDICO DA INCLUSÃO EDUCATIVA

Um dos grandes saltos da Educação Especial em Portugal foi a lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, permitindo a publicação de normativos relativos à educação especial, garantindo a obrigatoriedade e a gratuitidade para todos. A legislação refere que "os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa" (art.º 28º).

> A inclusão permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas. Prepara a criança para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo a criança conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional (Correia, 2008).

Desta forma, assistimos a um avanço quanto à inclusão de facto, e não somente à integração de alunos com NEE. A legislação defende a oficialização de escolas adequadas a qualquer criança, independentemente das suas características físicas ou intelectuais, dando-lhes o direito de frequentar e sendo-lhes igualmente possibilitado o acesso ao currículo comum, remodelado de acordo com as suas especificidades e características individuais.

A educação especial é composta por um conjunto de práticas de ensino que são projetadas especificamente para as necessidades dos alunos com necessidades educativas

especiais (Marian et al., 2020), mas é um subsistema da educação. Para Allmendinger (2016), o sistema educacional ideal disponibiliza a permeabilidade e oportunidades iguais para todos os alunos, não estando dependente das suas características.

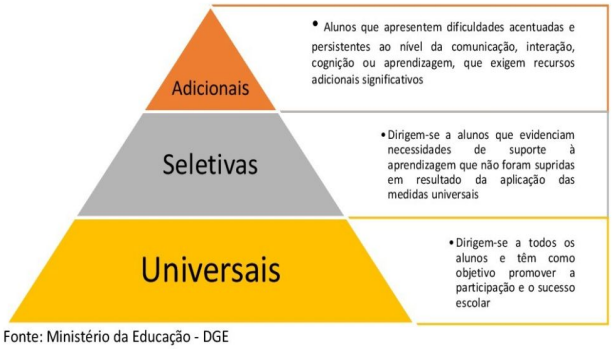
Ao darmos um salto para os últimos acontecimentos, deparamo-nos com dois decretos-lei, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho. O primeiro visa estabelecer os princípios que garantem a inclusão, orientando a necessidade que cada escola tem em identificar a riqueza da diversidade dos seus alunos, fortalecendo e assegurando as necessidades de todos na participação nos processos de aprendizagem e na vida de toda a comunidade educativa.

Sinteticamente, os princípios norteadores do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, são:

- Educabilidade universal (todos têm capacidade de aprender);
- Equidade (todos têm acesso aos apoios necessários para concretizar o seu potencial);
- Inclusão (direito à presença, participação e sucesso);
- Personalização (medidas de acordo com cada aluno);
- Flexibilidade e gestão do currículo (para responder às singularidades);
- Autodeterminação (voz e participação dos alunos);
- Envolvimento parental (participação e informação);
- Interferência mínima (nunca mais do que a necessária).

Para além dos princípios, o Decreto, nos artigos 6 a 10, apresenta as Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. As medidas são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, cuja finalidade é a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória, como se pode observar na imagem seguinte:

Figura 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Vale ressaltar que o Decreto-Lei se baseia no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Abordagem Multinível no acesso ao currículo, indicado como uma metodologia factível para os professores conseguirem criar práticas mais inclusivas, abandonando a padronização das respostas educativas consoante os diagnósticos e partindo para as respostas educativas disponíveis para todos os alunos. Alguns pontos a destacar:

- fornecer níveis ajustáveis de desafio;
- oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem;
- proporcionais opções de incentivos e recompensas na aprendizagem.

O distinto Decreto-Lei também agrupa os recursos específicos à aprendizagem em: recursos específicos (Docentes de Educação Especial, Técnicos especializados, Assistentes Operacionais); Recursos Organizacionais (Equipas Multidisciplinares, Centro de Apoio à Aprendizagem, Escolas de Referência, Centros de Recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação); Recursos da Comunidade (Intervenção Precoce, Equipas de saúde, entre outros).

Para dar reforço a alunos com maiores comprometimentos, como por exemplo a crianças com Multideficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo, os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) foram criados com este Decreto-Lei. De acordo com Silva (2019), segundo as orientações do Ministério da Educação, os alunos em questão passam pelo menos 60% do tempo letivo numa turma regular, servindo os centros de apoio como um complemento.

De ressalvar que o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, veio a sofrer as primeiras alterações a 13 de setembro, através da Lei n.º 116/2019.

O segundo Decreto-Lei n. º55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios norteadores da avaliação das aprendizagens, levando em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É a matriz orientadora comum para as ofertas das escolas e para a organização do seu trabalho, no que diz respeito ao planeamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação" (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Diferentes métodos de ensino são referenciados:

> a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e

> instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

Repensar a maneira como o currículo será trabalhado em sala de aula é fundamental para conseguir desenvolver conteúdos diversificados. Para Roldão (2003), é plausível ter diversas abordagens de ensino, tais como: a diferenciação pedagógica, a flexibilização curricular, a cooperação, entre outros. Esta ação desenvolve estratégias que podem ser uma mais-valia, não só para alunos com NEE, mas para toda a turma.

A educação pública e privada aponta para o direito ao ensino para todos os alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais, intentando que todos desenvolvam as suas potencialidades, participando de forma produtiva na sociedade.

Para Santos (2020), a política nacional, nomeadamente o último Decreto-Lei, parece refletir sobre as mais recentes tendências e desenvolvimentos no âmbito das populações com maiores necessidades de apoio, incluindo as pessoas com DID. Ressalta ainda que as medidas não devem permanecer somente na teoria, e sim, avançar para a prática.

Santos (2020) reflete sobre uma emergente estratégia nacional sobre o campo da DID com objetivos bem definidos e medidas específicas mais delineadas. Uma estratégia que visa uma melhor divulgação dos documentos e medidas existentes, revendo a formação geral a nível nacional, e contribuindo para serviços de apoios comunitários alternativos e centrados na relação pessoa/família-envolvimento. O constructo de qualidade de vida e a avaliação de resultados pessoais deverá ser equacionado em todos os contextos, visando uma vida com mais qualidade e a avaliação da eficácia dos apoios oferecidos. Neste sentido, a autora lista algumas questões: os direitos das crianças com DID estarão mesmo a ser reconhecidos e operacionalizados? A mudança de atitude face às pessoas com DID estará mesmo a acontecer em Portugal? (Santos, 2020, p. 83).

Apesar dos direitos das pessoas com DID estarem reconhecidos e serem iguais, tal como refere a legislação, para Santos (2020) as pessoas com DID parecem ainda não ter adquirido o seu estatuto de cidadão, pelo que um dos temas atuais se prende com a identificação dos fatores que expliquem a natureza da relação entre pessoas com e sem DID.

> A inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma ruptura paradigmática com muitos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial (Sanches, 2002, p.93).

I.2. Atitudes

A palavra é originária do latim *aptitudinem* e chegou ao português do italiano *attitudine,* que significa "uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no nosso meio circundante" (Kardec, 1978, p.7).

Neste capítulo, teremos uma noção do que significa a palavra atitude, aprofundando um pouco este conceito. Exemplificando, dos três principais modelos mais empregues em trabalhos de investigação, iremos analisar o modelo Unidimensional Clássico, que nos poderá ajudar a perceber quais os fatores que originam atitudes mais inclusivas.

I. 2.1 CONCEITO

No campo de ação da psicologia social, a atitude é uma tendência ou predisposição relativamente estável para responder, ou seja, para agir, pensar ou sentir de uma determinada maneira (positiva ou negativa) face a um objeto social (pessoa, situação ou outra). Dito isto, a atitude atua como mediador entre o modo de agir e de pensar dos sujeitos, existindo uma relação entre as atitudes e as estruturas básicas da personalidade do indivíduo, e as mesmas depreendem-se dos comportamentos, não sendo notáveis de forma direta (Lima & Correia, 2013).

Quando discursamos sobre atitude, urge citar Allport (1968, p. 62):

> As atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor.

Ainda, segundo o autor, a atitude tem por definição três dimensões fundamentais: atividade emocional primária (sentimento positivo ou negativo), formação baseada numa experiência, e por fim, desenvolvimento face a objetivos ou situações com que se encontram relacionadas (atitudes previsíveis).

Alguns psicólogos desenvolveram igualmente métodos qualitativos validados para avaliar as crenças que fundamentam as atitudes. Os estudos padronizados de eliciação de crenças questionaram os indivíduos sobre se estes acreditam e quais as vantagens e desvantagens de um comportamento (Epton et al., 2015). Estes estudos também desenvolveram procedimentos validados para analisar dados qualitativos e utilizá-los para adequar avaliações quantitativas de atitudes, com base na população de interesse (Fishman et al., 2021).

Para Coelho (2012, p.43), as atitudes têm por base três componentes: a cognitiva, a afetiva e a comportamental. O mesmo autor enfatiza:

> Deste modo, poder-se-á dizer que as atitudes se constituem como um constructo diretamente relacionado com os aspetos comportamentais e cognitivos e referem-se a um sentimento de pró ou contra um determinado objeto atitudinal que pode ser uma pessoa um acontecimento, ou qualquer outro produto da atividade humana (p.146).

As atitudes podem dar lugar à intenção de agir de uma determinada maneira e, em última análise, ao comportamento. As pessoas podem ser cronicamente céticas e manifestar descrença em muitos contextos. Ao nível geral, os indivíduos diferem na sua tendência de disposição de estímulos.

De acordo com Wolk et al. (2019), uma medida da atitude disposicional positivamente correlacionada com os traços ligados aos aspetos positivos são os afetos, como extroversão, afabilidade, traço afetivo positivo, otimismo, autoestima e, negativamente correlacionado com os traços de sinalização de afeto negativo, como o neuroticismo, traço de afeto negativo, inibição comportamental, e foco de prevenção. Não obstante, o comportamento é normalmente definido como o ato de manifesto de um individuo e é geralmente assumido como parcialmente decorrente das atitudes.

Na ótica de Monteiro (2008), a atitude é algo estável, incluído num sistema de avaliações positivas ou negativas, depreendendo-se deste processo a reação do indivíduo face a uma situação em circunstâncias comuns.

No que toca à temática deste trabalho, as atitudes face os sujeitos com DID, segundo Santos (2020), é ainda uma barreira, mesmo que para alguns "invisível", pois a forma como as pessoas experienciam o 'diferente' tem a ver com inúmeros factores, sobretudo, socioculturais. A autora menciona a perceção de que, nos últimos anos, em Portugal, a visibilidade das pessoas com DID aumentou devido às convenções internacionais e aos estudos, e à mudança que tem acontecido ao nível das instituições, constrangendo-os a se reestruturarem.

As atitudes progrediram para visões mais claras e mais positivas (Ouellette-Kuntz, Burge, Brown & Arsenault, 2010). Ainda referindo Portugal, estudos mais recentes mostram atitudes positivas para com os sujeitos com DID, principalmente os pais, os cuidadores informais, em que, apesar de haver situações em que necessitam de mais cuidados, mostram perspetivas positivas (Barbosa et al., 2017).

As pessoas com formação nas áreas da educação, saúde e segurança social parecem tender para perspetivas mais positivas do que os pares em áreas de economia e gestão (Gonçalves & Lemos, 2014). Em Portugal, ainda em 2013 se questionava o significado da inclusão de alunos com DID em contexto regular (Queiroz, 2013), constata-se especialmente pelos professores com maior contato com alunos com DID (Ernst & Rogers, 2009), ou com formação na educação especial (Barbosa et al., 2017), atitudes mais positivas.

Para Santos (2020), a avaliação do constructo das atitudes ainda é alvo de alguma controvérsia, não só pela escassez de instrumentos existentes enquadrados nos modelos conceptuais validados e aceites para a DID, bem como pelas fragilidades metodológicas associadas e baseadas em métodos clássicos, devendo envolver a avaliação direta/e indireta/ implícita, e englobar os valores socioculturais, as experiências e as metas políticas e práticas atuais de cada estado-membro.

Em Portugal, "existem trabalhos de análise das atitudes face às pessoas com DID em diferentes contextos, mas sem indicadores ao nível de projetos na área e da sua monitorização, o que apela à necessidade de aprofundamento da investigação" (Santos, 2020, p. 87).

I. 2.2 MODELOS

As atitudes apresentam uma estrutura de grande complexidade, constituída por diversos componentes cuja interrelação tem vindo a ser estudada por diferentes modelos teóricos. Existem atualmente três modelos principais, utilizados na maioria das investigações:

a) Modelo Tripartido Clássico (Rosenberg & Hovland, 1960);
b) Modelo Unidimensional Clássico (Fishbein & Ajzen, 1975);
c) Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988).

I. 2.3 MODELO TRIPARTIDO CLÁSSICO

Na pesquisa em psicologia social, os debates sobre a definição de atitude estão em evolução, desde a época de Thurstone (1928). Uma das definições holísticas de atitude foi dada por Eagly e Chaiken (1993), que definiram atitude como "uma tendência psicológica que é expressa por avaliar uma entidade particular com algum grau de favor e desfavor" (p. 1). Os autores elaboraram a sua compreensão conceptual do termo como tendência psicológica com referência a "um estado que é interno para a pessoa" e avalia para "todas as classes de respostas avaliativas, sejam elas abertas ou encobertas, cognitivas, afetivas ou

comportamentais" (p. 1). Ora, esta tripartição de respostas atitudinais nas três classes de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais é bem conhecida na literatura de psicologia social (Bohner & Dickel 2011; Crano & Prislin, 2006; Eagly & Chaiken 1993; Fazio & Petty 2008).

Especificamente, as inconsistências do constructo de atitude na previsão do comportamento em associação com o Technology Acceptance Model (TAM) foram referidas por alguns autores (Davis et al. 1989; Venkatesh et al. 2003), embora com poucos resultados científicos. Tendo em conta esta lacuna, os autores Al-Khaldi e Wallace (1999), Yang e Yoo (2004), e Zhang et al. (2008) levantaram a questão de que a atitude merece mais atenção na disciplina de sistemas de informação.

Estas classes de respostas são essenciais para os conceitos de atitude, isto porque uma atitude desenvolve-se com base nas respostas. Um indivíduo não tem uma atitude, até que esta responda de uma forma avaliativa a uma determinada entidade (estímulo de atitude) de forma afetiva, cognitiva ou comportamental de base (Eagly & Chaiken 1993, 2007).

Numa revisão e análise de 99 estudos empíricos sobre a adoção individual e organizacional de sistemas de informação (Jeyaraj et al., 2006), a atitude do utilizador estava entre as 3 principais variáveis independentes mais aplicadas.

Este modelo tripartido é um modelo de variável latente que descreve a relação entre uma atitude latente e as suas manifestações cognitivas, afetivas e comportamentais. No seu uso como modelo de medição para as atitudes individuais, também representa um comportamento individual relevante para a atitude, ou seja, o próprio modelo é utilizado para estabelecer uma estimativa de uma atitude latente e representa um modelo de explicação do comportamento porque se destina a dar conta de qualquer tipo de manifestação de uma atitude (por exemplo, respostas verbais em questionários, expressões faciais e comportamento real).

Neste sentido, o paradigma de Campbell representa um modelo de medição que se baseia num conceito do modelo das relações esperadas entre a atitude e as diversas manifestações, ou seja, o modelo tripartido de atitudes, a conexão específica entre cada manifestação individual e uma atitude correspondente, o modelo de Rasch (Kaiser, Arnold, & Otto, 2014; Taube et al., 2018).

I. 2.4 MODELO UNIDIMENSIONAL CLÁSSICO

O Modelo Unidimensional Clássico assume uma associação direta entre a atitude e o comportamento, sendo, no entanto, a componente afetiva a variável principal a ter em

consideração para que tal se verifique. De acordo com Rodrigues (1972, citado em Pinheiro, 2001), as atitudes demonstram um sentimento que pode favorecer ou desfavorecer um objeto social, podendo este ser uma pessoa, um acontecimento social ou um produto de atividade humana. Neste sentido, Ajzen (1988, citado por Pinheiro, 2001) definiu a atitude como uma predisposição de resposta a um objeto, pessoa ou instituição ou acontecimento, de forma positiva ou negativa. Assim, o autor destaca o carácter avaliativo afetivo como forma de traduzir uma posição pessoal de acordo com um determinado objeto social. Surge, neste contexto, o Modelo Unidimensional Clássico de Atitude (Ajzen & Fishbein, 1975, citado por Neto, 1998).

I. 2.5 MODELO TRIPARTIDO REVISTO DE ATITUDE

O Modelo Tripartido Revisto de Atitude (Zanna & Rempel, 1988, citado por Neto, 1998) representa uma atitude como uma categorização de um objeto-estímulo ao longo de uma dimensão de avaliação. Sendo que, neste contexto, a atitude surge como uma premissa positiva ou negativa, ao longo de um eixo bipolar, com base no domínio cognitivo, no processo afetivo e na informação que tem como base um comportamento anterior.

I. 2.6 ATITUDES: UM DOS FATORES FACILITADORES DA INCLUSÃO

A experiência de viver com uma "deficiência" é influenciada por inúmeros fatores, entre os quais os valores socioculturais que moldam o que é considerado típico e o que é considerado diferente e que influenciam percepções e sentimentos (Santos, 2020, p. 83).

As atitudes face às pessoas com DID parecem ser ainda uma das barreiras invisíveis mais relevantes para a sua estigmatização a nível social. Segundo Santos (2020), o preconceito, estereótipo e discriminação e a forma como as pessoas com DID são vistas, pensadas e sentidas afeta a percepção dos pares.

Sabendo que as atitudes são definidas como um reflexo do estado mental que conduz a comportamentos positivos ou negativos em correspondência a algo ou alguém, podemos referir que, quando se trata de alunos com DID, a relação que o professor tem com o aluno e sua atitude (positiva ou negativa) face às dificuldades encontradas levará à sua inclusão ou à sua exclusão.

O professor do Ensino Regular tem a responsabilidade de colaborar com outros professores/educadores ou técnicos de educação especial no sentido de delinear e implementar instruções/atividades para todos os alunos, sobretudo para alunos com DID.

Estes devem, segundo Correia (2003), intermediar entre as famílias, alunos e profissionais e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.

Cabe-lhes ainda:

> Tomarem conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula. - Prestarem informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno. - Contemplarem uma variedade de estratégias e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam (Correia, 2003, p.51).

Cobb e Mittler (2005) consideram que a intervenção com os alunos com DID deve ter como foco objetivador o desenvolvimento, ou seja, ajudar os alunos nas suas máximas capacidades e aptidões, qualidades pessoais, e de ensiná-los a adaptar-se às exigências da sociedade no seu contexto.

Para Costa (2010, p.7), as preocupações que concentram a maior atenção dos pais, educadores, técnicos e cuidadores são o "garantir a aprendizagem de atividades de vida diária ou das matérias escolares, assegurando a proteção e as condições materiais são indispensáveis".

Para Jesus & Martins (2000, p.22), "é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios".

Todas essas recomendações fazem-nos entender a importância dos intervenientes na vida das pessoas com DID. Assim, as atitudes que os professores adotam determinam as suas respostas à inclusão destas pessoas na sala de aula numa escola regular.

> Todos os profissionais no campo da DID são responsáveis, de alguma forma, por decisões e recomendações ao longo da vida destas pessoas, que para serem fundamentadas se devem basear no conhecimento científico, em boas práticas e em padrões profissionais de ética e rigor" (Schalock et al., 2012).

Para Santos (2020), a identificação e caracterização das atitudes pode ser um dos pontos estratégicos a refletir no momento atual e de mudança que se pretende em Portugal, permitindo o planeamento e a consecução de ações e programas de sensibilização da

população em geral, para a capacitação das pessoas com DID, visando, quer a melhoria das atitudes, quer uma prática produtiva e inclusiva sustentada por uma política democrática que apela à participação também das pessoas com DID.

I.3. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

I. 3.1 CONCEITO

A dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) é uma perturbação do desenvolvimento, representada pela presença de limitações intelectuais e adaptativas concomitantes, com desvio-padrão abaixo da média que influenciam os domínios conceptuais, práticos e sociais, manifestando-se durante o período desenvolvimental (American Psychatric Association, 2013).

As dificuldades cognitivas e suas denominações sofreram alterações ao longo dos anos consoante o contributo dos estudos que são efetuados e corresponde às perspetivas socioculturais em vigor.

A Organização Mundial de Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde realizaram em 2004 um evento em Montreal, Canadá, onde foi aceite o documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência intelectual, autorizando a alteração da designação "Deficiência Mental" para Deficiência Intelectual". No mesmo ano, a Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) altera o termo "Mental" para "Intelectual" e do "Desenvolvimento", definindo-se assim como Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID).

A Deficiência Mental já não é vista como um défice proveniente apenas da pessoa com um défice abaixo de 70, mas sim como o resultado, não só da interação entre a pessoa e o meio abrangente, como também do tipo de apoios fundamentais para a prática dos distintos papéis sociais (Santos & Santos, 2007).

O termo DID implica três pressupostos: *dificuldades,* "referindo-se às limitações que colocam o sujeito em desvantagens quando opera em sociedade"; *inteligência*, que "envolve a capacidade para pensar, planear revolver problemas: compreender e aprender"; *e comportamento adaptativo*, que "representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano" (Belo e colaboradores, 2008, p.8).

A DID, segundo propostas pela AADID, caracteriza-se por consideráveis limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos nos domínios conceptual, social, e prático que deverão aparecer antes dos 22 anos de idade.

O critério de QI como único fator de atribuição de um nível de incapacidade intelectual passou a ser desvalorizado, não sendo mais atribuído (Santos & Santos, 2007). A DID deixa de ser vista como uma característica única da pessoa, para uma manifestação da interação entre essa pessoa e o contexto onde está inserida (Leitão & Ferreira, 2008).

Devido às constantes mudanças da terminologia da palavra DID, a comunidade científica tem em conta o modelo centralizado nos apoios, com o objetivo de otimizar a funcionalidade desta população (Santos, 2010).

A avaliação da DID deve ser realizada com base nas competências adaptativas de forma a permitir a produção de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio, o que vai contribuir para uma melhor qualidade de vida do indivíduo.

A versão mais recente do Manual AAIDD (American *Association on Intellectual and Developmental Disabilities),* Deficiência intelectual: Definição, diagnóstico, classificação e sistemas de suporte (Schalock al., 2021) alinha-se, quanto às definições, com as versões anteriores e documentos dos últimos 10 anos.

O Manual em questão, segundo os autores, orienta-se pelos Sistemas de Suporte, que se devem basear numa escala padronizada de carácter individual. Então, estes devem ter como base os objetivos/metas pessoais, a autonomia e seus valores, ou seja, deve centrar-se na pessoa, com vista à obtenção de resultados. Depois, há que procurar criar condições facilitadoras e relações de apoio, quer de carácter genérico, quer especializado, em ambientes inclusivos através de um plano em constante acompanhamento, avaliação e reformulação por parte de todos os intervenientes (inclusive a pessoa com DID).

I. 3.2 ETIOLOGIA DA DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Não se pode conferir uma única causa à origem da DID pois, em concordância com diferentes pesquisadores, a sua etiologia provém de um conjunto de fatores. Para Pacheco e Valencia (1997), as causas que podem originar DID dividem-se em: fatores genéticos e fatores extrínsecos.

As causas genéticas subdividem-se em: genopatias (alterações genéticas) e cromossomopatias (síndromes provocadas por anomalias nos cromossomas). No que confere

aos fatores extrínsecos, os autores referem que estes podem estar na origem da DID, são esses fatores pré-natais dos quais sintetizamos:

- As embriopatias (12 semanas de gestação);
- Fetopatias (a partir das 12 semanas de gestação);
- Infeções (ex. Herpes, Sífilis);
- Endocrinometabolopatias (ex. Perturbações da tiroide);
- Intoxicações (ex. Tabaco, álcool);
- Radiações e Perturbações psíquicas.

Os autores referem-se igualmente aos factos pós-nascimento: as perturbações podem ser advindas de agentes, como infeções, endocrinometabolopatias, traumatismos crânio-encefálicos e fatores ambientais.

A causa multifatorial da DID permite a identificação das características e de outras questões relacionadas com a saúde que podem influenciar o desempenho físico e psicológico (Schalock et al., 2010). Neste sentido, os autores listam quatro categorias principais no âmbito causal (Sachalock et al., 2012):

1. *biomédica*, englobando fatores genéticos;

2. *social*, englobando fatores socioeconómicos;

3. *comportamental*, onde se inclui o consumo de substâncias aditivas pela mãe ou outros comportamentos de risco;

4. *educativa,* que envolve o tipo e a qualidade de apoios no que confere aos processos de aprendizagem ao longo da vida.

Algumas estratégias, segundo Harris (2010), podem ser feitas para minimizar a ocorrência de DID, indicando: aconselhamento genético familiar, diminuição da pobreza, acesso aos cuidados básicos de saúde, intervenção precoce, entre outros.

A DID é assinalada por um funcionamento intelectual expressivamente abaixo da média relacionado com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicações, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho (Lima-Rodrigues, 2007).

Segundo Harris e Greenspan (2016), as características dos sujeitos com DID, quando sondados os pais ou os cuidadores, abrangem a socialização, a cognição e áreas funcionais, sendo que os cuidadores pontuam, mais rigorosamente, a função cognitiva.

Os autores Bulgheroni, Vago, Ursilla e Riva (2007) aludem à importância dos apoios para os sujeitos com DID no domínio da aquisição ou interiorização do conhecimento para alcançar algum desempenho com a generalização da aprendizagem para novos contextos.

I. 3.3 ESTUDOS SOBRE ATITUDES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

Os ambientes educacionais devem ser projetados de formas distintas com base nos requisitos dos alunos com NEE. Estes ambientes variam entre salas de aula de educação geral, onde estas crianças podem conviver com os seus pares (Avcıoğlu, 2015).

Relativamente a atitudes específicas de professores, o estudo de Neal e Cuevas (2016) teve como objetivo analisar as perceções das atitudes dos professores em relação à inclusão. Os professores responderam à Pesquisa de Princípios e Inclusão, medindo as experiências, treino, atitudes em relação à inclusão e crenças sobre a colocação adequada de alunos com deficiência e NEE. Os resultados do estudo revelaram que os professores tiveram uma visão positiva do modelo de inclusão. No entanto, não acreditam que a educação geral deva ser modificada para ter em atenção as necessidades de todos os alunos.

Do mesmo modo, o estudo de Majda & Ksenja (2015) teve como objetivo analisar as atitudes dos professores do ensino básico e do ensino secundário para a inclusão de alunos com DID no que diz respeito ao tipo de escola, à idade dos professores, ao número de alunos DID na turma e às habilidades adquiridas pelos professores. Os resultados do estudo concluíram que os professores do ensino secundário demonstraram atitudes mais positivas com alunos DID do que os seus colegas do 1º Ciclo, bem como para o ensino e adaptação destes alunos à turma em geral, e para a tensão psicofísica relacionada com o trabalho.

De salientar que as atitudes desempenham um papel fundamental na inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), na escola, mas pouco se sabe sobre os fatores que as influenciam. Sobre este aspeto, o estudo de Toye et al. (2018) teve como objetivo investigar o efeito do conhecimento e do estigma do TDAH nas atitudes dos profissionais em relação à inclusão *mainstream*. Os professores, equipa de apoio, gestores escolares e psicólogos educacionais responderam a questionários avaliando o conhecimento do TDAH, estigma e atitudes em relação à inclusão. Os resultados do estudo demonstraram que os psicólogos possuem mais conhecimento, tiveram menos crenças estigmatizantes e atitudes mais inclusivas do que as outras profissões.

Santos (2020) cita alguns estudos na área da atitude, que revelam sentimentos de medo, insegurança, tristeza e pena (Werner, 2015), hostilidade e distância (Ouellette et al., 2010) que são influenciados por inúmeras variáveis: nível funcional e severidade das limitações, sendo as atitudes mais positivas consoante o maior funcionamento independente (Livneh, 1982), género (Estevão et al., 2017; Scioe, 2011) com os elementos femininos a tender para atitudes mais positivas, apesar da aproximação das respostas nos últimos tempos.

Nos estudos de Barbosa et al. (2017), as pessoas com estatuto económico, habilitações literárias e académicas mais elevadas conduzem a atitudes mais positivas. Já segundo Brando e Santos (2017), pessoas com valores socioculturais e religiosos tendem a ter atitudes mais positivas. Ainda Barbosa (2017), professores com formação na educação especial, ou com mais contacto com alunos DID, revelam atitudes positivas. Segundo os estudos de Resendes et al. (2017), os pais, cuidadores informais, também parecem assumir em Portugal respostas tendencialmente positivas, apesar de haver situações em que optam por respostas neutras, como por exemplo relações sexuais e beber álcool.

Os estudos de Leitão e Silva (2019) objetivaram a atitude para com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Numa análise de resultados, notou-se uma disparidade entre atitudes favoráveis e desfavoráveis, o que causou preocupação no que toca à inclusão dos alunos com NEE. Neste estudo, os professores do Ensino Regular relatam com maior frequência a dificuldade em realizar trabalhos com os alunos com NEE. No que toca à inclusão, os professores concordam que ela corrobora de uma forma facilitadora para a aprendizagem. Já os professores de Educação Especial citam como desfavorável a falta de formação dos diferentes intervenientes educativos para intervir com alunos com NEE.

> Estamos em presença de dois grupos distintos de professores, com 'olhares' diferentes sobre a inclusão destes alunos, já que, para uns, o processo está inerente ao seu desempenho e, para outros, o confronto com situações que fogem ao padrão comum é mais ou mesmo muito complicado. No entanto, uma visão tão negativa como a que encontramos junto dos docentes de Educação Especial em relação aos seus colegas do Ensino Regular é muito pouco 'saudável', até em termos de convivência profissional (Leitão & Silva, 2019, p.226).

Para Leitão e Silva (2019), os professores, sejam do Ensino Regular ou de Educação Especial, são peças fundamentais para que ocorra a inclusão.

PARTE II - Problemática, Questão de investigação e Objetivos

II.1. PROBLEMÁTICA

Sabemos que a inclusão é um dos grandes desafios do nosso sistema educativo, pois a escola tem de ser para todos, tal como aludido na Declaração de Salamanca (1994) e na Declaração de Incheon (2015), já referidas no decorrer deste trabalho. Para uma escola/sala ser considerada inclusiva, todos os envolvidos (professores, assistentes operacionais, pais, pares, comunidade) devem estar alinhados e unidos no mesmo objetivo. Contudo, são visíveis as barreiras para que esse desenvolvimento suceda.

De acordo com Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), a inclusão apela logo para uma escola que dê atenção à criança como um todo, procurando responder às necessidades desse todo (alunos) num contexto flexível, assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos.

Segundo os autores, entende-se como primordial que a escola se adeque de forma a responder às necessidades dos alunos, proporcionando uma educação apropriada, que permita otimizar o seu potencial e promovendo o sucesso escolar.

De igual forma, anteriormente, aludimos com Santos (2020) à importância da sensibilidade e da responsabilidade que os envolvidos na educação dos alunos com DID devem ter, dedicando tempo, atenção e usufruindo de apoios.

Na ótica de Correia (2010, p.31),

> A filosofia adjacente uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.

Vários estudos relataram que os professores têm atitudes positivas em relação à inclusão (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Ojok & Wormnæs, 2013), e veem a inclusão como vantajosa e agradável. Outros estudos referem que as atitudes dos professores nem sempre são favoráveis à inclusão, sobretudo, se os alunos têm problemáticas mais complexas, como é o caso daqueles que têm DID (Leitão & Silva, 2019).

São muitas as variáveis que interferem na forma como as atitudes fazem perspetivar a inclusão destes alunos, uma das quais poderá relacionar-se com o ciclo e com a disciplina que lecionam. É nesse sentido que definimos a questão da nossa pesquisa, que apresentamos seguidamente.

II.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Que perspectivas manifestam professores do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com DID?

II.3. OBJETIVOS

II. 3.1 GERAL

Analisar perspectivas de professores do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com DID.

II. 3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar atitudes de professores, que lecionam no Ensino Secundário, relativamente à inclusão de alunos com DID nas suas turmas.
- Descrever como os docentes perspectivam a inclusão educativa de alunos com DID.
- Conhecer expectativas de professores, que lecionam no Ensino Secundário, em relação às aprendizagens de alunos com DID que estão incluídos na turma.
- Conhecer dificuldades sentidas pelos professores, que lecionam no Ensino Secundário, relativamente à inclusão de alunos com DID na sua turma.
- Identificar estratégias e atividades que os professores, que lecionam no Ensino Secundário, implementam na turma e com os alunos com DID.
- Saber como se processa a articulação entre os intervenientes no processo de inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário.

PARTE III - Enquadramento Metodológico

No presente capítulo, procedeu-se a uma breve definição e fundamentação das escolhas metodológicas para a concretização do estudo em análise.

Para Coutinho (2005), o conceito de paradigma de investigação é como um conjunto de valores, teorias comuns e regras, aceites num determinado tempo por todos os elementos de uma comunidade científica.

Na ótica de Pacheco (1993), o conceito de investigação significa uma combinação implícita de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e, concludentemente, uma partilha de saberes e uma concordância quanto à natureza da inquirição e à conceção do conhecimento.

A abordagem de questões ligadas à metodologia apresenta-se como essencial para os estudos científicos, visto que permite avaliar a sua validade. O "interesse pela validez do caminho escolhido para se acabar proposto pela pesquisa, vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo" (Gerhardt e Silveira, 2009, p.13).

No âmbito da investigação qualitativa, o método pode ser caracterizado como indutivo. "O investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto" (Pacheco, 1993, p.28).

Para o nosso estudo, optamos pela metodologia qualitativa que "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". "O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, sendo que processo e seu significado são os focos principais de abordagem" (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p.26).

A metodologia qualitativa "preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" (Gerhardt & Silveira, op cit, p. 13), isto é, "vai muito além do visível e do concreto. Ela mergulha fundo no significado próprio das ações e relações humanas, que nem sempre, podem ser transformadas em equações matemáticas e apresentadas em tabelas estatísticas" (Neves & Domingues, 2007, p19).

A metodologia qualitativa, segundo Tuckman (2012), tem as seguintes características: é sobretudo descritiva, mais do que analítica, centra-se no investigador, como fonte de

informação, estando envolvido na situação, privilegia os métodos indutivos e focaliza-se no que acontece e seu significado, na sua interpretação, e com base na sua experiência educativa.

Miranda (2009) menciona a abordagem qualitativa como uma investigação que julga valores, crenças, representações, costumes, atitudes e opiniões, permitindo ao investigador do estudo demarcar teoria e dados, favorecendo a colaboração entre si e os indivíduos que são objeto do estudo, fazendo uso da perceção dos fatos com o propósito de os analisar em toda a sua complexidade e em contexto.

O método é um conjunto de procedimentos e instrumentos de trabalho para compreender e agir sob um objeto de estudo (Gil, 1999). Assim sendo, o enquadramento metodológico cuidará da descrição do conjunto de ferramentas e técnicas que serão utilizadas durante o estudo.

III.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Todo e qualquer plano de investigação, seja de carácter quantitativo, qualitativo ou multimetodológico, implica uma recolha de dados originais por parte do investigador Coutinho (2018).

Para Bisquerra (1989), os métodos de investigação constituem um caminho para chegar ao conhecimento científico, sendo as técnicas, um "procedimento de atuação" concretos e particulares, "meios auxiliares" do método.

Segundo Lessard (1996),

> em ciências humanas e na investigação qualitativa, existem três grandes grupos de técnicas e instrumentos de recolha de dados: (i) o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); (ii) a observação que pode ser direta ou participante; e (iii) a pesquisa documental que tem como principal objetivo recolher informação necessária para a base da análise de estudo (p. 57).

Para a nossa investigação, utilizou-se a entrevista semiestruturada.

III. 1.2 ENTREVISTAS

Segundo Fortin, "A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas" (1999, p.245).

As entrevistas semiestruturadas pressupõem um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado, durante a qual o segundo expõe as suas perspetivas sobre um determinado

acontecimento. O entrevistador efetua perguntas que direcionam a entrevista para os objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2003). Segundo Fortin (1999), este não necessita de colocar as perguntas pela ordem que as tem escritas no guião e nem utilizar as mesmas palavras. O entrevistador deve deixar o entrevistado falar livremente, apenas interferindo para encaminhar a entrevista na direção dos objetivos do estudo.

Apresentam-se, de seguida, os blocos e os objetivos do guião de entrevista.

Quadro 1 - **Blocos e Objetivos Específicos da entrevista**

Blocos	Objetivos Específicos
A **Legitimação da Entrevista**	- Informar o entrevistado sobre o que se pretende investigar. - Garantir a confidencialidade dos dados fornecidos. - Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B **Perspetivas sobre atitudes**	- Identificar perspetivas sobre atitudes relativamente à inclusão de alunos com DID nas aulas do ensino secundário: a) autoatribuídas b) atribuídas aos professores c) atribuídas aos alunos com DID d) atribuídas aos colegas do aluno e) atribuídas aos alunos em geral e) atribuídas à Direção da escola f) atribuídas às assistentes operacionais g) atribuídas aos pais e encarregados de educação
C **Perspetivas sobre a Inclusão de alunos com DID**	- Conhecer perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário relativamente às: a) vantagens b) desvantagens
D **Perspetivas sobre expectativas**	- Conhecer expectativas do entrevistado: a) em relação às aprendizagens de alunos com DID que estão incluídos na turma b) em relação às aprendizagens do grupo-turma em relação aos pais e encarregados de educação
E **Estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID**	- Identificar estratégias e atividades implementadas pelos professores para a inclusão de alunos com DID no ensino secundário.
F **Dificuldades sentidas com a inclusão de alunos com DID**	- Identificar dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com DID no ensino secundário.
G **Articulação entre os intervenientes**	- Saber como se processa a articulação entre os intervenientes no processo de inclusão de alunos com DID no ensino secundário: a) com os professores de educação especial b) com os pais dos alunos com DID c) com os técnicos d) com assistentes operacionais e) com a comunidade
E **Dados complementares**	- Pedir ao entrevistado que se pronuncie sobre qualquer assunto que não tenha sido mencionado.

III.3. TRATAMENTO DE DADOS

Para Coutinho (2018, p.216), o processo de análise e interpretação é tão importante quanto a problemática do estudo, pelas seguintes razões: os dados podem tomar formas diferentes (relatos, desenhos, gravações, etc.), não sendo fácil diferenciar a clareza da fase de recolha e de análise de dados, pois as mesmas cruzam-se e completam-se.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica que reúne um conjunto de instrumentos metodológicos subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. De uma forma simples, Bardin (2011) elucida as três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Ainda, segundo Bardin (1977, p.133), a inferência poderá "apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor".

Segundo esta autora, a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, tais como:

- Material escrito como: agendas, diários, cartas, respostas a questionários, a testes, jornais, livros, anúncios publicitários, panfletos, cartazes, textos jurídicos, literatura, comunicações escritas trocadas dentro de uma empresa.
- Oral como: entrevistas, exposições, discursos.
- Icoónico: sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, pintura, etc.
- Outros códigos semióticos (isto é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações): música, dança, vestuário, posturas, gestos, comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia, arte, mitos, estereótipos.

Depois de obtidos os dados iniciais, o caminho para a análise de conteúdo é

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

De acordo com esta autora (2010, p.102), depois de transcritas, as entrevistas devem ter de seguir um processo decodificação que envolve passos importantes, a saber: a escolha das unidades de análise (pré-análise, que envolve, depois de uma leitura flutuante, a seleção de recortes do texto); a enumeração dessas unidades (codificação dos dados, sua

classificação e respetiva categorização); e, por fim, o tratamento dos resultados através de um processo de condensação, interpretação e inferência, ou seja, a tarefa de análise crítica da informação recolhida.

III.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

Para a caracterização do estudo, analisou-se o Projeto Educativo, disponível no site do Agrupamento da escola.

O Agrupamento está situado em Lisboa.

O Agrupamento é formado pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de infância (A), EB1 (B), EB1 (C), EB1 (D), EB1 (E), EB2,3 e Escola Secundária (F). Com uma Oferta Educativa que contempla a educação pré-escolar, os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos.

Frequentam o Agrupamento 2551 alunos, distribuídos por 103 turmas, 245 docentes (destes 70 são contratados), sendo 5 da Educação Pré-escolar, 36 do 1º Ciclo do ensino Básico, 204 docentes dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário e 77 funcionários não docentes (destes 9 são assistentes técnicos).

No corpo docente, 10% apresentam idade entre os 30 e 39 anos, 34% entre os 40 e os 49 anos, 40% registam idade entre os 50 e os 59 anos e 16% entre os 60 e os 69 anos.

No que concerne ao pessoal não docente, 6% têm idade entre os 30 e 39 anos, 23% entre os 40 e os 49 anos, 60% dos funcionários não docentes registam idade entre os 50 e os 59 anos e 11% entre os 60 e os 69 anos.

O perfil da população foi desenhado com base nos dados descritos no Plano Educativo do Agrupamento.

Estão representados no Agrupamento 31 países, dos quatro Continentes, correspondendo a 14,05% dos alunos que frequentam o ensino diurno.

Nos imigrantes dos países de língua oficial portuguesa destaca-se, com um contingente significativo, o número de alunos brasileiros correspondente a 31.3% do universo de alunos estrangeiros do Ensino Regular.

A Escola Secundária (F), objeto de estudo neste trabalho, foi inaugurada nos anos 50 do século XX. Apresenta um aspeto exterior agradável, ainda que os edifícios apresentem algum grau de degradação. A sua requalificação estava integrada na Fase 3 da Parque Escolar, contudo, como todas as Escolas que integravam aquela Fase de Requalificação, acabou por

não usufruir da mesma. O mobiliário escolar encontra-se degradado e em algumas salas desadequado.

No ano letivo em que decorreu a investigação, a escola tinha 375 alunos do Ensino Básico (3º ciclo) e 355 alunos do Ensino Secundário, perfazendo um total de 730 alunos. De salientar que a oferta formativa no Ensino Secundário compreende cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais.

A escola refere no PE a missão de contribuir para que a replicação da ordem social e cultural se esbata. Para o efeito, descreve que procurará que Escola não ratifique, nem reproduza as desigualdades, como espelho da sociedade, mas se afirme como Escola de qualidade, democrática e universal, que acredita na transformação social.

A escola ainda refere no PE um conjunto de valores que resultam de crenças e atitudes que ao longo da constituição do Agrupamento se têm (re)afirmado. Esse conjunto de valores constitui a matriz de diferenciação relativamente a outras instituições educativas e estrutura o seu património educativo. Destacam assim como valores fundamentais os seguintes: respeito, responsabilidade, autonomia, competência, rigor/exigência, qualidade, perseverança e cooperação/interajuda.

O PE refere como pontos fortes, através de uma análise do tipo SWOT feita ao agrupamento: Oferta educativa, Sucesso académico, Diferenciação e apoios, Estratégias para melhorias, Alunos e seu ambiente familiar, entre outros. Como pontos fracos, salientam falta de Recursos, Orçamento geral do Estado, Sucesso académico, Instalações, etc.

A escola traçou princípios orientadores: Linhas de Orientação Estratégica e Linhas de Ação. No PE, referem que apesar de a Escola ser uma instituição que, como é defendido pelas teorias de reprodução cultural (Bourdieu e Passeron), replica a ordem social, o Agrupamento entende que ela pode e deve subverter essa ordem. No entanto, para isso, ela terá de permitir o acesso dos alunos a contextos diversificados de educação formal e não formal, capazes de proporcionarem vastas aprendizagens.

O Agrupamento selecionou vários princípios pedagógicos que, em conjunto com os princípios veiculados no Currículo Nacional, serão determinantes para alcançar esta ambição, os seguintes princípios: Educação para todos em termos de *acesso* e *sucesso;* Exigência conceptual; Diferentes saberes e culturas; e Partilha.

No final do documento, ainda se refere: Metas e objetivos que pretendem atingir; Mapa estratégico – balanced scorcard; e Avaliação do Projeto Educativo.

III.5. CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

A caracterização das professoras foi feita com base na informação recolhida nas entrevistas num total de 4 professoras, identificadas com as letas e números P1, P2, P3 e P4.

Quadro 2 – **Caracterização dos Professores Entrevistados**

	P1	**P2**	**P3**	**P4**
Sexo	**F**	**F**	**F**	**F**
Grupo Etário	50+	(40-49)	(40-49)	(40-49)
Habilitação Académica e Profissional	Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses Diploma de Especialização em Educação Especial, em Dificuldades de Aprendizagem Diploma de Estudos Avançados em Literaturas e Culturas em Língua Portuguesa Habilitações para o 1.º ciclo	Licenciatura em Química	Licenciatura em Línguas e Literatura Moderna – Português e Inglês	Licenciatura em Estudos Portugueses Especialização em Educação Especial Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor
Número de Anos de Serviço	Nesta escola há 2 anos	Desde outubro do ano passado	Nesta escola há 1 ano	Nesta última escola só esteve 5 meses
Experiência com alunos com DID	Desde 2016	2 anos	Desde que ingressou na carreira, desde o primeiro ano que começou a lecionar	23 anos

De acordo com o quadro, os docentes entrevistados (4) pertencem ao sexo feminino, as suas idades situam-se entre 40-49 anos. Todas são licenciadas, sendo que 1 tem habilitação para lecionar no 1º ciclo, 2 possuem especialização em Educação Especial e, destas, 1 tem um mestrado na área; 1 tem 23 anos de experiência com alunos com DID, 1, 2 anos, 1 desde 2016, e 1, desde que ingressou na carreia.

II.6. PROCEDIMENTOS

Após a elaboração da questão de partida e da definição dos objetivos, criou-se um guião de entrevista para as professoras entrevistadas que serviu de base para a realização das entrevistas semiestruturadas, efetuadas todas online, através da plataforma zoom.

Devido à importância do tema e das relações pessoais e profissionais, primeiramente solicitámos o consentimento e as necessárias autorizações junto das entrevistadas. Também garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Todas as professoras entrevistadas se mostraram bastante disponíveis para colaborar com a presente investigação. Em todas, foi relembrado o objetivo do estudo e pedida a autorização para a gravação, para possibilitar a posterior transcrição de um modo mais fidedigno. Todas as professoras receberam as transcrições da sua entrevista, de modo a poderem confirmar se ela estava de acordo com o conteúdo.

Depois de transcritas as entrevistas, sem haver identificação das professoras entrevistadas, as entrevistas foram sujeitas a uma leitura, procedendo-se, seguidamente, à sua análise. Os excertos de texto mais significativos, no que diz respeito ao que pretendíamos investigar, formaram os indicadores. Estes determinaram as subcategorias que, por sua vez, deram origem às categorias.

Realizada a análise de conteúdo, elaborámos a síntese de cada uma das entrevistas. Por fim, fizemos a sua síntese global.

Depois da análise de conteúdo das entrevistas, fez-se a relação com a revisão da literatura realizada tendo em conta o objetivo do estudo.

PARTE IV. Análise e discussão dos dados

IV.1. DAS ENTREVISTAS

Da análise de conteúdo realizada às entrevistadas emergiram seis temas, formados pelas categorias que, por sua vez, decorreram das subcategorias, como já foi referido.

No quadro que se segue, apresentamos os temas e as categorias que emergiram das entrevistas com as professoras.

Quadro 3 – **Temas, categorias e entrevistas**

TEMA	CATEGORIA	ENTREVISTA
Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário	Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID	P1, P2, P3, P4
	Atitudes dos alunos com DID	P1, P2
	Atitudes autoatribuídas	P1, P2, P3, P4
	Atitudes dos pais	P1, P2, P3
	Atitudes dos professores	P1, P4
	Atitudes dos assistentes operacionais	P4
	Atitudes da escola	P4
	Atitudes dos diferentes intervenientes	P1
Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	P2, P3, P4
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Estratégias inclusivas implementadas com os alunos	P1, P3, P4
	Estratégias inclusivas implementadas com outros professores	P1
Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID	Atividades inclusivas implementadas com os alunos com DID	P2, P4
Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID	Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID	P2, P3
Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID	A articulação entre os docentes	P1, P2, P3, P4
	A articulação com a comunidade	P3, P4
	A articulação com os pais dos alunos	P1, P2; P4

Verifica-se da leitura do quadro que:

Emergiram seis temas das entrevistas realizadas com as professoras: Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário; Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário; Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID; Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID;

Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID; Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID.

As categorias "Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID", "Atitudes autoatribuídas" e "As articulações entre os docentes" estão presentes no discurso de todas as entrevistadas.

As categorias "Atitudes dos alunos com DID", "Estratégias inclusivas implementadas com os alunos" "Articulação com os pais dos alunos" e "A inclusão de alunos no ensino secundário" foram mencionadas em três entrevistas.

As categorias "Atitudes dos professores", "Atividades inclusivas implementadas com os alunos com DID", "Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID" e "A articulação com a comunidade" emergiram em duas entrevistas.

As categorias "Atitudes dos assistentes operacionais", "Atitudes da escola", "Atitudes dos diferentes intervenientes" e "Estratégias inclusivas implementadas com outros professores" são categorias isoladas.

Apresentamos, seguidamente, os quadros referentes a cada uma das Categorias, com as subcategorias que as formaram.

Quadro 4 – **Categorias e Subcategorias do Tema "Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário**"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID	Uma minoria aceita	P1, P2
	Estão relacionadas com os referenciais familiares e das habilitações que estes têm	P2
	De aceitação	P3, P4
	De habituação, em função do trabalho desenvolvido pelos professores	P4
	Alguns podem ser cruéis em relação às dificuldades dos colegas, porque estão menos sensibilizados	P4
Atitudes dos alunos com DID	De isolamento em relação aos seus colegas de turma	P1
	De fraca participação de alguns em atividades da escola	P1
	De cansaço durante as atividades, se estas forem muito prolongadas	P2
Atitudes autoatribuídas	De concordância, porque a inclusão ajuda-os a evoluir, desde que devidamente acompanhados	P1
	De esperança de que a inclusão seja uma realidade	P2
	De gratificação pela retribuição de carinho por parte de alguns alunos	P2, P3
	De preocupação com o que os alunos poderão estar a fazer, sobretudo nos intervalos e à hora do almoço	P2
	De concordância, porque a inclusão ajuda-os a evoluir, desde que devidamente acompanhados	P4
Atitudes dos pais	Alguns colaboram	P1, P3

	Alguns são ausentes	P1
	Estão relacionadas com o grau de instrução que possuem	P2
Atitudes dos professores	Alguns não têm sensibilidade para intervir com os alunos com DID	P1
	Atualmente, estão mais sensibilizados em relação às dificuldades dos filhos	P4
Atitudes dos assistentes operacionais	De muita atenção aos alunos, nomeadamente para com aqueles que se isolam do grupo	P4
Atitudes da escola	De inclusão relativamente a todos os alunos, independentemente das dificuldades que tenham	P4
Atitudes dos diferentes intervenientes	São variáveis	P1

O tema "Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário" formou-se a partir de oito categorias.

À exceção das Categorias "Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID", "Atitudes autoatribuídas" e "Atitudes dos pais", presentes no discurso de duas entrevistas, todas as outras emergiram de subcategorias isoladas.

No que diz respeito às "Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID", encontramos opiniões diferentes~~, o que é natural,~~ atendendo à natureza do estudo. Temos, assim, quem refira que as atitudes dos alunos para com os seus colegas com DID, que perceciona, são de aceitação, ainda que sejam atribuídas a uma minoria de alunos. Mas também encontramos excertos de discurso que nos referem que alguns alunos podem ser cruéis com os seus colegas com DID, eventualmente porque estão menos sensibilizados em relação a este assunto ou porque este comportamento está relacionado com a sua idade cronológica, como nos refere uma das entrevistadas:

> (...) alguns elementos na escola, entre alunos, menos sensibilizados para o assunto e as vezes são cruéis..., mas os miúdos acabam por ser cruéis uns com os outros, não por ser DID ou trissomia, não...por nada eles acabam por ser cruéis uns com os outros... sabe aquela idade do armário que dá vontade de fechar a porta e abrir daqui a dois anos?... nessa idade às vezes são mauzitos...

Uma das entrevistadas menciona que estas atitudes estão relacionadas com os referenciais familiares que os alunos têm, relacionando-as com as respetivas habilitações. Nas suas palavras:

> (...) depende muito do seio onde estas... num tipo de meninas que eu tive... os pais... educadores mais instruídos... sentia uma maior abordagem e carinho... e englobaram com mais facilidade do que pessoas com menos habilitações... ou

> seja... acaba por transmitir de encarregado pai ou mãe para o aluno... filho... e haver uma certa diferença...

Em relação a este assunto tal como refere Coelho (2012), as pessoas podem ser cronicamente céticas e manifestar descrença em muitos contextos. Ao nível geral, os indivíduos diferem na sua tendência de disposição de estímulos.

Barbosa et al. (2017) referem que as pessoas com estatuto económico, habilitações literárias e académicas mais elevadas tenderiam a transmitir valores aos seus filhos mais inclusivos do que os pais com menos habilitações. Esta constatação vai de alguma forma ao encontro de Gonçalves e Lemos (2014), para quem as pessoas com formação nas áreas de educação, saúde e segurança social tendem para perspetivas mais positivas do que os pares de outras áreas, especialmente professores com formação e maior contato com alunos com DID.

Quanto ao modo como os alunos com DID são vistos pelas entrevistadas, estas referem:

- O isolamento em relação aos seus colegas de turma: "O que acontece é que muitas vezes são os próprios alunos com estes problemas que se isolam e afastam dos outros... há alturas em que se isolam dos seus pares e até faltam à escola... "

- A sua fraca participação nas aulas: "muitos, até com as adequações curriculares significativas mais básicas mostram imensas dificuldades na aprendizagem das matérias escolares".

- O cansaço perante atividades que ocupem mais tempo na sua execução:

> ele ao sentar... mesmo num filme... eu notava perfeitamente que chega num ponto que eu tinha de parar, porque a atenção era desviada e ele aborrecia-se facilmente dos seus pares... eles ficam frustrados... começam a se manifestar... nota-se bem... doí-lhe a cabeça ou a bocejar muito... nota-se bem...está na hora de mudar para outra estratégia.

Santos (2020) cita alguns estudos na área da atitude, que revelam exatamente esses sentimentos de medo, insegurança, tristeza e pena (Werner, 2015), hostilidade e distância (Ouellette et al., 2010), que foram mencionados por esta entrevistada.

No que diz respeito a atitudes autoatribuídas, há quem concorde com a inclusão destes alunos no ensino secundário, na medida em que o contacto com os seus pares "ajuda-os a evoluir", mas também encontrámos excertos de discurso que apontam para a discordância em relação à inclusão neste nível de ensino ("não estou muito de acordo que os alunos que são muito limitados, que têm PEI, ou mesmo RTP, prossigam no ensino secundário").

No entanto, as atitudes que as entrevistadas se autoatribuem são maioritariamente favoráveis. Temos, assim, a "esperança de que a inclusão seja uma realidade" e a "gratificação pelo carinho" que recebem dos alunos, traduzida como:

> (...) nota-se perfeitamente, eles a ir ter contigo ir a falar contigo no corredor ... nota-se esse feedback... isto é espetacular... olha eu acho que sinceramente chegava ao ponto de no ano passado... era à sexta-feira que eu tinha com essas duas meninas e eu estava sempre espera de chegar aquela hora de estar com elas... que acabava por ser uma libertação dentro de mim de trabalhar com elas e depois... olha já acabou a hora agora já tenho de estar com outros meninos...

Temos, também, "a preocupação com o que os alunos poderão estar a fazer nos intervalos ou na hora do almoço", exemplificado deste modo:

> (...) se eu for ao bar ou biblioteca eu sei que vou encontrar determinados alunos sozinhos em determinados sítios... eu tenho este cuidado... nos intervalos eu vou ver onde eles estão, principalmente nos intervalos grandes e na hora do almoço... para ver se eles não estão sozinhos... o que me parte o coração... eu não quero que eles estejam sozinhos... ou se não estão enfiados num canto qualquer a fazer sabe Deus o quê...

Quanto às atitudes de alguns docentes, que se encontram referidas no discurso de dois sujeitos, as mesmas variam entre a falta de sensibilidade para com este tipo de problemática, eventualmente, por falta de paciência, embora para uma das entrevistadas, os professores estejam atualmente mais sensibilizados para a inclusão de alunos com DID.

Encontramos, assim, discursos que nos referem que "muitos professores não têm sensibilidade para estes alunos... mandam passar a matéria no quadro... submetendo-os a uma espécie de tortura..." e "os professores têm uma abertura diferente com estes alunos... também já estão mais sensibilizados".

Sobre a sensibilidade, Santos (2020) destaca a importância e a responsabilidade de todos os intervenientes na educação dos alunos com DID no que diz respeito à necessidade de disponibilização de tempo, atenção e apoio. A mesma autora refere que o preconceito, estereótipo e discriminação e a forma como as pessoas com DID é vista, pensada e sentida afeta a percepção dos pares. Correia (2003) aponta que o professor do Ensino Regular deve colaborar com outros professores/educadores ou técnicos de educação especial, no sentido de delinear e implementar instruções/atividades para todos os alunos, sobretudo para alunos com DID.

Apenas uma das entrevistadas abordou a atitude dos assistentes operacionais, considerando que estes prestam muita atenção aos alunos, nomeadamente aos que se isolam do seu grupo de pertença ("os funcionários estão muito atentos aos meninos que estão um

pouquinho mais afastados e as vezes se isolam..., mas também sei que os funcionários estão muito atentos..."). Esta questão corrobora a opinião de Correia (2003) quando refere que ao professor cabe conhecer as necessidades de alunos com NEE, prestando informação, de forma regular e sistemática, aos assistentes operacionais acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno.

A mesma entrevistada referiu, também, atitudes da escola. Na sua opinião, são inclusivas, independentemente das dificuldades que os alunos possam ter.

Por fim, a atitude dos diferentes intervenientes, definida como sendo variáveis, é igualmente referida apenas por uma das entrevistadas.

De seguida, apresentamos o Quadro 5, com as categorias e subcategorias que formaram o Tema "Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário".

Quadro 5 – **Categorias e Subcategorias do Tema "Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	É uma mais-valia para todos, desde que haja acompanhamento adequado	P2
	Depende das limitações que os alunos têm	P2
	Implica colaboração entre todos os professores, nomeadamente para fazer adaptações curriculares	P2
	O sucesso dos alunos depende da ajuda que receberem por parte da escola	P3
	Já é uma realidade	P3
	Deve ter em conta as necessidades dos alunos, buscando os recursos disponíveis que a escola tem	P3
	A aceitação dos professores mais jovens é melhor	P3
	Requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, turmas reduzidas e aceitação por parte dos outros para terem algum sucesso	P1
	É preferível realizar-se num curso profissional, desde que os alunos continuem com o apoio da Educação Especial	P1
	A inclusão é possível desde que haja articulação entre técnicos e professores especializados que lhes deem o apoio que os alunos precisam	P1
	Depende das limitações que os alunos têm	P1
	Nem sempre tem vantagens para os alunos com muitas dificuldades	P1
	É questionável ao nível da Frequência no Ensino Superior	P1
	É uma questão de direitos e de justiça social	P1
	Contribui para que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com a diferença dos outros	P1
	De aceitação	P4

	De habituação em função do trabalho desenvolvido pelos professores	P4
	Alguns estão menos sensibilizados para as dificuldades dos colegas e podem ser mais cruéis	P4

Uma das Entrevistadas com maior participação de respostas no que diz respeito às "Perspetivas de Inclusão dos alunos com DID no ensino Secundário" tem a opinião/visão de que a inclusão é possível desde que haja uma boa articulação entre técnicos e professores especializados que prestem o apoio que os alunos precisem ("os fatores de sucesso são os apoios e os recursos nas escolas, articulação entre professores e técnicos especializados, turmas mais reduzidas e a aceitação das diferenças do outro …"). Também refere haver a necessidade de que, para ser prestado esse apoio contínuo e necessário, há que, para além de requerer mais professores e técnicos, constituir turmas mais reduzidas para o contributo do sucesso destes alunos.

Para esta docente entrevistada, a inclusão destes alunos é possível desde que, entre muitos outros fatores, se atente para as suas limitações, pois para alunos com maiores dificuldades pode tornar-se uma vantagem a inserção dos mesmos num Curso Profissional em que o apoio de Educação Especial seja contínuo: ("Acho mais benéfico para estes alunos prosseguirem com um curso de via profissional, mais prático, na área que mais gostam"; "Se necessário, deveriam ter os recursos necessários em educação especial até ao fim, ou pelo menos até à idade da escolaridade obrigatória").

Para Schalock et al. (2012):

> Todos os profissionais no campo da DID são responsáveis, de alguma forma, por decisões e recomendações ao longo da vida destas pessoas, que para serem fundamentadas se devem basear no conhecimento científico, em boas práticas e em padrões profissionais de ética e rigor.

Acrescenta que a Inserção de alunos com DID no Ensino Secundário é uma questão de direitos e justiça social e que vai de certa forma contribuir para que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva com os seus pares: ("vivemos numa sociedade democrática onde todos temos os mesmos direitos e deveres. Temos de viver todos em sociedade de uma forma civilizada e harmoniosa. Por isso concordo com escola inclusiva"; "Qualquer dia temos professores de educação especial acompanhar alunos nas universidades. Não seria contra, mas para os alunos com graves limitações cognitivas não concordo").

Uma das entrevistadas refere que o processo de inclusão destes alunos, além de representar uma mais-valia para todos, também está condicionado à colaboração entre todos

os professores para que façam as adaptações curriculares: "Eu acho que é uma mais-valia para todos nós, e para eles próprios para evoluírem, desde que devidamente acompanhados".

Uma das entrevistadas vê a inclusão destes alunos mais facilitada por professores mais jovens, mas que, apesar da sua inclusão ser uma realidade, deve-se buscar sempre os recursos que a escola tem: "Se olharmos para os professores mais jovens, concretizam com uma perspectiva que os outros não fazem". Santos (2020) enfatiza que a avaliação do constructo das atitudes ainda é alvo de alguma controvérsia, não só pela escassez de instrumentos existentes enquadrados nos modelos conceptuais validados e aceites para a DID, bem como pelas fragilidades metodológicas associadas e baseadas em métodos clássicos, devendo envolver a avaliação direta/e indireta/ implícita, e englobar os valores socioculturais, as experiências e as metas políticas e práticas atuais de cada estado-membro.

Atendendo a todas as respostas dadas, uma das entrevistadas refere que este processo já tem um nível de aceitação, no entanto, depende também do trabalho dos professores e da sensibilização dos colegas, que por vezes podem ser cruéis: "Alguns elementos na escola, entre alunos menos sensibilizados para o assunto, às vezes são mais cruéis".

Em relação ao processo de evolução da conscientização para com os sujeitos com DID, Santos (2020) reflete que a forma como as pessoas experienciam o 'diferente' tem a ver com inúmeros fatores, sobretudo, socioculturais. A autora menciona a perceção de que, nos últimos anos, em Portugal, a visibilidade das pessoas com DID aumentou devido às convenções internacionais e aos estudos, e à mudança que tem acontecido ao nível das instituições, constrangendo-os a se reestruturarem.

Quadro 6 – **Categorias e Subcategorias do Tema "Estratégias Implementadas para a inclusão de alunos com DID"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Participação em clubes da Escola e Junta de Freguesia	P1, P4
	São diversificadas ao nível da sala de aula	P1
	Diferenciação Pedagógica	P3
	Simplificação dos Exercícios	P3
	Adequações Curriculares	P3
	Apoio Individual ao Aluno	P3
	Medidas de antecipação e reforço na aprendizagem	P4
	Trabalhos de Projeto	P4
	Parcerias com outros Agrupamentos de Escolas	P4

Sintetizando:

Apenas não foi possível recolher qualquer resposta de uma das entrevistadas.

Em relação às estratégias implementadas, há praticamente unanimidade no que concerne à participação em Clubes da Escola e Juntas de Freguesia: "Inscrição em clubes da escola ou junta de freguesia que mais lhes despertam o interesse (há clubes de desporto, música, arte, ciências, dança, teatro e outros)".

Apenas uma das entrevistadas refere que as estratégias aplicadas em sala de aula são diversificadas.

Uma das entrevistas aponta para este tema as várias estratégias implementadas, como sendo a diferenciação pedagógica, a simplificação de exercícios, a adequação curricular e o apoio individual ao aluno: "as estratégias vão ser diferenciadas de acordo com o ano e com as dificuldades que o aluno tem …, portanto a forma de abordar os conteúdos tem de ser diferentes … tem de haver uma proximidade adequada ao aluno".

Sobre a ideia da diferenciação pedagógica como estratégia para a adequação, os autores Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) refletem sobre a importância que a escola tem em se adequar de forma a responder às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes uma educação apropriada, que permita otimizar o seu potencial e promovendo o sucesso escolar.

Quadro 7 – **Categorias e Subcategorias do Tema "Atividades implementadas com os Alunos com DID"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
Atividades implementadas com alunos com DID	Jogos e desenhos que desenvolvem motricidade fina, pois alguns aborrecem-se com a disciplina	P2
	Atividades muito concretas, muito lúdicas face às suas dificuldades.	P2
	Apoio Individual	P2, P4
	Trabalhos de grupo	P4
	Visitas de Estudo	P4
	Trabalhos a Pares	P4

Relativamente às atividades:

Não foi possível recolher qualquer informação a respeito desta categoria, de pelo menos duas das quatro entrevistadas.

Deste tema emergem seis subcategorias em que se verifica que uma das subcategorias recolhe unanimidade por ambas as entrevistadas participantes, a subcategoria "Apoio Individual".

Uma das entrevistadas refere outras atividades implementadas com os alunos com DID, tais como: os trabalhos de grupo, visitas de estudo e trabalho a pares:

> trabalhos de grupo com mais dois ou três elementos, grupos pequenos … as visitas de estudo ocorrem na zona da sede do agrupamento… no trabalho a pares, o aluno Manuel revelou-se excelente à disciplina de português, o que fez com que ficasse com um determinado aluno na realização de trabalho a pares …

Outra participante menciona que são implementadas atividades mais concretas e adaptadas às dificuldades destes alunos, tais como, jogos e desenhos, para que desenvolvam competências como a motricidade fina:

> A minha disciplina é muito aborrecida para esses alunos … repare que na Química tens as moléculas, então com os palitos e a plasticina moldas e fazes estruturas, coisas básicas … é completamente diferente e é melhor para eles…

Acerca das atividades implementadas com os alunos, Jesus & Martins (2000) ressaltam a importância do docente em possuir conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, os alunos com capacidades diferentes.

Quadro 8 – **Categorias e Subcategorias do Tema "Dificuldades sentidas em relação à inclusão de alunos com DID"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
Dificuldades em relação à inclusão de alunos com DID	A inexistência de materiais	P2
	A Inexistência de uma equipa multidisciplinar	P2
	A falta de formação de Professores neste âmbito	P2

Quanto às dificuldades, emergiram três subcategorias, presentes no discurso de apenas uma entrevistada.

Esta entrevistada enumera algumas das dificuldades encontradas, como a inexistência de materiais, a inexistência de uma equipa multidisciplinar e a falta de professores neste âmbito: "Falta de material para os alunos utilizarem na sala de aula … se tiver de levar tem de ser pagos pelos professores, caso contrário as escolas não estão preparadas para tal".

Costa (2010) considera indispensável que os educadores concentram as preocupações em garantir a aprendizagem de atividades de vida diária ou das matérias escolares, assegurando a proteção e as condições materiais.

Quadro 9 – Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação entre os docentes"

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
A articulação entre os docentes	Restringe-se à transmissão de algumas experiências que tiveram	P2
	Processa-se entre professores que lecionam as mesmas turmas	P3
	Processa-se em parceria com o docente de Educação Especial quando os alunos têm dificuldades	P3
	Passa pela realização de trabalhos e projetos em comum	P4
	Faz-se em sintonia, graças aos Conselhos de Turma	P4

A articulação entre os docentes decorreu do discurso de uma, que mencionou que esta colaboração se restringe à troca de informação resultante de experiências que tiveram com estes alunos:

> Sendo simplesmente docente da disciplina pedi ajuda à minha coordenadora para lidar com esta situação … a sua ajuda foi aconselhar-me para adaptar o currículo para o próprio aluno ao longo do tempo ... fazer algo diferente"; "e hoje o que pratico foi graças à ajuda dela … fiz tudo muito simples e básico e vou mudando ao longo das sessões das diversas atividades.

Refere que esta articulação se processa não só entre professores que lecionam as mesmas turmas, como com o docente de educação especial destacado: "Se tiver os mesmos alunos com as mesmas dificuldades… juntamo-nos e trabalhamos em parceria com a professora de educação especial".

Na sua perspetiva este processo de articulação se realiza em sintonia, graças aos Conselhos de Turma e que passa pela realização de trabalhos e projetos em comum: "o corpo docente, graças aos Conselhos de Turma acaba por trabalhar em sintonia".

Relativamente a estas questões de intervenção com alunos com DID, Correia (2003) enfatiza a responsabilidade do professor em colaborar com os outros professores/educadores ou técnicos de educação especial no sentido de delinear e implementar instruções/atividades para todos os alunos, sobretudo para alunos com DID.

Quadro 10 – **Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação com a Comunidade"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
A Articulação com a Comunidade	Existe nas zonas urbanas, mas é inexistente no interior do País	P3
	Depende da problemática dos alunos	P3
	Faz-se através do Centro de Recursos para a Inclusão	P4

Emergiram três subcategorias referentes à articulação com a comunidade, no discurso de duas docentes.

Uma das entrevistadas, em relação a esta categoria refere que a mesma se realiza através do Centro de Recursos para a inclusão: "O Ensino Regular já tem os Centros de recursos para a inclusão … a CERCI … A Câmaras, as Juntas … tudo isso já está interligado".

Outra refere que a articulação com a comunidade existe nas zonas urbanas e é inexistente no interior do País e que tal articulação depende do tipo de problemática dos alunos: "também se relaciona um bocadinho com isso como perceber os alunos que estão nas zonas urbanas são diferentes dos que estão nas zonas rurais".

Quadro 11 – **Categorias e Subcategorias do Tema "A Articulação com os Pais dos Alunos"**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA
A Articulação com os Pais dos alunos	Raramente acontece se o Professor não for o Diretor de Turma	P2
	É de proximidade porque os Pais dos Alunos são quem os conhece melhor	P4
	É imprescindível, não se implementam medidas sem a sua autorização e a do próprio aluno	P4

A leitura do Quadro permite-nos concluir que das quatro entrevistadas, foi possível recolher a informação/colaboração de duas.

Emergiram três subcategorias.

Uma das entrevistadas pronunciou-se a propósito desta categoria como algo que raramente acontece se o professor não for o Diretor de Turma, ou seja, só ocorre articulação com os pais dos alunos, quando o professor que processa essa articulação é o Diretor de Turma: "quando se é Diretor de Turma consegue-se ter outro tipo de atividades em relação aos encarregados de educação dos alunos … fala da sua própria experiência".

A outra das entrevistadas refere-se a esta articulação como sendo de proximidade, pois considera que os educandos são quem melhor conhece os alunos e que é mesmo imprescindível, pois sem ela não é possível implementar medidas que de alguma forma requeiram a autorização dos alunos: "em educação especial não se faz nada sem a autorização dos pais e dos alunos"; "Proximidade é essencial … não conhecemos os alunos como os pais os conhecem … não sabemos o que os alunos e os Pais querem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, a educação para *todos* é um princípio que faz parte do discurso pedagógico oficial, desde a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46 de 1986). A preocupação com a qualidade das aprendizagens, como factor de inclusão, está subjacente a alguns princípios da própria LBSE, como a de que "a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (LBSE, art.5º, ponto 5).

Para que exista uma efectiva inclusão, tal como nos diz Aincow & Messiou (2016), precisamos aceitar o outro, ter uma comunidade virada para os valores, ter professores e pais mais atentos, mais participativos nas atividades escolares, ou seja, parte de uma comunidade de fato voltada para o respeito na diferença.

Segundo Rodrigues (2003), os alunos não estão presentes apenas fisicamente, pertencem ao grupo e os alunos sentem-se parte da escola, que por sua vez se sente responsável pelos seus alunos.

Não obstante tudo o que já foi debatido, escrito e investigado, ainda muito há para conhecer sobre a forma como, no terreno, se está a processar a inclusão das crianças com DID nas escolas do Ensino Regular, tal como está definido no Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

Esta investigação focou-se na perceção dos professores relativamente ao processo de inclusão, partindo da questão de investigação: Que atitudes manifestam professores do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com DID?

Este é um estudo de natureza qualitativa. Recorreu-se à entrevista semiestruturada. A planificação inicial previa a realização presencial das entrevistas, tal como a observação, contudo, a situação de pandemia impossibilitou a realização do trabalho na sua vertente *in loco*. Também o número de participantes entrevistados ficou comprometido. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo.

A análise dos dados deste estudo possibilitou-nos perceber que as perspectivas sobre atitudes dos intervenientes são favoráveis à inclusão, tal como as perspectivas sobre as expectativas. Algumas prendem-se com o conhecimento que as entrevistadas têm da

problemática e das dificuldades entre a articulação entre os intervenientes, falta de recursos e preparação pedagógica.

Para Silva, "a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser tida como o motor para a inclusão dos alunos com NEE" (2011, p.3). Sem entreajuda, os professores não se sentem motivados, "a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados" (Silva, 2011, p.1).

Também percebemos que as escolas do Ensino Regular não garantem respostas favoráveis a todos as dúvidas dos docentes para a melhoria das suas práticas. Uma das entrevistadas considera que é necessário investir na formação de professores, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua.

Contudo, apesar dos aspectos mencionados, quase todos os professores concordam quanto à perceção que têm em relação ao caminho que a escola toma, no sentido, de ser uma escola cada vez mais inclusiva.

Para César (2003),

> escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p. 119).

O primeiro objetivo deste estudo incidiu sobre a identificação das atitudes que os professores tinham sobre o processo de inclusão de alunos com DID. Os dados recolhidos indicam-nos que os professores são unânimes em relação à importância dos alunos com DID estarem inseridos no Ensino Regular. Identificámos vontade e esforço da parte dos docentes, mesmo diante das dificuldades, em ajudá-los no sucesso escolar.

Rodrigues (2018) refere que os professores precisam conhecer o ponto de partida dos alunos, de investigar as suas potencialidades e assim traçar um percurso que lhes dê sustentação e confiança.

Como segundo objetivo, pretendeu-se perceber como os docentes perspectivam a inclusão educativa de alunos com DID. A análise dos dados mostrou-nos que somente uma docente não perspectiva positivamente a inclusão destes alunos, decorrente das limitações cognitivas que estes alunos apresentam. Todas as outras demonstraram-se favoráveis, admitindo que a inclusão é uma mais-valia.

O terceiro objetivo consistia em conhecer as expectativas de professores que lecionam no Ensino Secundário, em relação às aprendizagens de alunos com DID que estão incluídos na turma. Os dados analisados apontaram-nos que nem todas as docentes têm boas expectativas. Uma das docentes mencionou-nos ter uma "esperança" para que haja mais colaboração entre todos.

O quarto objetivo consistiu em conhecer as dificuldades sentidas pelos professores. Muitas foram as preocupações enunciadas, como falta de articulação entre os docentes, carência de formação na área, falta de ações de sensibilização da comunidade educativa. Para Silva (2019), a cooperação e articulação entre todos é a principal estratégia para promover a inclusão educativa e social, pelo que a autonomia e a flexibilidade curricular são recursos fundamentais.

E, por fim, o quinto objetivo pretendia examinar as estratégias e atividades que os professores que lecionam no Ensino Secundário implementam na turma com os alunos com DID. Muitas foram as estratégias especificadas, trabalhos individuais, jogos, clubes na escola, adequação do currículo.

Os contributos deste estudo, apesar de limitados porque só visaram uma realidade escolar, são importantes no sentido de perceber a relevância de promover o desenvolvimento de práticas inclusivas e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento educativo de todos os alunos.

Advertimos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o quotidiano das nossas escolas e da prática docente, e percebemos que somente a vontade e o esforço do docente não será suficiente. Na nossa opinião, os recursos e os apoios precisam de chegar à escola para que, de facto, a verdadeira inclusão aconteça.

> É responsabilidade de toda a comunidade educativa-escola, docentes e não docentes, técnicos, alunos e pais -, contribuir para as condições necessárias para que a maioria dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997, como citado em Reis, 2011).

Para concluir, podemos referir que estamos conscientes do longo caminho que a inclusão ideal ainda tem para percorrer. Como assegura Rodrigues (2018, p.93)

> A inclusão é um ideal para que temos de caminhar mesmo sem ter a certeza de quando e como o vamos atingir. (...) É um combate permanente, que não sabemos se e quando será ganho. Mas tem que ser um valor prevalente das nossas vidas. De todos.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. London: Routlegde

Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behaviour. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & G. Greenwald (Eds.), The third Ohio State University Vol. on attitudes and persuasion. *Attitude structure and function* (p. 241–274). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Alexandrino, J. M. A. (1999). *Estruturação do Sistema de Direitos, Liberdades e Garantias na Constituição Portuguesa*. Volume II. Coimbra: Almedina. ISBN 972-40-2971-9.

Al-Khaldi, M. and Wallace, R.S. (1999). The influence of attitudes on personal computer utilization among knowledge workers: the case of Saudi Arabia, *Information and Management, (*36), pp. 185-204.

Allmendinger, J. (2016). Good and bad education systems: Is there an ideal? In A. Hadjar, & C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 321–334). Bristol; Chicago: Policy Press.

Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. e Aronson, E. (Ed.). *Handbook of Social Psycology*. Reading EUA, Addison-Welesley, pp. 1-80.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Arcidiacono, F., and Baucal, A. (2020). *Towards teacher professionalization for inclusive education: reflections from the perspective of the socio-cultural approach*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Edu. 8, 26–47.

Avcıoğlu, H. (2015). *IEP de A a Z: Desenvolvimento de programas de educação individualizada [IEP de A a Z: Desenvolvimento de programas de treinamento individualizados].* Ancara, Turquia: Visa Publishing

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4º ed.). Edições 70.

Belo, Ch, Caridade, H, Cabral, L & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Diversidades, 9-13*

Bisquerra, R (1989). *Métodos de investigacion educativa: Guia practica.* Barcelona: Ediciones CEAC.

Bohner, G. and Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change", *Annual Review of Psychology,* 62, pp. 1- 21.

Bulgheroni, S.; Vago, C.; Ursilla, A. e riva, D. (2007). Cognitive and behavioural assessment in children with mental retardation. In D. Riva, S. Bulgheroni e C. Pantaleoni (Edts). *Mental Retardation* (1-11). Mariani Foundation Paediatric Neurology: 18. Éditions John Liberty Eurotext.

Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correira, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaela, M. (2008). Educação Especial. *Manual de Apoio á Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Cellard, A. (2008). A análise documental**.** In: Poupart, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Chales, C. M. (1998) *Introduction to educational research* (3ªed.). New York: Longman.

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

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.* Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Correia, L de M. (2008). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2010). O sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a inclusão quer dizer exclusão. *In:* Correia, L. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no sei perfeito juízo.* Porto, Porto Editora, pp. 11-39.

Correia, L. (2013). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores. Porto, Porto Editora.

Costa, A. (2010). Guia Facilitador: Guia Prático para Capacitar a Comunidade ao Acolhimento das Pessoas com deficiência Mental.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas* (1985-2000). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina

Crano, W. and Prislin, R. (2006). "Attitudes and Persuasion", *Annual Review of Psychology*, (57), pp. 345- 374.

Danielsson, J., Henry, L., Messer, D. e Ronnberg, J. (2012). *Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability*. doi: 10.1016/j. ridd.2011.11.004

Davis, F., Bagozzi, R. and Warshaw, P. (1989). "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of two Theoretical Models", *Management Science*, (35:8), pp. 982-1003.

Diário da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, n.º 46/1986, 14 de outubro de 1986, I Série . Consultado em 01 de Setembro de 2023, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418

Diário da República (1991). *Decreto-Lei n.º 319/1991*. Iª série – A, 23 de agosto de 1991.Consultado em 01 de Setembro de 2023 , de https://lexlink.eu/conteudo/portugal/ia-serie/1841239/decreto-lei-no-31991/21893/por-tipo-de-documentolegal

Diário da República (2008). *Decreto–lei n.º 3/2008.* Iª Série, nº 4, 7 de janeiro de 2008.Consultado em 01 de Setembro de 2023 , de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871

Diário da República (2018). *Decreto-lei n.º 54/2018*. Diário da República N.º 129 – 6 de julho de 2018. .Consultado em 01 de Setembro de 2023 , de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Dronkers, J., & Korthals, R. A. (2016). Tracking, school entrance requirements and the educational performance of migrant students. In A. Hadjar, & C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 185–206). Bristol; Chicago: Policy Pre

Eagly, A. and Chaiken, S. (1993). The Psychology of Attitudes, Belmont USA: Wadsworth

Ernst, C. e Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. doi: 10.1080/15377900802487235

Esser, H. (2016). *Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten*. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Eds.), Ethnische ungleichheiten im bildungsverlauf (pp. 331–396). Fachmedien, Wiesbaden: Wiesbaden: Springer.

Fazio, R.H. and Petty, R. (2008). *Attitudes their structure function, and consequences*. New York, Psychology Press

Ferreira, M. M; Prado, S.A, & Cadavieco, J.F. (2015) Educação inclusiva: O professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN (impresso): 1889-4208. Volume 8, Número 1.

Fishman J, Beidas R, Reisinger E, Mandell DS. (2018).*The utility of measuring intentions to use best practices: a longitudinal study among teachers supporting students with autism*. J Sch Health. 88(5), 388–95.

Fishman, J., et al. (2021). *Attitude theory and measurement in implementation science: a secondary review of empirical studies and opportunities for advancement*. Fishman et al. Implementation Science (2021) 16:87

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila.

Fortin, M. F. (1999). O *processo de Investigação: Da Concepção à Realização.* Loures Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25, 89-99

Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (Org.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. (Educação a Distância, 5).

Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas.

Gonçalves e Lemos. (2014) Fatores pessoais e sociais que influenciam as atitudes dos alunos em relação a colegas com necessidades especiais. *Procedia – Ciências Sociais e Comportamentais*. Volume 112, Páginas 949-955.

Gross, Christiane, Meyer, Heinz-Dieter, & Hadjar, Andreas (2016). Theorising the impact of education systems on inequalities. In Andreaas Hadjar, & Christiane Gross (Eds.), Education systems and inequalities: International comparisons (pp. 11–32). Bristol; Chicago: Policy Press.

Harris, J. (2010). Intellectual Disability: *A guide for families and professionals.* New York: Oxford University Press.

Harris, J. e Greenspan, S. (2016). Definition and Nature of Intellectual Disability, in N. Singh (Ed). *Handbook of Evidence-Bases Pracices in Inellectual and Developmental Disability, Evidence-Based Practices In Behavioral Health*, Springer International Publishing Switzerland, doi: 10.1007/978-3-319-26583-4_2

Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. Scand. J. Disabil. Res. 19, pp.206–217.

Jesus, S.N. & Martins, M. M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos.* 1ª edição. Edições Asa.

Jeyaraj, A., Rottman, J.W. and Lacity, M. 2006. "A review of the predictors, linkages, and biases in IT innovation adoption research", *Journal of Information Technology*, (21), pp. 1-23.

Jones, R. & Guskin, S. (1986). Attitudes and Attitudes Change in Special Education. In R.L. Jones (Ed). *Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and practice* (pp.1-20). Reston, V.A.: Council for Exceptional Children.

Kaiser, F. G., Arnold, O., & Otto, S. (2014). *Attitudes rather than defaults save lives and protect the environment jointly and compensatorily: Understanding the behavioral efficacy of nudges and other structural interventions*. Behavioral Sciences, 4, 202–214

Kardec, A. (1978). *A Obsessão* (3.ª ed.). São Paulo: O Clarim.

Kauark, F.; Manhães, F. C.; Medeiros, C. H. *Metodologia da pesquisa: um guia prático.* Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010. 88 p. KÖCHE, J. C. Fundamentos

Kirk, H., Gray, K., Riby, D. e Cornish, K. (2015). Cognitive training as a resolution ofr early executive function difficulties in chidres with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160. doi: 10.1016/j.ridd.2014.12.026.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., and Tammemäe, T. (2021). *Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: reflections from participants.* Educ. Sci. 11, p.166.

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). *Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context*. European Education, 47(4), pp.295–310.

Leitão, A. & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista diversidades*, Ano 6

Leitão, F. R. & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais. ESTUDOS*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor

Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-espanholas de Ediciones.

Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In sim-sim, I. (Coord. E Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Texto Editores, Lisboa.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U.

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *Int. J. Incl. Educ*. 23, 677–690

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna..

Marian, P., B., F., Hartman, M., & Ye, W. (2020). *Inclusion and Special Education*. Educ. Sci. 2020, 10, 238

Miranda, A. A. B. (2009). Educação Especial no Brasil. Desenvolvimento Histórico. *Cadernos De História Da Educação*.

Monteiro, I. (2008). *Perceções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento*: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa. Dissertação de Mestrado não publicada. Minho, Universidade do Minho.

Neal, B. J., & Cuevas, J. (2016). An examination of educators' attitudes toward inclusion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 26-37.

Nelis, P., and Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade [A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: A systematic literature review]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Educ.* 8, 138–163.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social* – Volume I. Lisboa: Universidade Aberta.

O'Connor, E.A.; Yasik, A.E.; Horner, S.L. (2016) Teachers' knowledge of special education laws: What do they know? *Insights Learn. Disabil.* Prevail. Theor. Validated Pract. 13, pp.7–18.

Organização das Nações Unidas. (1994). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Comunicação & Educação*. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i3p13-17

Oullette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. e Arsenault, E. (2010). Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 132-142. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x

Pacheco, B. & Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro.

Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Pacheco. J. A. (1993). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.

Pennington, B. e Bennetto, L. (1998). Toward a neuropsychology of mental retardation. In J. Burack, R. Hodapp e E. Zigler (Eds). *Handbook of Mental Retardation and Developmental* (pp. 80-114). Cambridged: Cambridged University Press.

Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência.* Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

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

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3.a edição). Lisboa: Gradiva.

R. A. Korthals & J. Dronkers, 2016. "Seleção sobre desempenho e rastreamento"*, Economia Aplicada, Taylor & Francis Journals,* vol. 48(30), páginas 2836-2851, junho.

Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2o e 3o ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese (Mestrado em Ensino Especial). ESE de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Rodrigues, D. (2007) *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação á Sociedade*. Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Porto: Edições ASA.

Sanches, F. M. *Manual educação especial educação regular,* uma história de separação. Porto: Afrontamento, 2007.

Santos, B. R. (2007). Comunidade Escolar e inclusão. Quando todos ensinam e Aprendem com Todos. *Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 57-67.

Santos, S. (2010). *A DID (*Dificuldade intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. Educação Inclusiva

Santos, S. (2014) Adaptive Behaviour on the Portuguese Curricula: A Comparison between Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Creative Education*, 5, 501-509. Doi: 10.42336/ce.2014.57059.

Santos, S. (2020). *Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Flora Editora

Santos, S. e Morato, P. (2012). Estudo comparativo do comportamento adaptativo da população portuguesa com e sem dificuldade intelectual e desenvolvimental. In S. Santos e P. Morato (Eds). *Comportamento adaptativo*: Dez anos depois (p.101-120). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Schalock, R. L. e M. J. T. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*, 12th Edition [Webinar]. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V. j., Buntinx, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability- Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11ª Edicção, Washington, D.C.

Schalock, R., Luckasson, R., Bradley, V., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Shogren, K., Snell, M., Thompson, J.., Tassé, M., Verdugo, M., e Wehmeyer, M. (2012). User´s guide to accompany the 11th edition of intellectual disability: Definition, classification, and systems of support: Applications for clinicians, educators, oraganizations providing supports, policy makers, family members and advocates, and health care providers. Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Serra, H. (cor.) (2008). *Estudo em necessidades educativas especiais domínio cognitivo.* Porto: Gailivro.

Silva, M. (2011). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).

Silva. M. O. E. (2019). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 119-134.

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

Stern, A. (1998). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte

Taube, O., Kibbe, A., Vetter, M., Adler, M., & Kaiser, F. G. (2018). Applying the Campbell Paradigm to sustainable travel behavior: Compensatory effects of environmental attitude and the transportation environment. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 56, 392–407

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology, 33*(4), 529-554. doi: 10.1086/214483

Toye, M. K., Wilson, C. and Wardle, G. A. (2018) Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*

Tuckman, B. (2012). *Manual da investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

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

UNESCO. (2001). *Educação para Todos - O Compromisso de Dakar. Organização das Nações Unidas para a Educação* - Forum Mundial de Educação.

UNICEF. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Conferência de Jomtien*.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., and Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Int. J. Incl. Educ.* 24, pp.675–689.

Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. and Davis, F. (2003). "User acceptance of information technology: Toward a unified view", *MIS Quarterly*, (27:3), pp. 425-478.

Wallace, Mike (1999). "Combining Cultural and Political Perspectives: The Best Of Both Conceptual Worlds?", in Tony Bush (Ed.). *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Lda., pp. 129-154.

Werner, R. A. (2004). *Família e Negócios: um caminho para o sucesso*. Barueri: Manole.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

Wolk CB, Becker-Haimes EM, Fishman J, (2019). Variability in clinician intentions to implement specific cognitive-behavioral therapy components. *BMC Psychiatry*, 19, p.406.

Apêndices

APÊNDICE I - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Tema: Atitudes de professores do Ensino Secundário face à inclusão de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Objetivo geral: Analisar atitudes de professores do Ensino Secundário em relação à inclusão de alunos com DID.

Local onde ocorreu a entrevista: Online – plataforma Zoom

DATA: setembro 2022

Blocos	Objetivos Específicos
A **Legitimação da Entrevista**	- Informar o entrevistado sobre o que se pretende investigar. - Garantir a confidencialidade dos dados fornecidos. - Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B **Perspetivas sobre atitudes**	- Identificar perspetivas sobre atitudes relativamente à inclusão de alunos com DID nas aulas do ensino secundário: a) autoatribuídas b) atribuídas aos professores c) atribuídas aos alunos com DID d) atribuídas aos colegas do aluno e) atribuídas aos alunos em geral e) atribuídas à Direção da escola f) atribuídas às assistentes operacionais g) atribuídas aos pais e encarregados de educação
C **Perspetivas sobre a Inclusão de alunos com DID**	- Conhecer perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário relativamente às: a) vantagens b) desvantagens
D **Perspetivas sobre expectativas**	- Conhecer expectativas do entrevistado: a) em relação às aprendizagens de alunos com DID que estão incluídos na turma b) em relação às aprendizagens do grupo-turma em relação aos pais e encarregados de educação
E **Estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID**	- Identificar estratégias e atividades implementadas pelos professores para a inclusão de alunos com DID no ensino secundário.
F **Dificuldades sentidas com a inclusão de alunos com DID**	- Identificar dificuldades decorrentes da inclusão de alunos com DID no ensino secundário.
G **Articulação entre os intervenientes**	- Saber como se processa a articulação entre os intervenientes no processo de inclusão de alunos com DID no ensino secundário: a) com os professores de educação especial b) com os pais dos alunos com DID c) com os técnicos d) com assistentes operacionais e) com a comunidade
E **Dados complementares**	- Pedir ao entrevistado que se pronuncie sobre qualquer assunto que não tenha sido mencionado.

APÊNDICE II - FORMULÁRIO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DE ALUNOS COM DID

Professor:

(E) - Quantos anos tem?

(E) - Há quantos anos trabalha nesta escola?

(E) – Quais são as suas habilitações literárias?

(E) - Há quanto tempo trabalha com jovens com DID?

(E) -De que forma perspetiva a inclusão de alunos com DID no Ensino Regular?

(E) - Gosta de trabalhar com estes jovens?

(E) - Acha que os alunos com DID devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(E) – Quais são as suas expetativas relativamente à inclusão destes alunos neste tipo de ensino?

(E) – Quais os recursos facultados pela direção da escola para a promoção da inclusão destes alunos?

(E) – Quais são os recursos que utiliza para a inclusão destes alunos?

(E) - Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(E) - Que estratégias utiliza para a inclusão destes alunos e para potencializar as suas capacidades?

(E) - Que estratégias utiliza com os seus colegas docentes que lecionam nesta turma?

(E) – Relativamente aos outros professores, tem conhecimento das estratégias que utilizadas para a inclusão destes alunos?

(E) -Relativamente aos pais e /ou encarregados de educação utiliza alguma estratégia para potenciar a inclusão destes alunos?

(E) - Quais são as estratégias utilizadas junto e com a comunidade?

(E) – Acha que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(E) - Que tipo de atividades a escola promove para a inclusão de alunos com DID?

(E) – Que tipo de atividades implementa, para a inclusão destes alunos?

(E) - Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(E) – Identifica dificuldades relativamente ao processo de inclusão de alunos com DID ? Quais?

(E) – De que forma avalia os recursos, as estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID?

(E) – Quais os fatores de sucesso que considera importantes e que contribuem para a inclusão de alunos com DID?

(E) - Que estratégias costuma utilizar com mais frequência?

(E) - Considera a inclusão destes alunos na escola vantajosa para os mesmos?

(E) - Para si, quais são os maiores desafios na inclusão de alunos com DID no ensino?

(E) – Alguma questão adicional que considere pertinente e relevante que queira acrescentar?

(E) – Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE III – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Exma. Sr.ª Professora

No âmbito do mestrado que realizo – Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, com o título "Perspetiva de docentes do ensino secundário sobre a inclusão de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental" sob a orientação da Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, da Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, e pedir a permissão para a gravação da mesma.

Garanto total confidencialidade e anonimato.

Com os melhores cumprimentos,

Verônica Merlim

APÊNDICE IV - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO 1

Entrevistadora (E) – Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo protocolo já lhe entreguei previamente. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Professor entrevistado 1 (P1) - Está autorizada.

(E) – Quantos anos tem?

(P1) – 63 anos.

(E) – Há quantos anos trabalha nesta escola?

(P1) – 2 anos.

(E) – Quais são as suas habilitações literárias ?

(P1) – Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses, Diploma de Especialização em Educação Especial na Escola de Educação João de Deus de Lisboa, em Dificuldades de Aprendizagem, Diploma de Estudos Avançados (parte curricular de um doutoramento) em Literaturas e Culturas em Língua Portuguesa, na Universidade Nova de Lisboa.

(E) – Há quanto tempo trabalha com jovens com DID?

(P1) – Comecei ainda nos finais dos anos 90, mas interrompi em 2007 até 2015 para ter turma de 1.º ciclo (também tenho habilitação para o 1.º ciclo) por pensar que me reformava mais cedo. Voltei à Educação Especial em 2016.

(E) – De que forma perspectiva a inclusão de alunos com DID no Ensino Regular?

(P1) – Não estou muito de acordo que os alunos que são muito limitados, que têm PEI, ou mesmo RTP, prossigam no ensino secundário. Acho mais benéfico para estes alunos prosseguirem um curso via profissional, mais prático, na área que mais gostam. No entanto, se necessário, deveriam continuar a ter os recursos necessários em educação especial até ao fim. Ou, pelo menos, até à idade de escolaridade obrigatória. Por experiência própria, tenho

reparado que os alunos com muitas dificuldades não têm tido sucesso. Muitos professores não têm sensibilidade para estes alunos, mandam passar a matéria no quadro, submetendo-os a uma espécie de tortura.

(E) – Gosta de trabalhar com estes jovens?

(P1) – Sim, gosto.

(E) – Acha que os alunos com DID devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(P1) – Acho que sim. Para os casos mais graves, deveria haver um ensino misto, em articulação com a escola, com técnicos e professores especializados a dar-lhes o apoio de que precisam.

(E) – Quais são as suas expectativas relativamente à inclusão destes alunos neste tipo de ensino?

(P1) – Não tenho boas expectativas. Os alunos com défice cognitivo acentuado e problemas de desenvolvimento deveriam fazer as terapias necessárias gratuitamente e seguir um curso profissional na área de que mais gostam.

(E) – Quais os recursos facultados pela direção da escola para a promoção da inclusão destes alunos?

(P1) – A escola tem professores de educação especial, trabalha em articulação com os técnicos do CRI-CERCI e o "Projeto Escolas Crescer Juntos." Não tem mais nenhuns recursos. E não é fácil encontrá-los. Nem computadores modernos há na escola para estes alunos. O computador que está no SPO já é dos anos 90, é obsoleto, não trabalha. Já pedi um computador para trabalhar com alunos, mas a resposta é que não há.

(E) – Quais são os recursos que utiliza para a inclusão destes alunos?

(P1) – Não tenho grandes recursos. Este ano, o grande desafio foi inscrever seis alunos num projeto europeu etwinning e foi um enorme sucesso. É claro que avisei os outros professores (da Finlândia, Alemanha e França) que os meus alunos eram especiais. Foram de uma grande compreensão. Esta foi uma verdadeira inclusão. Os alunos ficaram mais motivados, comunicaram com outros alunos em inglês, (e até aprenderam palavras em francês, alemão e finlandês), participaram através do teams em kahoots e outros jogos digitais, aprenderam a fazer um avatar, powerpoints, e roletas de nomes e ficaram sensibilizados com os problemas ambientais, o tema do projeto em que participei.

(E) – Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(P1) – Normalmente, estes alunos são aceites pelos seus pares. O que acontece é que, muitas vezes, são os próprios alunos com estes problemas que se isolam e afastam dos outros. Também faltam muito à escola.

(E) – Que estratégias utiliza para a inclusão destes alunos e para potencializar as suas capacidades ?

(P1) – A participação em projetos da escola ou europeus e, se possível, na inscrição de clubes da escola ou junta de freguesia que mais lhes despertem o interesse (há clubes de desporto, música, artes, ciências, danças, teatro e outros). Tenho a ideia que estes clubes estão mais direcionados para alunos do ensino básico, mas deveria alargar-se para os alunos do ensino secundário.

(E) – Que estratégias utiliza com os seus colegas docentes que lecionam nesta turma?

(P1) – Faço sempre articulação com os colegas de turma que mais procuram a minha colaboração e ajudo na elaboração de testes (no tipo de perguntas e respostas) e outras sugestões que possam ajudar os alunos.

(E) – Relativamente aos outros professores, tem conhecimento das estratégias utilizadas para a inclusão destes alunos?

(P1) – Normalmente, partilhamos ideias e boas práticas. No entanto, há professores mais reservados que não partilham as suas experiências profissionais.

(E) – Relativamente aos pais e /ou encarregados de educação utiliza alguma estratégia para potenciar a inclusão destes alunos?

(P1) – Depende muito dos pais dos alunos. Há pais que colaboram mais com a escola. Com estes, existe uma melhor articulação, o que favorece uma melhor inclusão. Há outros pais que nunca aparecem na escola. E também há pais que, quando vão à escola, é para provocar confusão.

(E) – Quais são as estratégias utilizadas junto e com a comunidade?

(P1) – Já tenho procurado as Juntas de Freguesia para pedir ajuda para os meus alunos. Precisei de procurar uma atividade para elaborar um Pit - Plano Individual de Transição – para um aluno autista, mas este aluno não quis realizar a atividade proposta.

(E) – Acha que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(P1) – Nem sempre.

(E) – Que tipo de atividades a escola promove para a inclusão de alunos com DID?

(P1) – Clubes em várias áreas, maratonas desportivas, exposições, projetos e concursos.

(E) – Que tipo de atividades implementa para a inclusão destes alunos?

(P1) – Participação destes alunos em projetos e eventos da escola, com o devido conhecimento e autorização dos encarregados de educação.

(E) – Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(P1) – Sim. Alguns participam, outros não querem.

(E) – Identifica dificuldades relativamente ao processo de inclusão de alunos com DID? Quais?

(P1) – Têm existido algumas dificuldades, mais acentuadas nos alunos com muitas dificuldades intelectuais. Muitos, até com as adequações curriculares significativas mais básicas, mostram imensas dificuldades na aprendizagem das matérias escolares. Há alturas em que se isolam dos seus pares e até faltam à escola.

(E) – De que forma avalia os recursos, as estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID?

(P1) – Penso que ainda há muito a fazer pela inclusão destes alunos no secundário. Tem que haver mais estudos nesta matéria. Sou a favor da escola inclusiva, mas também há limites. Qualquer dia temos professores de educação especial a acompanhar alunos nas universidades. Não seria contra, mas para os alunos com graves limitações cognitivas não concordo.

(E) – Quais os fatores de sucesso que considera importantes e que contribuem para a inclusão de alunos com DID?

(P1) – Vivemos numa sociedade democrática onde todos temos os mesmos direitos e deveres. Temos que viver todos em sociedade de uma forma civilizada e harmoniosa. Por isso, concordo com a escola inclusiva. No entanto, temos que ser realistas, Nem todos têm capacidade para ser doutores. Mas podem ser bons profissionais noutras áreas. Todos precisamos uns dos outros. Os fatores de sucesso são os apoios e os recursos nas escolas, articulação entre professores e técnicos especializados, turmas mais reduzidas e a aceitação das diferenças do outro.

(E) – Que estratégias costuma utilizar com mais frequência?

(P1) – Costumo diversificar as minhas estratégias de ensino nas aulas de apoio. Tanto utilizo o computador (quando posso), as ferramentas digitais, a visualização de vídeos, a apresentação de um livro interessante, as aulas da escola virtual da Porto Editora ou da Leya, descrição de imagens, desenho, debates, jogos lúdicos…

(E) – Considera a inclusão destes alunos na escola vantajosa para os mesmos?

(P1) – A inclusão destes alunos no ensino secundário requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, recursos materiais à altura e acesso a bons computadores. Há casos muito graves em que a escola regular não traz vantagem absolutamente nenhuma. Nalguns casos, até pode fazer com que os alunos se sintam excluídos.

(E) – Para si, quais são os maiores desafios na inclusão de alunos com DID no ensino?

(P1) – A inclusão dos alunos com DID no ensino pode fazer com que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com as diferenças dos outros. O maior desafio será estes alunos chegarem ao ensino superior. Pode ser que um dia haja um número de quotas para alunos com este perfil nas universidades, onde estes estudantes possam frequentar um curso adequado ao seu perfil.

(E) – Alguma questão adicional que considere pertinente e relevante que queira acrescentar?

(P1) – Não me ocorre nenhuma questão pertinente de momento. Desejo uma boa investigação e espero que tenha contribuído positivamente para o vosso estudo. É um bom tema!

(E) – Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE V – PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO 2

Entrevistadora (E) – Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo protocolo já lhe entreguei previamente. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Professor entrevistado 2 (P2) - Está autorizada.

(E) – Quantos anos tem?

(P2) – 47 anos.

(E) – Há quantos anos trabalha nesta escola?

(P2) – Desde outubro do ano passado.

(E) – Quais são as suas habilitações literárias?

(P2) – Assim... perante o ensino, eu tenho Licenciatura em Química. Mas eu tenho uma estrada em Química Medicinal, que não entra na parte do ensino como uma habilitação de concurso.

(E) – Há quanto tempo trabalha com jovens com DID?

(P2) – É assim… há dois anos, mais especificamente, mas há três anos estava-me a recordar agora, eu tive um menino com autismo forte, mas aí, eu não sabia lidar com ele, pedi ajuda mas não consegui, agora é diferente, já tenho mais bagagem.

(E) – De que forma perspectiva a inclusão de alunos com DID no Ensino Regular?

(P2) – Eu acho ótimo, sinceramente, eu acho que é uma mais-valia para todos nós, e para eles próprios para evoluírem, desde que devidamente acompanhados, essa é a ressalva, sempre.

(E) – Gosta de trabalhar com estes jovens?

(P2) – Muito, acho que devia continuar a dizer o mesmo, ser mais estudado, mais elaborado, tudo a nível de escola.

(E) – Acha que os alunos com DID devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(P2) – Aí depende, no geral, claro que possivelmente existem casos, não sei se..., deste tipo de alunos. A minha filha esteve do primeiro ao quarto ano com uma menina com um mundo aparte, completamente, não interagia nada com nada, então, eu acho que, neste caso, foi uma mais valia, sim, para a turma, mas para aquela menina, não. Ah! Eu sinto dizer isso, sinceramente. Foi o meu primeiro alerta de ok! A minha filha tem uma perspectiva diferente, sobre os meninos com outras necessidades, mas aquela menina foi prejudicada.

(E) – Quais são as suas expectativas relativamente à inclusão destes alunos neste tipo de ensino?

(P2) – Olha, eu acho que é a minha esperança. Acima de tudo eu acho que haja mais colaboração entre todos, desde o topo, existirem reuniões para, no ensino básico, reunião para adaptar currículos, não ser o próprio professor ao longo do ano a ir adaptando, mas haver um grupo de trabalho para.

(E) – Quais os recursos facultados pela direção da escola para a promoção da inclusão destes alunos?

(P2) – Atividades muito lúdicas, é o melhor mesmo para captar o interesse deles, porque ele, ao se sentar, mesmo num filme, eu notava perfeitamente que chegava a um ponto em que eu tinha que parar, porque a atenção era desviada e ele aborrecia-se facilmente. Então, durante uma sessão, tinha que ter planeado mais que uma atividade, consoante ia adaptando ao longo do tempo da mesma sessão.

(E) – Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(P2) – Ah! Uma minoria. Uma minoria dos alunos aceita, ... outros. E depende muito do seio onde estás. Num tipo de meninas que eu tive, os pais, educadores mais instruídos, sentia uma maior abordagem e carinho, e englobaram com mais facilidade do que pessoas com menos habilitações, ou seja, acaba por transmitir de encarregado, pai ou mãe para o aluno, filho, e haver uma certa diferença, nota-se!

(E) – Que estratégias utiliza para a inclusão destes alunos e para potencializar as suas capacidades?

(P2) – Ah! Olha, repara, minha disciplina é muito aborrecida para esses alunos, então, esquece! Eu tenho que arranjar estratégias, tipo jogos. Se tenho que falar sobre gráficos, para a maioria aquilo é um desenho, simplesmente. Então, tenho que arranjar tipo um carrinho para percorrer um percurso, mesmo no próprio sítio, e mesmo assim eles continuam, e têm as suas dificuldades e eu sei que, dos cem a quem eu transmiti, possivelmente dez devem fixar. Quando são assim matérias muito aborrecidas, é muito difícil! Muito difícil. Estou a lembrar-me de um caso de trissomia 21 em que eu estava a falar de eletricidade, eu tive que ir pelo básico. "Olha! Estão a ver aqui, passa os fios, onde passa a corrente" Mesmo o básico dos básicos. Tenho que chegar ao ponto como se eles tivessem, pelo menos com os que eu tive até agora, um pensamento do quarto ano, o QI deles ser por aí. Então, eu tenho que trabalhar como é que seria um aluno do quarto ano, para tentar chegar a estes meninos e meninas.

(E) – Que estratégias utiliza com os seus colegas docentes que lecionam nesta turma?

(P2) – É assim, eu não tive essa experiência. Tive um caso em que eu era simplesmente docente da disciplina e eu simplesmente pedia ajuda à minha coordenadora. "Então como é que eu devo lidar com aquela situação?". "Aí, adapta o currículo para o próprio ao longo do tempo." Estava sozinha, eu tive que ir adaptando, ir fazendo algo diferente, tipo a turma fez uma atividade que foi proposta em casa sobre o dia da alimentação, esta menina era impensável fazer isso, que nem a parte família proporcionava isso, não tinha apoio nenhum. Então, o que eu fiz? Peguei na atividade, perante a turma, e coloquei a menina com a minha ajuda, e aí, fazendo a atividade, que era simplesmente fazer uma mousse de lima, e adaptar à disciplina. Repara, eu fiz isso por iniciativa, não houve qualquer ajuda sobre isso.

(E) – Relativamente aos outros professores, tem conhecimento das estratégias utilizadas para a inclusão destes alunos?

(P2) – Ah! De uma colega de uma outra escola foi o mesmo conselho. O que eu pratico agora é graças a ela a quem eu pedi ajuda. Ela disse logo: "Tens que fazer tudo muito simples e muito básico, utilizares tu própria, tens que levar cores" Ou seja, aqui, é falha de material da escola, e ir mudando consecutivamente ao longo das sessões as atividades, que é o que eu tenho feito, porque senão torna-se mesmo aborrecido e eles ficam frustrados, começam a manifestar-se… nota-se bem, doí-lhe a cabeça ou a bocejar muito, nota-se bem. Modificam-se, e está na hora de mudar para outra estratégia.

(E) – Relativamente aos pais e /ou encarregados de educação, utiliza alguma estratégia para potenciar a inclusão destes alunos?

(P2) – Eu estes dois, três, anos que tive, repara, quando tu és diretora de turma, consegues ter outros tipos de atividades em relação aos encarregados dos alunos, mas, sendo docente, não tens relação, e dificilmente tens com os encarregados de educação. Este ano por acaso tive, mas porque era diretora de turma, com um avô, porque o pai era muito ausente. Então, o avô é que tomou as rédeas da educação do miúdo, tipo 10% é o pai e o restante era o avô. E eu tentava, quase todas as sextas-feiras estava com o avô e ia tentando falar sobre o decorrer do menino, como ele estava a evoluir, mas isto é uma coisa espontânea, não me foi dito "olha deves fazer assim", não.

(E) – Quais são as estratégias utilizadas junto e com a comunidade?

(P2) – Não, tenho pena, até gostava de ter feito.

(E) – Acha que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(P2) – No secundário, sim, porque já existe um programa adaptado. Por exemplo, numa escola, a disciplina de física e química foi transformada numa outra disciplina que era higiene e segurança, penso eu. No básico, é diferente, é pelo currículo normal.

(E) – Que tipo de atividades a escola promove para a inclusão de alunos com DID?

(P2) – Olha, sinceramente, não me recordo. Sinceramente. Pode ter-me passado ao lado.

(E) – Que tipo de atividades implementa para a inclusão destes alunos?

(P2) – Não faço ideia, tal coisa falta aqui.

(E) – Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(P2) – Dá-me uma ideia que sim, dá uma ideia, é o que eu digo, duas das experiências deste ano, consoante as necessidades. A menina que eu tinha que ter mais cuidado, além de ter muitas dificuldades, ela tinha um problema de saúde, que eu só vim a descobrir no final do ano, e eu acho que isso é grave. É grave porque a menina tinha necessidade de volta e meia ir ao WC, por exemplo, por causa do problema de saúde, e ninguém me alertou disto. Por acaso, ela pedia-me e eu deixava, nunca tive nenhuma restrição, mas é tal coisa a falta da equipa, transmissão "olha tens esse aluno que ele tem necessidades assim e assim". Senti falta, muita.

(E) – Identifica dificuldades relativamente ao processo de inclusão de alunos com DID? Quais?

(P2) – Muitas, faltam material para eles utilizarem na sala de aula, nós, professores, temos que levar, tal como uma colega minha me disse "levas e eles fazem trabalhinhos espetaculares com auxilio". A própria falta da equipa multidisciplinar. Eu lia consecutivamente as notícias do site da escola e não dei conta de atividades relacionadas com estes meninos e meninas, deveria haver mais interação entre a comunidade, atividades que eles possam realizar e também englobá-los. Isso era muito bom.

(E) – De que forma avalia os recursos, as estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID?

(P2) – Depende... é assim, se eu levar os recursos, ok! Mas tem que ser do meu bolso. Ou seja, a nível de escola, não estão preparados, mesmo no secundário, não estão.

(E) – Quais os fatores de sucesso que considera importantes e que contribuem para a inclusão de alunos com DID?

(P2) – A parte humana. Tu mostrares que estás ali, lado a lado, como se fossem iguais. Mas é assim, tu tens que pensar que és idêntico, assim qual é a diferença? Pronto, não tens as oportunidades que deveriam ter, então, tentas ajudar. Ou eles sentirem uma mão, é uma gratificação, olha...sem palavras. Que eles, nota-se perfeitamente, eles a ir ter contigo, ir falar contigo no corredor, nota-se esse feedback, isto é espetacular… olha, eu acho que sinceramente chegava ao ponto de no ano passado, era à sexta-feira que eu tinha com essas duas meninas, e eu estava sempre à espera de chegar aquela hora de estar com elas, que acabava por ser uma libertação dentro de mim trabalhar com elas e depois, olha, já acabou a hora, agora já tenho que estar com outros meninos. Porque essas duas meninas tinham à parte completamente, a minha disciplina era dada somente a elas enquanto que as outras disciplinas eram dadas em conjunto com a turma, só que ali era o mesmo currículo era à parte da turma completamente.

(E) – Que estratégias costuma utilizar com mais frequência?

(P2) – O que eu gosto muito, e acho que eles aderem bem, é atividades que eles possam utilizar a motricidade fina. Repara que na química tens as moléculas, então, com os palitos e a plasticina, moldas e fazes estruturas, tipo coisas básicas. Porque de outro modo, se tu pegas nos modelos e ok, eles fazem jogos, mas é diferente do que estar a trabalhar completamente com plasticina, é completamente diferente, é melhor.

(E) – Considera a inclusão destes alunos na escola vantajosa para os mesmos?

(P2) – Depende do aluno. Eu acho que essa avaliação, eu não sei como é que fazem, um médico tem que ser, que avalia estas situações, espero que nestes dias não haja nenhum caso extremo, com muitas necessidades que apareçam, eu não vi isso, foi só o caso que eu disse da minha filha, até hoje não vi, pronto… são casos que conseguem interagir melhor, é muito, muito benéfico neste aspecto.

(E) – Para si, quais os maiores desafios na inclusão de alunos com DID no ensino?

(P2) – Olha, para mim, no meu caso específico, falta de formação, é, eu tento, aparecem formações, por exemplo sobre o autismo, então eu vou fazer, mesmo para saber lidar. Pronto, é difícil e ninguém está preparado, nunca, mas temos que nos adaptar, eu acho que as formações, e de preferência presenciais, porque este tipo de formação se for on-line eu acho que não é a mesma coisa, a transmissão entre pessoas presentes em sala é melhor, este é o primeiro desafio… uma das coisas que eu pensei foi, se fizer outro mestrado, não sei se vou fazer, mas era num estágio relacionado com estes meninos, acho que era daquelas coisas que me dava mesmo prazer em fazer.

(E) – Alguma questão adicional que considere pertinente e relevante que queira acrescentar?

(P2) – Repara, tal coisa que eu disse da formação, da formação destes meninos, eu falei do autismo, mas existem outras mais variantes que podem ser muito úteis para nós, professores, acho que maior divulgação junta das escolas, seja a escola que for, era muito, muito benéfico, e assim pessoas como eu que queiram, teriam mais acessos. Assim, por vezes, eu vou à pesquisa no facebook e encontro, mas não é a mesma coisa do que uma entidade formativa ligar-se à escola e a escola passar aos professores.

(E) – Muito obrigada pela colaboração.

APÊNDICE VI - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO 3

Entrevistadora (E) – Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo protocolo já lhe entreguei previamente. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Professor entrevistado 3 (P3) - Está autorizada.

(E) – Quantos anos tem?

(P3) – 42 anos.

(E) – Há quantos anos trabalha nesta escola?

(P3) – Nesta escola, há 1 ano.

(E) – Quais são as suas habilitações literárias?

(P3) – Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Português e inglês.

(E) – Há quanto tempo trabalha com jovens com DID?

(P3) – Desde que eu ingressei na carreira, desde o primeiro ano em que eu comecei a lecionar.

(E) – De que forma perspectiva a inclusão de alunos com DID no Ensino Regular?

(P3) – Eles, de certa forma, já estão integrados, agora… dependendo da escola, há uma ajuda ou uma integração mais facilitadora do processo deles… agora, como eu perspetivo? Bom, que eles realmente sejam aceites.

(E) – Gosta de trabalhar com estes jovens?

(P3) – Sim, muito.

(E) – Acha que os alunos com DID devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(P3) – Sim, sem dúvida nenhuma.

(E) – Quais são as suas expectativas relativamente à inclusão destes alunos neste tipo de ensino?

(P3) – Da minha parte, eu faço tudo aquilo que posso, tendo em conta o grau da dificuldade que os alunos têm, usando todos os recursos que a escola tem, e tento auxiliar e adaptar, mas por vezes o número de alunos por turma é muito grande e muitas vezes não é possível esse apoio.

(E) – Quais os recursos facultados pela direção da escola para a promoção da inclusão destes alunos?

(P3) – Professora de educação especial, formação, se for possível, algumas escolas dão formação. E, depois, aquilo que parte do próprio docente.

(E) – Quais são os recursos que utiliza para a inclusão destes alunos?

(P3) – Fichas adaptáveis, testes adaptáveis, se assim for, tendo em conta as características do aluno, recursos audiovisuais, e uma proximidade adequada ao aluno.

(E) – Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(P3) – Sim, são.

(E) – Que estratégias utiliza para a inclusão destes alunos e para potencializar as suas capacidades ?

(P3) – Estratégias… diferenciação pedagógica, principalmente, simplificação dos exercícios ou daquilo que eles necessitam. Por exemplo, se a escola oferecer um apoio de sala de aula. Quando eu estava a trabalhar com inglês, as estratégias eram outras, são diferentes de uma língua para outra, neste caso, da aprendizagem do português para o inglês, e as estratégias vão ser diferenciadas de acordo com o ano e com as dificuldades que o aluno tem. Outras estratégias: adequação do currículo, por exemplo, este ano estive com um do 9º ano, um aluno com espectro do autismo e era surreal estar a trabalhar com ele Gil Vicente, ou estar a trabalhar com ele obras literárias, aí a estratégia já teve que ser diferente, portanto, a forma de abordar os conteúdos tem que ser diferente. Diferente principalmente nas adequações.

(E) – Que estratégias utiliza com os seus colegas docentes que lecionam nesta turma?

(P3) – Sim, há uma articulação neste sentido na maioria das escolas e principalmente agora, entre disciplinas, com colegas entre pares, isto também existe, mas claro conta sempre em primeiro lugar a disciplina e a docência. Se eu tiver os mesmos alunos com as mesmas

dificuldades, podemos a partir daí nos juntarmos e trabalharmos em parceria com a professora de educação especial.

(E) – Relativamente aos outros professores, tem conhecimento das estratégias utilizadas para a inclusão destes alunos?

(P3) – Vamos dizer, tendo em conta a faixa etária, tenho notado que são os docentes mais jovens, mais jovens no sentido....., os professores da casa propriamente ditos não fazem muito. Agora, se olharmos para os professores mais jovens, sim, estão aí, e concretizam com uma perspectiva que os outros não fazem. Mas eu acho que não o fazem porque não percebem, acho que não entendem, porque, se nós olharmos há trinta anos atrás, quando eles tinham a nossa idade, eles não sabiam o que era, eles não existiam, portanto, eram postos de parte, os alunos. Hoje em dia, na sua integração na sala de aula, é mais difícil, exatamente pela mudança e nós muitas vezes tentamos perceber isto, tentando chegar e eu acho que falta-nos chegar e saber o que fazer e como fazer.

(E) – Relativamente aos pais e /ou encarregados de educação, utiliza alguma estratégia para potenciar a inclusão destes alunos?

(P3) – Principalmente tentar perceber se os pais aceitam. Primeiro, existe uma entrevista se quer, seja por parte do diretor de turma ou do docente, ou identifica alguma situação. Tem de haver primeiro e, aliás, no meu ponto de vista, a aceitação do que o aluno tem, muitas vezes também isso, por defeito, porque por excesso também existe, o excesso também existe quando os pais querem tudo e o aluno não quer nada, portanto, eles acham que ele tem, eles querem que ele tenha para parecer mais facilitador o percurso dele e, portanto, pecam pelo exagero, portanto, deve haver um equilíbrio. Mas a nível de pais, para mim é isso, a estratégia inicial é a entrevista e dizer o que é que está a acontecer e como está a acontecer e o que que poderemos fazer. Por exemplo, o ano passado eu tive um caso de um aluno em que nós não percebíamos se ele tinha um distúrbio, porque dava sinal de ser muito instável e, no final, a encarregada de educação deu uma estratégia que ela fazia em casa que poderia ser que na escola também funcionasse, e aí, partiu diretamente da encarregada de educação que nós não estávamos à espera. O pai e a mãe têm de saber o que se passa. Eu tenho um que os encarregados não aceitam, portanto, é mais difícil.

(E) – Quais são as estratégias utilizadas junto e com a comunidade?

(P3) – Isto é relativo, pessoalmente, nenhuma. Mas sei que existem da parte das instituições que fazem isso mas não chegam às escolas. Isso não existe, pelo menos ali na zona onde eu estava.

(E) – Acha que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(P3) – Há. Eu posso dizer que há, e neste ano letivo onde eu leciono, em Lisboa, mas se eu for para uma zona diferente, que também lecionei, isto já não existe. Portanto, se estivermos a falar do interior, não existe, nas zonas urbanas já tem. Portanto, se me tivesse feito essa entrevista o ano passado, dizia, redondamente, que não. Portanto, também se relaciona um bocadinho com isso, com o perceber que os problemas de alunos que estão nas zonas urbanas são diferentes dos alunos que estão na zona rural.

(E) – Que tipo de atividades a escola promove para a inclusão de alunos com DID?

(P3) – Aqui, zero.

(E) – Que tipo de atividades implementa para a inclusão destes alunos?

(P3) – Não há.

(E) – Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(P3) – Depende do diretor de turma, e do professor que está com ele. É fundamental a ligação entre aluno, escola e comunidade, seja ela através dos pares ou não, comunidade escolar. Parte tudo da ligação que ele tem com o professor da educação especial e diretor de turma e com a própria turma onde ele está integrado. E portanto, caso isso não exista, o aluno faz e pode ter essas..., e tudo o que tem direito, mas não integra neste sentido.

(E) – Identifica dificuldades relativamente ao processo de inclusão de alunos com DID ? Quais?

(P3) – Sim, aceitação da parte da comunidade, e de alguns docentes e de alguns pais também, a nível de encarregados de educação, e alguma falta de cultura de escola. E essa cultura de escola neste sentido, perante a inclusão, é feita pelo professor da educação especial, que muitas vezes não existe.

(E) – De que forma avalia os recursos, as estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID?

(P3) – Na escola onde estou, pouco satisfatório. Infelizmente é.

(E) – Quais os fatores de sucesso que considera importantes e que contribuem para a inclusão de alunos com DID?

(P3) – Principalmente aceitação, compreensão da parte dos docentes e dos pares e uma entreajuda, acho que são os fatores que promovem o sucesso do aluno.

(E) – Que estratégias costuma utilizar com mais frequência?

(P3) – As estratégias já dependem da forma de estar do grupo perante o aluno e também depende da própria disciplina que está a lecionar. Se for uma disciplina muito mais visual, é possível, é a parte visual, no meu caso, a parte do português a parte da manipulação de livros já funciona, não funciona noutra disciplina. Estratégias é uma adequação, hoje em dia, a parte tecnológica está muitas vezes prejudicada, mas em muitos casos ajuda a fazer a ligação com jogos e esse tipo de atividade.

(E) – Considera a inclusão destes alunos na escola vantajosa para os mesmos?

(P3) – Claro, sim.

(E) – Para si, quais são os maiores desafios na inclusão de alunos com DID no ensino?

(P3) – Para eles, qualquer tipo de conquista é conquista para nós, e os desafios é o chegar ao aluno, conseguir ter empatia com o aluno para que ele, o pouco que seja, consiga fazer qualquer coisa e a aceitação que parte dos alunos. Porque nós podemos fazer o pino, mas se os colegas não aceitarem é muito difícil.

(E) – Alguma questão adicional que considere pertinente e relevante que queira acrescentar?

(P3) – Eu queria salientar o importante papel do professor de educação especial perante a escola. Porque, quando não existe, é uma dificuldade e não se consegue chegar aos alunos e nós não sabemos como, e sozinhos não se consegue.

(E) – Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE VII - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO 4

Entrevistadora (E) – Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo protocolo já lhe entreguei previamente. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Professor entrevistado 4 (P4) - Está autorizada.

(E) – Quantos anos tem?

(P4) – 48 anos.

(E) – Há quantos anos trabalha nesta escola?

(P4) – Nesta última escola, só estive 5 meses.

(E) – Quais são as suas habilitações literárias?

(P4) – Sou licenciada em Estudos Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa. Tenho uma especialização em Educação Especial e estou a terminar o Mestrado em Educação Especial – domínio Cognitivo e Motor.

(E) – Há quanto tempo trabalha com jovens com DID?

(P4) – Só nessa patologia, na altura nem se identificava como tal, como DID, nem se reconhecia. Trabalho com jovens e acompanho jovens há 23 anos, vários tipos de ensino, vários tipos de níveis, alguns já tinham DID na altura, como nós dizemos hoje em dia, mas já apanhei um pouco de tudo: dislexia, hiperatividade, autismo também… ligeiros. Portanto, acompanho jovens com dificuldades há 23 anos.

(E) – De que forma perspectiva a inclusão de alunos com DID no Ensino Regular?

(P4) – Excelente, porque não é só porque estão abrangidos legalmente pela lei, pelo Decreto-Lei 54, mas porque as escolas do Ensino Regular têm condições que outros que já conheço não têm. As que eu conheço do Ensino Regular têm todas as condições para a inclusão destes alunos.

(E) – Gosta de trabalhar com estes jovens?

(P4) – Muito, sim. É muito gratificante.

(E) – Acha que os alunos com DID devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(P4) – Podem e devem. Têm tudo o que é obrigatório por lei, mas não é só ser obrigatório por lei, os professores do regular também têm formação e têm que aplicar a lei, como é óbvio, e não podem fugir disso, quer dizer… assim, parece mal, mas é escapar ou contornar a lei, aquilo que aquele aluno precisa numa escola de Ensino Regular é facultado ao aluno, portanto, a professora vai dizer "ah, eu não vou fazer ou não vou acontecer"... Do género: "Isto vai acontecer!" Portanto, tem todas as condições e é uma escola inclusiva.

(E) – Quais são as suas expectativas relativamente à inclusão destes alunos neste tipo de ensino?

(P4) – As expectativas são muito boas. Lá está, como já referi, os alunos têm tudo aquilo que é legal, o que está na lei, como é óbvio, mas os professores têm uma abertura diferente com estes alunos, também já estão mais sensibilizados com o assunto e não há tanta dificuldade, pode ser da área do português, ou posso estar numa outra e a lidar com esses alunos… nem com o resto do corpo docente nem com os grupos de turma. É fácil, mais fácil do que outras instituições.

(E) – Quais os recursos facultados pela direção da escola para a promoção da inclusão destes alunos?

(P4) – Isto é relativo, Verónica, porque temos os casos e, embora não sejam todos com DID, se eu necessitar de determinada terapêutica, terapia ou terapia da fala, acompanhamento de uma aula de educação física, essa escola do Ensino Regular pode pedir e, não tendo esse recurso dentro da escola, pode sempre pedir à Junta de Freguesia, pode pedir à Câmara… portanto, todos os recursos de que os alunos precisam são facultados.

(E) – Quais são os recursos que utiliza para a inclusão destes alunos?

(P4) – Como professora na área do português, área onde eu tenho mais experiência, embora eu tenha especialização em Educação Especial, faço muito trabalho individual. Se eu falar na área da especialização em Educação Especial, eu diria que uso muito a medida de antecipação e reforço da aprendizagem, que é o apoio antes da aula, antes da avaliação. O que temos de antecipação: ajudar o aluno na organização dos conteúdos dos temas, na preparação das aulas, fazer apontamentos, são coisas muito simples, mas que ajudam bastante também. E

isso é feito de forma individual com cada aluno, mas isto sou eu, nem todos os professores funcionam desta forma.

(E) – Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(P4) – Acho, embora há idade em que são mais complicadas as situações. Acho que são aceites pelo grupo de turma e esse trabalho de sensibilização também é feito cedo nas escolas do Ensino Regular. No Ensino Regular, há meninos com DID desde a pré, portanto, eles já estão acompanhados, estão habituados, digamos assim, já sabem lidar. As turmas são mais pequenas por lei, são só 20 alunos, e o grupo de turma já tem essa sensibilização. No Ensino Regular, há uma outra coisa que eu vejo, e mais ouvi, mais do que em outro qualquer tipo de ensino, matérias que são transversais a todas as disciplinas e trabalha-se muito por projetos, portanto, na disciplina de matemática ou de qualquer outra coisa, eles fazem trabalhos e conseguem abranger outras disciplinas, também de cidadania, e fazem muita sensibilização nesta área, eles trabalham muito juntos, portanto, mesmo que vá, e consiga ir alternando os grupos, hoje está o B e o C ou amanhã está o B e o A, os alunos estão sempre uns com os outros e estão sempre em grupo ou em grupo de turma, os alunos não vêm pra fora. A não ser que seja medidas mais acentuadas que seja necessária e há sempre, isso também acontece, os alunos que são acompanhados em aula, não são afastados do grupo de turma, eles vão às mesmas visitas de estudo e participam nas mesmas atividades, portanto, eu acho que o grupo de turma está mais sensibilizado para isso do que outro qualquer ensino. É uma idade parva e, de vez em quando, mas também com os outros miúdos ditos, desculpe a expressão "ditos normais", somos todos diferentes, portanto, "ditos normais", é uma parvoíce, mas aquela idade tonta, eles gostam de dar nas vistas, mas os alunos recebem-nos bem.

(E) – Que estratégias utiliza para a inclusão destes alunos e para potencializar as suas capacidades ?

(P4) – Olha, os trabalhos de grupo, que é uma das coisas que eu disse também, são individuais, e reforço a aprendizagem, por exemplo. Imagine um trabalho de grupo, e o rapaz Manuel foi excelente a português e eu posso pedir ao Manuel que fique com determinado aluno num trabalho de pares, trabalho de grupo com mais dois ou três elementos, grupos pequenos. Se o António for excelente em matemática, eu já vou alternando os alunos, espécie de um aluno tutor também e se apoiam, como é óbvio, e peço alguma sensibilidade a esse colega, em particular ao grupo também. De todo modo, normalmente, eu aposto em trabalhos de pares e atividades. Mas, num trabalho, se ele tem mais apetência ou mais capacidade ou

gosta também de fazer o Powerpoint, a parte gráfica que o colega, ele faz, e o outro a parte escrita ou investigação, portanto, eles acabam por se orientarem sozinhos e buscar cada qual os seus pontos fortes. Todos nós temos pontos fortes e pontos fracos.

(E) - Que estratégias utiliza com os seus colegas docentes que lecionam nesta turma?

(P4) – Sim, fazemos trabalhos e projetos de escola, as áreas misturam-se e acabam por estarem ligadas para fazermos determinados trabalhos naquela escola, tem que haver alguma comunicação, como é óbvio. O corpo docente, graças aos conselhos de turma, acaba por trabalhar em sintonia.

(E) – Relativamente aos outros professores, tem conhecimento das estratégias utilizadas para a inclusão destes alunos?

(P4) – Eles fazem também trabalhos de pares, sei que por exemplo em física e química a docente utiliza muitas experiências, a disciplina é própria para isso. Há cerca de um mês e meio a dois meses, talvez, houve uma experiência, eles estavam a dar qualquer coisa sobre acidez, e ver o nível de acidez, e a professora fez uma receita de uma mousse com limão. Portanto, todos os alunos que têm mais dificuldades, como é óbvio, eles ficaram encantados, os outros também, deu para todos e não saltou diferença nenhuma, então, eu sei que todos os professores, cada qual em sua forma e dentro da matéria que têm que dar e os conteúdos programados daquela disciplina, eles não fogem ao tema, mas conseguem ter jogo de cintura e encontrar estratégias e maneiras de solucionar com os alunos para conseguirem chegar lá, e é giro ver isso no regular. Uma coisa que não referi e que me preocupa também, que é os intervalos, no regular, o que eu noto é que os funcionários estão sempre muito atentos aos meninos que estão um pouquinho mais afastados e às vezes se isolam. Eu, por norma, eu não vejo isso em todos os colegas, e não somos todos iguais, como é óbvio, procuro e sei onde está o aluno A, B ou C. Normalmente, se eu descer para aquela lado, se eu for para aquele lado da escola, se for para o lado do bar ou da biblioteca, eu sei que vou encontrar determinados alunos sozinhos em determinados sítios, mas também sei que os funcionários estão muito atentos e isso não é uma preocupação, mas eu tenho este cuidado, nos intervalos eu vou ver onde eles estão, principalmente nos intervalos grandes e na hora do almoço, para ver se eles não estão sozinhos, o que me parte o coração, eu não quero que eles estejam sozinhos, ou se não estão enfiados num canto qualquer, a fazer sabe Deus o quê. Portanto, eu tenho esse cuidado e noto que os funcionários estão sempre atentos, mas por norma são duas

situações que eu vi, os alunos estão sempre em grupo e é fantástico. Portanto, o regular, para mim, tem todas as condições.

(E) – Relativamente aos pais e /ou encarregados de educação, utiliza alguma estratégia para potenciar a inclusão destes alunos?

(P4) – Proximidade, isso é essencial. Eu não conheço o aluno como os pais conhecem. Eu não sei o que os alunos querem e o que os pais querem, como é óbvio. Aliás, eles têm a última palavra. Mais tarde, quando nós formos falar em Educação Especial, não se faz nada sem autorização dos pais e do próprio aluno. São vistos e observados e falados em conjunto, portanto, em relação à família, é tudo.

(E) – Quais são as estratégias utilizadas junto e com a comunidade?

(P4) – No Ensino Regular, isto já está quase que formatado para trabalhar com a comunidade. É porque, se nós dizemos que o ensino particular tem parcerias ou protocolos com instituições e entidades exteriores, o regular não, o regular já tem os centros de recursos para inclusão, a CERCI, as Câmaras, as Juntas, tudo isso já está quase ligado. No início do ano, ou antes que o ano termine, nós encerramos o ano, por exemplo, e antes de encerrar o ano eu tenho que fazer uma lista dos cuidados que eu vou necessitar para x número de alunos num próximo ano a iniciar em setembro, portanto, em junho, mês seis, eu enviei para a Junta, para o CRI e a CERCI, uma lista das terapias, dos materiais, tudo aquilo que é necessário para estarem presentes em setembro. Para eles já estarem a contar com aquele agrupamento de escola onde estive colocada, a partir de setembro, vai precisar de x terapeutas, vai precisar de terapeutas da fala, vai precisar de psicóloga, vai precisar de tudo aquilo que eu necessito para aqueles alunos. Porque a maioria vem de fora, as terapias vêm de fora. Portanto, não é bem... a escola pede, há psicólogos que vêm da Junta de Freguesia, essa diferença de facto ainda não percebi, mas há colegas que vêm da Junta de Freguesia, a Junta faculta à escola, outros vêm da Câmara, outros vêm da CERCI, e outros do Centro de Recursos para Inclusão e outras entidades que participam com os agrupamentos de escolas. Temos tudo.

(E) – Acha que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(P4) – Há, sem dúvida.

(E) – Que tipo de atividades a escola promove para a inclusão de alunos com DID?

(P4) – Fazem muitas vezes projetos, às vezes até entre escolas, entre agrupamentos, por exemplo. O último onde eu estive tem seis ou sete escolas, eu só conheci três, mas esta escola

onde eu estive tem uma parceria com outro agrupamento de escola mais próximo dela, portanto, os alunos que têm DID, ou NEE, também, às vezes têm parcerias entre escolas, trabalham juntos com alunos com dificuldades ou sem dificuldades, fazem visitas de estudo, têm atenção se precisam de transportes adaptados, pode ter algum aluno que necessite e precisa pedir à Câmara os autocarros que levam a rampa. Tudo isso é pedido, portanto, têm em consideração os alunos que as escolas têm. Além das parcerias com outros agrupamentos, a escola promove atividades, visitas de estudo, mesmo ali na zona da sede do agrupamento, portanto, tudo o que é pra um é para outro.

(E) – Que tipo de atividades implementa para a inclusão destes alunos?

(P4) – Eu considero que a escola regular é tão inclusiva que ela nem faz esta distinção. Quando pensamos em visitas de estudo, por exemplo, as visitas de estudo ao Porto, que há um aluno e que não é DID, ok, é um caso mais complicado, mas que tem problemas de locomoção, motores, e que necessita de uma rampa para subir ao autocarro mas que este transporte foi arranjado e o aluno também foi, acho que isto já diz tudo, porque, se nós pensarmos que num caso muito, muito complicado, ele também vai nestas visitas de estudo, os alunos podem ir e também vão. Mas, claro, às vezes pode ser necessário não ser só dois professores e serem três, vai mais um terceiro professor sem qualquer problema, não é qualquer atividade, as visitas de estudo, as visitas aos museus, na área do português, eles fazem visitas ao Camões, ao Pessoa, tudo isso… essas coisas que eles… essas atividades que há no português… iam sempre. Às vezes, posso ir com mais acompanhamento por parte dos docentes mas não estar tão sozinha porque pode haver alguma situação e ser necessária ajuda, mas não há problemas com alunos, portanto, o que a escola implementa para um implementa para todos. O plano de atividades é feito no início do ano e é para todos.

(E) – Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(P4) – Acho, acho, porque as escolas do Ensino Regular, e eu estou a reforçar o Ensino Regular porque eu conheço outros ensinos, o profissional também tem, mas o regular tem e os alunos participam ativamente nos chamados "clubes", por exemplo, clube da fotografia, clube do jornalismo, danças e bailaricos. Eles vão depois da aula, frequentam esses clubes e normalmente vão em pares… têm também da música e das artes, fazem trabalhos giríssimos, portanto, essas coisas que a escola dá, eles usufruem bastante, e não estou falar somente de quem tem DID, mas de todos, um vai buscar o outro e fazem coisas muito engraçadas… o das

artes fizeram trabalhos giríssimos e que estavam expostos no corredor da escola, que é um corredor enorme para as pessoas que quisessem comprar ou não comprar, os pais compravam ou não compravam, e rifavam para depois fazerem uma visita de estudo final, no final do ano, e fizeram trabalhos muito interessantes, bem giros. E eles fazem nesses clubes, cujas instalações são na escola e algumas na Junta de Freguesia.

(E) – Identifica dificuldades relativamente ao processo de inclusão de alunos com DID ? Quais?

(P4) – No corpo docente não, porque eles estão ligados por lei e portanto pode haver um professor que às vezes torce o nariz porque tem que fazer uma adaptação numa prova, mas que faz mesmo, porque nem pode fazer de outra forma, porque se não fizer o diretor de turma faz uma reclamação na direção. Eu já assisti a torcer o nariz, sim, por não fazer com muita vontade mas teve de fazer, portanto, está feito. E isso é o mais importante. Considero que há ali alguns elementos na escola, entre alunos, menos sensibilizados para o assunto, e às vezes são cruéis, mas os miúdos acabam por ser cruéis uns com os outros, não por ser DID ou trissomia, eles acabam por ser cruéis uns com os outros. Sabe aquela idade do armário em que dá vontade de fechar a porta e abrir daqui a dois anos? Nessa idade, às vezes são mauzinhos, mas não vejo assim nada que me chocasse, que parasse dizendo "Isso não se faz ou não é correto!" Eles são sensibilizados para o tema desde muito novos.

(E) – De que forma avalia os recursos, as estratégias e atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID?

(P4) – De forma muito positiva, acho que eles têm tudo.

(E) – Quais os fatores de sucesso que considera importantes e que contribuem para a inclusão de alunos com DID?

(P4) – Proximidade entre os professores e os alunos e os próprios alunos, entre os professores e o grupo de turma, entre os professores e a família, que é essencial, a família vai muitas vezes ter connosco, periodicamente, porque há o horário de atendimento ao encarregado de educação e é muito frequente estarem encarregados de educação à espera dos professores em sala. É muito frequente. E esses pais em particular vão com muita frequência à escola e às vezes sem necessidade nenhuma, mas vão com frequência à escola, portanto, eu diria que esses são os fatores de sucesso e depois todas as condições que a escola regular tem. Acessos ao CRI, acesso à CERCI, acesso às terapias, acesso a transportes adaptados, acesso a tudo aquilo que precisar, matérias, software, tecnologias de apoio, biblioteca, nós temos muita

coisa, temos salas adaptadas, acho que não falta nada, portanto, a escola reúne todas as condições do regular.

(E) – Que estratégias costuma utilizar com mais frequência?

(P4) – Antecipação e reforço à aprendizagem, e já estou a usar a linguagem em que diz respeito à Educação Especial. Sempre o fiz sem saber que era este o nome. Uso muito estes apoios e a tutoria e acho que ainda não fiz referência… que é a relação, sem relação não há nada, tem que haver muita proximidade e se os miúdos não confiarem em nós, se os nossos alunos não confiarem em nós, não conseguimos chegar a eles. Portanto, a relação é antes de qualquer outra coisa e depois é trabalhar.

(E) – Considera a inclusão destes alunos na escola vantajosa para os mesmos?

(P4) – Sim, considero. Eles participam e estão no meio social, no meio dos seus colegas, eles no meio dos seus pares, eles brincam, eles vêm, eles observam, eles têm acesso a tudo, como os outros têm.

(E) – Para si, quais são os maiores desafios na inclusão de alunos com DID no ensino?

(P4) – Eu diria que, depois do décimo segundo ano, consoante as escolhas, mas aí já depende dos encarregados de educação também, daquilo que eu vi, porque há pais e alunos que decidem frequentar o ensino profissional porque é mais prático para pôr a mão na massa, digamos assim, mas depois na saída... também há casos que vão para a faculdade, conheci um caso com sucesso, mas se calhar é a maior preocupação que eles têm. Eu não duvido que eles consigam fazê-lo, mas a maior preocupação para os pais do que para os alunos, desafios. Desafio para eles, como para qualquer outro, entrar na faculdade, para qualquer um… o receio de não conseguir fazê-lo. Mas eu estou certa que os alunos que eu conheci vão ter sucesso, portanto, eu não acho que encontre nada que seja uma barreira no sucesso destes meninos, porque o regular dá-lhes tudo aquilo que eles precisam.

(E) – Alguma questão adicional que considere pertinente e relevante que queira acrescentar?

(P4) – Eu não conheço outros agrupamentos. Em Lisboa, eu só conheço esse agrupamento e é grande, tem as suas especificidades, mas muito diferente no agrupamento onde estão os meus filhos, por exemplo, não posso dizer o nome, mas posso dizer que tem 47 nacionalidades diferentes. Eles têm aulas de inglês, se for preciso, não há dificuldade, portanto, em acrescentar que o Ensino Regular está preparado, e eu sei que a lei obriga, e eu

já vi torcer o nariz porque tem que adaptar uma prova, mas também vi o professor de física e química fazer o pino para o aluno aprender, portanto, há de tudo, como em todo lado com certeza. Agora, fatores de sucesso: a lei, embora eu ache que deveria ser mais, a lei obriga, o corpo docente está sensibilizado, os colegas estão sensibilizados; os funcionários são impecáveis, também têm formação, esqueci de referir isso… o corpo docente e os funcionários têm formações todos os anos, a escola dá, para docentes e não docentes, podem inscrever-se à vontade, ninguém obriga. Portanto, acho que, de facto, aquele agrupamento tem sucesso, outros, não sei… portanto... não posso fazer juízos de valor, mas que ele funciona muito bem… é verdade.

(E) – Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE VIII - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com DID no ES	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	É problemática em função do insucesso que tem verificado (atitude desfavorável)	- Por experiência própria, tenho reparado que os alunos com muitas dificuldades não têm tido sucesso. - ainda há muito a fazer pela inclusão destes alunos no secundário. Tem que haver mais estudos nesta matéria.
		Requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, turmas reduzidas e aceitação por parte dos outros para terem algum sucesso (Controlo interno)	- A inclusão destes alunos no ensino secundário requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, recursos materiais à altura e acesso a bons computadores. - Os fatores de sucesso são os apoios e os recursos nas escolas, articulação entre professores e técnicos especializados, turmas mais reduzidas e a aceitação das diferenças do outro.
		É preferível realizar-se num curso profissional, desde que os alunos continuem com apoio da Educação Especial (Controlo interno)	- Acho mais benéfico para estes alunos prosseguirem um curso via profissional, mais prático, na área que mais gostam. No entanto, se necessário, deveriam continuar a ter os recursos necessários em educação especial até ao fim. Ou, pelo menos, até â idade de escolaridade obrigatória. - Os alunos com défice cognitivo acentuado e problemas de desenvolvimento deveriam fazer as terapias

			necessárias gratuitamente e seguir um curso profissional na área que mais gostam.
		É possível desde que haja articulação entre técnicos e professores especializados que lhes deem o apoio que precisam. (Controlo interno)	-Acho que sim (devem frequentar o ER). Para os casos mais graves, deveria haver um ensino misto, em articulação com a escola, com técnicos e professores especializados a dar-lhes o apoio que precisam.
		Tem limites, porque depende das limitações que o aluno tem (Desfavorável)	- Sou a favor da escola inclusiva, mas também há limites. - temos que ser realistas, Nem todos têm capacidade para ser doutores.
		Nem sempre tem vantagens para os alunos com muitas dificuldades (Desfavorável)	-Há casos muto graves em que a escola regular não traz vantagem absolutamente nenhum
		É questionável ao nível da frequência no Ensino Superior (Desfavorável)	- Qualquer dia temos professores de educação especial a acompanhar alunos nas universidades. Não seria contra, mas para os alunos com graves limitações cognitivas não concordo.
		É uma questão de direitos e de justiça social (atitude Normativa)	- Vivemos numa sociedade democrática onde todos temos os mesmos direitos e deveres. Temos que viver todos em sociedade de uma forma civilizada e harmoniosa. Por isso concordo com a escola

			inclusiva.
		Contribui para que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com as diferenças dos outros (Normativa)	- A inclusão dos alunos com DID no ensino pode fazer com que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com as diferenças dos outros.
Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com DID no ES	Dos alunos em relação aos seus colegas com DID	Uma minoria aceita	-Normalmente estes alunos são aceites pelos seus pares.
	Dos alunos com DID	De isolamento em relação aos seus colegas de turma (Desfavorável)	- O que acontece é que, muitas vezes, são os próprios alunos com estes problemas que se isolam e afastam dos outros. - Há alturas em que se isolam dos seus pares e até faltam à escola.
		De fraca participação de alguns em atividades da escola (Desfavorável)	- Alguns participam, outros não querem (em atividades da escola) - Muitos, até com as adequações curriculares significativas mais básicas, mostram imensas dificuldades na aprendizagem das matérias escolares
	Dos professores	Alguns não têm sensibilidade para intervir com eles	-Muitos professores não têm sensibilidade para estes alunos, mandam passar a matéria no quadro, submetendo-os a uma espécie de tortura.
	Autoatribuídas	De não concordância	- Não estou muito de acordo que os alunos que são muito limitados, que têm PEI, ou

			mesmo RTP, prossigam no ensino secundário.
	Dos pais	Alguns colaboram e articulam com a escola	- Depende muito dos pais dos alunos. Há pais que colaboram mais com a escola. –Com estes existe uma melhor articulação, o que favorece uma melhor inclusão.
		Alguns são ausentes	- Há outros pais que nunca aparecem na escola
		Alguns pais são conflituosos e só veem à escola para provocar confusão	- E também há pais que quando vão â escola é para provocar confusão.
	Dos diferentes intervenientes	São variáveis	- Nem sempre (há colaboração e articulação entre os vários parceiros)
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Estratégias implementadas com mos alunos	Participação em projetos nacionais e europeus.	- A participação em projetos da escola ou europeus
		Inscrição em clubes da escola e da Junta de freguesia	- inscrição de clubes da escola ou junta de freguesia que mais lhes despertem o interesse (há clubes de desporto, música, artes, ciências, danças, teatro e outros)
	Estratégias implementadas com os outros professores	Articulação com alguns e colaboração na elaboração de testes	-Faço sempre articulação com os colegas de turma que mais procuram a minha colaboração e ajudo na elaboração de testes (no tipo de perguntas e respostas) e outras sugestões que possam ajudar os alunos. - Normalmente partilhamos ideias e boas práticas

APÊNDICE IX - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	É uma mais-valia para todos, desde que haja acompanhamento adequado	- Eu acho ótimo, sinceramente, -eu acho que é uma mais valia para todos nós, e para eles próprios para evoluírem, -desde que devidamente acompanhados
		Depende das limitações que os alunos têm	- Ai depende... - claro que possivelmente existem casos, não sei se...
		Implica colaboração entre todos os professores, nomeadamente para fazer adaptações curriculares	- mais colaboração entre todos, desde o topo, -existirem reuniões para, tipo no ensino básico, -reunião para adaptar currículos, -não ser o próprio professor ao longo do ano ir adaptando -mas haver um grupo de trabalho para.
Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID	Dificuldades percecionadas em relação à inclusão dos alunos com DID	A inexistência de materiais	- falta material para eles utilizarem na sala de aula - se eu levar os recursos, ok! Mas tem que ser do meu bolso. Ou seja, a nível de escola, não estão preparados
		A inexistência de uma equipa multidisciplinar	-A própria falta da equipe multidisciplinar -a menina que eu tinha que ter mais cuidado, -além de ter muitas dificuldades ela tinha um problema de saúde, que eu só vim a descobrir no final do ano, -e eu acho que isso é grave. É grave porque a menina tinha necessidade de volta e meia ir ao WC por exemplo por causa do problema de

			saúde, e ninguém me alertou disto. -Por acaso ela pedia-me e eu concedia nunca tive nenhuma restrição -mas é tal coisa a falha da equipa, transmissão "olha tens esse aluno que ele tem necessidades assim e assim
		A falta de formação dos professores neste âmbito	-. mim no meu caso especifico falta-me formação, é, eu tento, -aparecem formações, por exemplo sobre o autismo, então eu vou fazer, mesmo para saber lidar. -Pronto, é difícil e ninguém está preparado - sinceramente não me recordo aqui - Não faço ideia, é tal coisa que falta aqui. -a nível de escola, não estão preparados, mesmo no secundário, não estão
Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no ER	Dos alunos em relação aos seus colegas com DID	Uma minoria aceita	- Uma minoria. Uma minoria dos alunos aceita ... outros...
		Prendem-se com os referenciais familiares que têm e que estão relacionados com as habilitações que têm	-depende muito do seio onde estas... Num tipo de meninas que eu tive, os pais, educadores mais instruídos, sentia uma maior abordagem e carinho, -e englobaram com mais facilidade do que pessoas com menos habilitações, -ou seja, acaba por transmitir de encarregado pai ou mãe para o aluno, filho, e haver uma certa diferença

	Dos alunos com DID	De cansaço durante as atividades, se forem muito prolongadas	-ele ao sentar mesmo num filme, eu notava perfeitamente que chega num ponto que eu tinha que parar, -porque a atenção era desviada e ele aborrecia-se facilmente, dos seus pares - eles ficam frustrados, começam a se manifestar, nota-se bem, doí-lhe a cabeça ou a bocejar muito, nota-se bem. -Modificam-se, e esta na hora de mudar para outra estratégia.
	Autoatribuídas	De concordância, porque ajuda-os a evoluir, desde que devidamente acompanhados	-Eu acho ótimo, -sinceramente, eu acho que é uma mais valia para todos nós, e para eles próprios - para evoluírem, desde que devidamente acompanhados
		De esperança de que a inclusão seja uma realidade	- eu acho que é a minha esperança - A parte humana. Tu mostrares que estas ali, lado a lado, como se fossem iguais.
		De gratificação pela retribuição de carinho por parte de alguns alunos	-nota-se perfeitamente, eles a ir ter contigo ir a falar contigo no corredor -nota-se esse feedback, isto é espetacular, -olha eu acho que sinceramente chegava ao ponto de no ano passado, era

			a sexta feira que eu tinha com essas duas meninas, e eu estava sempre a espera de chegar aquela hora de estar com elas, -que acabava por ser uma libertação dentro de mim de trabalhar com elas e depois, olha já acabou a hora agora já tenho que estar com outros meninos.
	Dos pais	Estão relacionadas com o grau de instrução que possuem	-depende muito do seio onde estas. Num tipo de meninas que eu tive, os pais mais instruídos, -sentia uma maior abordagem e carinho, -e englobaram com mais facilidade do que pessoas com menos habilitações
Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID	Atividades implementadas com os alunos	Jogos e desenhos que desenvolvem a motricidade fina, porque a disciplina é muito aborrecida para alguns	- Tipo jogos, se tenho que falar sobre gráficos, que para a maioria aquilo é um desenho, simplesmente, - Mesmo o básico dos básicos -Quando é assim matérias muito aborrecidas, é muito difícil... muito difícil. - O que eu gosto muito e acho que eles aderem bem, é atividades que eles possam a utilizar a motricidade fina - a minha disciplina é muito aborrecida, para esses alunos - Repara que na química tens as moléculas, então com os palitos e a plasticina moldas e fazes estruturas, tipo coisas básicas. -Porque de outro modo, se tu

			pegas nos modelos e ok, eles fazem tipo jogos, mas é diferente do que estar a trabalhar completamente com plasticina, é completamente diferente, é melhor.
		Passam por atividades muito concretas, muito lúdicas, dadas as suas dificuldades	- Atividades muito lúdicas é o melhor mesmo para capitar o interesse deles - Estou a lembrar de um caso de trissomia 21 que eu estava a falar de eletricidade, eu tive que ir pelo básico. -Estão a ver aqui, passa os fios, onde passa a corrente, mesmo o básico dos básicos, -tenho que chegar ao ponto como se eles tivessem, pelo menos com os que eu tive até agora, um pensamento do quarto ano, -o Qi deles ser por ai, -então eu tenho que trabalhar consoante, como é que seria um aluno do quarto ano, para tentar chegar a este meninos e meninas.
		Apoios individuais	- duas meninas tinham a parte completamente, a minha disciplina era dada somente a elas e quanto que as outras disciplinas eram dadas em conjunto com a turma só que ali era o mesmo currículo a parte e a parte da turma completamente.
Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID	A articulação entre os docentes	Restringe-se à transmissão de algumas experiências que tiveram	-eu era simplesmente docente da disciplina e eu simplesmente pedia ajuda aquela minha coordenadora, - então como é que eu devo lidar com aquela situação? – Ai! adapta o currículo para o próprio ao longo do tempo.

			Estava sozinha, eu tive que ir adaptando ir fazendo algo diferente -o que eu pratico agora é graças a ela que eu pedi ajuda. -Ela disse logo, tens que fazer tudo muito simples e muito básico, -utilizares tu próprias tens que levar cores, ou seja aqui é falha de material perante a escola, -e ir mudando consecutivamente ao longo das sessões as atividades
	A articulação com os pais dos alunos	Raramente acontece se o professor não for o diretor de turma	- quando tu és diretora de turma consegue ter outros tipo de atividades em relação aos encarregados dos alunos, -mas sendo docente não tens relação, e dificilmente tens com os encarregados de educação - Este ano por acaso tive, mas porque era diretora de turma, com um avô, porque o pai era muito ausente.

APÊNDICE X - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P3

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	O seu sucesso depende da ajuda que receberem por parte da escola	- Dependendo da escola há uma ajuda ou uma integração mais facilitadora do processo deles,
		Já é uma realidade	- Eles de certa forma já estão integrados, - Sem duvidas, devem frequentar o Ensino Secundário.
		Deve ter em conta as necessidades dos alunos, buscando os recursos disponíveis que a escola tem	- Da minha parte eu faço tudo aquilo que posso tendo em conta o apoio da dificuldade que os alunos têm, - tentando todos os recursos que a escola tem -e tento auxiliar e adaptar,
		A aceitação dos professores mais jovens é melhor	-tendo em conta a faixa etária tenho notado que são os docentes mais jovens, mais jovens no sentido..... -os professores da casa propriamente ditos não fazem muito. -Agora se olharmos para os professores mais jovens, sim, estão ai, e concretizam com uma perspetiva que os outros não fazem. -Mas eu acho que não o fazem porque não percebem, acho que não entendem, porque, se nós

			olharmos há trinta anos, quando eles tinham a nossa idade, eles não sabiam o que era, -eles não existiam, portanto eram postos de parte, os alunos
Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID	Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID	O elevado número de alunos por turma, que não permite um apoio mais próximo àqueles que têm mais dificuldades	- por vezes o número de alunos por turma é muito grande e muitas vezes não é possível esse apoio.
		A falta de formação dos professores	-A sua integração na sala de aula é mais difícil, exatamente pela mudança -e nós muitas vezes tentamos perceber isto, tentando chegar -e eu acho que falta-nos chegar -e saber o que fazer e como fazer
		A falta de aceitação por parte da comunidade, de alguns docentes e de alguns pais	-aceitação da parte da comunidade, -e de alguns docentes -e de alguns pais também, a nível de encarregados de educação
Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no ER	Dos alunos em relação aos seus colegas com DID	De aceitação	- Sim (aceitam)
	Autoatribuídas	De esperança de que a inclusão seja uma realidade	- Bom que eles realmente sejam aceites.
	Dos pais	Alguns colaboram e articulam com a escola	-a encarregada de educação que deu uma estratégia que ela fazia em casa que poderia ser que na escola também funcionasse -e ai, partiu diretamente da encarregada de educação que nós não estávamos à espera
		Alguns não colaboram	-Eu tenho um que os encarregados não aceitam

			-portanto é mais difícil.
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Estratégias implementadas com os alunos	Diferenciação Pedagógica	- Estratégias...diferenciação pedagógica - as estratégias vão ser diferenciadas de acordo com o ano e com as dificuldades que o aluno tem
		Simplificação de exercícios	- simplificação dos exercícios ou daquilo que eles necessitam -a estratégia ... teve que ser diferente, -portanto a forma de abordar os conteúdos tem que ser diferentes.
		Adequações Curriculares	-adequação do currículo, -por exemplo, este ano estive com um do 9º ano, um aluno com Espectro do autismo e era surreal estar a trabalhar com ele Gil Vicente, -ou estar a trabalhar com ele obras literárias, -Diferentes principalmente numa adequação.
		Apoio individual ao aluno	-e uma proximidade adequada ao aluno.
		Estão relacionadas com a disciplina que se leciona	- depende da própria disciplina que está a lecionar, -se for uma disciplina muito mais visual é possível, é a parte visual, -no meu caso, a parte do português a parte da manipulação de livros já funciona, não funciona em outra disciplina.
	Articulação com a comunidade	Existe nas zonas urbanas, mas é inexistente no interior do país	- neste ano letivo onde eu leciono em Lisboa (existe), -mas seu for para uma zona diferente que também lecionei isto já

Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID			não existe. - Portanto se estivermos a falar do interior, não existe, -nas zonas urbanas já tem. -Portanto se me tivesse feito essa entrevista o ano passado, dizia, redondamente que não.
		Depende da problemática dos alunos	-Portanto também se relaciona um bocadinho com isso, com o perceber que os problemas de alunos que estão nas zonas urbanas são diferentes de alunos que estão na zona rural.
	A articulação entre os docentes	Processa-se entre professores que lecionam as mesmas turmas	- há uma articulação neste sentido na maioria das escolas e principalmente agora, entre disciplinas, -com colegas -entre pares, isto também existe, -mas claro conta sempre em primeiro lugar a disciplina e a docência,
		Processa-se em parceria com o docente de Educação Especial quando os alunos têm dificuldades	-se eu tiver os mesmos alunos com as mesmas dificuldades podemos a partir dai nos juntarmos -e trabalharmos em parceria com a professora de educação especial.

APÊNDICE XI - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P4

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	É uma obrigatoriedade legal, que tem de ser cumprida	- Excelente, porque não é só porque estão abrangidos legalmente pela lei, pelo Decreto-Lei 54, -o que é obrigatório por lei, -e têm que aplicar a lei como é obvio e não podem fugir disso, -quer dizer assim, parece mal -mas é escapar ou contornar a lei, aquilo que aquele aluno precisa numa escola de ensino regular é facultado ao aluno portanto a professora vai dizer "ah eu não vou fazer ou não vou acontecer", do gênero.
		Implica que os professores do ensino regular tenham formação	-mas não é só ser obrigatório por lei, -os professores do regular também têm formação
		Funciona melhor em escolas do ensino regular do que no ensino privado	- as escolas do ensino regular têm condições que outros que já conheço não têm. -As que eu conheço do ensino regular têm todas as condições para a inclusão destes alunos.
		É muito vantajosa para os alunos, porque participam com os seus colegas em todas as atividades da escola	-Eles participam e estão no meio social, - no meio dos seus colegas, eles no meio dos seus pares, -eles brincam -eles vêm -eles observam -eles têm acesso a tudo como os outros têm.
	Dos professores	Atualmente, estão mais sensibilizados em relação às dificuldades	-os professores têm uma abertura diferente com estes alunos, também já estão mais sensibilizados
			- (quando têm) medidas mais

Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Regular		Nesta escola são atitudes inclusivas relativamente a todos os alunos, independentemente das dificuldades que tenham	acentuadas que seja necessária e há sempre, isso também acontece, os alunos são acompanhados em aula, -não são afastados do grupo de turma, - eles vão as mesmas visitas de estudo -e participam nas mesmas atividades, - portanto eu acho que o grupo de turma esta mais sensibilizado para isso
	Dos assistentes operacionais	De muita atenção aos alunos, nomeadamente para com aqueles que se isolam do grupo	-os funcionários estão muito atentos aos meninos que estão um pouquinho mais afastados e as vezes se isolam -mas também sei que os funcionários estão muito atentos
	Autoatribuídas	De preocupação com o que os alunos estão a fazer, sobretudo nos intervalos e na hora do almoço	-se eu for ao bar ou biblioteca eu sei que vou encontrar determinados alunos sozinhos em determinados sítios, -eu tenho esta cuidado, nos intervalos eu vou ver onde eles estão, principalmente nos intervalos grandes e na hora do almoço, -para ver se eles não estão sozinhos, -o que me parte o coração, -eu não quero que eles estejam sozinhos, - ou se não estão enfiados num canto qualquer a fazer sabe Deus o quê.
	Dos alunos em relação aos seus colegas com DID	De aceitação	-são aceites pelo grupo de turma -no ensino regular há meninos com DID desde a pré, -portanto eles já estão acompanhados estão habituados, digamos assim, -já sabem lidar.
		De habituação, em função do trabalho desenvolvido pelos professores	-eles trabalham muito juntos, -portanto mesmo que vá, e consiga ir alternando os grupos, hoje esta o B e o C ou amanha esta o B e o A, -os alunos estão sempre uns com

Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Regular			os outros e estão sempre em grupo ou em grupo de turma
		Alguns estão menos sensibilizados relativamente às dificuldades dos colegas e, às vezes, podem ser cruéis	-alguns elementos na escola, entre alunos, menos sensibilizados para o assunto e as vezes são cruéis, -mas os miúdos acabam por ser cruéis uns com os outros, não por ser DID ou trissomia, não -por nada eles acabam por ser cruéis uns com os outros. -Sabe aquela idade do armário que dá vontade de fechar a porta e abrir daqui a dois anos? -Nessa idade as vezes são mauzitos,
	Da Escola	São inclusivas	- Eu considero que a escola regular é tão inclusiva que ela nem faz esta distinção. -Quando pensamos em visitas de estudo por exemplo, as visitas de estudo ao Porto, -que há um aluno e que não é DID, ok, é um caso mais complicado, -mas que tem problemas de locomoção, motores, e que necessita de uma rampa para subir ao autocarro mas que esta transporte foi arranjado e o aluno também foi, acho que isto já diz tudo -Porque se nós pensarmos que num caso muito, muito complicado, também vai nestas visitas de estudo, os alunos podem ir e também vão. -Mas claro, as vezes pode ser necessário não ser só dois professores e serem três, vai mais um terceiro professor sem qualquer problema,

			-não é qualquer atividade, as visitas de estudo as visitas aos museus, na área do português eles fazem visitas ao Camões ao Pessoa, tudo isso essas coisas que eles, essas atividades que há no português iam sempre. -As vezes posso ir com mais acompanhamentos por parte dos docentes mas não estar tão sozinha porque pode haver alguma situação -e ser necessária ajuda, mas não há problemas com alunos, -portanto o que a escola implementa para um implementa para todos. -O plano de atividades é feito no inicio do ano é para todos.
Recursos para a inclusão de alunos com DID	Recursos existentes na escola para a inclusão de alunos com DID	Quando não existem na escola, esta solicita-os à Junta de Freguesia ou à Câmara Municipal	-Isto é relativo ... porque, temos os casos - essa escola do ensino regular pode pedir e não tendo esse recurso dentro da escola pode sempre pedir a Junta de Freguesia pode pedir a Câmara
Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID	Atividades implementadas com os alunos	Trabalhos individuais	-embora eu tenha especialização em Educação Especial, -faço muito trabalho individual
		Trabalhos de grupo	- os trabalhos de grupo - trabalho de grupo com mais dois ou três elementos, grupos pequenos -num trabalho se ele tem mais apetência ou mais capacidade ou gosta também de fazer o power point a parte gráfica que o colega,

			-ele faz, -e o outro a parte escrita ou investigação, -portanto eles acabam por se orientarem sozinhos
		Visitas de estudo	-visitas de estudo, mesmo ali na zona da sede do agrupamento, -portanto tudo o que é para um é para outro.
		Trabalhos a pares	-o rapaz Manuel foi excelente a português e eu posso pedir ao Manuel que fique com determinado aluno num trabalho de pares
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Estratégias implementadas com os alunos	Medidas de antecipação e reforço da aprendizagem	-uso muito a medida de antecipação e reforço da aprendizagem, -que é o apoio antes da aula, antes da avaliação. -O que temos de antecipação; ajudar o aluno na organização dos conteúdos dos temas, na preparação das aulas, fazer apontamentos, -são coisas muito simples mas que ajudam bastante também
		Trabalhos de Projeto	- há matérias que são transversais a todas as disciplinas -e trabalha-se muito por projetos, - portanto, a disciplina de matemática ou qualquer outra coisa eles fazem trabalhos e conseguem abranger outras disciplinas, também de cidadania,

			-e fazem muita sensibilização nessa área
		Parcerias com outros Agrupamentos de Escolas	-mas esta escola tem uma parceria com outro agrupamento de escola mais próximo dela, -portanto os alunos que tem DID, ou NEE, também, as vezes tem parcerias entre escolas
		Participação em clubes da escola e da Junta de Freguesia	-os alunos participam ativamente nos chamados "clubes", por exemplo, clube da fotografia, clube do jornalismo, danças e bailaricos. -Eles vão depois da aula, frequentam esses clubes e normalmente vão em pares -tem também da música e das artes, - fazem trabalhos giríssimos -eles fazem nesses clubes, cujas as instalações são na escola -e algumas na Junta de Freguesia
	A articulação entre os docentes	Passa pela realização de trabalhos e de projetos em comum	-fazemos trabalhos e projetos de escola, - as áreas misturam-se e acabam por estar ligadas para fazermos determinados trabalhos naquela escola, -tem que haver alguma comunicação como é obvio.
		Faz-se em sintonia, graças aos	-O corpo docente, graças aos conselhos de turma acabamos

Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID		Conselhos de Turma	por trabalhar em sintonia
	A articulação com os pais dos alunos	É de proximidade, porque os pais dos alunos são as pessoas que os conhecem melhor	-Proximidade, isso é essencial -eu não conheço o aluno como os pais conhecem, -eu não sei o que os alunos querem e o que os pais como é obvio. - Alias eles têm a última palavra,
		É imprescindível, porque não se implementam medidas sem a sua autorização e a do próprio aluno	- em Educação Especial não se faz nada sem autorização dos pais -e do próprio aluno.
	A articulação com a comunidade	Faz-se através dos Centros de Recursos para a Inclusão	-o ensino regular já tem os centros de recursos para inclusão, a CERCI, -as Câmaras as Juntas, -tudo isso já é quase ligado

APÊNDICE XII - SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P1

O prosseguimento de estudos no ES

-Levanta dúvidas em função do insucesso que tem verificado

-Requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, turmas reduzidas e aceitação por parte dos outros para terem algum sucesso

-É preferível num curso profissional, desde que os alunos continuem com apoio da Educação Especial

A frequência destes alunos no ER

-É possível desde que haja articulação entre técnicos e professores especializados que lhes deem o apoio que precisam.

-Tem limites

-Nem sempre tem vantagens para os alunos com muitas dificuldades e é questionável ao nível da frequência no Ensino Superior

-É uma questão de direitos e de justiça social

-Contribui para que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com as diferenças dos outros

Atitudes dos alunos em relação aos seus colegas com DID

- Uma minoria aceita

Atitudes dos alunos com DID

-De isolamento em relação aos seus colegas de turma

-De fraca participação de alguns em atividades da escola

APÊNDICE XIII - SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2

Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no ensino secundário

Dos alunos em relação aos seus colegas com DID

-Uma minoria aceita

-Prendem-se com os referenciais familiares que têm e que estão relacionados com as habilitações que têm

Dos alunos com DID

-De cansaço durante as atividades, se forem prolongadas

Autoatribuídas

-De concordância, porque ajuda-os a evoluir, desde que devidamente acompanhados

-De esperança de que a inclusão seja uma realidade

-De gratificação pela retribuição de carinho por parte de alguns alunos

Dos pais

-Estão relacionadas com o grau de instrução que possuem

Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário

-É uma mais-valia para todos, desde que haja acompanhamento adequado

-Depende das limitações que os alunos têm

-Implica colaboração entre todos os professores, nomeadamente para fazer adaptações curriculares

Atividades implementadas com os alunos

-Jogos e desenhos que desenvolvem a motricidade fina, porque a disciplina é muito aborrecida para alguns

-Passam por atividades muito concretas, muito lúdicas, dadas as suas dificuldades

-Apoios individuais

Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID

-A inexistência de materiais

-A inexistência de uma equipa multidisciplinar

-A falta de formação dos professores neste âmbito

Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID

A articulação entre os docentes

-Restringe-se à transmissão de algumas experiências que tiveram

A articulação com os pais dos alunos

-Raramente acontece se o professor não for o diretor de turma

APÊNDICE XIV - SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P3

Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário

Dos alunos em relação aos seus colegas com DID

-Aceitação

Autoatribuídas

-De esperança de que a inclusão seja uma realidade

Dos pais

-Alguns colaboram e articulam com a escola

Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário

-O seu sucesso depende da ajuda que receberem por parte da escola

-Já é uma realidade

-Deve ter em conta as necessidades dos alunos, buscando os recursos disponíveis que a escola tem

- A aceitação dos professores mais jovens é melhor

Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID

-Nesta escola são inexistentes

-A sua existência depende da vontade dos Diretores de Turma e dos professores

Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID

-O elevado número de alunos por turma, que não permite um apoio mais próximo àqueles que têm mais dificuldades

-A falta de formação dos professores

- A falta de aceitação por parte da comunidade, de alguns docentes e de alguns pais

Estratégias implementadas com os alunos

- Diferenciação Pedagógica

- Simplificação de exercícios

- Adequações Curriculares

- Apoio individual ao aluno

- Estão relacionadas com a disciplina que se leciona

Articulação com a comunidade

- Existe nas zonas urbanas, mas é inexistente no interior do país
- Depende da problemática dos alunos

A articulação entre os docentes

- Processa-se entre professores que lecionam as mesmas turmas
- Processa-se em parceria com o docente de Educação Especial quando os alunos têm dificuldades

APÊNDICE XV - SÍNTESE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA P4

Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Secundário

Dos alunos em relação aos seus colegas com DID

-Uma minoria é cruel com os colegas de forma geral

- São aceites

Dos alunos com DID

- De vantagem, pois eles estão no meio social e no meio dos seus colegas.

Autoatribuídas

- De concordância, porque a escola é inclusiva

- A escola regular não faz distinção

Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário

A inclusão de alunos com DID no ensino secundário

- É excelente pois as escolas regulares têm condições

Atividades implementadas com os alunos

- Trabalhos de grupo, antecipação, apoio individual e reforço a aprendizagem

Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID

- Alguns alunos são menos sensibilizados

A articulação entre os docentes

- Contiguidade

- Não há dificuldades, pois os professores estão mais sensibilizados com a causa

- Trabalhos em sintonia

A articulação com os pais dos alunos

- Proximidade

APÊNDICE XVI - SÍNTESE GLOBAL DAS ENTREVISTAS

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTADAS
Atitudes percecionadas em relação à inclusão de alunos com DID no Ensino Regular	Dos alunos em relação aos seus colegas com DID	Uma minoria aceita	P2
		Prendem-se com os referenciais familiares que têm e que estão relacionados com as habilitações que têm	P2
		De aceitação	P1,P3, P4
		De habituação, em função do trabalho desenvolvido pelos professores	P4
		Alguns estão menos sensibilizados relativamente às dificuldades dos colegas e, às vezes, podem ser cruéis	P4
	Dos alunos com DID	De cansaço durante as atividades, se forem muito prolongadas	P2
		De isolamento em relação aos seus colegas de turma	P1
		De fraca participação de alguns em atividades da escola, por causa das dificuldades que têm	P1
	Autoatribuídas	De não concordância em relação aos alunos com graves limitações cognitivas	P1, P2
		De concordância, porque ajuda-os a evoluir, desde que devidamente acompanhados	P2
		De esperança de que a inclusão seja uma realidade	P2

		De gratificação pela retribuição de carinho por parte de alguns alunos	P2
		De preocupação com o que os alunos estão a fazer, sobretudo nos intervalos e na hora do almoço	P4
	Dos pais	Alguns colaboram e articulam com a escola	P1, P3
		Alguns são ausentes	P1
		Alguns são conflituosos e só vêm à escola para provocar confusão	P1
		Esta relacionado com a aceitação	P3
	Dos professores	Atualmente, estão mais sensibilizados em relação às dificuldades	P4
	Dos assistentes operacionais	De muita atenção aos alunos, nomeadamente para com aqueles que se isolam do grupo	P4
		Nesta escola são atitudes inclusivas relativamente a todos os alunos, independentemente das dificuldades que tenham	P4
	Da escola	São inclusivas	P4
Perspetivas sobre a inclusão de alunos com DID no ensino secundário	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	Requer muitos apoios de professores e técnicos especializados, turmas reduzidas e aceitação por parte dos outros para terem algum sucesso	P1
	A inclusão de alunos com DID no ensino secundário	É preferível realizar-se num curso profissional, desde que os alunos continuem com apoio da	P1

		Educação Especial	
		É possível desde que haja articulação entre técnicos e professores especializados que lhes deem o apoio que os alunos precisam.	P1
		Depende das limitações que os alunos têm	P1, P2
		Nem sempre tem vantagens para os alunos com muitas dificuldades	P1
		É questionável ao nível da frequência no Ensino Superior	P1
		É uma questão de direitos e de justiça social	P1
		Contribui para que a população escolar seja mais tolerante e compreensiva para com as diferenças dos outros	P1
		Implica colaboração entre todos os professores, nomeadamente para fazer adaptações curriculares	P2
		O seu sucesso depende da ajuda que receberem por parte da escola	P3
		Deve ter em conta as necessidades dos alunos, buscando os recursos disponíveis que a escola tem	P3
		De aceitação	P4
		De habituação, em função do trabalho desenvolvido pelos professores	P4
A inclusão de alunos com DID no		Alguns estão menos sensibilizados relativamente	P4

ensino secundário		às dificuldades dos colegas e, às vezes, podem ser cruéis	
		A aceitação dos professores mais jovens é melhor	P3
Estratégias implementadas para a inclusão de alunos com DID	Estratégias implementadas com os alunos	Participação em clubes da escola e da Junta de Freguesia	P1, P4
		São diversificadas ao nível da sala de aula	P1
		Diferenciação Pedagógica	P3
		Simplificação de exercícios	P3
		Adequações Curriculares	P3
		Apoio individual ao aluno	P3
		Estão relacionadas com a disciplina que se leciona	P3
		Medidas de antecipação e reforço da aprendizagem	P4
		Trabalhos de Projeto	P4
		Parcerias com outros Agrupamentos de Escolas	P4
Atividades implementadas para a inclusão de alunos com DID	Atividades implementadas com os alunos	Jogos e desenhos que desenvolvem a motricidade fina, porque a disciplina é muito aborrecida para alguns	P2
		Passam por atividades muito concretas, muito lúdicas, dadas as suas dificuldades	P2
		Apoio individual	P2, P4
		Trabalhos de grupo	P4
		Visitas de estudo	P4
		Trabalhos a pares	P4
Dificuldades sentidas com a inclusão no ensino secundário de alunos com DID	Dificuldades sentidas em relação à inclusão dos alunos com DID	A inexistência de materiais	P1,P2
		A inexistência de uma equipa multidisciplinar	P2
		A falta de formação dos professores neste âmbito	P2

		A falta de professor de Educação especial	P3
Articulação entre os intervenientes no processo de inclusão dos alunos com DID	A articulação entre os docentes	Restringe-se à transmissão de algumas experiências que tiveram	P2
		Processa-se entre professores que lecionam as mesmas turmas	P3
		Processa-se em parceria com o docente de Educação Especial quando os alunos têm dificuldades	P3
		Passa pela realização de trabalhos e de projetos em comum	P4
		Faz-se em sintonia, graças aos Conselhos de Turma	P4
	A articulação com a comunidade	Existe nas zonas urbanas, mas é inexistente no interior do país	P3
		Depende da problemática dos alunos	P3
		Faz-se através dos Centros de Recursos para a Inclusão	P4
	A articulação com os pais dos alunos	Raramente acontece se o professor não for o diretor de turma	P2
		É de proximidade, porque os pais dos alunos são as pessoas que os conhecem melhor	P4
		É imprescindível, porque não se implementam medidas sem a sua autorização e a do próprio aluno	P4