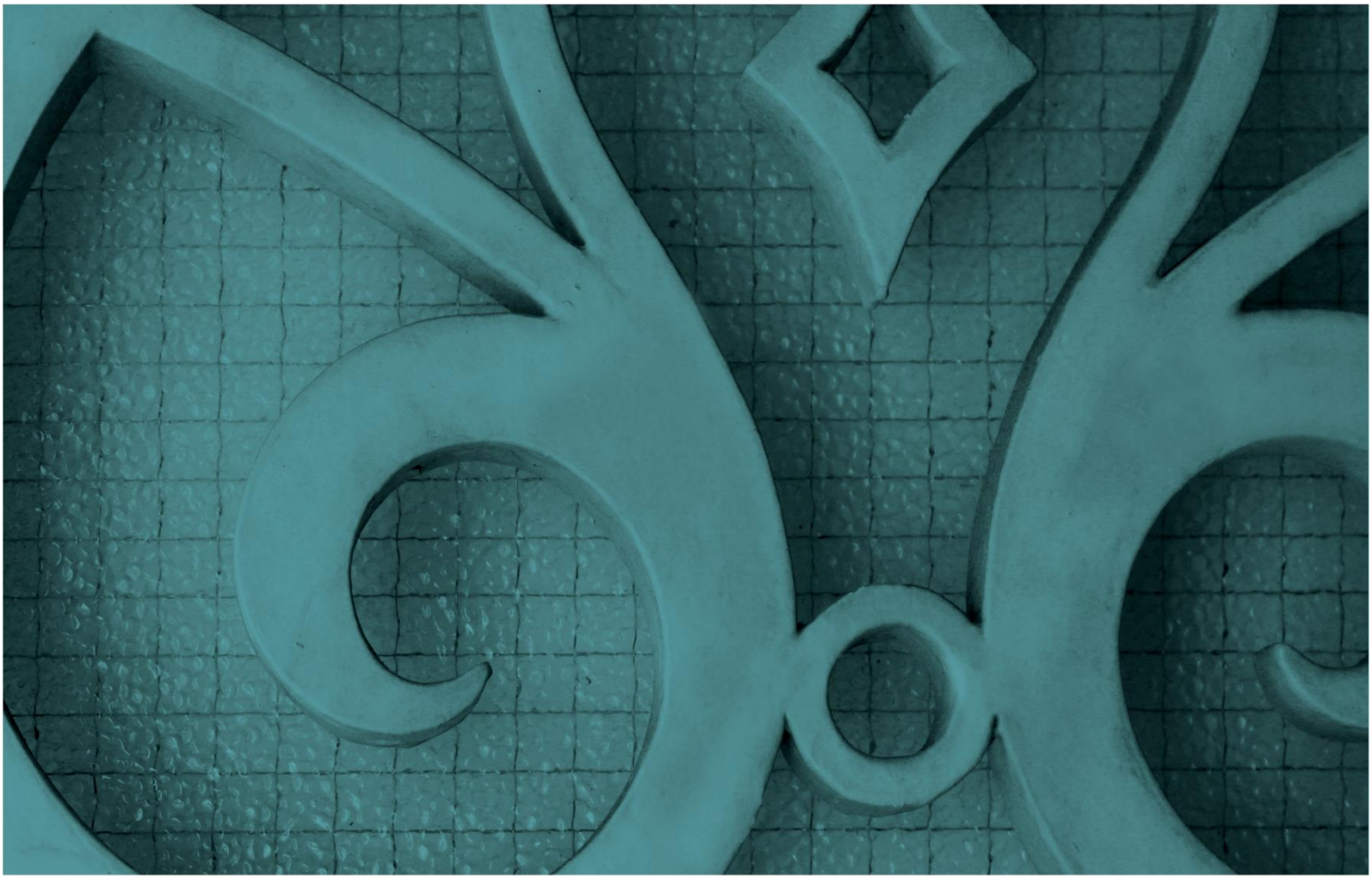


INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS E PRÁTICAS

Mário Miguel Lopes dos Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial
- ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS E PRÁTICAS

Mário Miguel Lopes dos Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial
- ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2019-2020

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

A concretização do presente estudo contou com a colaboração de algumas pessoas, às quais quero expressar os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, orientadora desta dissertação, pela disponibilidade demonstrada, pela compreensão e ajuda, pelos seus conselhos, sugestões e comentários, fundamentais ao longo da investigação.

Gostaria de agradecer também aos restantes Professores do curso de mestrado em educação especial, pela partilha de saberes e experiências ao longo do mesmo.

Apresento igualmente o meu muito obrigado às funcionárias dos serviços académicos, em particular, Elsa Figueiredo e Sílvia Santos, pela simpatia e profissionalismo que me dispensaram, atendendo às minhas solicitações, bem como pelas palavras de motivação, sempre presentes.

A todos os participantes que acederam colaborar na investigação, apresento diretamente os meus agradecimentos.

Aos meus pais, agradeço o amor, compreensão e apoio incondicional que muito me deram, bem como a confiança que sempre depositaram e... deixaram em mim.

Ao Pedro, em especial, muito agradeço todo o apoio e companheirismo, e por estar sempre presente no meu percurso pessoal e profissional.

Quero agradecer também aos meus familiares, pelo incentivo que me têm dado e por respeitarem todas as minhas decisões.

Ainda que não nomeados, agradeço, de igual modo, a todos os meus amigos.

RESUMO

A presente dissertação aborda o tema da inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB).

Sendo a educação inclusiva essencial no que respeita à tão necessária equidade educativa, encontrar um exemplo capaz de ilustrar o processo de inclusão de alunos que apresentam PDI, constituiu o propósito deste estudo.

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, realizado em dois agrupamentos de escolas de Lisboa, que contou com a participação de dois alunos, duas docentes de educação especial (DEE) e quatro docentes do ensino regular (DER). Conhecer as perspetivas dos DEE e dos DER sobre a educação destes alunos, e caracterizar as práticas que implementam, no sentido de promover a sua inclusão, constituíram os objetivos gerais do estudo. A recolha de dados centrou-se na realização de entrevistas semi-diretivas e observações naturalistas. Procurámos conhecer as necessidades específicas dos alunos, as estratégias, atividades e recursos privilegiados pelos docentes, e as dificuldades que se lhes colocam na prática profissional. Interessou-nos ainda conhecer o modo como se processa a relação entre docentes, no sentido de facilitar a inclusão.

Os resultados obtidos revelam que os docentes apresentam conceções favoráveis à inclusão destes alunos no 3.º CEB, ainda que manifestem dúvidas e inquietações quanto à pertinência da recente alteração legislativa. Estas preocupações expressam-se através de uma análise crítica das vantagens e desvantagens da legislação atual e das implicações na prática profissional dos DEE.

Quanto às práticas de inclusão, os DEE privilegiam o apoio direto ao aluno, procurando dar resposta às suas necessidades e, ainda que destaquem a importância da articulação com os DER, não se verificaram, no entanto, práticas de trabalho colaborativo entre ambos.

No caso dos DER, constatou-se que persistem dificuldades no que respeita à organização de atividades facilitadoras da aprendizagem dos alunos, particularmente com os pares. Estes docentes centram-se maioritariamente nas dificuldades que os alunos apresentam, preocupando-se sobretudo com a forma como participam diretamente nas aulas. A participação é, assim, perspetivada como fundamental no processo de inclusão, não sendo tão evidente a preocupação com a aprendizagem efetiva destes alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI); Docentes de Educação Especial (DEE); Docentes do Ensino Regular (DER); Perspetivas; Práticas.

ABSTRACT

The present dissertation aims to approach the topic of inclusion of students with Intellectual Development Disability (IDD) in the 3rd Cycle of Basic Education (3rd CBE). Since inclusive education is essential with regard to the much-needed educational equity, finding an example that can illustrate the process of inclusion of students with IDD was the purpose of this study.

It is an exploratory study, of qualitative nature, carried out in two groups of schools in Lisbon, with the participation of two students, two special education teachers (SET) and four regular teaching staff (RTS).

Knowing the perspectives of SET and RTS on the education of these students, and characterizing the practices that they apply, in order to promote their inclusion, were the general purposes of the study.

Data collection focused on conducting semi-directive interviews and naturalistic observations. We tried to know the specific needs of the students, the strategies, activities and resources privileged by teachers, and the difficulties they face in their professional practice. We were also interested in knowing how the relationship between teachers is processed, in order to facilitate inclusion.

The results obtained reveal that teachers present conceptions are favorable to the inclusion of these students in the 3rd CEB, even though they have doubts and concerns about the pertinence of the recent legislative change. These concerns are expressed through a critical analysis of the advantages and disadvantages of current legislation and the implications for the professional practice of SET.

Regarding inclusion practices, SET favor direct support to the student, seeking to respond to their needs and, although they emphasize the importance of articulation with RTS, however, work practices do not stand out collaborative between both.

To the RTS, it was found that difficulties persist regarding the organization of activities that facilitate students' learning, particularly with their peers. These teachers are mainly focused on the difficulties that students have, being mainly concerned with the way they participate directly in classes. Thus, participation is seen as fundamental in the inclusion process, and the concern with the effective learning of these students is not so obvious.

Keywords: Inclusive Education; Students with Intellectual Development Disability (IDD); Special Education Teachers (SET); Regular Teaching Staff (RTS); Perspectives; Practices.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

I – INTRODUÇÃO.....1

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....4

1. Educação Inclusiva.....5
    1.1. Inclusão e Escola Inclusiva: do(s) conceito(s) à(s) prática(s).....5
    1.2. A comunidade escolar face à inclusão.....13
    1.3. A pedagogia inclusiva: implicações nas conceções e nas práticas do professor.....19
    1.4. Estudos empíricos sobre o tema.....22

2. Educação Inclusiva em Portugal.....24
    2.1. Legislação portuguesa referente à educação inclusiva.....24
    2.2. Recente alteração legislativa sobre educação inclusiva em Portugal.....27

3. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).....28
    3.1. Caracterização da PDI.....28
    3.2. Implicações da PDI na aprendizagem.....34
    3.3. A inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....36

III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....39

1. Natureza do estudo.....40

2. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....42
2.1. Análise documental.....44
2.2. Questionário.....44
2.3. Entrevista.....45
2.3.1. Entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva.....47
2.4. Observação naturalista.....49
2.5. Análise de conteúdo.....49

IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....53

1. Caracterização dos participantes.....54
1.1. Alunos.....54
1.2. Docentes de Educação Especial (DEE) e do Ensino Regular (DER).....55

2. Resultados gerais da análise das entrevistas aos DEE.....59
2.1. Perceção dos DEE sobre a legislação da Educação Especial.....62
2.2. Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....65
2.3. Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....66
2.4. Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....69
2.5. Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER.....71

3. Resultados gerais da análise das entrevistas aos DER.....73
3.1. Perceção dos DER sobre a legislação da Educação Especial.....76
3.2. Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....78
3.3. Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....79
3.4. Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.....80
3.5. Relação/articulação curricular entre os DER e o DEE.....83

4. Resultados gerais da análise das observações naturalistas aos DEE e DER.....84
4.1. Estratégias utilizadas pelos DEE.....86
4.2. Estratégias utilizadas pelos DER.....89

5. Discussão dos resultados.....92

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....99

REFERÊNCIAS.....107

ANEXOS.....121

A - Declaração da orientadora para enquadramento e justificação do estudo.....122
B - Requerimento à Direção dos agrupamentos de escolas.....124
C - Termo de consentimento informado (DEE/DER).....126
D - Termo de consentimento informado (Encarregado/a de Educação).....128
E - Questionário aos docentes participantes no estudo.....130
F - Guião de entrevista aos DEE.....132
G - Guião de entrevista aos DER.....135
H - Protocolo de entrevista aos DEE (exemplo DEE1).....138
I - Protocolo de entrevista aos DER (exemplo DER1).....151
J - Análise de conteúdo da entrevista aos DEE (exemplo DEE1).....160
K - Análise de conteúdo da entrevista aos DER (exemplo DER1).....179
L - Análise das entrevistas realizadas aos DEE – resultados por temas.....192
M - Análise das entrevistas realizadas aos DER – resultados por temas.....202
N - Grelha de registo das observações naturalistas aos DEE (exemplo EE2).....214
O - Grelha de registo das observações naturalistas aos DER (exemplo ER2).....222
P - Análise de conteúdo das observações naturalistas aos DEE (exemplo EE2).....232
Q - Análise de conteúdo das observações naturalistas aos DER (exemplo ER2).....240
R - Análise das observações naturalistas aos DEE e DER.....243

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Idade e género dos participantes.....56

Tabela 2 - Formação académica e profissional dos participantes.....56

Tabela 3 - Formação especializada e outras formações dos participantes.....57

Tabela 4 - Caracterização dos participantes quanto ao vínculo laboral, grupo de recrutamento, disciplina(s) e ciclo(s) de ensino/nível(is) de escolaridade.....57

Tabela 5 - Tempo de serviço docente dos participantes, por grupo(s) de recrutamento.....58

Tabela 6 - Resultados gerais da análise das entrevistas realizadas aos DEE.....59

Tabela 7 - Resultados globais da análise das entrevistas realizadas aos DEE, por temas e categorias.....60

Tabela 8 - Resultados gerais da análise das entrevistas realizadas aos DER.....73

Tabela 9 - Resultados globais da análise das entrevistas realizadas aos DER, por temas e categorias.....73

SIGLAS / ACRÓNIMOS / ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
(Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais)

Agência - European Agency for Special Needs and Inclusive Education
(Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva)

APA - American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

CAST - Center for Applied Special Technology
(Centro de Tecnologia Especial Aplicada)

CE - Comissão Europeia

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEI - Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

CSIE - Centre for Studies on Inclusive Education (United Kingdom)
(Centro de Estudos em Educação inclusiva)

CT - Conselho(s) de Turma

CTTC - Contrato de Trabalho a Termo Certo

DC - Défice Cognitivo

DEE - Docente(s) de Educação Especial

DER - Docente(s) do Ensino Regular

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DL - Decreto-Lei

DM - Deficiência Mental

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
(Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais)

DT - Diretor(a)/(s)/(es) de Turma

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem – Design for Learning (UDL)

EB - Ensino Básico/Escola Básica

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva
EPT - Educação Para Todos – Education For All (EFA)

ER - Ensino Regular

GR - Grupo(s) de Recrutamento

ME - Ministério da Educação

NCUDL - National Center on Universal Design for Learning
(Centro Nacional do Desenho Universal para a Aprendizagem)

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas (Nações Unidas)

PDI - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

QA - Quadro de agrupamento

QI - Quociente de Inteligência

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UR - Unidade(s) de Registo

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva assume-se como um dos temas da atualidade, envolvendo como mais diretos intervenientes, professores e alunos.

Presentemente, encontra-se nas escolas um número cada vez maior de alunos cujas características representam um desafio para toda a comunidade educativa, implicando alterações significativas ao nível das atitudes e das práticas dos professores.

A heterogeneidade da população escolar determina que se constituam respostas curriculares à diferença, que passam necessariamente pela flexibilidade e diferenciação curricular (Leite, 2011).

Uma das perspetivas de diferenciação curricular é a inclusiva, orientada para a promoção da equidade (Roldão, 1999; 2003; Sousa, 2007; 2010, citados por Leite, 2011), capaz de "definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar" (Leite, 2011, p. 20).

A inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB configura o tema do presente estudo. A escolha deste tema justifica-se pelo interesse pessoal e profissional do autor na temática da inclusão de alunos com PDI e na reflexão sobre as práticas educativas a implementar com vista à sua concretização.

Nos últimos anos, a defesa de uma educação inclusiva tem sido uma constante em termos de políticas educativas, consequentemente, alunos que apresentam barreiras à aprendizagem podem agora frequentar níveis e ciclos de ensino mais avançados. O caso dos alunos com PDI, uma vez que se integram nesta situação, mereceu a nossa especial atenção, de modo a compreendermos o seu processo de inclusão no 3.º CEB.

A PDI envolve limitações ao nível da recolha, elaboração e exposição da informação, que se traduzem em dificuldades de adaptação às exigências da aprendizagem escolar. Acreditamos que um maior conhecimento e domínio de atuação por parte dos professores face a esta problemática, poderá facilitar o desenvolvimento de atitudes e de práticas que contribuam para a progressiva redução de fatores de natureza pedagógica que dificultam o processo de aprendizagem destes alunos.

Neste contexto, o que pensam os professores do ensino regular (ER) e de educação especial (EE) sobre a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB e que práticas educativas implementam, constituiu a pergunta de partida que fundamentou a realização do presente estudo.

Assim, pretendeu-se conhecer as conceções que os docentes têm sobre a inclusão destes alunos, as práticas que desenvolvem, bem como a articulação que estabelecem entre si.

Dada a natureza do problema, optou-se por um estudo qualitativo que envolveu a realização de entrevistas semi-diretivas e de observações naturalistas das práticas dos professores.

Em termos de organização, a presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos.

Na introdução, apresenta-se o tema e a justificação do estudo.

No enquadramento teórico, aborda-se o tema da educação inclusiva, destacando os conceitos e as práticas ligadas à inclusão e à escola inclusiva; a educação inclusiva em Portugal, analisando a legislação sobre o tema; e a problemática da PDI, suas características e implicações na aprendizagem. São também apresentados estudos empíricos sobre o tema.

O enquadramento metodológico integra a definição da questão de partida e dos objetivos que presidiram à realização do estudo, enquadrando a natureza deste e os processos e técnicas de recolha e tratamento de dados que foram utilizados.

No capítulo seguinte, procede-se à apresentação e discussão dos resultados. É feita a caracterização dos participantes e são apresentados e interpretados os dados recolhidos, através da análise de conteúdo das entrevistas e das observações naturalistas realizadas.

Por último, surgem as considerações finais, onde são abordados e discutidos, de modo crítico, os principais resultados obtidos e, perante estes, apresentam-se algumas ideias que importa equacionar de modo a promover uma efetiva inclusão de alunos com PDI.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Inclusiva

1.1. Inclusão e Escola Inclusiva: do(s) conceito(s) à(s) prática(s)

Ao longo da segunda metade do século XX, muitos dos pressupostos teóricos e práticas ligadas à educação de pessoas com deficiência começaram a ser postos em causa, em grande medida justificados pela ocorrência de significativas transformações que se verificaram na sociedade ocidental, sobretudo de natureza política, económica e social (Ainscow, 1998).

No entanto, foi sobretudo ao longo dos últimos trinta anos que se deram as maiores alterações no percurso do reconhecimento da inclusão, através do desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, fazendo assim caminho em direção ao seu reconhecimento enquanto direito inalienável e universal, invertendo o "cunho marcadamente segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar" (Madureira & Leite, 2003, p. 21), anteriormente dominante.

Pela ação de organizações internacionais, através da realização de congressos, cimeiras e conferências, ao emanarem importantes declarações, compromissos e documentos de política educativa, foi possível dar resposta a muitos desafios. É certo que muito tem sido feito de modo a efetivar a inclusão enquanto garante de uma educação humanista, porém, ainda existe caminho a percorrer.

Madureira e Leite (2003) alertam que "o acto educativo tem como finalidades últimas a integração/adaptação na sociedade e o desenvolvimento da autonomia, à escola compete a educação de todos os cidadãos", que deve assumir e garantir de forma efetiva. As autoras reconhecem também que "as escolas e os professores não estão suficientemente preparados para as exigências que uma escola inclusiva supõe" (Madureira & Leite, 2003, p. 9).

Com efeito, os conceitos de inclusão e de escola inclusiva têm merecido recentemente especial atenção, pelo que se torna necessário abordá-los, atendendo às suas características e implicações sociais e educacionais.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), "pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática" (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69).

De acordo com Ainscow et al. (2006), o conceito de inclusão e aquilo que ela representa, exige que explicitemos os seus valores, significados e implicações, que se deseja ver representados na educação, sendo esta um direito humano básico e a base de uma sociedade mais justa. Ainda que para muitos, a inclusão, em temos educativos, possa ser pensada apenas como uma abordagem para atender crianças portadoras de deficiência, cada vez mais, é entendida, internacionalmente, como algo que apoia e acolhe a diversidade de alunos (UNESCO, 2001).

O objetivo da inclusão é reduzir a exclusão e as atitudes discriminatórias, nomeadamente, em relação à idade, classe social, etnia, religião ou realização pessoal.[1]

A inclusão não se concentra apenas na resposta aos indivíduos, mas no modo como as configurações políticas, culturais e estruturais podem reconhecer e valorizar a diversidade (Ainscow et al., 2006, p. 2).

Neste sentido, os autores desenvolveram uma tipologia correspondente a seis formas de equacionar o conceito de inclusão, designadamente:

> . a inclusão de alunos portadores de deficiência e os que apresentam necessidades educativas especiais;
>
> . a inclusão como resposta à exclusão disciplinar;
>
> . a inclusão em relação a todos os grupos considerados propensos à exclusão;
>
> . a inclusão ligada ao desenvolvimento da escola para todos;
>
> . a inclusão como "Educação Para Todos";
>
> . a inclusão como uma abordagem de princípios da educação e da sociedade (Ainscow et al., 2006, p. 15).

Para Freire (2008), a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito elementar, obriga a pensar na diferença, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Franco (2011) considera que a inclusão só tem razão de ser no contexto de uma sociedade que pode pensar a diferença como enriquecedora. Para o autor, tudo o que se refere à inclusão pode ser entendido numa perspetiva de desenvolvimento, mudança e transformação progressiva. De igual modo, considera que "não é a educação inclusiva

[1] A publicação *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OCDE, 2012), destaca que as circunstâncias pessoais ou sociais, nas quais se inclui o sexo, a origem étnica ou familiar, bem como as deficiências/incapacidades, não constituem obstáculos à realização do potencial educativo e a que todos os indivíduos alcancem pelo menos um nível mínimo de competências (Rodrigues et al., 2018).

que torna as escolas inclusivas, mas são as escolas inclusivas na sua conceção que permitem educar inclusivamente e para a inclusão" (Franco, 2011, p. 158).

Nunes e Madureira (2015) destacam "a importância da inclusão como forma de assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão" (Nunes & Madureira, 2015, p. 131).

Pensar em inclusão e refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, englobando alunos e professores, significa que temos de considerar, entre outros fatores, a visão ideológica da realidade escolar construída socio e culturalmente. Falar em escola inclusiva implica refletir nas conceções, ideias e atitudes dos profissionais que dela fazem parte acerca das premissas de uma educação inclusiva.

Thomas et al. (1998) destaca, atendendo à posição do Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), as características que se podem encontrar numa escola inclusiva. Neste caso, uma escola inclusiva será aquela que:

> reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade (Thomas et al., 1998, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p. 70).

Podemos facilmente reconhecer que a escola inclusiva, assente na defesa do princípio da educação para todos, constitui uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas.

Com efeito, o movimento da integração escolar teve início nos anos 60 do século XX, nos países do norte da Europa,[2] com a aposta na escolarização das crianças em situação de deficiência no sistema regular de ensino, acompanhadas por professores de ensino especial, previamente formados para tal (Sanches & Teodoro, 2006).

Madureira e Leite (2003) referem o caso dos Estados Unidos da América, em 1975, destacando a importância da Public-law 94-142 *"The Education for All Handicapped Children"*, ao exigir que em todos os estados da federação fossem respeitados os seguintes princípios e procedimentos: "identificação de todos os deficientes dos 4 aos 21 anos; planificação e programação adequadas às necessidades de cada um;

[2] De acordo com Silva (2009, p. 137), a integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60, e nos EUA, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142.

participação dos pais nas decisões educativas; educação com recurso à alternativa menos restritiva possível; não descriminação."

Segundo as autoras, esta lei representou um significativo avanço, não só por considerar a noção de "ambiente o menos restritivo possível", como também, pelo facto de os alunos com deficiência passarem a ser educados em situações tão normais quanto as suas necessidades especiais o permitissem, cabendo às escolas regulares fazer a sua aceitação e providenciarem para cada criança o modelo mais favorável à sua integração (Madureira & Leite, 2003, pp. 23-24).

O movimento da integração evoluiu e afirmou-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, particularmente na Europa, entre os quais se destaca, em Londres, o *Warnock Report Special Education Needs* (1978) e a *Education Act* (1981). O primeiro com a introdução do conceito de NEE, a segunda apontando para que, se uma criança apresenta dificuldades na aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, esta seja concebida especificamente para ela[3] (Bautista, 1997; Madureira & Leite, 2003; Sanches & Teodoro, 2006).

Com o Congresso Internacional sobre EE, que decorreu em Birmingham, Inglaterra, em abril de 1995, que sucedeu ao Congresso de Cardiff e à Conferência Mundial sobre Educação para Todos,[4] que teve lugar em Jomtien, Tailândia, ambos realizados em 1990, tornou-se possível, no espaço de apenas cinco anos, por um lado, avaliar a relevância do conceito de educação inclusiva na agenda dos organismos internacionais, e por outro, fazer uma avaliação sobre o progresso alcançado em torno da superação das dificuldades.

[3] Segundo Brennan (1990, citado por Madureira e Leite, 2003, p.29) "entende-se que uma criança tem dificuldades na aprendizagem: se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou se tiver uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas (...)".

[4] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) constituiu um momento marcante no desenvolvimento do pensamento sobre a educação inclusiva. Foi após a sua realização, pelo reconhecimento do elevado número de alunos vulneráveis e excluídos dos sistemas educacionais, dada a preocupação fundamental de universalizar o acesso à educação, que se intensificaram os esforços internacionais para promover o conceito 'Educação Para Todos' (EPT)/'Education For All' (EFA). A Conferência serviu também para apresentar uma visão da educação como um conceito para além da escolaridade, começando na primeira infância, enfatizando a alfabetização das mulheres e reconhecendo a sua importância como parte da aprendizagem ao longo da vida (Miles & Singal, 2010).

Neste sentido, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), realizada em Salamanca, em junho de 1994,[5] assume-se com especial importância, na medida em que vem situar os direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993) (Sanches & Teodoro, 2006).

Ainscow et al. (1997) destacam, de modo a demonstrar o avanço alcançado, o abandono da ideia de «integração» por movimentos que visam a «educação inclusiva», cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas por forma a responderem às necessidades de todas as crianças.

Costa (1999) refere que a educação inclusiva não se justifica apenas por ser eficaz, por dispensar os elevados custos das escolas especiais ou porque corresponde ao desejo dos pais. Segundo a autora, "embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano*, livre e igual em direitos e dignidade*" (Costa, 1999, p. 25).

Por forma a reforçar as medidas tendentes à consumação da orientação inclusiva, a Declaração de Salamanca refere que as escolas de ER são:

> os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. ix).

Ainscow et al. (1997) apontam a existência de um movimento de reorganização e restruturação das escolas, apelidado de "inclusão crescente", que procura instalar um atendimento mais eficaz a alunos que necessitam de apoio educativo complementar e de serviços apropriados de EE, frequentando escolas e classes regulares.

Os autores concluem com a ideia de que

[5] Desta Conferência, realizada pelo Governo espanhol em colaboração com a UNESCO, e que contou com a participação de delegados de noventa e dois países, incluindo Portugal, e vinte cinco organizações internacionais, resultou a Declaração de Salamanca (1994), na qual acordaram princípios fundamentais da escola e educação inclusiva.

> alguns educadores consideram que o processo é muito lento e que a inclusão é demasiado limitada, enquanto outros consideram-na rápida demais e baseada em argumentos duvidosos. Mas todos parecem estar de acordo em que para se atingir uma alta qualidade na intervenção integrada "especial", seja necessário que se desenvolva um trabalho de equipa capaz de pressionar os educadores a conseguirem os conhecimentos que lhes permitam trabalhar, tendo em vista uma concepção educativa baseada na equidade (Ainscow et al., 1997, p. 51).

Neste caso, Madureira e Leite (2003) referem que, após o surgimento do conceito de NEE, em Portugal, este rapidamente começou a ser utilizado nas instituições escolares, gerando-se uma certa confusão em termos terminológicos para designar os alunos com problemas na aprendizagem, que tanto poderiam ser apelidadas de necessidades educativas específicas, necessidades especiais ou necessidades educativas especiais. As autoras referem ainda que, na década de oitenta, estas definições, podem ser justificadas por força de operacionalizar o conceito e também para procurar abranger, para além dos alunos portadores de deficiências, todos aqueles que apresentassem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, ao longo do seu percurso escolar (Madureira & Leite, 2003, p. 29).

Sanches e Teodoro (2006) referem, igualmente a propósito do conceito de NEE, apesar de não ser essa a intenção, que

> rapidamente o conceito foi adoptado e transformado numa super-etiqueta que distingue os que têm necessidades dos que as não têm, levando Ainscow (1990) a afirmar que a grande preocupação em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só veio prejudicar as crianças em causa porque as desloca do seu grupo natural (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68).

Com efeito, Leite (2011) aponta uma situação que pode ser capaz de demonstrar a referida «inclusão crescente». Neste caso, refere-se à ocorrência, ao longo dos anos 80 e 90 do anterior século, de "reelaborações do conceito [de NEE], ora acentuando as dificuldades do aluno para aceder ao currículo, ora acentuando a necessidade de adequar o currículo às dificuldades do aluno" (Leite, 2011, p. 25).

Segundo a autora, ainda que decorridos trinta anos sobre a definição do Warnock Report,[6] que nunca foi posto em causa, mantendo-se atual e pertinente, no entanto,

[6] O Warnock Report, tal como ficou conhecido, deve a sua designação a Mary Warnock ou Baronesa Warnock, recentemente falecida (20 de março de 2019), aos 94 anos de idade. Devido à sua formação como docente de Filosofia, foi nomeada em 1974 para presidir a

> [a] estreita relação entre a definição de NEE e o currículo não parece estar ainda plenamente assumida nem pelas políticas educativas, nem pelas escolas, nem pelos professores. Com efeito, ao analisarmos o discurso dos responsáveis e dos actores educativos, verificamos que o termo NEE é muitas vezes usado para designar uma categoria de estudantes, como se as necessidades educativas fossem intrínsecas aos sujeitos em qualquer contexto, independentemente do referente face ao qual são identificadas (Leite, 2011, p. 25).

Sobre este aspeto, alerta para uma visão simplista do conceito, responsável por ocultar as suas principais características, designadamente, a abrangência, a perspetiva dinâmica e o seu caráter individual. De igual modo, não se atende à sua relatividade, tanto mais que um aluno pode ter necessidades diferenciadas de acordo com os contextos e formas de organização e gestão curriculares (Leite, 2011).[7]

Para que a orientação inclusiva se possa afirmar, há que universalizar o acesso à educação, assegurando que todos tenham oportunidades educativas que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, promovendo a equidade.[8] Estas preocupações fundamentais são reafirmadas em 1996, na Carta do Luxemburgo, através da proclamação europeia do princípio da não discriminação, que consta igualmente no Tratado de Amesterdão (1997) e da Declaração de Madrid (2002). De igual modo, em Dakar (2000), no Fórum Mundial de Educação[9] – o compromisso estabelecido no Enquadramento da Acção de Dakar (UNESCO, 2000), apontou como

---

uma investigação britânica no âmbito da EE, que resultou na publicação do relatório apelidado com o seu nome, em 1978.

[7] Ainda que possa ser referida, com base em anteriores documentos e normativos legais, o DL 54/2018, de 6 de julho, abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a "categoria" necessidades educativas especiais. De acordo com a alínea e) do artigo 2.º são agora definidas como *"«Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem"*.

[8] "Segundo *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, a equidade só é garantida quando existe uma preocupação com a justiça e imparcialidade, de modo a que a educação de todos os alunos seja considerada de igual importância" (UNESCO, 2017, citado por Rodrigues et al., 2018, p. 6).

[9] No Fórum Mundial da Educação foram identificados como objetivos para se alcançar a EPT: expandir os cuidados e a educação na primeira infância; proporcionar educação básica gratuita e obrigatória para todos; promover instrução e competências de aprendizagem para jovens e adultos; aumentar em 50% a alfabetização de adultos; alcançar a igualdade de género até 2015; melhorar a qualidade da educação (UNESCO, 2000).

objetivo principal atingir a Educação Para Todos (EPT) até ao ano 2015, reforçado em 2006, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e respetivo protocolo adicional.

Mais recentemente, uma das perspetivas vigentes sobre educação inclusiva visa redefinir a sua relação com a denominada EPT, defendendo a existência de uma maior sinergia entre ambas. Uma vez tratar-se de iniciativas paralelas, não faz sentido a polarização apenas numa só, mas sim a colaboração que podem estabelecer entre si. Ainda que a educação inclusiva possa ser definida por alguns autores no contexto da superação das barreiras à aprendizagem e à participação, no que concerne à situação dos países menos desenvolvidos, ela tende a preencher a lacuna deixada pela EPT e, portanto, a concentrar-se quase exclusivamente nas crianças com deficiência. Torna-se, por isso, muito necessário desafiar esta conceção, aproveitando e destacando as oportunidades criadas pelo atual interesse internacional e pelo aparente compromisso em oferecer uma educação de qualidade para todos (Miles & Singal, 2010).

Em 2024, atingir-se-ão três décadas sobre a Declaração de Salamanca, na qual ficou estabelecido que "o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem" (UNESCO, 1994, p. 11). Com vista a honrar este princípio, ao longo dos vinte cinco anos já decorridos,[10] muitas ações têm sido adotadas por parte dos países subscritores, tanto a nível legislativo, bem como em termos de estabelecimento de medidas de caráter inclusivo nas escolas.

De acordo com Nunes e Madureira (2015),

> a educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e

[10] A propósito do 25.º aniversário da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou, no dia treze de maio do ano passado, o Seminário 'Inclusão hoje: 25 anos depois de Salamanca'. Considerando as reformas educativas implementadas em Portugal, este encontro visou apresentar uma visão contextualizada das mesmas e realizar um debate sobre o caminho feito e do que ainda falta fazer, assumindo uma educação que seja para todos e que conte com a participação de todos.

> necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. E, uma vez que a educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo, alguns autores sublinham a urgência de criar comunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos (Curcic, 2009, Katz, 2012, 2013, UNESCO, 2009, citados por Nunes & Madureira, 2015, p. 128).

Há apenas cinco anos, na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon (2015), baseada no legado de Jomtien e Dakar, assumiu-se como um compromisso histórico de todos os envolvidos, com ações ousadas e inovadoras, reafirmando a visão do movimento global EPT e comprometendo-se a uma agenda de educação única e renovada até 2030. Desta reunião, considerada como um evento histórico para a Educação 2030, o *'Rumo a 2030: uma nova visão para a educação'* estabeleceu o compromisso

> [com] caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS[11] 4 *"Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos"* e suas metas correspondentes (UNESCO, 2015, p. 1).

1.2. A comunidade escolar face à inclusão

Assumir a educação inclusiva implica perceber, no seio da comunidade escolar, que para além de ela constituir um modelo educacional eficaz, pretende alcançar o objetivo comum de proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos (Correia, 2013, Shaffner & Buswell, 1999).

Não deixa de existir, contudo, um caminho ainda a percorrer para chegar à escola inclusiva (Ainscow et al., 1997), tanto mais que no decurso do processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades.

[11] ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2014).

De acordo com a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994):

> nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (UNESCO, 1994, p.12).

Tal como este princípio refere, a prática pedagógica não pode ser pervertida por estereótipos e falta de informação por parte dos educadores e professores a respeito da realidade social e cultural, bem como por desconhecimento do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

Assim, a prática de classificar e categorizar os alunos baseada no que eles não sabem ou não conseguem fazer, apenas reforça o fracasso e mantém a visão de que o problema está no indivíduo e não noutros fatores, tais como, as metodologias educacionais, os currículos e a organização escolar.

Aceitar e valorizar a diversidade de estilos individuais de aprender, culturas, classes sociais, habilidades, idiomas, religiões, etc., é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Nas salas de aula regulares, “todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários” (Vandercook, Fleetham, Sinclair & Tetlie, 1988, citados por Karagiannis et al., 1999, p. 22).

Nas salas de aula regulares, quando existem programas adequados, “a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades académicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade” (Karagiannis et al., 1999, p. 22).

Ainscow et al. (1997) referem que:

> para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de «equidade educativa». É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre alunos, o modo como consideramos os objectivos da educação básica e secundária e o processo que adoptamos na organização das escolas. Se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos (Ainscow et al., 1997, p. 63).

Madureira e Leite (2003) reforçam a ideia de que, nas escolas inclusivas, todos os alunos devem aprender juntos. Para tal, os professores devem desenvolver processos de adaptação aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, criando e implementando currículos adequados às necessidades de todos os alunos. A escola deve ser capaz de oferecer respostas eficazes, existindo estratégias pedagógicas diversificadas que proporcionem atividades funcionais e significativas para os alunos, dinamizando o apoio da comunidade e utilizando de forma eficiente os recursos e materiais existentes (Madureira & Leite, 2003, p. 36).

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que muitos têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta formação. Por outro lado, não deixa de ser verdade que muitos professores não sabem como fazer adequações[12] ou como lidar com algumas das necessidades médicas e físicas dos alunos (Conway & Gow, 1998, citados por Salend, 1998).

De acordo com Silva (2009),

> alguns resultados têm mostrado que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos «diferentes» e, nesse sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter (Sprinthall & Sprinthall, 1993, Vayer & Rocin, 1992, Glat, 1995, Correia, 1997, Bruce & Bergen, 1997, Silva, 2007, Ainscow, 1998, citados por Silva, 2009, p. 147).

[12] Roldão (1999) define adequação curricular como "o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didácticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular" (Roldão, 1999, citada por Leite, 2011, p. 13).

Contudo, no cômputo geral, as vantagens parecem suplantar os problemas, tanto mais que os professores consideram que a inclusão lhes proporciona a oportunidade para trabalhar com especialistas de diversas áreas, aliviando muito do stresse associado ao ensino. Este trabalho de colaboração permite, ainda, uma maior abertura e colaboração entre docentes, como sejam, a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate a possíveis problemas de comportamento, bem como o aumento da comunicação com outros profissionais da educação e com os pais/encarregados de educação (Correia, 2013).

Numa palavra, os professores que desempenham funções em escolas inclusivas planeiam e colaboram mais, participam num maior número de atividades de formação, aprendem novas técnicas uns com os outros, demonstram vontade de mudança e utilizam uma maior diversidade de estratégias para ensinar os alunos.

No fundo, as vantagens da filosofia inclusiva estendem-se a toda a comunidade educativa e são também evidentes no que toca à liderança escolar, ao maior envolvimento e participação dos pais/encarregados de educação, e outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de modo convergente, para ajudarem os alunos a atingir maiores níveis de sucesso educativo. Cada agente educativo torna-se, assim, num ator criativo, flexível e animado pelo desejo de participar, de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respetiva população escolar (Correia, 1997).

Quanto ao aluno que apresenta necessidades em termos educativos, para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem as mesmas, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da «deficiência», preocupando-se com o seu desenvolvimento global, dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta adequada aos seus aspetos específicos.

A filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem necessidades em termos educativos, permitindo-lhes perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser aceites e respeitadas. Desta forma, eles aprendem que cada um, sejam quais forem os seus atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros (Rodrigues, 2006, Leitão, 2006, Sanches & Teodoro, 2006, Silva, 2007, citados por Silva, 2011).

Com efeito, a questão em torno das vantagens da inclusão de alunos com necessidades educativas nas escolas regulares tem sido apreciada por alguns autores e parece reunir um alargado consenso (Katz & Mirenda, 2002, Ruijs & Peetsma, 2003, Miles & Singal, 2010).

É verdade também, que muito e bom trabalho tem sido desenvolvido em prol da inclusão. No contexto da defesa de uma perspetiva europeia e internacional de promoção da educação inclusiva, a Agência[13] (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva) representa um desses exemplos. Focalizando o seu trabalho ao nível dos sistemas e dos serviços especiais de educação, o papel desenvolvido por este organismo europeu tem apontado princípios orientadores e princípios-chave cruciais para melhorar as políticas e as práticas de educação inclusiva, e apoiar a inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades especiais nas escolas regulares (Agência, 2009).

A Agência tem realizado diferentes publicações, englobando temas diversos, todos eles ligados à educação inclusiva, de modo a estabelecer recomendações e contributos positivos para o trabalho dos decisores políticos europeus, perante as medidas que visam implementar nos respetivos países.

Ainda que existindo diferenças, verifica-se um entendimento geral por parte dos vários países quanto a esta temática, tanto mais que é consistente o reconhecimento de que a educação de qualidade para alunos com NEE nas escolas regulares significa educação de qualidade para todos os alunos (Agência, 2009).

Ainscow et al. (2006) destacam, com base nas muitas experiências que têm sido efetuadas e na investigação desenvolvida, o caminho realizado no sentido da própria melhoria e aperfeiçoamento da escola inclusiva. Os autores reconhecem, uma vez demonstrado em detalhe pelos membros da sua equipa, um outro exemplo do que a inclusão pode representar, quando é adotado nas escolas o '*Índex* para a inclusão'.[14]

---

[13] A Agência, *"European Agency for Development in Special Needs Education"* (Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais) é, presentemente, denominada *"European Agency for Special Needs and Inclusive Education"* (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva). É uma organização independente e autónoma cofinanciada pelo respetivo Ministério da Educação (ME) de cada um dos 31 países membros (incluindo Portugal) e pela Comissão Europeia (CE) por meio de uma subvenção operacional dentro do programa educacional Erasmus+ da União Europeia (UE) (2014-2020).

[14] O '*Índex* para a inclusão' ('*Index* for inclusion') foi concebido, numa primeira edição, há vinte anos (Booth et al., 2000). Trata-se de um conjunto de materiais elaborados com o

O '*Índex* para a inclusão' (2002)[15] representa um importante recurso de apoio a este nível, fazendo com que os membros de cada escola trabalhem em conjunto para a melhorarem. Baseado na aprendizagem através da ação, assume-se como um instrumento de autoavaliação e desenvolvimento das escolas, capaz de ajudar todos os que procuram progredir e encontrar novos caminhos nesta área de intervenção.[16]

Com efeito, o *Índex* argumenta que as barreiras à aprendizagem e à participação, bem como os recursos disponíveis para as apoiar, são para ser explorados tal como se apresentam. Deste modo, não pode haver uma abordagem ao desenvolvimento da inclusão que não envolva uma exploração detalhada de cada cenário em específico, baseando-se no profundo conhecimento dos respetivos participantes que dele fazem parte. Tal significa que não podemos assumir o desenvolvimento em termos educativos sem considerarmos os valores subjacentes às mudanças que gostaríamos que ocorressem. No fundo, a inclusão está ligada, fundamentalmente, à especificação desses valores e o modo como eles devem ser colocados em prática (Ainscow et al, 2006).

Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão envolve mudança e constitui um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. "É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido tanto mais que uma escola inclusiva é aquela que está em [permanente] movimento" (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

objetivo de apoiar as escolas nos processos de supervisão das suas práticas educativas, tornando-as mais inclusivas, levando em consideração, para tal, o ponto de vista dos docentes, direção ou conselho escolar, alunos, famílias e restantes membros da comunidade educativa (Booth et al., 2015).

[15] Neste caso, na versão portuguesa do '*Index* for Inclusion', produzida pela Associação Cidadãos do Mundo, com autorização escrita do CSIE, e tradução de Ana Maria Bénard da Costa e José Vaz Pinto.

[16] O *Índex* é composto por quatro elementos: 1) os conceitos-chave (para apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola); 2) enquadramento da avaliação: dimensões e secções (para estruturar a abordagem da avaliação e do desenvolvimento da escola); 3) materiais de avaliação: indicadores e perguntas (para permitir uma avaliação pormenorizada de todos os aspetos da escola e ajudar a identificar prioridades relativas à mudança; 4) um processo inclusivo (para assegurar que o processo de avaliação, planeamento para a mudança e concretização prática dos planos, sejam em si mesmos, inclusivos) (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

1.3. A pedagogia inclusiva: implicações nas conceções e nas práticas do professor

No processo de inclusão, garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais imediata, uma vez que tal depende sobretudo de decisões de natureza político-administrativa. Porém, assegurar a participação e o sucesso nas aprendizagens envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola, o papel do professor e as suas práticas pedagógicas.

Ainscow et al. (1997) apontam três fatores que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas, designadamente: 1) planificar para a classe, como um todo; ou seja, o professor deve ser capaz de planificar as suas atividades de modo a atender toda a classe, no seu conjunto, e não dirigida a determinado aluno, em particular. Não deve, no entanto, descurar as necessidades específicas de cada um dos seus alunos; 2) os alunos constituem recursos naturais que o professor deve valorizar, não só em termos de conhecimentos, experiências e vivências individuais, como também na sua capacidade para contribuir para as respetivas aprendizagens. Uma vez que a aprendizagem é um processo social, deve promover o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos e dando feedback aos alunos, no decorrer das atividades; 3) o professor deve ainda fazer uso da "improvisação"; isto é, deve ser capaz de conseguir alterar planos ou atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula (Ainscow et al., 1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p. 73).

Segundo Rodrigues (2008), o papel do professor é determinante para realçar as potencialidades do aluno e desenvolver expectativas positivas. Deste modo,

> é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas para se chegar ao sucesso (Rodrigues, 2008, p. 15).

Com efeito, o desenvolvimento de processos pedagógicos inclusivos, capazes de favorecer o envolvimento dos alunos, por forma a maximizar as oportunidades de aprendizagem e o sucesso educativo, vêm sublinhando a necessidade de se equacionar de outro modo o processo de organização e gestão do currículo (Nunes & Madureira, 2015).

A preocupação em promover a equidade em termos educacionais,[17] assegurando que todos possam dispor de oportunidades educativas de acordo com as suas necessidades específicas de aprendizagem, fez com que, na década de 90 do século passado, o termo *Desenho Universal*[18] migrasse para o contexto educativo, surgindo assim o conceito 'Universal Design for Learning' (UDL), apelidado em português de 'Desenho Universal para a Aprendizagem' (DUA)[19] (Nunes & Madureira, 2015, Silva et al., 2017).

O DUA, como modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula. Corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o processo de planificação e desenvolvimento curricular, que procura reduzir as barreiras à aprendizagem. Estes, permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (CAST, 2014, King-Sears, 2014, citados por Nunes & Madureira, 2015, p. 132).

De acordo com Madureira (2018)

> na perspectiva de CAST (2011), a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças (Madureira, 2018, p. 41).

[17] A Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) postula que "se tomem medidas concretas, de forma a encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorizar as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as nossas crianças e jovens" (Rodrigues et al., 2018, p. 4).

[18] O conceito de *Desenho Universal* surgiu na década de 60 do século passado, nos Estados Unidos da América, desenvolvido por profissionais de arquitetura da Universidade da Carolina do Norte, com o objetivo de definir projetos de produtos e ambientes para serem usados por todos, na sua máxima extensão, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência. Prevalecem sobretudo os conceitos de acesso pleno (projetado desde o início), maior relação custo-benefício (em comparação com adaptações posteriores), estética e funcionalidade. (Carletto & Cambiaghi, 2008, Silva et al., 2017).

[19] O *Center for Applied Special Technology* (CAST) define DUA do seguinte modo: *"Universal design for learning is a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn"* (CAST, 2013, citado por Silva et al., 2017, p. 285).

Esta abordagem recolhe também influência dos conhecimentos provenientes das neurociências, em particular ao nível dos sistemas multifacetados envolvidos na aprendizagem, que ajudam a compreender o modo como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz (CAST, 2011, Courey et al., 2012, Rose, Meyer, 2002, citados por Madureira, 2018).

Segundo King-Sears (2009), "reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão" (King-Sears, 2009, citado por Nunes & Madureira, 2015, p. 132).

Os meios de envolvimento, ligados à motivação dos alunos para a aprendizagem, recorrendo a múltiplas formas; os meios de representação, de acordo com o contexto da apresentação da informação e dos conteúdos a aprender, sendo estes apresentados em múltiplos formatos, para favorecer o acesso a todos; e, os meios de ação e expressão, relacionados com as diversas formas, e até alternativas, dos alunos se poderem exprimir e demonstrar as aprendizagens (CAST, 2012, 2014, Domings et al., 2014, Meyer et al., 2014, citados por Nunes & Madureira, 2015, pp. 134-135).

Colôa (2018) defende a existência de respostas diversificadas que devem ser mobilizadas para educar todos e qualquer aluno, de modo a que cada um seja envolvido e possa participar, autodeterminando-se (Kricke & Neubert, 2017, citado por Colôa, 2018, p. 11).

Agran e Hughes (2014) fazem o reconhecimento da necessidade e importância da promoção da autodeterminação. Neste caso, a teoria da autodeterminação propõe três necessidades essenciais, designadamente, autonomia, competência e relação, que contribuem para o bem-estar humano (Deci & Ryan, 2000, Véronneau, Koestner & Abela, 2005, citados por Agran & Hughes, 2014, p. 91).

Para os autores, a autodeterminação constitui um processo e ao mesmo tempo um resultado, capaz de tornar o indivíduo ativo na autorregulação do seu comportamento, o qual envolve, por exemplo, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a autodefesa. A autodeterminação envolve a necessidade de autonomia, de modo a que o aluno consiga empregar uma ou mais estratégias que lhe permitam monitorar, avaliar e ajustar o seu desempenho. O papel da educação inclusiva, neste processo, centra-se na capacidade em apoiar o relacionamento contínuo entre autodeterminação e a oportunidade para praticar estas capacidades (Agran & Hughes, 2014).

Por sua vez, Madureira (2018), problematiza sobre os processos de participação dos alunos na sala de aula e os desafios que se colocam às práticas dos professores quando procuram educá-los a todos. Neste caso, segundo a autora,

> a questão fundamental que se coloca prende-se, em última análise, com a necessidade de identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa a transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola (Lopéz, 2012, citado por Madureira, 2018, p. 40).

Para Madureira (2018), a análise, tanto do DUA, como do conceito de Pedagogia Inclusiva – que nos últimos anos vem sendo apresentado e debatido em Inglaterra por diversos autores –, permite identificar princípios, estratégias e práticas complementares, capazes de contribuir para aumentar a participação e melhorar os resultados dos alunos. O DUA, mais centrado nas neurociências, na identificação no aluno dos sistemas/redes que comprovam a diversidade de processos de aprendizagem, na planificação e na intervenção pedagógica a adotar. Para que o professor possa tornar as suas aulas acessíveis a todos os alunos, segundo a aplicação dos princípios do DUA, deve atender a uma cuidada definição das diversas componentes do currículo, designadamente, os objetivos, as estratégias, os recursos e materiais, e a avaliação.

Adotando os princípios de uma Pedagogia Inclusiva, a forma do professor responder às diferenças consiste na ampliação das estratégias e atividades habitualmente adotadas e que fazem parte da rotina da sala de aula, disponibilizando-as para todos os alunos. Neste caso, importa uma abordagem de ensino e aprendizagem abrangente, que ofereça oportunidades de participação a todos os alunos (Florian, 2010, Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009, citados por Madureira, 2018).

1.4. Estudos empíricos sobre o tema

A temática da inclusão tem sido objeto de diferentes pesquisas, particularmente nos últimos anos. No âmbito do presente estudo, constituiu nosso interesse atender a algumas delas, uma vez que, para além de permitirem um maior conhecimento, poderão auxiliar à descoberta de novas abordagens decorrentes da investigação que nos propomos realizar. Assim, da análise que efetuámos, relevam de modo mais significativo, os seguintes estudos:

Marcelino (2009), procura identificar e caracterizar as adequações no processo de ensino e aprendizagem efetuadas pelos DER, decorrentes da inclusão de alunos com NEE. O estudo desenvolve-se em duas escolas, do 2.º e 3.º CEB, tendo como participantes os diretores de turma (DT), DER e DEE. Como conclusões salienta-se que os DER, ainda que apontem vantagens na inclusão para alunos com e sem NEE, têm a perceção de que os critérios que determinam a existência de NEE não estão ajustados às reais dificuldades dos alunos. Os docentes consideram também que as limitações dos alunos explicam as suas dificuldades em conseguirem aprender.

Capitão (2010), analisa as conceções dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ER. Os resultados apurados permitiram concluir que os professores são favoráveis à inclusão educativa destes alunos, mas consideram, todavia, a relevância da necessidade de uma formação mais específica, capaz de permitir uma melhor preparação para a prática de uma diferenciação curricular por parte dos professores. Identificam também alguns constrangimentos que se colocam às escolas e aos professores no sentido de um atendimento de qualidade e promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Por sua vez, Rebelo (2011), visa analisar não só as conceções, mas também as práticas dos professores do 2.º e 3.º CEB face à inclusão de alunos com NEE no ER. O estudo procura compreender e descrever as conceções, os aspetos facilitadores e os obstáculos que se colocam a este nível. Em termos de resultados, conclui-se que os professores se encontram sensibilizados para a escola inclusiva, considerando-a igualmente vantajosa para alunos com e sem NEE. Para que a escola inclusiva possa ser bem sucedida, é imprescindível investir na formação inicial e contínua de professores nesta área. Com vista a facilitar os processos de inclusão e o sucesso educativo dos alunos, os professores referem aplicar nas suas práticas pedagogias diferenciadas, designadamente, a elaboração de adaptações curriculares, fichas de trabalho adaptadas, trabalho cooperativo discente, abordagem diferenciada das matérias a lecionar e flexibilização do tempo.

Cruz (2013), investiga as atitudes dos docentes do 2.º CEB face à inclusão de alunos com NEE e conclui que se encontram sensibilizados para as vantagens da escola inclusiva. No entanto, para que esta seja bem sucedida, revela-se imprescindível investir na formação de professores, sobretudo, na área das NEE. Os docentes salientam a necessidade de aumentar o número de horas de apoio por parte dos DEE, existirem mais recursos materiais, turmas mais reduzidas e o apoio de outros técnicos

especializados. A inclusão destes alunos no ER implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Rodrigues (2014), verifica a relação entre as perceções dos docentes do 2.º e 3.º CEB, e as práticas que desenvolvem para concretizar a participação de alunos com NEE nas atividades de sala de aula. Os resultados confirmam a existência de uma relação entre perceções e práticas e também que os docentes procuram responder à diversidade dos alunos e dinamizar a sua participação. Foi possível apurar também alguma resistência à cooperação e colaboração entre os DER e os DEE.

Por último, Roque (2019), começa por fazer um levantamento inicial dos pareceres de professores, encarregados de educação e alunos, com vista a contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com NEE em turmas do 2.º e 3.º CEB. Posteriormente, com o objetivo de melhorar a inclusão dos alunos, desenvolve uma intervenção, recorrendo à aplicação de diferentes estratégias junto dos participantes, atendendo aos problemas e às necessidades indicadas no levantamento inicial. Os resultados obtidos permitiram verificar maior sucesso quanto às ações de formação para professores e ações de sensibilização para alunos. Concluiu-se que o DEE tem um papel importante a desempenhar, não tanto intervindo diretamente com os alunos com NEE, mas principalmente como agente promotor da mudança junto dos professores e dos pares destes alunos, mobilizando-os para uma melhoria da inclusão

2. Educação Inclusiva em Portugal

2.1. Legislação portuguesa referente à educação inclusiva

A Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) –,[20] estabelece o quadro geral do sistema educativo e constitui um marco legislativo

[20] Foram registadas alterações à Lei 46/86, pela Lei 115/97, de 19 de setembro, Lei 49/2005, de 30 de agosto e Lei 85/2009, de 27 de agosto.

importante da educação em Portugal, decorrente da Constituição Portuguesa, aprovada em 1976, que declara a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito.

A LBSE determina no seu art.º 17.º o âmbito e objetivos da EE. Segundo o art.º 18.º, n.º 1, esta organiza-se "preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino", no entanto,

> o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do DL 35/90, de 25 de janeiro: "Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência" (art.º 2.º, n.º 2), (Perdigão et al., 2014, p. 6).

Na sequência, e em articulação com a LBSE, foi publicado o DL 319/91, de 23 de agosto, assumindo a perspetiva de escola para todos, legislando o acesso dos alunos com deficiências aos ambientes sociais e educativos das classes regulares.

Este diploma estabelecia um conjunto de medidas, cumprindo o princípio de que a educação dos "alunos com necessidades educativas especiais" devia processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que a aplicação de cada uma daquelas só devia ser adotada quando se revelasse indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos. Em termos mais significativos, este documento apontava formas de organização da escola, nomeadamente em termos de recursos e eliminação de barreiras, definia a obrigatoriedade de elaboração de um Programa educativo para os alunos com NEE de caráter permanente, da responsabilidade do professor de EE, que superintendia na sua execução, e permitia a redução do número de alunos por classes ou turmas. O DL 319/91 teve uma vigência de dezasseis anos e ficou associado a várias tentativas de melhorar a resposta às necessidades destes alunos.

O DL 3/2008, de 7 de janeiro, revogou aquele diploma, e trouxe como principais alterações os processos de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiam dos serviços da EE.[21] Definiu como objetivos gerais a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a igualdade de oportunidades, a

[21] O DL 3/2008 foi retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março e alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio.

preparação para o prosseguimento de estudos e para a vida profissional, abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, público, privado e cooperativo. Apontou modalidades específicas de educação, designdamente, as Escolas de referência, para a educação bilingue de alunos surdos, cegos e com baixa visão, e as Unidades (de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo – UAEE, e de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita – UAEM), (Silva, 2011).

Definia, igualmente, os apoios especializados a prestar aos alunos com NEE, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo e medidas a aplicar.

Neste diploma, uma das alterações que mais se destacou prende-se com a avaliação. Identificava os atores educativos e as suas funções, relativamente à referenciação e avaliação de alunos com NEE, sendo delegado no departamento de EE e nos serviços de psicologia e orientação a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF 2001, OMS), mais diretamente, na versão Crianças e jovens (CIF - CJ), se bem que progressivamente contestada. Este instrumento de classificação, aplicando uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar no entendimento do funcionamento humano, servia a avaliação dos alunos. Permitia qualificar o nível de funcionalidade e de incapacidade, para além de reconhecer os fatores ambientais que se revelassem facilitadores ou barreiras.

O DL 3/2008 mantém a definição do Programa educativo, agora denominado Programa educativo individual (PEI), identifica os seus autores, coordenador, prazos e a obrigatoriedade da sua revisão no final de cada ciclo de escolaridade ou sempre que algum dos intervenientes entendesse pertinente. Torna também obrigatória a elaboração de um relatório circunstanciado, no final de cada ano letivo, onde é feita a avaliação das medidas educativas aplicadas e no qual são apresentadas propostas a adotar no ano seguinte. Institui ainda o Plano Individual de Transição (PIT), para alunos cujas necessidades educativas não permitissem adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, seriam as possíveis medidas educativas a aplicar.

A participação ativa do professor titular de turma ou do DT na elaboração e implementação do PEI é tida como fundamental. Tal como refere Correia (2003), “o

professor de educação especial [seria um] intermediário entre famílias, alunos e profissionais (…) e, assim [construía] um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação" (Correia, 2003, p.68).

2.2. Recente alteração legislativa sobre educação inclusiva em Portugal

O DL 54/2018, de 6 de julho,[22] revogou o DL 3/2008, e assume-se como o atual diploma legal que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.

Em termos de opções metodológicas que lhe estão subjacentes, encontram-se o DUA e a abordagem multinível no acesso ao currículo. Ambos assentam em modelos curriculares flexíveis, para os quais se torna necessária uma monitorização e acompanhamento sistemático da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, reforçando o envolvimento dos pais ou encarregados de educação.

O DUA, já anteriormente referido, assume-se como um instrumento de planeamento e ação em sala de aula, que implica a adoção de práticas pedagógicas capazes de envolver e motivar todos os alunos, independentemente da diversidade das suas características e preferências. No entanto, não deixa de considerar a existência destas, de modo a que as experiências de aprendizagem sejam flexíveis e ajustáveis às diferentes necessidades individuais.

Com efeito, o DUA procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de alunos com ou sem deficiência (CAST, 2011, 2012, 2014, Domings et al., 2014, King-Sears, 2009, 2014, Quaglia, 2015, Rapp, 2014, citados por Nunes & Madureira, 2015).

Por sua vez, a abordagem multinível, consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais, adotadas de acordo com as necessidades, constitui um meio para que cada aluno consiga adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Tal como Rodrigues et al. (2018) fazem notar

> as abordagens multinível constituem-se como uma alternativa que considera a complexidade, multiplicidade e interconectividade entre as dimensões da

[22] O DL 54/2018 foi alterado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro.

> aprendizagem e do comportamento, oferecendo um modelo integrado de intervenção através de uma estrutura organizada por níveis de apoio/suporte, que variam em tipo, intensidade e frequência, dependendo das necessidades dos alunos (DGE, 2017, citado por Rodrigues et al., 2018, p. 7).

Colôa (2018), a propósito da abordagem multinível, chama a atenção para a realização dos alunos, enquanto núcleo central de diversidade que torna cada uma das comunidades de aprendizagem plural, logo diferente. Por este motivo, alerta "para que as técnicas a mobilizar não se constituam, também elas em nome da Inclusão, como poder legitimador do exercício da homogeneização, contribuindo para a exclusão e negando a realização de uma escola plural" (Colôa, 2018, p. 11).

Em termos de novas medidas, o DL 54/2018, estabelece a criação das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e dos centros de apoio à aprendizagem (CAA), a constituir em cada agrupamento de escolas, mantendo-se as escolas de referência e os centros de recursos. O manual de apoio à prática surge numa versão atualizada, destinado a apoiar os profissionais e os pais/encarregados de educação no esclarecimento e implementação deste novo diploma legal.

3. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)

3.1. Caracterização da PDI

Dada a importância do conhecimento teórico da PDI para o presente estudo, atendemos à evolução e caracterização do conceito, de modo a permitir-nos conhecer melhor esta perturbação e as suas implicações na aprendizagem.

De acordo com Morato e Santos (2002), a relevância do estudo da deficiência mental (DM)[23] pode ser limitada em três períodos distintos. Concretamente, o século XIX marca a importância do estudo do indivíduo com esta perturbação, termo este inicialmente utilizado, se bem que discordante com designações posteriores.

[23] O termo 'deficiência mental', aqui utilizado, afirma-se como base inicial do estudo da PDI.

Ferreira (2012) afirma que em todas as sociedades e culturas se encontram referências à presença de indivíduos com perturbação do foro mental. No entanto, as propostas resultantes do cuidado profissional e social a ter com os mesmos e a compreensão científica sobre a origem desta problemática só assumiram maior relevância no séc. XX. Desde então, assiste-se à alteração da noção geral sobre estas pessoas e sobre os comportamentos a manter com elas.

Segundo Verdugo e Vermejo (2001), "das conceções médico-orgânicas passou-se a conceções psicológicas, de tipo psicométrico e, destas últimas, passou-se recentemente a uma conceção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia" (Verdugo & Vermejo, 2001, p. 2).

Coll et al. (2004) destacam que "tudo o que se refere à deficiência mental, à sua realidade e ao seu tratamento sofreu mudanças profundas quanto ao conceito, análise e atenção prática" (Coll et al., 2004, p. 193).

Assim, segundo Morato e Santos (2002), "numa primeira fase, foram desenvolvidas, pelas mãos dos médicos Itard (1774-1838), Séguin (1812-1880) e Montessori (1870-1956), as denominadas «experiências educativas», que se podem apelidar de «experiências pedagógicas terapêuticas», considerando que a deficiência não era objeto de um estudo científico" (Morato & Santos, 2002, p. 22).

Numa segunda fase, marcada pelo enfraquecimento das conceções médicas sobre a DM, assente numa conceção psicológica, com vincado caráter psicométrico, surge o conceito de Quociente de Inteligência (QI)[24] e o recurso ao uso da escala de inteligência de Binet-Simon (1905). Esta, permite quantificar e comparar indivíduos de acordo com o seu QI (Feldman, 2001, citado por Silva & Coelho, 2014). Decorrente da determinação do QI, os indivíduos seriam classificados em quatro níveis de gravidade de deficiência, correspondentes a 'deficiência mental profunda' (QI abaixo de 20-25), 'deficiência mental grave' (QI entre 20-25 até 35-40), 'deficiência mental moderada' (QI entre 35-40 até 50-55) e 'deficiência mental ligeira' (QI entre 50-55 até aproximadamente 70). Nesta fase, a relação entre a DM e os aspetos orgânicos e biológicos do indivíduo teve grande

[24] Palha (s.d.) explica que o QI é calculado a partir do quociente entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicado por 100. Quando o valor é significativamente inferior à média (mais precisamente, ao segundo desvio-padrão negativo do teste utilizado, que se situa, na maioria dos casos, entre os 70 e os 75), falamos de défice cognitivo, se bem que este tenha de estar associado a perturbações significativas de, pelo menos, duas áreas do comportamento adaptativo.

expressão. Ainda assim, Silva e Coelho (2014) destacam a importância do meio ambiente em que aquele se insere, como aspeto facilitador ou incapacitante, devendo o mesmo ser adaptado às suas necessidades.

Na terceira fase, à medida que o conceito se foi tornando cada vez mais popular, fizeram-se importantes observações sobre a sua definição, limites e resultados. Dá-se uma mudança de paradigma em que, segundo Silva e Coelho (2014), se acredita ser necessária a harmonização entre a conceptualização da DM, os instrumentos utilizados na sua avaliação e a terminologia de classificação.

Com efeito, os estudos sobre a DM, em especial, o défice cognitivo (DC), de acordo com posterior designação, têm sido desenvolvidos desde há algum tempo e já muito se sabe sobre a sua manifestação clínica, os seus resultados e os indicadores da sua evolução.[25] Porém, à medida que este conceito é investigado mais intensamente, mais difícil se torna concretizar a sua definição (Verdugo, 2003, Simeonsson et al., 2006, Weldell, 2008, citados por Navas et al., 2008, Petersen, 2004).

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD),[26] em 1992, adotou uma definição que se afasta dos aspetos negativos das anteriores:

> a deficiência mental refere-se a limitações substanciais do funcionamento atualmente presente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações relacionadas em duas ou mais áreas de aptidões adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, aptidões sociais, saúde e segurança, académica funcional, lazer e ocupação/emprego. A deficiência

[25] Quaresma et al. (1996) referem que "a abordagem etiológica da DM deve ser feita de forma escalonada e sempre com sensatez, uma vez que uma variedade de factores pré-concepcionais, pré, peri e pós-natais podem actuar isoladamente ou em conjunto na etiopatogenia do processo" As autoras referem também que, em muitos casos, mesmo após abordagem extensa e racional, a etiologia orgânica permanece desconhecida, pelo que se torna necessária a realização de certos exames complementares de diagnóstico e atender a várias subespecialidades clínicas envolvidas (Quaresma et al.,1996, p. 598).

[26] A AAIDD (Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais), que adotou esta designação a partir de 2007, era anteriormente denominada '*American Association on Mental Retardation*' (AAMR) (Associação Americana para o Atraso Mental). Foi fundada em 1876 e constitui a mais antiga associação profissional ligada aos direitos das pessoas com deficiência intelectual e ao desenvolvimento e defesa da sua plena inclusão e participação na sociedade.

> mental manifesta-se antes dos dezoito anos (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik & Stark, 1992, p.1).

Posteriormente, foi reconhecida uma heterogeneidade, tanto clínica como etiológica, e os critérios para determinar a natureza desta patologia tornaram-se algo controversos. Não obstante, alcançou-se o consenso entre vários médicos e investigadores sobre a utilidade e avanço do conceito de DC, permitindo chegar a um entendimento sobre a sua nomenclatura de modo a facilitar a articulação entre todos os profissionais.

Em 2002, a AAIDD, apresentou uma nova definição:

> a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa, tal como se manifesta nas habilidades práticas, sociais e conceptuais. Esta deficiência começa antes dos dezoito anos" (Luckasson & Cols, 2002, citados por Alonso & Bermejo, 2013, p.17).

Segundo a classificação adotada pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)[27] (American Psychiatric Association - APA, 2002), o DC corresponde a uma "perturbação cognitiva sem outra especificação".[28] Mais concretamente, apresenta-o com a designação de perturbação neuro cognitiva (ligeira), que se traduz num défice no funcionamento cognitivo, desde que evidenciado por testes neuropsicológicos ou por uma avaliação clínica quantificada, e acompanhados pela evidência objetiva de um estado físico sistémico ou disfunção do sistema nervoso central.

Por definição, o nível de deficiência cognitiva e o seu impacto sobre a atividade diária é de caráter leve (sendo possível, por exemplo, que o indivíduo seja capaz de compensar parcialmente a sua deficiência cognitiva mediante um esforço adicional).

Os indivíduos com esta perturbação apresentam défices de nova apresentação em pelo menos duas áreas do funcionamento cognitivo. Estes podem incluir perturbações da memória (aprendizagem ou evocação de informação recente), do funcionamento

[27] O DSM apresenta cinco revisões, desde a sua primeira publicação, que data de 1952. A sua maior revisão corresponde ao DSM-IV, publicada em 1994. Uma revisão do DSM-IV, conhecida como DSM-IV-TR, foi publicada em 2000. O DSM-5 (por vezes referido como DSM-V), foi publicado em 2013 e constitui a sua versão atual.

[28] De acordo o DSM-IV-TR (APA, 2002) nas 'Especificidades da Gravidade e Evolução' a especificação *ligeiro* determina a existência de poucos ou nenhuns sintomas para além dos requeridos para formular o diagnóstico. Os sintomas não dão lugar senão a um ligeiro défice do funcionamento social ou laboral.

executivo (por exemplo, planificação, raciocínio), da atenção ou da velocidade do processamento da informação (o caso da concentração, rapidez da assimilação ou da análise de dados), do terreno percetivo motor (por exemplo, integração de informação visual, tátil ou auditiva com as atividades motoras) ou da linguagem (dificuldade em encontrar as palavras, deficiência da fluidez verbal). Estas alterações cognitivas devem ser corroboradas por testes neuropsicológicos ou técnicas estandardizadas de avaliação.

Para além do já referido, o DC causa marcado mal estar ou interfere com a vida social, ocupacional ou com outras áreas de funcionamento do indivíduo. Ainda assim, esta perturbação cognitiva não preenche os critérios para um *delirium*, uma demência ou uma perturbação mnésica e não é melhor explicada por outra perturbação mental.

Foi a partir desta nova perspetiva que surgiu o conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), uma designação que pretende ser menos restritiva e, naturalmente, capaz de minimizar o impacto negativo que os rótulos podem ter nas vidas destas pessoas.

De acordo com Albuquerque (2000), a heterogeneidade da população com DID, quanto às etiologias, características físicas, manifestações cognitivas, comportamento pessoal e social, diferentes respostas e práticas reabilitadoras e necessidades educativas, fazem com que a tarefa de clarificar critérios seja complexa. Uma vez que não existe uma conceptualização consensual, representa um problema multidimensional, que não permite uma definição única.

A ação da AAIDD, em 2010, ao aplicar o conceito de DID, que se assumiu como a nova terminologia a este nível, alcançou um consenso satisfatório, na medida em que, para além do QI, considera aspetos funcionais, físicos, de comunicação, de interação social, equilíbrio emocional e o ambiente em que a pessoa vive.

Assim, a DID, passou a ser referida como uma incapacidade que se caracteriza por limitações significativas tanto a nível intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange as capacidades conceptuais, práticas e sociais. Surge antes dos dezoito anos e para o diagnóstico são tidos em conta o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso do desenvolvimento (Schalock et al., 2007, citados por Silva & Coelho, 2014).

Com a publicação do DSM-5 (APA, 2015), a designação atual, perturbação do

desenvolvimento intelectual (PDI),[29] é definida como "uma perturbação com início durante o período do desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático" (APA, 2015, p. 17).

Para se confirmar a sua etiologia, os seguintes três critérios têm de ser cumpridos:

> A. Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.
>
> B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.
>
> C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. (APA, 2015, p. 17).

Em síntese, segundo Alonso e Bermejo (2013),

> o mais fascinante decorrente da definição proposta em 2002 pela AAIDD [a de 2010, e seguintes] é apreciar a rapidez com que ocorrem mudanças no conceito que implicam novas e melhores práticas capazes de melhorar as condições de vida e possibilidades de independência dos indivíduos com limitações intelectuais (Alonso & Bermejo, 2013, p. 41).

[29] Neste caso, a nota de codificação constante no DSM-5 (APA, 2015, p. 18) para *Incapacidade Intelectual Não Especificada* (*Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*) tem o registo/código 319, o qual é atribuído independentemente do especificador de gravidade. Existe depois um especificador de gravidade, que permite definir a perturbação em *ligeira*, *moderada*, *grave*, *profunda*.

3.2. Implicações da PDI na aprendizagem

De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2002), as implicações do DC [PDI][30] na aprendizagem verificam-se ao nível do funcionamento cognitivo, decorrentes desta perturbação, da seguinte forma:

> a presença de duas ou mais das seguintes deficiências no funcionamento cognitivo, durando a maior parte do tempo durante um período de pelo menos duas semanas (como referido pelo próprio indivíduo ou por um informador de confiança):
>
> (1) deterioração da memória que se traduz numa redução da capacidade para aprender ou evocar informação;
>
> (2) alterações do funcionamento executivo (por exemplo, planificação, organização, ordenação e abstracção);
>
> (3) alterações da atenção ou da velocidade no processamento de informação;
>
> (4) deficiência da capacidade perceptivo-motora;
>
> (5) deficiência da linguagem (por exemplo, compreensão, procura de palavras). (APA, 2002, p. 764)

Relacionando estas deficiências no funcionamento cognitivo com os aspetos da própria cognição, Fonseca (1984) refere que as aprendizagens simbólicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, envolvem processos muito complexos, daí não ser de estranhar as maiores dificuldades que se apresentam aos indivíduos com perturbação neuro cognitiva ligeira.

Estes indivíduos são pois suscetíveis de apresentar vários problemas nos processos sensoriais, quer seja ao nível de uma modalidade (intra sensorial), quer ao nível da combinação de duas ou três modalidades (inter sensorial), como é o caso da escrita, na qual estão envolvidas simultaneamente a visão (optemas), a audição (fonemas) e o sentido tátil-quinestésico (grafemas).

[30] Ao longo do texto, as referências aos conceitos de DC e DID serão transpostas para PDI, de modo a corresponder à terminologia atual. De acordo com a nota constante no DSM-5 (APA, 2015, pp. 17-18), "o termo diagnóstico *incapacidade intelectual* é (...) equivalente do diagnóstico *perturbações do desenvolvimento intelectual*(. ...) Assim, *incapacidade intelectual* é o termo comum usado por profissionais médicos, de educação e outros, bem como pelo público leigo e grupos de apoio".

Fonseca (1984) refere mesmo que, de certo modo, é nestes sistemas de equivalência e conversão que residem as dificuldades, pois evoluir dos processos auditivos para os visuais, dos visuais para os auditivos, dos tátil-quinestésicos (motores) para os auditivos ou para os visuais, e vice-versa, parece ser problemático.

Por último, para concluir a análise dos problemas cognitivos dos indivíduos com DID [PDI], o autor aborda os processos de hierarquização da aprendizagem. Baseando-se na hierarquia sugerida por Johnson e Myklebust, exemplifica estes processos com base na leitura, por esta envolver todos os níveis do sistema de aprendizagem.

Deste modo, são sugeridos os seguintes níveis hierárquicos: a perceção (discriminação grafética e fonética), a imagem (categorização grafema-fonema, base do processo de descodificação), a simbolização (abordagem processual ou "ataque" das palavras, compreensão, fixação da ideia principal e localização de pormenores, etc.) e a conceptualização (conclusões, deduções, comparações, interpretações, níveis criativos e críticos, etc.). Sendo claro que se trata de um sistema de várias fases e níveis de processamento, torna-se evidente que qualquer disfunção ou dificuldade num dos níveis possa afetar todo o encadeamento sistemático dos restantes, o que é frequente nos alunos com DID [PDI].

Atendendo ao funcionamento cognitivo dos alunos visados no presente estudo, e à gravidade da PDI que apresentam, em termos de DSM-5 (APA, 2015), releva o nível mais baixo (gravidade ligeira).[31] Para este nível são apontadas, essencialmente, as seguintes características, em cada um dos três domínios considerados:

> Domínio conceptual: (...) dificuldades na aprendizagem de capacidades académicas envolvendo leitura, escrita, aritmética, tempo ou dinheiro, com necessidade de suporte em uma ou mais áreas para atingir as expectativas para a idade; (. ...) existe uma certa aproximação concreta aos problemas e soluções comparativamente a indivíduos da mesma idade;
>
> Domínio social: comparativamente a indivíduos da mesma idade de desenvolvimento típico, é imaturo nas interações sociais; (. ...) podem existir dificuldades em perceber com precisão as pistas sociais dos pares; a

[31] De acordo com Antunes (2018), "a causa do défice cognitivo [PDI] é, muitas vezes, impossível de reconhecer, sobretudo nos casos mais ligeiros. Quanto maior for o défice, mais provável se torna que venhamos a conhecer a sua origem. Muitos dos défices resultam de fatores genéticos não identificados ou de causas múltiplas" (Antunes, 2018, p. 81).

comunicação, conversação e linguagem são mais concretas ou imaturas que o esperado para a idade; podem existir dificuldades na regulação de emoções e comportamento de forma apropriada à idade; existe compreensão limitada do risco em situações sociais; o discernimento social é imaturo para a idade e a pessoa encontra-se em risco de manipulação por outros (credulidade);

Domínio Prático: pode funcionar de forma apropriada à idade nos cuidados pessoais; (. ...) necessita de algum suporte nas tarefas complexas da vida diária em comparação com os pares; o discernimento relacionado com o bem-estar e organização dos períodos recreativos requer suporte. (APA, 2015, p. 19).

3.3. A inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Ainda que para todos aqueles que não apresentam problemas de cognição se possa tornar difícil a compreensão dos obstáculos que se colocam aos alunos com PDI, certamente não estão despertos para as vantagens que eles podem trazer à escola.

Segundo Silva e Coelho (2014), o conceito de DID [PDI] tem subjacente a mobilização dos apoios necessários, e no caso do aluno com estas características, visam ajudá-lo a ultrapassar dificuldades, assim como remover as barreiras que se colocam no seu dia a dia, conferindo-lhes maior grau de autonomia e de independência pessoal. Considerando que o seu desenvolvimento deve ser encarado numa perspetiva ecológica, encontrando-se condicionado pelas características do meio envolvente, os próprios apoios podem variar em intensidade e frequência de acordo com as exigências que se colocam (Santos et al, 2008, 2009).[32]

Assim, estes podem ser classificados em quatro níveis: *apoios intermitentes* – necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua) uma vez que o aluno nem sempre necessita deles ou apenas necessita em períodos específicos de transição; estes podem ser de alta ou baixa intensidade; *apoios limitados* – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos

[32] A este nível refira-se, entre outras, a Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) (versión para adultos, 16 años e más), em versão portuguesa – SIS-C da AAIDD – traduzida e validada, disponível em: http://cantic.org.pt/blog/wpcontent/uploads/2015/02/Forma%C3%A7%C3%A3o_SISC_23Fev_enviar.pdf

períodos críticos; *apoios extensos* – que denotam já um acompanhamento regular (diário) pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...); e *apoios permanentes* – caracterizados pela sua consistência e alta intensidade, de estilo permanente e denotando uma maior intensidade do que as restantes (Alonso & Bermejo, 2001, Santos & Mourato, 2012, citados por Silva & Coelho, 2014, p. 176).

De acordo com a terminologia da DID, limitações no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa constituíam duas características principais para definir estes alunos. Em relação à primeira, por via da quantificação, o diagnóstico de DID assumia uma conotação negativa, na medida em que rotulava os indivíduos que apresentassem um QI abaixo do considerado normal, acabando por segregá-los. Estes testes foram sujeitos a várias críticas, ainda que aperfeiçoados, pois apresentavam uma posição considerada muito redutora.[33]

No que respeita à segunda, de acordo com Silva e Coelho (2014), para que o diagnóstico de DID possa fazer sentido devem ser tidas em consideração "as dificuldades de adaptação e de funcionamento do indivíduo no contexto em que está inserido a par da idade e das limitações ao nível das áreas adaptativas" (Silva & Coelho, 2014, p. 178).

Fazem parte das áreas do comportamento adaptativo, entre outras, a comunicação, a autonomia, o lazer, a saúde, a segurança, cuidados pessoais, a vida doméstica, a autossuficiência na comunidade (Santos, 2010, citado por Silva & Coelho, 2014, p. 20). Destaque-se que, com a afirmação de uma nova perspetiva multidimensional, o aluno com DID [PDI] deve deixar de ser visto em termos de défice, os próprios testes de QI passam a ter menos relevância, sendo um de vários critérios das "quatro dimensões propostas: I - Funcionamento intelectual e competências adaptativas; II - Aspetos psicológicos-emocionais; III - Aspetos físicos/saúde/etiológicos; IV - Aspetos ambientais" (Silva & Coelho, 2014, p. 175).

Alonso e Bermejo (2013), para além de apresentarem estas mesmas quatro dimensões, vão mais longe, apontando, por via da definição de 2002, um novo sistema, composto por: "I - Funcionamento intelectual; II - Conduta adaptativa (conceptual, social e prática);

[33] Palha (s.d., p. 1) refere a existência de inúmeros testes para determinar o QI (também apelidado, em alguns casos, de QD – Quociente de Desenvolvimento). Todos oferecem vantagens e desvantagens, não existindo, entre os especialistas, consenso sobre o perfeito ou ideal.

III - Participação, interações e papéis sociais; IV - Saúde (física, mental, aspetos etiológicos; V - Contexto (ambientes e cultura)" (Alonso & Bermejo, 2013, p. 19).

Assume-se assim, com natural importância, o conceito de qualidade de vida, respeitando-se critérios capazes de promover uma maior autonomia e a independência que estes alunos precisam para conseguirem fazer parte ativa da família, da comunidade e da escola, avaliando-se as suas necessidades, de modo a colmatar as dificuldades com os apoios adequados.

Quanto ao processo de inclusão destes alunos na escola, particularmente ao nível do 3.º CEB, que se procura analisar no presente estudo, importa salientar a importância dos diferentes professores se mostrarem disponíveis para lhes prestar apoio, atendendo às necessidades que manifestam.

O aluno com PDI, pelo facto de apresentar, frequentemente, situações de um quadro limitativo das suas capacidades de cognição, ligado a consequentes dificuldades na aprendizagem, deve ser apoiado pelas estruturas competentes da EE. Por revelar dificuldades na realização de operações de abstração, generalização e transferência, é essencial que se utilizem contextos reais de aprendizagem, de modo a que se possam aplicar os conhecimentos na prática. Para tal, torna-se necessária a aplicação de estratégias diferenciadas, concordantes com as áreas que se revelam mais fortes, atendendo, de igual modo, às que precisam ser apoiadas, sendo estes "fatores preponderantes na planificação e prática de intervenções diretas sobre experiências concretas" (Santos & Morato, 2002, p. 60).

Na sua grande maioria, de acordo com cada caso em particular, são aplicadas medidas educativas capazes de privilegiar a promoção de diferentes competências. No entanto, importa destacar a criação de oportunidades de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses do aluno, fazendo maior uso de atividades de caráter prático, com apresentação da informação de modo visualmente sugestivo. De igual modo, revela-se essencial uma maior atenção para com o aluno, clarificando orientações, fornecendo-lhe pistas e sugestões, e até mesmo especificando os passos necessários para cumprir as tarefas propostas, ajudando assim à sua boa organização. Por último, um aspeto não menos importante, e até mesmo determinante, relaciona-se com a valorização do sucesso das aprendizagens realizadas junto do aluno.

III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Natureza do estudo

A presente investigação desenvolveu-se a partir de uma reflexão em torno da educação de alunos com PDI no 3.º CEB. Numa primeira fase, através da revisão da literatura, assente na pesquisa documental de artigos, relatórios e diferentes publicações, tornou-se possível clarificar o problema que motivou a realização desta dissertação. Deste modo, interessou-nos conhecer as conceções que os professores têm sobre a inclusão e que práticas educativas inclusivas desenvolvem junto de alunos com PDI neste ciclo de ensino.

Neste sentido, a pergunta de partida que fundamentou a realização do estudo foi a seguinte:

- O que pensam os professores do ensino regular e de educação especial sobre a inclusão e que práticas educativas implementam no sentido de promoverem a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB?

Considerando a pergunta de partida, foram definidos como objetivos gerais:

- Conhecer as perspetivas dos docentes de educação especial e dos professores do ensino regular sobre a educação de alunos com PDI no 3.º CEB;
- Caracterizar as práticas dos docentes de educação especial e dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.

Tendo presentes estes objetivos gerais, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Comparar perspetivas e práticas dos docentes de educação especial e do 3.º CEB face à inclusão de alunos com PDI;
- Conhecer as estratégias e os recursos que implementam os docentes de educação especial, no apoio, e do 3.º CEB, na sala de aula, com vista à inclusão de alunos com PDI;
- Conhecer as dificuldades sentidas pelos docentes de educação especial e do 3.º CEB no trabalho com alunos com PDI;
- Identificar as necessidades específicas dos alunos com PDI no 3.º CEB, referidas pelos docentes;
- Saber que tipo de atividades permitem responder às necessidades específicas dos alunos com PDI no 3.º CEB;

- Caracterizar as ações de colaboração desenvolvidas entre docentes de educação especial e do 3.º CEB, com vista à inclusão de alunos com PDI.

De modo a procurar atingir os objetivos propostos, foi feita a opção pelo paradigma qualitativo ou interpretativo. Este tipo de investigação caracteriza-se por se centrar na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores (Sousa & Batista, 2016), assumindo o investigador um papel determinante na recolha de dados.

A metodologia qualitativa, contrariamente à quantitativa, orienta-se pelo modelo das ciências humanas, pela perspetiva hermenêutica e da interpretação. Ao procurar compreender de modo mais aprofundado o objeto do estudo, centra-se na interpretação dos dados, não existe uma preocupação com a dimensão da amostra, e não tem como propósito a generalização dos resultados (Sousa & Batista, 2016).

Deste modo, a teoria surge a posterior dos factos e a partir da sua análise, fundamentando-se na observação e na interpretação, e não nas conceções prévias do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Para os autores, a investigação qualitativa constitui a abordagem privilegiada para alcançar a complexidade do fenómeno em estudo e simultaneamente enquadrá-lo no contexto social em que ocorre. Esta investigação apresenta características próprias – decisão baseada na fonte direta dos dados, a descrição, a análise intuitiva, o significado como preocupação essencial –, e questões comuns com a abordagem quantitativa – a sua cientificidade, a generalização ou não dos resultados, o papel do investigador, etc. (Bogdan & Biklen, 1994).

No que respeita à investigação educativa qualitativa, esta emerge como paradigma após os trabalhos de Wilhelm Dilthey (1833-1911) – que aponta para as diferenças entre Ciências Humanas e Ciências Naturais –, opondo as ciências da compreensão às ciências da explicação, de Edmund Husserl (1859-1938), que estabeleceu a fenomenologia filosófica. Para tal, são ainda influentes os trabalhos realizados no âmbito da psicologia cognitiva e a projeção da Escola de Chicago, sobretudo nos estudos de caso e nas histórias de vida.

A investigação qualitativa rejeita olhar para a educação exclusivamente à luz dos modelos das ciências exatas, com a preocupação da quantificação e da generalização. Contrapondo novos pontos de vista, através do levantamento de questões e procura das respetivas respostas, sugere a compreensão, de modo a valorizar o conhecimento

subjetivo. Aspetos anteriormente considerados marginais, tornam-se objeto de estudo, principalmente ao nível do pensamento e da ação, resultantes de um contacto direto e prolongado com os participantes.

Segundo Lefèbvre (1988), "a investigação de índole qualitativa visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem" (Lefèbvre, 1988, pp. 79-80).

Este tipo de investigação proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

2. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Atendendo a uma correta organização do processo de recolha de dados (Lima, 2005), começou por ser proferida uma declaração pela orientadora do estudo, de modo a efetuar o seu enquadramento e justificação (anexo A).

Tendo por base esta declaração, foi dirigido à respetiva direção de cada um dos dois agrupamentos um requerimento para autorizar a realização do estudo e permitir a recolha de dados (anexo B). Importa referir que a escolha dos agrupamentos foi uma decisão do autor, feita na perspetiva de um melhor acolhimento da proposta do estudo, quer por parte da direção, quer pelos potenciais participantes.

Após ter sido dada autorização, foram estabelecidos contactos com vista a selecionar os docentes participantes, tendo como critério base o facto de trabalharem diretamente com alunos com PDI ao nível do 3.º CEB. Feita a seleção, foram requeridos termos de consentimento informado aos docentes e aos respetivos encarregados de educação dos alunos (anexos C e D).

A metodologia privilegiada no estudo contempla, tal como referido, uma abordagem de natureza qualitativa. Dado tratar-se de um estudo exploratório, as técnicas usadas na recolha de dados foram a análise documental, o questionário, a entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva e a observação naturalista.

Com vista ao desenvolvimento da investigação, por forma a caracterizar o perfil socioprofissional dos participantes, no momento anterior à realização das entrevistas,

foi pedido a cada um dos seis docentes que respondessem a um pequeno questionário sob a forma de ficha de caracterização (anexo E).

De acordo com os objetivos definidos no estudo, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, para a qual foram elaborados os respetivos guiões (anexos F e G). Tendo presente a exigência de uma preparação prévia, pretendeu-se que a entrevista permitisse a obtenção de informações por parte de cada um dos entrevistados, através das suas opiniões pessoais e do seu sentir, de modo a favorecer a realização do estudo em profundidade.

Os participantes foram esclarecidos sobre todos os aspetos inerentes à aplicação desta técnica, bem como da necessidade de se proceder à gravação em áudio, para a qual foi solicitada a respetiva anuência, com vista a facilitar a posterior transcrição/protocolo das entrevistas (anexos H e I). Estas foram realizadas individualmente com cada um dos docentes, mediante a escolha da data e do local mais adequados, e tiveram um tempo médio de duração de cerca de trinta minutos.

Na fase seguinte, as entrevistas foram objeto de tratamento e apuramento de resultados através da aplicação da técnica da análise de conteúdo (anexos J, K, L e M).

Foi igualmente solicitada disponibilidade aos participantes para que o investigador pudesse efetuar observações naturalistas, tendo sido elaboradas para o efeito grelhas de registo (anexos N e O). Foram realizadas seis observações, cada uma delas com um tempo de duração correspondente a quarenta e cinco minutos. As observações foram sujeitas posteriormente a uma análise de conteúdo e apuramento de resultados (anexos P, Q e R).

Saliente-se que, no contexto teórico e metodológico do pluralismo das situações estudadas, procurou fazer-se uso da triangulação, capaz de permitir enfrentar a ambiguidade da comunicação bem como o problema da validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador (Afonso, 2005).

Neste caso, por via da triangulação, pretendeu-se atingir dois objetivos complementares: “por um lado, trata-se de complementar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída; por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73).

Na realização do estudo procurou-se manter total imparcialidade, tendo havido ao longo do processo de recolha de dados a preocupação por parte do investigador em controlar

os efeitos psicológicos apontados na literatura, nomeadamente, o efeito de Halo, de Rosenthal ou Pigmalião, e de Hawthorne.[34]

2.1. Análise documental

Ainda que a entrevista possa ser considerada a técnica dominante para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), a sua utilização pode ser conjugada com o uso de outras técnicas, entre as quais, a consulta e análise de documentos, capaz de permitir retirar as evidências que fundamentam as informações e declarações do investigador (Lüdke & André, 1986).

Segundo De Ketele & Roegiers (1999), a pesquisa de documentos varia consoante a natureza dos mesmos, a quantidade e a finalidade a que se destina.

Neste caso, atendemos particularmente à consulta da documentação constante no processo individual de cada um dos dois alunos participantes, bem como à legislação, ambas relacionadas com a EE.

2.2. Questionário

A estrutura temática do questionário aplicado aos docentes (anexo E) engloba itens referentes a dados pessoais (idade e género) e profissionais (formação académica e profissional, formação especializada/outras formações, situação atual perante a profissão e total de anos de serviço docente por grupo/s de recrutamento), num conjunto de dezanove questões.

De modo a assegurar o anonimato e a total confidencialidade das informações recolhidas (Lima, 2005), logo de início, foi atribuído a cada docente um código constituído por um conjunto de caracteres (três letras e um número). Para os docentes do ensino regular foram utilizadas as letras DER e para os docentes de educação

[34] O efeito de Halo refere-se à possível influência das primeiras impressões na análise da realidade; o efeito de Pigmalião ou Rosenthal está associado ao modo como é percecionada a realidade em função das expectativas iniciais do observador; o efeito de Hawthorne consiste numa eventual mudança de comportamento dos indivíduos pelo facto de estarem a ser observados.

especial as letras DEE, seguidas dos números 1 a 4. Saliente-se que este código foi mantido nos restantes instrumentos de recolha de dados, designadamente, na entrevista e nas observações naturalistas (nestas últimas apenas com as letras EE e ER), bem como nas suas respetivas análises.

2.3. Entrevista

No contexto da metodologia qualitativa, a escolha da técnica da entrevista justifica-se pelo facto de possibilitar, por via da comunicação oral que se estabelece entre duas pessoas, que uma delas – o entrevistador –, possa recolher a informação e elementos capazes de lhe permitir efetuar uma reflexão ligada ao estudo que esteja a desenvolver. Tal como referem Lüdke e André (1986) "na entrevista a relação que se cria é de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (Lüdke & André, 1986, p. 33).

A entrevista é considerada por muitos autores um instrumento privilegiado na recolha de dados, daí a sua importância no processo de investigação (Estrela, 1984, Pennington, 1985, Lüdke & André, 1986, Mckillip, 1987, citados por Silva, 2000).

Segundo Jones (1996), "uma das formas mais fáceis de obter informação é simplesmente perguntar a alguém que saiba o que quer que seja que queiramos saber" (Jones, 1996, p. 139).

Tuckman (2002) refere que "um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas" (Tuckman, 2002, p. 517).

Coutinho (2014) afirma que "a entrevista visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador. As questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura das duas" (Coutinho, 2014, p. 141).

Para os autores, fazer perguntas constitui, de facto, um método eficiente para obtenção de informação por parte dos envolvidos. No fundo, perguntas e respostas são claramente os elementos-chave que definem esta tão comum ferramenta de pesquisa – a entrevista.

No seu sentido mais elementar, uma entrevista é simplesmente uma interação social entre duas pessoas, sendo que uma delas pretende obter informação da outra e procura fazê-lo colocando-lhe questões. Note-se que a expressão "pretende obter informação

da outra" indica que o entrevistador tem um objetivo e que o mesmo terá de ser definido previamente. É aqui que reside a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, dado que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada (Lüdke & André, 1986), praticamente com qualquer tipo de interlocutor e sobre os mais variados assuntos.

A entrevista, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), "ao contrário do inquérito por questionário, caracteriza-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

Deste modo, e atendendo ao que os autores referem

> sendo a entrevista, antes de mais, primeiro, um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

São vários os cuidados e exigências a ter em conta quanto à realização de uma entrevista, de entre os quais se apresentam seguidamente aqueles que consideramos mais importantes.

Em primeiro lugar, o respeito pelo entrevistado. Esse respeito traduz-se na escolha de um local e horário marcados e cumpridos, atendendo à conveniência daquele. (Lima, 2005).

Um outro aspeto que merece particular atenção, segundo Thiollent (1980), decorre do facto de "uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de uma problemática" (Thiollent, 1980, citado por Lüdke & André, 1986, p. 36).

Estrela (1984) reforça este aspeto ao afirmar que, na condução da entrevista, o entrevistador deve "evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado" (Estrela, 1984, citado por Silva, 2000, p.158).

Para Bogdan e Biklen (1994), "a necessidade de ouvir cuidadosamente" por parte do entrevistador, é fundamental, dado que "o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los" (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Silva, 2000, p.158).

Um outro aspeto a ter em conta, referido por vários autores, prende-se, em absoluto, com a confidencialidade das informações obtidas, para além do anonimato, que devem ser assegurados e garantidos aos entrevistados.

Atendendo ao grau de diretividade, a entrevista pode assumir diferentes variantes, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a sua realização.

Para Patton (1990), as entrevistas "variam entre as totalmente informais, ou de conversação, e as altamente estruturadas e fechadas, como é o caso das de resposta fixa. O tipo escolhido vai depender do contexto do estudo e da espécie de questões a fazer" (Patton, 1990, citado por Tuckman, 2002, p. 517).

Tomando como referência a classificação de Jones (1996), num dos extremos, encontra-se a entrevista qualitativa aberta, na qual o entrevistador tem a liberdade de adaptar as questões e a ordem com que as coloca, perante a sucessão das respostas que lhe são dadas pelo entrevistado; isto desde que o propósito da entrevista o permita. Deste modo, o entrevistado é levado a discursar em torno das interpelações que lhe são feitas.

No extremo oposto, encontra-se a entrevista qualitativa estruturada, na qual o entrevistador coloca as questões segundo um esquema previamente elaborado, não tendo liberdade para alterar a ordem das mesmas. O entrevistado deverá responder a partir da seleção que terá de fazer de um número limitado de respostas pré-determinadas para cada questão.

2.3.1. Entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva

Tendo em consideração os aspetos anteriormente apresentados, foi feita a opção pela entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva (anexos H e I), que justificamos com base nos objetivos definidos para o estudo e a sua frequente utilização associada ao paradigma interpretativo.

Segundo Albarello et al. (1997), a entrevista semi-diretiva "desenvolveu-se como metodologia graças a novas conceções que emanaram de outro campo científico, o campo da psicossociologia" (Albarello et al., 1997, p. 92).

Lüdke e André (1986) referem que a entrevista semi-diretiva "desenrola-se a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Lüdke & André,1986, p. 34).

Quivy e Campenhoudt (1998) reforçam esta ideia, ao afirmarem que a entrevista semi-diretiva, não sendo inteiramente aberta, também não é encaminhada por um grande número de perguntas precisas, uma vez que

> o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (. ...) não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 192).

Durante a realização de uma entrevista deste tipo, o entrevistador deve atender à comunicação não verbal (gestos, expressões, hesitações, o olhar, por exemplo) do mesmo modo que deve procurar não qualificar os atos do entrevistado, exortá-lo, aconselhá-lo ou discordar das suas posições. A técnica a utilizar pressupõe que o entrevistador se encontre atento à totalidade das informações prestadas, quaisquer que elas sejam, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão, sempre que manifestamente considerar tal atitude necessária para a sua pesquisa.

O entrevistador, pelas interações verbais e não verbais, e na compreensão do contexto das ações do seu interlocutor, vai recolhendo os dados que o conduzem à progressiva elucidação do problema, à formulação e à confirmação das suas hipóteses.

Claro que não se pode deixar de referir o cuidado especial que é necessário ter em termos do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado. Neste caso, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte daquele.

Lüdke e André (1986) alertam que “essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direcção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (Lüdke & André, 1986, p. 35).

Bell (2004) reforça esta ideia chamando a atenção para o facto de que “fazer uma entrevista não é fácil, sendo para muitos investigadores difícil encontrar um equilíbrio entre a objectividade total e a tentativa de porem o entrevistado à vontade” (Bell, 2004, p. 145).

2.4. Observação naturalista

As observações naturalistas realizadas (anexos N e O) permitiram fazer a triangulação com os resultados das entrevistas, sendo assim possível estabelecer relações entre o discurso e a prática dos docentes.

Segundo De Ketele & Roegiers (1999), o que faz a especificidade da observação face à entrevista é que "a entrevista tem por objecto principal o discurso do sujeito, enquanto a observação tem por objecto principal comportamentos observáveis" (De Ketele & Roegiers, 1999, pp. 24-25).

As observações permitiram captar os comportamentos e as interações em ambiente natural, no momento em que estes ocorreram exatamente, atendendo às atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula com a turma e nas sessões de apoio da EE.

As grelhas de registo das observações cumpriram os critérios de recolha de dados e ajudaram à caracterização das práticas dos docentes em relação aos alunos com PDI e à turma, tendo sido possível registar a frequência dos comportamentos e do nível de participação, de modo a diferenciar e agrupar a informação em categorias.

A presença de inferências permitiu ajudar a decifrar e analisar de modo interpretativo as observações. Ainda que não seja garantida a validade da sua relevância, as inferências podem ajudar a melhor compreender determinadas situações e revelar-se úteis para a sua interpretação (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5. Análise de conteúdo

Com vista ao tratamento das entrevistas e das observações utilizámos a técnica da análise de conteúdo. Esta assume-se como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Lima, 2013, Estrela, 1994, Silva & Pinto, 1986).

Weber (1990) define a análise de conteúdo como "uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos" (Weber,1990, citado por Lima, 2013, p. 7).

Para Chizzotti (2000), “o objectivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2000, citado por Silva & Pinto, 1986, p. 98).

Krippendorf (1980) afirma que a análise de conteúdo “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos” (Krippendorf , 1980, citado por Lüdke & André, 1986, p. 41).

É assim que

> pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo, para além de que pode haver variações na forma de tratar essas unidades, podendo alguns preferir a contagem de palavras ou de expressões, podendo outros fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuções e outros ainda, análises temáticas (Krippendorf , 1980, citado por Lüdke & André, 1986, p. 41).

Tal verifica-se, no entendimento de Chizzotti (2000), porque “a escolha do procedimento mais adequado para a descodificação de um documento depende do material a ser analisado, dos objectivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (Chizzotti, 2000, citado por Silva & Pinto, 1986, p. 98).

Segundo o autor,

> esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de descodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais, etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito (Chizzotti, 2000, citado por Silva & Pinto, 1986, p. 98).

A análise de conteúdo permite assim fazer inferências e tem também como finalidade fazer inferências (Vala, 1986, citado por Silva, 2000, p. 182).

Estrela (1994) remete-nos no seu trabalho para a análise de conteúdo enquanto técnica usualmente utilizada pelas ciências sociais para a exploração de documentos, não abrangendo, portanto, os tipos de análise que caem diretamente no âmbito da linguística e da literatura.

Assim, de acordo com o autor, nos estudos que propõe, as etapas seguidas na análise de conteúdo correspondem às regras correntes:

> 1.º - Leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise;
>
> 2.º - Determinação dos objectivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas;
>
> 3.º - Determinação das regras de codificação, considerando como unidade de enumeração ou de contagem cada redacção. Como unidade de registo ou "unidade de significação a codificar", tendo em vista a categorização e contagem de frequências, a preposição. Como unidade de contexto é também escolhida a redacção (aqui entendida como resposta a uma pergunta).
>
> Cada categoria é definida operacionalmente pelos seus indicadores, a cujo levantamento se deve proceder exaustivamente. À semelhança do que acontece em qualquer processo de categorização, a determinação das categorias deverá obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade;
>
> 4.º - Análise das sequências e contagem das frequências, sendo a primeira utilizada para tentar captar a articulação e o significado do discurso e a segunda na perspectiva da comparação intergrupal (Estrela, 1994, p. 455).

Silva (2000) apresenta, de acordo com a sua investigação, três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo, designadamente: "a pré-análise (organização do material); a descrição analítica, que começa na pré-análise, consubstanciando-se com a primeira categorização; a interpretação inferencial, que implica uma maior reflexão, talvez uma intuição mais apurada após as «leituras» anteriores" (Silva, 2000, p. 184).

No âmbito da análise por nós realizada, os protocolos das entrevistas e das observações constituíram o *"corpus"* da análise, para além de se assumirem individualmente como unidade de contexto (Estrela et al., 1999, Silva, 2000).

Após termos efetuado uma *"leitura flutuante"*, procedemos ao processo de codificação, que nos permitiu levantar algumas hipóteses de categorização (Bardin, 1979, citado por Estrela et al., 1999, Silva, 2000).

No processo de análise de conteúdo das entrevistas privilegiou-se uma abordagem simultaneamente indutiva e dedutiva. Com efeito, para a definição de categorias e subcategorias considerámos, por um lado, o discurso dos sujeitos, e por outro, os temas presentes nos objetivos da entrevista. Em termos de resultados, este processo

possibilitou apurar categorias que decorrem do guião da entrevista (anexos F e G) e outras que emergem do discurso dos entrevistados (anexos J e K).

Ainda que o guião das entrevistas apontasse já para uma pré-categorização, a inventariação e comparação das unidades de registo (UR) originou novas categorias (Estrela et al, 1999). A abordagem de tipo misto revela-se assim mais rica, uma vez que não se perdem aspetos que seriam naturalmente anulados se apenas fosse tido em conta o guião da entrevista.

As observações foram analisadas cumprindo, de igual modo, os princípios aqui apontados (anexos P e Q).

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização dos participantes

O estudo foi realizado em contexto escolar, a partir de uma amostra composta pelos seguintes participantes:

- dois alunos que apresentam a problemática de PDI e frequentam o 3.º CEB, previamente selecionados, com o consentimento dos respetivos encarregados de educação;
- dois DEE, que atendem as necessidades educativas destes alunos;
- quatro DER, que lecionam as turmas que integram estes alunos.

Estes distribuem-se por duas escolas pertencentes à rede pública de ensino, uma delas EB2/3 e outra EB3/SEC, de dois agrupamentos do concelho de Lisboa. Em cada uma das escolas constituem-se como participantes, respetivamente, o aluno, um DEE e dois DER.

Trata-se de uma amostra intencional, não representativa da população, considerando que os elementos que a compõem foram selecionados de acordo com o interesse e a disponibilidade para participarem no estudo. Foram previamente assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas, quer sobre os contextos, quer sobre os intervenientes.

1.1. Alunos

Participaram no estudo dois alunos que apresentam PDI: um aluno com 17 anos e uma aluna com 18 anos, a frequentarem, respetivamente, o 8.º ano e o 9.º ano de escolaridade.

Os dois alunos estão abrangidos pela EE, beneficiando de apoio semanal por parte do DEE, duas vezes por semana, em períodos de 45 a 50 minutos.

De modo a manter o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, foi atribuído a cada um deles um nome próprio fictício, respetivamente, António e Maria.

Atendendo à informação constante no processo do António, tendo por base uma primeira avaliação psicológica, realizada aos 8 anos de idade, são referidas dificuldades

cognitivas que afetam o processo de aprendizagem, para além de limitações na capacidade grafo-percetiva e de reprodução gráfica.

A avaliação seguinte, aos 13 anos, refere que permanece o mesmo perfil cognitivo, com limitações em termos do seu potencial intelectual, na eficácia cognitiva e na organização percetiva. Pela postura, disponibilidade e gestão emocional que dispensa nas atividades, percebe-se um maior controlo, no entanto, os recursos internos ainda se revelam frágeis, tanto ao nível da representação como acesso à mentalização, experiências pessoais e emocionais, o que se traduz igualmente ao nível das relações sociais.

O António registou uma retenção no 1.º CEB e duas no 2.º CEB.

De acordo com a informação que consta no processo da Maria é referido, tendo por base a avaliação psicológica efetuada aos 15 anos de idade, um desenvolvimento intelectual e cognitivo com resultados heterogéneos, um QI verbal e QI de realização que se situam na banda muito inferior ao esperado para a sua faixa etária, dificuldades em seguir um raciocínio, indisponibilidade para a aprendizagem e falta de autonomia. A aluna revela ter uma maturidade inferior ao que seria esperado para a sua faixa etária. Dos relatórios pedagógicos e de avaliação ressalta a indicação de sérias dificuldades ao nível da aprendizagem/aplicação de conhecimentos, atenção/concentração bem como a falta de hábitos e métodos de estudo.

A Maria registou duas retenções no 1.º CEB e uma no 2.º CEB.

Em termos de medidas decorrentes do DL 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos beneficiam de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. O António beneficia igualmente de tecnologias de apoio.

1.2. Docentes de Educação Especial (DEE) e do Ensino Regular (DER)

Atendendo à informação da Tabela 1, apresentada em seguida, participaram no estudo seis professoras, duas delas DEE e quatro DER, com idades compreendidas entre os 38 e os 49 anos. A média das idades é de 43 anos (42,8), tal como a mediana (42,5). A distribuição das idades é amodal, sendo o desvio padrão de 3,6.

Tabela 1

Idade e género dos participantes

Docentes	Idade	Género
DEE1	38	Feminino
DEE2	49	Feminino
DER1	41	Feminino
DER2	40	Feminino
DER3	45	Feminino
DER4	44	Feminino

Nota. Dados recolhidos e apurados pelo autor.

Em termos de formação académica e profissional, todas as participantes são titulares do grau de licenciatura, em áreas diferentes, na sua maioria obtido em universidades que se localizam em Lisboa, tal como a Tabela 2 revela.

Tabela 2

Formação académica e profissional dos participantes

Docentes	Formação académica e profissional	Instituição de formação
DEE1	Licenciatura em Educação Básica – 2.º CEB var. Ensino da Educ. Visual e Tecnológica	Instituto Polit. de Castelo Branco Escola Superior de Educação
DEE2	Licenciatura em Educação de Infância	Instituto Piaget de Almada Escola Superior de Educação
DER1	Licenciatura em Literaturas Modernas var. Estudos Portugueses	Universidade de Lisboa Faculdade de Letras
DER2	Licenciatura em Ensino da Matemática	Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências
DER3	Lic. em Ensino da Biologia e Geologia	Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências
DER4	Licenciatura em Engenharia Informática	Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologias (Lisboa)

Nota. Dados recolhidos e apurados pelo autor.

De acordo com os dados constantes na Tabela 3, as duas DEE detêm formação especializada na área da EE, uma correspondente ao grau de pós-graduação, a outra de mestrado. A DER1, para além do grau de mestrado no ER, é também titular de uma pós-graduação/especialização na área da EE. Duas outras DER são também

detentoras, respetivamente, do grau de pós-graduação e de mestrado. Apenas a DER2 não possui outra formação para além da licenciatura.

Tabela 3

Formação especializada e outras formações dos participantes

Docentes	Formação especializada e outras formações	Instituição de formação
DEE1	Pós-graduação/Especialização em Ed. Especial (domínio Cognitivo e Motor)	Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
DEE2	Mestrado/Especialização em Ed. Especial (ramo Cognição e Motricidade)	Instituto Superior de Educação e Ciências (Lisboa)
DER1	Mestrado em Estudos Portugueses Pós-graduação/Especialização em Ed. Especial (domínio Cognitivo e Motor)	Univ. de Lisboa - Fac. de Letras Inst. Sup. de Ciênc. da Informação e da Administração (Aveiro)
DER2	-	-
DER3	Pós-graduação em Cartografia Geológica	Universidade de Évora
DER4	Mestrado em Ensino da Informática	Univ. de Lisboa - Inst. da Educação

Nota. Dados recolhidos e apurados pelo autor.

A Tabela 4 mostra que somente as DEE têm um vínculo laboral estável, uma vez que fazem parte do quadro de agrupamento (QA). As DER têm todas um Contrato de Trabalho a Termo Certo (CTTC), pertencem a quatro diferentes grupos de recrutamento (GR) e lecionam, respetivamente, as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Tabela 4

Caracterização dos participantes quanto ao vínculo laboral, grupo de recrutamento, disciplina(s) e ciclo(s) de ensino/nível(is) de escolaridade

Docentes	Vínculo laboral	Grupo de recrutamento	Disciplina(s)	Ciclo(s)/Nível(is)
DEE1	QA	910 - Educação Especial	Ed. Especial	3.º CEB e Sec.
DEE2	QA	910 - Educação Especial	Ed. Especial	2.º e 3.º CEB
DER1	CTTC	300 - Português	Português	2.º e 3.º CEB
DER2	CTTC	500 - Matemática	Matemática	3.º CEB
DER3	CTTC	520 - Biologia e Geologia	Ciên. Naturais	3.º CEB
DER4	CTTC	550 - Informática	TIC	3.º CEB

Nota. Dados recolhidos e apurados pelo autor.

Quanto ao tempo de serviço, a Tabela 5 revela que as participantes têm entre 9 e 19 anos de exercício da docência. A média é de 15 anos (14,7) e o desvio padrão 3,1. A moda é 16 e a mediana regista o mesmo valor (15,5), constituindo uma distribuição pouco assimétrica.

Uma das DEE apresenta igual tempo de serviço (8 anos) tanto no ER quanto na EE. Do conjunto das DER, apenas a DER1 detém um ano de experiência na área da EE. Tal como foi referido pela própria, em termos futuros, pretende vir a exercer no GR 910, no qual havia trabalhado há três anos.

Tabela 5

Tempo de serviço docente dos participantes, por grupo(s) de recrutamento

Docentes	Ensino Regular		Educação Especial		Anos (total)
	Anos	Grupo de recrutamento	Anos	Grupo de recrutamento	
DEE1	8	240 - Ed. Vis. e Tecnológica	8	910 - Ed. Especial	16
DEE2	7	100 - Ed. Pré-Escolar	12	910 - Ed. Especial	19
DER1	15	200 - Port. e Est. Soc. - Hist. 300 - Português	1	910 - Ed. Especial	16
DER2	15	500 – Matemática	-	-	15
DER3	13	520 - Biologia e Geologia	-	-	13
DER4	9	550 – Informática	-	-	9

Nota. Dados recolhidos e apurados pelo autor.

Em resumo, de acordo com a informação apurada, participaram no estudo seis professoras, com uma média de idades de 43 anos. Todas são detentoras de uma licenciatura, quatro delas diretamente na área do ensino.

A maioria das docentes realizou formação complementar, em três dos casos correspondente a uma especialização na área da EE, no domínio/ramo cognitivo e motor. Duas professoras são titulares do grau de pós-graduação e outras duas de mestrado. A docente de Português é a única a deter, simultaneamente, um mestrado em Estudos Portugueses e uma pós-graduação na área da EE. No momento da aplicação do questionário, nenhuma das participantes se encontrava a frequentar qualquer outra formação complementar.

As duas DEE são as únicas a pertencer ao QA e ao mesmo GR (910). As restantes professoras são contratadas a termo certo e lecionam em quatro diferentes GR do 3.º CEB e Secundário.

Todas as docentes detêm experiência no ER, sendo a média de 11 anos. Na área da EE, para além das DEE, que detêm entre 8 e 12 anos de experiência, a DER1, que possui igual formação, tem apenas 1 ano.

Refira-se que as características apuradas neste grupo correspondem ao que fora definido em termos de seleção dos participantes. Neste caso, para além da necessidade de todos trabalharem com alunos com PDI ao nível do 3.º CEB, pretendeu-se que existisse diversidade quanto às disciplinas do ER selecionadas, pelo que a amostra constituída satisfaz os critérios definidos na metodologia do estudo.

2. Resultados gerais da análise das entrevistas aos DEE

Apresentam-se agora e analisam-se os resultados das entrevistas semi-estruturadas realizadas às DEE participantes no estudo (DEE 1 e 2). A análise de conteúdo das entrevistas permitiu organizar o discurso das entrevistadas por temas, categorias e subcategorias, com base nas UR obtidas. Deste modo, torna-se possível conhecer a opinião dos DEE sobre a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, bem como as práticas que desenvolvem no trabalho com os mesmos. A apresentação e análise dos resultados decorre da interpretação dos dados à luz do enquadramento teórico, relacionando-os com os objetivos do estudo. Assim, foram encontrados, tal como se apresentam na Tabela 6, os seguintes resultados:

Tabela 6

Resultados gerais da análise das entrevistas realizadas aos DEE

Temas	1	2	3	4	5	Total
Categorias	9	8	11	9	4	41
Subcategorias	45	26	32	44	16	163
UR	85	45	63	103	42	338

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Na Tabela 7, mostrada em seguida, encontram-se os resultados globais por temas e categorias. Tendo por objetivo apurar a relevância dada pelas entrevistadas aos diferentes temas, o cálculo das percentagens obtidas em cada uma das categorias foi

realizado com base no somatório das UR da totalidade dos temas e não em relação a cada um deles. Tal como se pode constatar, foi possível identificar a partir do discurso das docentes 5 temas, com base num total de 338 UR. Os temas encontrados foram:

- 'Perceção dos DEE sobre a legislação da EE';
- 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB';
- 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB';
- 'Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB';
- 'Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER'.

Tabela 7

Resultados globais da análise das entrevistas realizadas aos DEE, por temas e categorias

Temas	Categorias	UR	UR (%)
Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	4	1,2
	Concordância com reservas face à anterior legislação	2	0,6
	Discordância com a anterior legislação	2	0,6
	Concordância com a recente legislação (DL 54/2018)	18	5,3
	Concordância com reservas face à recente legislação	12	3,6
	Discordância com a recente legislação	25	7,4
	Vantagens decorrentes da recente legislação	3	0,9
	Desvantagens decorrentes da recente legislação	10	2,9
	Implicações da recente legislação na prática profissional	9	2,7
	Subtotal	85	25,2
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação das medidas previstas na legislação	14	4,1
	Trabalho desenvolvido com os professores	5	1,5
	Intervenção dos responsáveis envolvidos junto do grupo-turma	2	0,6
	EE tem uma documentação própria	2	0,6
	Existem medidas e um plano do apoio para os alunos com PDI	6	1,8
	Apoio prestado pela EE	8	2,3
	Socialização com os colegas	4	1,2
	Ações e medidas promovidas pela escola	4	1,2
	Subtotal	45	13,3

(continua)

(continuação da Tabela 7)

Temas	Categorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	A inclusão exige tempo	2	0,6
	Características dos alunos	4	1,2
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	8	2,3
	As adequações não são bem aceites ou aplicadas	16	4,7
	A certificação depende das medidas educativas que forem aplicadas	3	0,9
	Documentação referente à inclusão é muito burocrática	2	0,6
	Escassez de medidas promovidas pela escola	6	1,8
	Dificuldades dos alunos	11	3,2
	Falta de recursos humanos nas escolas	3	0,9
	Elevado número de alunos	4	1,2
	Excesso de burocracia na escola	4	1,2
	Subtotal	63	18,6
Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Avaliação e definição de um plano de intervenção	8	2,4
	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	21	6,2
	Utilização de recursos direcionados	5	1,5
	Implementação de atividades	11	3,2
	Gestão adequada do currículo	16	4,7
	Organização da ação pedagógica	8	2,3
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	24	7,1
	Estabelecimento de uma boa relação pedagógica	5	1,5
	Sistematização do processo de intervenção	5	1,5
	Subtotal	103	30,5
Relação/ articulação curricular entre o DEE e os DER	Boa relação/articulação	8	2,3
	Dificuldades na comunicação	9	2,7
	Procedimentos de articulação informal	15	4,4
	Procedimentos de articulação formal	10	2,9
	Subtotal	42	12,4
Total		338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Procedendo a uma análise generalizada, verifica-se que o tema 'Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB' é o que apresenta o maior número de UR (103), correspondendo a 30,5% do total, o que

revela uma particular atenção por parte das docentes quanto às práticas pedagógicas que adotam.
Os DEE sublinham sobretudo as dificuldades que se colocam a este nível (7,1%), não deixando no entanto de referir, com alguma ênfase, quais as estratégias de intervenção individualizada que aplicam (6,2%), bem como a necessidade de ser feita a adequação do currículo (4,7%).

O segundo tema mais referido pelas entrevistadas, totalizando 85 UR (25,2%), corresponde à 'Perceção dos DEE sobre a legislação da EE'. Neste caso, saliente-se que as docentes assumem, maioritariamente, uma posição de *discordância com a recente legislação* (DL 54/2018) (7,4%), ainda que também tenham expressado aspetos que apontam para uma *concordância* e *concordância com reservas* face à mesma (valores de 5,3% e 3,6%, respetivamente).
Em seguida, é possível identificar que o tema 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', totalizando 63 UR (18,6%), é o terceiro mais referido pelas docentes, sobrepondo-se aos 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', com um total de 45 UR (13,3%).
Por último, verifica-se que o tema 'Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER', correspondente à forma como o DEE, por via da especificidade das suas funções, se relaciona e contacta com os colegas do ER, com um total de 42 UR (12,4%), é o menos referido pelas entrevistadas.
Uma vez feita a análise geral dos temas encontrados, procede-se seguidamente à apresentação e interpretação dos dados correspondentes a cada um deles.

2.1. Perceção dos DEE sobre a legislação da Educação Especial

Ainda que as DEE tenham sido inicialmente entrevistadas considerando o DL 3/2008, de 7 de janeiro, perante a mudança decorrente da publicação, a 6 de julho de 2018, do DL 54/2018, num segundo momento da entrevista, foram questionadas quanto a este último diploma.
Assim, na análise dos dados obtidos nas entrevistas das DEE, face à perceção destes docentes sobre a legislação da EE, tornou-se possível classificar, de início, três níveis categoriais. Estes distribuem-se em termos de *concordância*, *concordância com*

reservas e *discordância* em relação à anterior e à recente legislação. Em seguida, foram definidas categorias em torno desta última, nomeadamente, quanto às suas *vantagens* ou *desvantagens* e *implicações na prática profissional dos DEE*, num total de nove, tal como mostra a Tabela L1.[35]

Quanto à opinião das entrevistadas sobre a legislação da EE, é possível verificar que esta centrou-se maioritariamente no DL 54/2018, decorrente do segundo momento da entrevista. Assim, as docentes afirmam uma discordância com a recente legislação (25 UR: 7,4%), apontando-lhe como críticas, entre outras, designadamente: o facto das medidas educativas serem sempre aplicadas por fases, independentemente da problemática que o aluno apresenta (i.);[36] a dificuldade em prestarem um apoio com qualidade aos alunos abrangidos pela lei (ii.); e, a legislação não ser suficiente para se concretizar a mudança prevista (iii.). Estas críticas encontram-se expressas no discurso das DEE, respetivamente, da seguinte forma:

i. DEE1-20 "...um aluno autista, ele vai ter de passar primeiramente pelas medidas universais..."; DEE1-21 "...(o aluno autista) passa para as medidas seletivas..."; DEE1-22 "...(o aluno autista) (...) decidindo-se então aplicar as medidas adicionais.";
ii. DEE1-14 "...mas agora incluem-se muito mais alunos..."; DEE1-15 "...(ter muitos alunos para apoiar) vai impedir um apoio de qualidade àqueles que mais necessitam de apoio."; DEE1-16 "...pois acho que não vai beneficiar muito (a recente legislação) os alunos que realmente precisam.";
iii. DEE2-36 "Pois, e eu penso que têm que sair novos despachos para ver se as coisas se modificam..."; DEE2-37 "...porque se não, as coisas continuam na mesma."; DEE2-38 "Pronto, lançaram um decreto-lei com coisas ainda por alterar...".

Ainda assim, na opinião das entrevistadas, razões diferentes, levam-nas a concordar com a recente legislação (18 UR: 5,3%), como sejam, o facto de esta defender os direitos dos alunos (iv.); a pertinência dos princípios e pressupostos pedagógicos (v.); e o DEE apoiar a prática do DER (vi.), que surgem patentes nos seguintes excertos:

[35] A Tabela L1, bem como as que se referem em seguida (até à L5), fazem parte do anexo L.

[36] Esta referência, e todas as que se aplicam sucessivamente, em numeração romana, enquadram no texto os excertos da análise de conteúdo das entrevistas.

iv. DEE2-6 "...(o diploma) apela para que todos os alunos tenham direito ao apoio..."; DEE2-7 "...(os alunos) têm direito a ter sucesso..."; DEE2-8 "...fazer com que ele (o aluno) chegue ao sucesso.";

v. DEE2-11 "Temos que fazer a diferenciação pedagógica, que é importantíssima..."; DEE2-12 "A pedagogia do projeto ajuda muito..."; DEE2-13 "...lá está, tem a ver com a flexibilização curricular.";

vi. DEE2-16 "...e nós (os DEE) estamos na retaguarda para fazer o aconselhamento..."; DEE2-17 "...mas estamos por trás..."; DEE2-18 "...para dar estratégias...".

A um outro nível, as entrevistadas assumem uma concordância com reservas face à recente legislação (12 UR: 3,6%), ao apontarem dificuldades na aplicação da lei (vii.) e o número excessivo de alunos abrangidos pela mesma (viii.), tal como aqui se apresentam:

vii. DEE1-10 "Comparativamente, este novo decreto-lei é ainda muito recente."; DEE1-11 "Nós, no nosso agrupamento estamos a procurar dar a melhor resposta possível, fazendo a interpretação do decreto-lei..."; DEE1-12 "...pois as dúvidas ainda são muitas...";

viii. DEE1-8 "...pois agora passaram a ser todos 'alunos com dificuldades de aprendizagem'."; DEE1-9 "Acho que a abrangência do número de alunos apoiados é muito maior...".

Quando questionadas sobre as vantagens ou desvantagens decorrentes da recente legislação, reconhecem serem mais as desvantagens (10 UR: 2,9%), ao considerarem que, sendo muitos, alguns alunos com dificuldades na aprendizagem podem não ter apoio (ix.), para além de existir uma escassa valorização do papel do DEE (x.), tal como referem:

ix. DEE1-34 "...a quantidade de alunos de uma turma que são considerados com dificuldades..."; DEE1-35 "...não especificando a sua problemática (do aluno)..."; DEE1-36 "...e a necessidade de um apoio especializado...";

x. DEE1-37 "...o facto das equipas multidisciplinares decidirem as medidas..."; DEE1-38 "...mas põem um pouco de parte o papel especializado do professor da educação especial..."; DEE1-39 "...sinto que a nossa opinião como profissionais que estudaram e fizeram a especialização é pouco valorizada.".

Por último, a recente legislação traduz-se em implicações na prática profissional dos DEE (9 UR: 2,7%), designadamente, quanto à aplicação das medidas de acordo com as dificuldades do aluno (xi.) e o DUA ter de ser aplicado antes das medidas universais (xii.), tal como se pode constatar nos excertos seguintes:

xi. DEE2-27 "Em termos de medidas, desde que o professor veja que o aluno tem uma dificuldade, é lógico que o professor tem que descer até ao aluno."; DEE2-28 "...a criança tem dificuldades e temos que ir ao encontro do aluno..."; DEE2-29 "Tudo tem que estar equilibrado.";

xii. DEE2-30 "Em termos de medidas, primeiro que tudo, antes de se aplicarem as medidas universais, temos que aplicar o DUA..."; DEE2-31 "Depois é que podemos entrar nas medidas universais, que são várias..."; DEE2-32 "...o que significa começar pelo início: o social, a parte mesmo das necessidades físicas e depois a parte educativa.".

2.2. Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Quanto aos 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', destacam-se, com maior expressão, a *aplicação das medidas previstas na legislação* seguidas do *apoio prestado pela EE*. A definição de um *plano do apoio para os alunos com PDI* constitui também um fator relevante na promoção da inclusão destes alunos. A Tabela L2 permite constatar ainda que a *socialização com os colegas* e as *ações e medidas promovidas pela escola*, apesar de menos referidas, são, de igual modo, importantes.

Em termos da aplicação das medidas previstas na legislação (14 UR: 4,1%), o apoio pedagógico personalizado, que pode ser prestado pelos vários professores do aluno (xiii.); o apoio prestado pela EE (8 UR: 2,3%), concretamente, o que é dado diretamente na sala de aula (xiv.); a elaboração de um plano do apoio com as medidas associadas (6 UR: 1,8%) (xv.), representam os principais fatores, segundo as entrevistadas, que contribuem para a inclusão dos alunos com PDI no 3.º CEB, tal como aqui se apresentam:

xiii. DEE1-44 "...tem a medida a), que é o 'apoio pedagógico personalizado', que é imprescindível..."; DEE1-45 "...(o apoio pedagógico personalizado) é dado pelos

professores em grupo-turma..."; DEE1-46 "...(o apoio pedagógico personalizado) e por mim, individualmente...";

xiv. DEE2-46 "Na minha opinião, o meu apoio não deveria ser dado fora da aula, mas sim dentro da aula, em contexto de sala de aula..."; DEE2-48 "...pois é lá que os problemas se manifestam; não é posteriormente."; DEE2-49 "...mas há situações em que os alunos ganham em terem um professor dentro da sala de aula a acompanhá-los...";

xv. DEE1-58 "As medidas são discutidas e aprovadas em CT...";
DEE1-59 "...provam-se em documentos próprios, por parte do professor...";
DEE1-63 "...fazemos um plano do apoio que cada um presta ao aluno.".

O discurso das DEE reconhece igualmente o trabalho desenvolvido com os DER (5 UR: 1,5%), na medida em que os alunos são bem acolhidos por eles (xvi.); a socialização com os colegas (4 UR: 1,2%), pois é mais fácil a inclusão social com os pares (xvii.); e as ações e medidas promovidas pela escola (4 UR: 1,2%), tais como, o apoio ao estudo, que reforça a autoestima e as capacidades dos alunos com PDI (xviii.); todos estes, como fatores igualmente facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, expressos do seguinte modo:

xvi. DEE1-50 "Ao nível da inclusão dita social, os professores acolhem muito bem os alunos..."; DEE1-51 "...e têm de ser aceites...";

xvii. DEE2-60 "Como vantagem, é ótimo eles estarem no grupo com os pares, socializarem..."; DEE2-61 "Sim, sim (eles socializam bem com os colegas).";
DEE2-63 "Os miúdos tanto são cruéis uns para os outros como também são solidários e entreajudam-se muito.";

xviii. DEE2-64 "Aqui nesta escola... e geralmente, é o 'apoio ao estudo'..."; DEE2-65 "...em várias disciplinas, desde que seja compatível com o horário deles."; DEE2-66 "...acaba por aumentar a autoestima deles...".

2.3. Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

A Tabela L3 congrega o apuramento dos resultados referentes aos 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'. Nesta, é possível verificar serem vários e distintos os motivos capazes de justificar a difícil inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB. No conjunto apresentado, destaca-se o facto das adequações não serem

bem aceites ou aplicadas por parte dos DER. Por outro lado, as dificuldades dos alunos serem entendidas como fator que dificulta a sua inclusão, revela em última análise uma não aceitação dos alunos e das suas características. Esta não aceitação torna-se ainda mais evidente quando as características dos alunos são percebidas como fatores dificultadores da inclusão. Por sua vez, o elevado número de alunos com dificuldades existentes nas escolas e o excesso de burocracia, são também relevantes a este nível, se bem que em menor grau.

Para as DEE, o facto das adequações não serem bem aceites ou aplicadas (16 UR: 4,7%), explica-se atendendo às dificuldades na sua aplicação pelos DER (xix.), sendo estas agravadas pela falta de uma orientação clara por parte do ME quanto à elaboração das mesmas (xx.), como se pode constatar nos excertos seguintes:

xix. DEE1-79 "Fazem ('as adequações'), mas... não sabem como fazer."; DEE1-80 "Desde que eu estou na educação especial, as 'adequações curriculares individuais' têm sido sempre um problema..."; DEE2-90 "...eles ainda não perceberam muito bem como as devem fazer (as 'adequações curriculares individuais')..."; DEE2-91 "O que eu noto desde que exerço funções como docente de educação especial é que as 'adequações curriculares individuais' são difíceis de fazer por parte dos professores.";

xx. DEE1-83 "...eu sinto que não há uma diretriz por parte do ME que diga claramente como elas devem ser feitas..."; DEE1-84 "...que aponte uma orientação específica;"; DEE1-85 "...não temos um documento orientador."

Os alunos apresentam dificuldades (11 UR: 3,2%), particularmente em termos da compreensão das perguntas e dos conteúdos (xxi.), mas também no pensamento abstrato e na elaboração das respostas (xxii.), que requerem a atenção e o trabalho dos docentes (xxiii.), tal como referido:

xxi. DEE2-74 "...é muito importante que as perguntas sejam adequadas à maneira dele pensar..."; DEE2-76 "...alunos com um raciocínio dito normal conseguem perceber uma pergunta que contenha mais que duas questões, e até mesmo perguntas interligadas. Estes alunos não conseguem fazer isso.";

xxii. DEE2-72 "Para estes alunos tudo o que é pensamento abstrato é muito complicado de apreenderem..."; DEE2-78 "Se é para aferir o que eles sabem não é para complicar o domínio da resposta.";

xxiii. DEE2-68 "...os alunos que nos aparecem à frente têm dificuldades que requerem uma atenção muito grande...".

No que respeita à implementação da educação inclusiva nas escolas (8 UR: 2,3%), esta é caracterizada pela dificuldade dos pares em aceitar a avaliação dos alunos (xxiv.), expressa pelas DEE do seguinte modo:

xxiv. DEE1-72 "Ao nível dos pares, dos colegas, no grupo-turma, verifico que, muitas vezes, a medida da alínea d) 'adequações no processo de avaliação', não é aceite com grande facilidade..."; DEE1-73 "...e é difícil sensibilizá-los que não pode ser assim."; DEE1-77 "...eles comparam-se muito e questionam o porquê de o colega ter um teste diferente (um teste adaptado), «e eu não...»."

Os excertos das entrevistas abaixo apresentados permitem constatar, de igual modo, a escassez de medidas desenvolvidas pela escola no sentido de promover a inclusão, outro aspeto referido e que, neste caso, não se realizam em relação aos alunos com PDI (xxv.):

xxv. DEE1-91 "Não..., nunca verifiquei isso assim... um agrupamento com uma atividade... capaz de os destacar dos outros?!..."; DEE1-92 "Não... não o sente; não o faz (a escola), e eu nunca verifiquei isso."; DEE1-94 "Acho que nestes casos, tenta-se não expor o aluno...".

As características dos alunos, que aprendem de maneira diferente dos restantes (xxvi.); o elevado número de alunos, pois as turmas são numerosas e são vários para o DEE apoiar (xxvii.); e o excesso de burocracia na escola, que afeta e ocupa demasiado o professor (xxviii.); cada uma das categorias, respetivamente, com 4 UR: 1,2%, reforçam a importância do terceiro tema mais referido pelas docentes, patente nas afirmações seguintes:

xxvi. DEE1-66 "Não podemos comparar estes alunos com os restantes..."; DEE1-68 "...eles têm especificidades próprias..."; DEE1-69 "...(eles) aprendem de maneira diferente...";

xxvii. DEE2-82 "O facto de estarem numa turma com vários colegas, isto é, turmas com muitos alunos, prejudica."; DEE2-83 "...o facto de serem muitos..."; DEE2-84 "...e nós (DEE) temos em mão à volta de vinte a vinte e cinco alunos...";

xxviii. DEE2-86 "...a parte burocrática a que os professores estão sujeitos..."; DEE2-87 "...porque têm que cumprir um programa que é sempre muito extenso.";

DEE2-88 "...e acabam depois por não conseguir chegar ao aluno.".

2.4. Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Tal como a Tabela L4 permite verificar, e de acordo com o já referido, o tema 'Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', regista um total de 103 UR: 30,5%, sendo aquele que mais se destacou no discurso das docentes, particularmente com a categoria *dificuldades verificadas na prática pedagógica*. Quando questionadas face aos recursos e estratégias que privilegiam no âmbito do apoio pedagógico personalizado que desenvolvem junto dos alunos com PDI, as docentes apontaram a *aplicação de estratégias de intervenção individualizada*, a *gestão adequada do currículo* e a *implementação de atividades*. São várias as categorias que sobressaem neste tema, pelo que também podem ser referidas, ainda que com menor expressão, a importância atribuída à *organização da ação pedagógica*, a necessidade de o DER fazer *a avaliação* de cada caso para que melhor possa *definir um plano de intervenção*, de *utilizar recursos direcionados*, de *estabelecer uma boa relação pedagógica* e de *sistematizar o processo de intervenção*.

O discurso das entrevistadas revela que as principais dificuldades verificadas na prática pedagógica (24 UR: 7,1%), centram-se na gestão e rentabilização do tempo do apoio (xxix.), tanto mais que este varia em função da opção das escolas (xxx.). Para além desta, foi igualmente referida, constituindo motivo de preocupação, a ocorrência de situações mais complicadas que requerem a intervenção por parte da DEE nas aulas (xxxi.), tal como os excertos seguintes dão conta:

xxix. DEE1-150 "...tenho que gerir muito bem o tempo..."; DEE1-152 "...e tento rentabilizá-lo ao máximo..."; DEE1-153 "...mas, até para rentabilizar o tempo, faço grupos de alunos com a mesma problemática...";

xxx. DEE1-158 "Normalmente, pode ser de quarenta e cinco ou noventa minutos semanais..."; DEE1-159 "...nesta, o tempo letivo é de quarenta e cinco minutos, mas noutras é de cinquenta minutos."; DEE1-161 "E isto também depende das escolas...";

xxxi. DEE2-132 "...nalguns casos mais agressivos para comigo, mas que eu consegui resolver, apelando à intervenção das próprias famílias."; DEE2-133 "É assim, nas aulas

pode ser complicado... daí que, este ano, eu tive que intervir."; DEE2-135 "...apesar de eu só conseguir estar em duas aulas e ser necessária a minha presença em mais."

O apoio pedagógico personalizado que as DEE prestam aos alunos com PDI envolve a aplicação de estratégias de intervenção individualizada (21 UR: 6,2%), designadamente, entre outras, o desenvolvimento de competências específicas (xxxii.) e uma adequada organização da expressão oral e da expressão escrita (xxxiii.). Estas podem facilmente ser associadas à implementação de atividades (11 UR: 3,2%), tais como, a monitorização da leitura (xxxiv.), e todas aquelas tendo como finalidade o reforço da confiança e da autoestima dos alunos (xxxv.), tal como aqui se apresentam:

xxxii. DEE1-106 "...da memória..."; DEE1-107 "...da perceção visual..."; DEE1-108 "...desenvolver a capacidade de atenção..."; DEE1-109 "...e concentração, que é bastante pertinente..."; DEE1-110 "Desenvolver o raciocínio lógico-matemático que é inerente a esta dificuldade educativa especial das dificuldades intelectuais..."; DEE1-111 "...desenvolver o autoconceito, porque são alunos com baixa autoestima que acham que só os outros é que conseguem e eles não.";

xxxiii. DEE1-116 "A leitura, também é muito importante e a interpretação de discursos, quer sejam orais, quer sejam escritos..."; DEE1-117 "...a produção escrita (...) tem um peso significativo nos exames, em tudo, nos testes...";

xxxiv. DEE1-130 "...faço a gravação da leitura e o aluno depois ouve-se a ele próprio e fazemos uma avaliação e a autoavaliação da leitura..."; DEE1-131 "...ele faz até uma autocorreção das falhas que teve na leitura de algumas palavras, na entoação...";

xxxv. DEE2-113 "Sempre de modo a aumentarmos a autoestima do aluno."; DEE2-114 "O que eu lhes costumo dizer é que «eles são capazes..."; DEE2-116 "...dentro do que eles conseguem fazer eles são capazes de fazer!".

Para as docentes entrevistadas, a gestão adequada do currículo (16 UR: 4,7%) é particularmente importante, uma vez que defendem a aplicação do currículo normal (xxxvi.), ainda que sujeito às necessárias adequações (xxxvii.). Os DEE colaboram com os DER na elaboração das adequações (xxxviii.), até porque reconhecem que o Currículo Específico Individual (CEI) só deve ser adotado como último recurso (xxxix.). As afirmações que se seguem são reveladores destas posições:

xxxvi. DEE2-124 "...penso que a aplicação de um currículo normal será a mais correta..."; DEE2-125 "...e que correspondem à grande maioria dos alunos com PDI...";

xxxvii. DEE2-126 “Sim, (o currículo normal) no essencial oferece as condições desde que as adequações sejam bem feitas.”; DEE2-127 “Assim, conseguimos chegar ao que eles conseguem fazer.”; DEE2-128 “...até porque de acordo com o perfil do aluno, existem apoios possíveis a aplicar em termos de adequações...”;

xxxviii. DEE1-135 “...e dar apoio aos professores...”; DEE1-136 “...pois há ainda, hoje em dia, bastante iliteracia da parte dos professores em relação aos procedimentos da educação especial.”;

xxxix. DEE2-120 “...em termos de currículo, eu acho que o currículo específico individual, em termos do DL 3/2008, será a última medida a ser aplicada.”; DEE2-121 “Só deve ser aplicado nos casos em que os alunos revelam falta de autonomia, de funcionamento geral e ausência de competências abstratas...”.

No que respeita às subcategorias relacionadas com a organização da ação pedagógica (8 UR: 2,3%), agrupar os alunos em função da problemática, fazer grupos com as mesmas dificuldades e necessidades, respeitar o ritmo de trabalho de cada um deles, e rentabilizar o apoio em função dos que têm de apoiar, constituem as dimensões mais referidas pelas docentes (xl.):

xl. DEE1-138 “Eu generalizo, ou seja, tenho em conta a problemática para os juntar...”; DEE1-139 “Faço grupos com as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades educativas especiais.”; DEE1-140 “...no caso do grupo que faço ao nível dos alunos com dificuldade intelectual...”; DEE1-142 “...temos que respeitar o ritmo de cada um...”; DEE1-144 “Até três. Mais do que isso acho que não..., já é contraproducente, já não resulta.”.

2.5. Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER

Com base no discurso das docentes é possível determinar o último tema, cujo objetivo visa caracterizar o tipo de articulação existente entre o DEE e os DER. Assim, da ‘Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER’ emergem um conjunto de quatro categorias. Estas, em termos totais, representam 12,4% do total geral de UR, constituindo-se como a percentagem mais baixa no contexto desta análise. A Tabela L5 revela que, apesar de existirem algumas *dificuldades em termos de concretização da comunicação*, existe uma *boa relação/articulação* entre docentes. Neste caso, os

procedimentos de articulação informal sobrepõem-se aos *procedimentos de articulação formal*.

Existe uma boa relação/articulação entre docentes (8 UR: 2,3%), que pode constatar-se a partir das seguintes afirmações (xli.):

xli. DEE1-162 "A relação, de um modo geral, é boa. (...) é uma articulação agradável."; DEE2-136 "A articulação é boa e vamos conversando."; DEE2-137 "Sim, existe."; DEE2-138 "(Existe uma boa articulação) com todos (com os DT e os professores no geral)."

No que respeita aos procedimentos de articulação informal (15 UR: 4,4%), destaca-se o papel exercido pelo DEE em termos de maior abordagem aos DER (xlii.), ainda que estes e os DT também o façam (xliii.), tal como foi referido pelas docentes:

xlii. DEE1-180 "Eu sinto que, neste âmbito, a iniciativa parte mais de mim...";

xliii. DEE2-142 "Os DT assim como os professores das disciplinas vêm ter comigo, falamos sobre os alunos..."; DEE2-143 "...e perguntam-me, por exemplo, como é que devem fazer as adequações."; DEE2-144 "Vêm perguntar-me também, por vezes, se eu estou disponível para apoiar os alunos em determinados trabalhos ou tarefas.".

Por fim, em termos das subcategorias relacionadas com os procedimentos de articulação formal (10 UR: 2,9%), salienta-se a pertinência das reuniões de Conselhos de Turma (CT) (xliv.), reconhecida nos excertos aqui apresentados:

xliv. DEE1-185 "Ao nível da articulação mais formal, concretamente, esta acontece nos CT..."; DEE2-145 "Nós falamos sempre um pouco sobre cada caso (nos CT) e fica registado em ata."; DEE2-146 "Sim, discutimos (o caso de cada aluno) e articulamos as medidas a aplicar."; DEE1-188 "...(onde) se explicitam as problemáticas e as medidas a aplicar..."; DEE1-189 "...e a organização e formalidade do preenchimento dos documentos relacionados com a educação especial."

3. Resultados gerais da análise das entrevistas aos DER

São agora apresentados e analisados os resultados das entrevistas semi-estruturadas realizadas às DER. Como objetivo geral, importa conhecer a opinião dos DER sobre a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, bem como as práticas que desenvolvem no trabalho com os mesmos. Por via da análise de conteúdo efetuada às entrevistas, tendo por base as UR previamente determinadas, foi possível estabelecer um conjunto de temas, categorias e subcategorias, que se apresentam na Tabela 8:

Tabela 8

Resultados gerais da análise das entrevistas realizadas aos DER

Temas	1	2	3	4	5	Total
Categorias	6	10	6	7	3	32
Subcategorias	37	32	63	81	17	230
UR	93	68	167	251	59	638

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

A Tabela 9, seguidamente exibida, mostra os resultados globais por temas e categorias, cumprindo, tal como na análise efetuada às entrevistas das DEE, o objetivo de apurar a relevância dada pelas entrevistadas aos diferentes temas. Assim, de igual modo, o cálculo das percentagens obtidas em cada uma das categorias foi realizado com base no somatório das UR da totalidade dos temas e não em relação a cada um deles. A partir da observação dos dados da tabela, com base num total de 638 UR, verifica-se a existência do mesmo número de temas (5), sendo estes comuns à análise anterior. De acordo com os dados apurados, em termos totais, resultaram 32 categorias e 230 subcategorias.

Tabela 9

Resultados globais da análise das entrevistas realizadas aos DER, por temas e categorias

Temas	Categorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	12	1,9
	Concordância com reservas face à anterior legislação	23	3,6

(continua)

(continuação da Tabela 9)

Temas	Categorias	UR	UR (%)
a legislação da EE	Concordância com a recente legislação (DL 54/2018)	4	0,6
	Concordância com reservas face à recente legislação	35	5,5
	Vantagens decorrentes da recente legislação	9	1,4
	Desvantagens decorrentes da recente legislação	10	1,6
	Subtotal	93	14,6
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aceitação e aplicação de princípios educativos	7	1,1
	Reconhecimento dos benefícios da inclusão	12	1,9
	Ações e medidas promovidas pela escola	10	1,5
	Trabalho colaborativo	8	1,3
	Realização de trabalhos práticos	12	1,9
	Utilização de aplicações informáticas	5	0,8
	Aplicações com apelo à criatividade ajudam nos resultados	4	0,6
	Utilização de funções específicas do telemóvel na aula	4	0,6
	Constituição de grupos de trabalho	3	0,5
	Existência de uma boa relação pedagógica	3	0,5
	Subtotal	68	10,7
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Escassez de medidas promovidas pela escola	20	3,1
	Elevado número de alunos	5	0,8
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	16	2,5
	Falta de recursos humanos nas escolas	27	4,2
	Dificuldades dos alunos	84	13,2
	Participação nas atividades	15	2,4
	Subtotal	167	26,2
Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	88	13,8
	Utilização de recursos direcionados	7	1,1
	Implementação de atividades	20	3,1
	Gestão adequada do currículo	57	8,9
	Organização da ação pedagógica	28	4,4
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	42	6,6
	Sistematização do processo de intervenção	9	1,4
	Subtotal	251	39,3

(continua)

(continuação da Tabela 9)

Temas	Categorias	UR	UR (%)
Relação/ articulação curricular entre os DER e o DEE	Boa relação/articulação	7	1,1
	Procedimentos de articulação informal	31	4,8
	Procedimentos de articulação formal	21	3,3
	Subtotal	59	9,2
Total		638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Fazendo uma análise geral, verifica-se que o tema 'Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB' é aquele que apresenta o maior número de UR (251), que correspondem a 39,3% do total. Tal facto denota, à semelhança do verificado com as DEE, a preocupação por parte das docentes quanto às práticas que desenvolvem, e que se destacam, maioritariamente, em termos da *aplicação de estratégias de intervenção individualizada* no trabalho com estes alunos. O segundo tema que mais se destaca, designadamente, 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', totaliza 167 UR (26,2%), e supera, de modo similar à análise anterior, o tema 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'. Este último regista um total de 68 UR (10,7%) e surge na quarta posição. Em terceiro lugar é possível identificar, com um total de 93 UR (14,6%), o tema 'Perceção dos DER sobre a legislação da EE'. Saliente-se que, no caso das entrevistas realizadas às DER foi adotado o mesmo procedimento que se aplicou com as DEE, ou seja, foram inicialmente questionadas considerando o DL 3/2008 e, num segundo momento da entrevista, quanto ao DL 54/2018. Neste caso, os dados revelam que a *concordância com reservas* domina as opiniões em relação à anterior e à atual legislação e, contrariamente ao verificado com as anteriores docentes, as DER não expressam *discordância* face a nenhum dos dois diplomas legislativos. De todos os temas, a 'Relação/articulação curricular entre os DER e o DEE' foi novamente o menos referido, com apenas 59 UR, correspondentes a 9,2% do total geral.

Após esta breve análise dos temas encontrados, em seguida, procede-se à apresentação e interpretação dos dados correspondentes a cada um deles.

3.1. Perceção dos DER sobre a legislação da Educação Especial

Atendendo ao discurso das entrevistadas, o tema 'Perceção dos DER sobre a legislação da EE' assume uma menor relevância em termos comparativos com o verificado nas entrevistas das DEE. Na análise de conteúdo realizada, foram determinados inicialmente dois níveis categoriais, distribuídos em termos de *concordância* e *concordância com reservas* face à anterior (DL 3/2008) e à mais recente legislação (DL 54/2018). Seguidamente, foram definidas categorias quanto às *vantagens* ou *desvantagens* decorrentes desta última. Neste tema foram apuradas seis categorias, tal como revela a Tabela M1.[37]

Através da observação da Tabela M1, verifica-se que, globalmente, existe uma concordância com a legislação referente à EE, com as razões mais expressivas a corresponderem a uma concordância com reservas. Esta é mais notória quanto à recente legislação (35 UR: 5,5%), e não tanto em relação à anterior (23 UR: 3,6%). Em concreto, no primeiro caso, são apontadas, a abrangência de um maior número de alunos (xlv.); as medidas universais serem as mais utilizadas (xlvi.) e ao mesmo tempo poderem ser aplicadas a mais alunos (xlvii.); no segundo caso, são o facto do total de alunos nas turmas reduzidas ser inferior às restantes (xlviii.), se bem que estas possam ter vários alunos abrangidos pela EE (xlx.), para além da constatação de que a inclusão não acontece apenas por via da legislação (l.). Os excertos das entrevistas abaixo apresentados expressam, de modo significativo, o conjunto destas ideias:

xlv. DER1-8 "Bem, penso que esta alteração legislativa pode ser benéfica uma vez que todos os alunos que apresentem dificuldades passam a estar abrangidos pela lei..."; DER3-11 "...ao abrangerem todos os alunos, poderão ter um caráter mais inclusivo..."; DER3-12 "...e permitirem aos professores conseguir trabalhar com todos os alunos de uma forma mais abrangente.";

xlvi. DER2-25 "...sei que as mais utilizadas são as medidas universais."; DER2-26 "Só depois destas estarem esgotadas é que se aplicam as restantes medidas.";

xlvii. DER4-11 "De facto, as que são mais utilizadas são as medidas universais."; DER4-12 "...e que podem ser aplicadas a qualquer aluno.";

[37] A Tabela M1, bem como as que se referem em seguida (até à M5), fazem parte do anexo M.

xlviii. DER2-7 “As turmas onde estes alunos estão inseridos têm um número reduzido de alunos...”; DER2-8 “Normalmente têm vinte alunos...”; DER2-9 “Sim... vinte ou vinte e um alunos.”; DER2-10 “Normalmente, quando tenho turmas reduzidas é com estes valores; no máximo não ultrapassam os vinte e dois.”;

xlix. DER2-14 “Sim, há uma redução, mas nestas turmas há mais do que um aluno da educação especial...”; DER2-15 “...há situações em que são dois ou três...”; DER2-17 “...e é mais difícil o professor chegar a todos...”; DER2-18 “...complica bastante.”;

l. DER1-5 “Por mais que haja boa vontade, é muito difícil.”; DER3-3 “...mas, no entanto, nem sempre se verifica uma inclusão de facto.”; DER3-4 “...e outras que se limitam a aspetos mais ou menos burocráticos da questão...”.

A concordância das entrevistadas com a anterior legislação, se bem que com menor expressão (12 UR: 1,9%), aponta para razões, como sejam, o facto de aquela favorecer a inclusão dos alunos (li.) e atender às suas dificuldades (lii.), que se podem comprovar do seguinte modo:

li. DER1-1 “Eu concordo. Acho que ela deve existir...”; DER3-1 “...o que verifico é que a implementação da inclusão é uma preocupação nas escolas...”; DER3-2 “Há escolas que encontram formas muito interessantes de o fazer...”;

lii. DER2-3 “Estes alunos devem estar integrados numa turma que tenha alunos sem esse tipo de dificuldades.”; DER2-4 “Até porque as díades que podem ser formadas ou constituídas acabam por também os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades...”.

Perante a pergunta, sobre que vantagens ou desvantagens encontram nesta alteração legislativa, as DER expressam uma posição na qual as desvantagens (10 UR: 1,6%) se sobrepõem muito ligeiramente às vantagens (9 UR: 1,4%). Tal como é possível constatar nos excertos que se seguem, apontam como principal desvantagem ter havido pouca preparação para este decreto-lei (liii.), no entanto, reconhecem como positivo o facto de se ter abandonado o conceito de NEE (liv.):

liii. DER2-28 “Em termos de desvantagens, acho que a legislação foi aplicada muito à pressa...”; DER2-29 “...sem haver um tempo de preparação para as alterações propostas.”; DER4-19 “...saiu em julho para ser aplicado em setembro.”;

liv. DER1-14 “Com a nova legislação abandona-se o conceito de ‘necessidades educativas especiais’, ou seja, NEE...”; DER1-15 “...os alunos deixam de ter a carga

negativa de apresentarem NEE. Esta parece-me ser, no imediato, uma das vantagens."; DER4-16 "...não existe discriminação...".

3.2. Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Os aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, tal como já referido, assumem menor relevância no discurso dos DER face aos aspetos que, contrariamente, dificultam este processo. Ainda assim, neste caso, destacam-se, de modo favorável, a *realização de trabalhos práticos por parte dos alunos*, que beneficiam muito com o *trabalho colaborativo* e em grupo com os colegas. Por outro lado, são *reconhecidos os benefícios da inclusão* e as *ações e medidas promovidas pela escola* no sentido de promover a inclusão, nomeadamente quanto à aposta em recursos humanos especializados. Por último, é ainda dada importância à *aceitação e aplicação de princípios educativos* ligados à própria inclusão, tal como a Tabela M2 permite verificar.

A realização de trabalhos práticos (12 UR: 1,9%), nos quais se incluem os jogos ou animações, capazes de ajudar os alunos a vencer certas dificuldades, para além de favorecerem a interação entre eles (lv.), e o trabalho colaborativo (8 UR: 1,3%), que promove o convívio em grupo e permite discutir e aceitar ideias (lvi.), são motivos que, no entendimento das entrevistadas, favorecem a inclusão dos alunos. Complementarmente, são reconhecidos os benefícios da inclusão (12 UR: 1,9%), uma vez que não apresenta desvantagens, é benéfica para todos, promove o sentido de pertença e aplica a igualdade de oportunidades (lvii.). É ainda feito o reconhecimento da aceitação e aplicação de princípios educativos (7 UR: 1,1%), por via da recusa da exclusão e aceitação da diferença (lviii.). Todas estas afirmações podem ser comprovadas pelo conjunto de excertos seguintes:

lv. DER4-32 "...e, ao fazerem o jogo ou a animação..."; DER4-33 "...eles foram obrigados a ler e a saberem interpretar o que cada personagem fazia..."; DER4-35 "...e que eu acho que os ajudam a ultrapassar essas dificuldades que eles apresentam..."; DER4-39 "...e interagirem melhor uns com os outros.";

lvi. DER4-22 "Acho que existem sobretudo vantagens ao nível do trabalho colaborativo..."; DER4-25 "...é uma forma deles conviverem em grupo..."; DER4-27 "...de discutirem ideias..."; DER4-28 "...aceitar, criticar pela positiva as ideias de cada um...";

lvii. DER1-27 “A inclusão nunca traz desvantagens...”; DER1-28 “...nem para o próprio aluno nem para os outros.”; DER2-30 “Há vantagem na inclusão para eles estarem e sentirem a escola como deles...”; DER2-31 “...eles não têm que estar numa turma à parte.”; DER2-32 “...que são iguais aos outros...”; DER2-33 “...e que as oportunidades que lhes são dadas são as mesmas.”;

lviii. DER1-17 “Exclusão nunca!”; DER1-18 “São alunos, são seres humanos...”; DER1-19 “...portanto somos todos iguais...”; DER1-20 “...todos nós temos diferença.”.

3.3. Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Atendendo ao discurso das docentes, tornou-se possível categorizar, igualmente, os ‘Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB’. Neste caso, sobressaem, com larga expressão, as *dificuldades dos alunos*, tal como a Tabela M3 revela. Outros motivos justificam uma difícil inclusão e assumem, de igual modo, relevância no discurso das DER, a *falta de recursos humanos nas escolas* e a *escassez de medidas promovidas para facilitar a inclusão*, ainda que menos apontados.

As dificuldades dos alunos (84 UR: 13,2%) são, segundo as docentes entrevistadas, muitas e variadas, centrando-se particularmente na compreensão dos conteúdos (lix.) e no facto de preferirem realizar trabalhos individuais (lx.):

lix. DER2-40 “Eles conseguem acompanhar inicialmente os conteúdos...”; DER2-41 “...as primeiras coisas que são feitas, de facto, eles conseguem acompanhar...”; DER2-44 “...mas a partir do momento em que o grau de complexidade começa a aumentar, eles perdem-se.”;

lx. DER4-70 “...e normalmente, estes alunos preferem realizar os trabalhos individualmente...”; DER4-72 “Há alunos que preferem trabalhar sozinhos...”; DER4-73 “...nomeadamente os que têm mais dificuldades...”; DER4-75 “...e trabalham pouco em termos da dinâmica do grupo...”.

Para as DER, a falta de recursos humanos nas escolas (27 UR: 4,2%) traduz-se num reduzido número de professores e, uma vez que são poucos os DEE nas escolas (lxi.), por consequência, estes docentes dispõem de pouco tempo para apoiar todos os alunos (lxii.):

lxi. DER1-55 "...os professores de educação especial não chegam para todos os alunos..."; DER1-58 "Sim, são poucos professores...";

lxii. DER1-59 "...e são poucas horas... é pouco!"; DER1-61 "Ele (o DEE) acompanha vários alunos, faz um bom trabalho, mais do que pode, mas é pouco."; DER2-62 "...até porque o tempo de apoio é diminuto..."; DER2-64 "...o que é pouco para aquilo que eles necessitam.".

Se existissem mais recursos humanos na escola, seria possível aos DER dar apoio individualizado em algumas disciplinas (por exemplo, na Matemática e Ciências Físico-Químicas), nas respetivas turmas em que lecionam (lxiii.). Pelo que foi referido por uma das docentes, em termos da escassez de medidas promovidas pela escola, esta não presta apoio individualizado nas disciplinas específicas (lxiv.). Os excertos das entrevistas abaixo apresentados permitem constatar esta situação:

lxiii. DER2-66 "...e para eles, o que é necessário, é o apoio individualizado dessas disciplinas específicas..."; DER2-67 "...seja na Matemática, nas Ciências Físico-Químicas..."; DER2-70 "Não é obrigatório, mas teria grandes vantagens (o apoio ser prestado pelo professor da turma)."; DER2-72 "Uma delas seria o professor saber o que deu..."; DER2-73 "...o que está à espera do aluno..."; DER2-74 "...e o que é que ele acaba por conseguir atingir.";

lxiv. DER2-77 "...e esse a escola não consegue prestar."; DER2-78 "Esta, pelo menos, neste momento, não presta..."; DER2-80 "...seja por dificuldades de horário das turmas..."; DER2-81 "...ou por não ter professores com horário para o poderem fazer...".

3.4. Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Quanto à 'Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', tendo por base o discurso das docentes, destaca-se a *aplicação de estratégias de intervenção individualizada*, como já foi anteriormente referido. São vários os recursos e estratégias indicados pelas DER no sentido de facilitar a participação dos alunos com PDI nas atividades que realizam na sala de aula. A partir da observação da Tabela M4, é possível destacar duas outras categorias que sobressaem neste tema, ainda que com menor expressão face à supracitada,

designadamente, a *gestão adequada do currículo* e a *organização da ação pedagógica*. No entanto, quando se referem às práticas que desenvolvem no sentido de promover a inclusão destes alunos, as DER sublinham as dificuldades que experimentam e que associam a fatores que lhes são alheios, por um lado, às necessidades específicas dos alunos e, por outro, às próprias contingências e limitações do sistema.

No que diz respeito à 'aplicação de estratégias de intervenção individualizada' (88 UR: 13,8%), 'aplicar o reforço positivo' (lxv.), 'valorizar a participação oral e a participação escrita' (lxvi.) e 'adequar as questões às capacidades dos alunos' (lxvii.), são as mais referidas. Estas espelham a ação desenvolvida pelas docentes em termos do trabalho realizado com estes alunos, tal como é possível nos excertos seguintes:

lxv. DER2-99 "...e vou-lhes dando reforço positivo."; DER2-100 "...tento sempre dar-lhes um reforço..."; DER2-105 "...para que eles consigam perceber que também conseguem."; DER3-61 "...ou valorizá-lo em aspetos do seu progresso..."; DER3-63 "...ou reforçar positivamente as suas atitudes...";

lxvi. DER2-107 "...normalmente, na parte da oralidade, já tenho preparada aquela pergunta que eu sei que é mais acessível..."; DER2-108 "...e é a que eu lhes coloco."; DER2-111 "...ou quando resolvem um exercício no caderno..."; DER2-113 "...valorizo sempre...";

lxvii. DER2-114 "Faço rodar as questões pela sala, as mais complexas..."; DER2-116 "...e destino as outras, as mais simples, para estes alunos..."; DER2-119 "...e acho que vão conseguir responder...".

Por sua vez, quando enfatizam a gestão adequada do currículo (57 UR: 8,9%), as DER assinalam a necessidade de os conteúdos corresponderem às capacidades dos alunos (lxviii.), de se proceder não só à elaboração de adequações curriculares individuais mas também de adequações no processo de avaliação (lxix.); referem ainda, com alguma ênfase, a organização da ação pedagógica (28 UR: 4,4%), na qual o facto do professor trabalhar o conceito da 'diferença' com a turma (lxx.) e de promover a integração do aluno com PDI no grupo (lxxi.), constituem dimensões privilegiadas. Os excertos das entrevistas aqui reproduzidos dão conta destas posições no discurso das docentes:

lxviii. DER2-157 "...vemos, de facto, aluno a aluno, de modo a não aprofundar tanto estas questões..."; DER4-149 "Eu procuro selecionar, de entre os vários conteúdos que

integram o programa da disciplina..."; DER4-151 "...e tento que os alunos com PDI se insiram nessa mesma escolha.";

lxix. DER2-139 "O currículo para eles tem de ser adequado ou adaptado..."; DER2-141 "Sim, é uma necessidade específica que eles apresentam."; DER2-144 "...(são feitas) 'adequações curriculares'..."; DER2-145 "...(são feitas) 'adequações no processo de avaliação'..."; DER2-147 "...todos os instrumentos de avaliação são diferenciados."; DER2-148 "Em termos da adequação, ao nível da avaliação oral, nós adequamo-la diretamente ao aluno.";

lxx. DER1-106 "...mas eu falo sempre com as minhas turmas na 'diferença'..."; DER1-109 "E explico uma coisa básica: uns são melhores a Línguas e outros a Ciências..."; DER1-110 "Têm mais valências numa área do que noutra e isto é para todos."; DER1-111 "...não são melhores nem piores."; DER1-112 "...então, são diferentes nisso..."; DER1-113 "Depois, tem que haver uma educação também para a turma...".

lxxi. DER1-103 "...mas apercebo-me sempre das situações e há sempre alguém que fica de parte..."; DER1-104 "...e, normalmente, é sempre esse dito aluno..."; DER1-105 "...e vou procurar integrá-lo na turma e num grupo..."; DER4-159 "Sim, vou ao grupo..."; DER4-161 "Sim... até os próprios colegas do grupo, que se apercebem das dificuldades, puxam por ele."

É certo que, como se pôde anteriormente verificar, as DER preocupam-se e aplicam diferentes estratégias de intervenção individualizada, porém, não deixa de ser verdade que no seu discurso estão bem patentes, uma vez que foram muito referidas, dificuldades verificadas na prática pedagógica (42 UR: 6,6%), que se centram, maioritariamente, em dar resposta às necessidades dos alunos (lxxii.), sendo estas diferenciadas (lxxiii.), tal como aqui se podem comprovar:

lxxii. DER1-114 "A dificuldade que sinto, é chegar até eles na aula..."; DER1-115 "...perceber quais são as dificuldades que têm..."; DER1-116 "...porque eles não as conseguem manifestar verbalmente..."; DER1-117 "...por vergonha..."; DER1-118 "...ou mesmo por culpa minha, por falta de tempo."; DER2-161 "A maior dificuldade é chegar até eles."; DER2-162 "...e, outras vezes, é conseguir perceber se eles já conseguiram alcançar ou não."; DER2-163 "Conseguir que eles percebam aquilo que eu lhes quero transmitir...";

lxxiii. DER1-119 "Não me apercebi que determinado aluno tinha dúvidas, não consegui chegar lá..."; DER1-120 "...pois acredito que haja mais alunos que também têm dúvidas

e aos quais eu não consigo chegar."; DER1-121 "...e não se consegue ter um tempo para individualizar a intervenção."; DER2-164 "Isto porque eles dizem que «sim» mas na realidade não estão a compreender..."; DER2-165 "...não querem ser inferiores aos outros..."; DER2-166 "...e, como todos estão a dizer que percebem, eles vão dizer que também percebem..."; DER3-88 "Para já, é uma questão (as necessidades) que me parece variar muito de aluno para aluno..."; DER3-89 "Cada um é um desafio...".

3.5. Relação/articulação curricular entre os DER e o DEE

A partir da análise das respostas obtidas, o último tema encontrado, designadamente, a 'Relação/articulação curricular entre os DER e o DEE', abrange apenas três categorias. Estas representam, em termos totais, 59 UR (9,2%), constituindo-se como a temática com menor relevo no discurso das docentes entrevistadas. A Tabela M5 revela que, no contexto de uma *boa relação/articulação* entre docentes, os *procedimentos de articulação informal* sobrepõem-se aos *procedimentos de articulação formal*.

Uma boa relação/articulação entre docentes (7 UR: 1,1%) é verificável a partir das afirmações seguintes (lxxiv.):

lxxiv. DER1-127 "Sim, há (uma boa ligação)."; DER1-129 "Pelo menos nas escolas por onde eu tenho passado existe."; DER2-169 "Sim, está (a articulação está garantida)."; DER2-170 "Aqui nesta escola está bem garantida.".

Quanto aos procedimentos de articulação informal (31 UR: 4,8%), destaca-se o diálogo entre docentes (lxxv.), que acontece mais no gabinete da EE, sempre que os DER vão ao encontro do DEE (lxxvi.). De igual modo, o facto do DEE se mostrar disponível e prestar apoio aos DER em termos do preenchimento da documentação dos alunos (lxxvii.), representa uma articulação informal. Os excertos seguintes dão conta destas situações:

lxxv. DER1-131 "...conversamos..."; DER1-132 "Na sala de professores, nos intervalos... temos esse contacto."; DER2-171 "...há sempre muitos momentos em que os professores das disciplinas se encontram com o professor de educação especial para falar sobre os alunos.";

lxxvi. DER2-172 “Por vezes, também o professor da disciplina vai ao encontro do colega da educação especial...”; DER2-174 “Ele tem um espaço próprio, um gabinete...”; DER2-175 “...onde eu posso ir ao seu encontro...”;

lxxvii. DER2-187 “Sim, sim (o DEE presta ajuda na documentação).”; DER2-188 “O que é uma mais-valia...”; DER2-189 “...porque tanta burocracia e documentação levanta-nos dificuldades em termos de preenchimento...”.

Por último, no que respeita aos procedimentos de articulação formal (21 UR: 3,3%), salienta-se a pertinência das reuniões de CT (lxxviii.), apesar de não serem suficientes para concertar estratégias específicas (lxxix.), uma vez que a quantidade de documentos a preencher retira tempo para a articulação (lxxx.), tal como é possível verificar nas transcrições seguintes:

lxxviii. DER1-138 “Sim, mas nas reuniões de avaliação o professor de educação especial leva o seu relatório...”; DER4-167 “Há sempre nas reuniões de CT, intercalares ou de avaliação, discussão dos casos dos alunos.”; DER4-168 “Os alunos abrangidos pela educação especial, sim (se nos CT são discutidos caso a caso?).”;

lxxix. DER3-120 “...e há, muitas vezes, pouca oportunidade para concertar estratégias específicas.”; DER3-121 “...e, no entanto, não há um tempo de concertação de estratégias específicas para estes alunos.”;

lxxx. DER3-125 “Há só mais um trabalho burocrático de, individualmente, assinalar o que cada professor vai fazer na sua disciplina...”; DER3-126 “...e o normal seria fazer isso em articulação.”.

4. Resultados gerais da análise das observações naturalistas aos DEE e DER

Neste subcapítulo, apresentam-se e são analisados os resultados das seis observações naturalistas efetuadas às práticas desenvolvidas pelas docentes participantes no estudo, tendo como objetivo conhecer as estratégias educativas que utilizam face aos alunos com PDI.

Foi realizada uma observação relativamente a cada uma das DEE, nas respetivas sessões de apoio (EE 1 e 2); e quatro observações referentes a cada uma das DER, efetuadas nas aulas das disciplinas de Português, de Matemática, de Ciências Naturais e de TIC (ER 1 a 4).

No que respeita à observação EE1, na qual se encontrava presente apenas a aluna Maria, foi dado apoio no âmbito da disciplina de Português. A sessão decorreu num dos dois gabinetes da EE. Foi realizada a prova escrita de Língua Portuguesa – exame nacional do ensino básico, 2009, 1ª fase, com vista ao reforço e desenvolvimento de competências específicas na área da comunicação oral e escrita, para além do esclarecimento de dúvidas. Em relação à observação EE2 (sendo esta uma sessão conjunta), estiveram presentes no gabinete (único) da EE, o António e um outro aluno. Ao António foi prestado apoio no âmbito da disciplina de História, através do estudo e preparação para o teste de avaliação, para além do consequente esclarecimento de possíveis dúvidas. O outro aluno beneficiou de apoio no âmbito da disciplina de Português, com a realização de uma ficha de trabalho sobre funcionamento da língua e produção de texto.

As quatro restantes observações foram todas efetuadas em contexto sala de aula com a turma. No entanto, somente no caso da disciplina de TIC se encontravam presentes a totalidade dos alunos, designadamente, vinte e seis. Nas observações das disciplinas de Português, de Matemática e de Ciências Naturais, uma vez tratar-se de regime de aulas por turnos, estava presente apenas metade da turma, respetivamente, em cada uma das situações, treze, catorze e doze alunos. As observações ER 1 e 4 envolveram o aluno António, e as observações ER 2 e 3, a aluna Maria.

Na aula de Português (ER1) foi feita a leitura do poema “Amar!”, de Florbela Espanca, com a consequente análise e interpretação do mesmo.

Em relação à aula de Matemática (ER2), foram apresentadas razões trigonométricas nos triângulos retângulos: noção de seno, cosseno e tangente, e realizados exercícios práticos.

No caso da aula de Ciências Naturais (ER3) foram feitas revisões para o teste de avaliação, abordando a constituição e função dos órgãos reprodutores humanos.

Na aula de TIC (ER4), foi feita a apresentação à turma de trabalhos a pares e individuais.

A análise realizada, atendendo aos comportamentos observados e às estratégias daí decorrentes, utilizadas pelas docentes, no contexto da turma, face ao(à) aluno(a) que apresenta PDI, tornou possível determinar um conjunto de várias subcategorias, agrupadas em três categorias. Com efeito, no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas DEE e DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB, foi possível identificar práticas que têm como intenção fundamental a promoção da participação, a gestão das atividades e a sua realização.

4.1. Estratégias utilizadas pelos DEE

Decorrentes das observações EE 1 e 2, perante o desenvolvimento das atividades, foram encontrados os resultados que se apresentam na Tabela R1 (ver anexo R), quanto às estratégias aplicadas pelas DEE.

A partir da observação da Tabela R1 é possível constatar que as estratégias ligadas à *gestão das atividades* são as que se verificam em maior número (49), correspondente a 36,9% do total geral. Destacam-se aqui, em especial, as subcategorias 'Dá conselhos e/ou avisos ao(à) aluno(a)'[a)] [38] e 'Confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)'[b)], (ambas com Σn=9).[39] Salientam-se ainda, com menor importância, as subcategorias 'Completa a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)'[c)] e 'Aplica o reforço positivo'[d)], (ambas com Σn=4).

De modo a ilustrar a aplicação destas estratégias, apresentam-se os excertos do registo das correspondentes observações:

a) EE1 "– Tens de prestar atenção naquilo em que falhaste..."; "Deves tomar nota dos teus erros..."; "– Repara que deves fazer uma pausa breve nas vírgulas e uma pausa mais longa nos pontos finais (...) deves ler com mais expressividade.";

   EE2 "– António, tens de fazer uma letra maior... tu continuas a escrever com uma letra muito pequena e toda junta...";

b) EE1 "– Muito bem! Está certo."; "– Sim, está correto."; "– Está certo.";

   EE2 "– Sim..."; "– Sim, está correto...";

[38] Esta referência, e todas as que se aplicam sucessivamente, por alíneas, enquadram no texto os excertos da análise das observações naturalistas.

[39] De modo a destacar o uso da estratégia, é indicado o valor registado em termos de frequência absoluta (Σn).

c) EE2 "– ...gosto pelo movimento (sensualidade das formas e contraste de cor, luz e sombra(...)"; "– Surgiu na Itália, em Roma, em meados do século XVIII(...)";
d) EE1 "– Até aqui vai bem... continua!"; "– Muito bem! Vais no bom caminho."; EE2 (Estás a ver como tu vais lá!...).

Em seguida, com uma reduzida diferença entre si, encontram-se as estratégias ligadas à *promoção da participação* e *realização das atividades*, cujos valores registam, respetivamente, um total de 43 (32,3%) e de 41 (30,8%). A este nível, é de salientar o peso que assumem, correspondentemente, as subcategorias 'Coloca questões ao(à) aluno(a)' (Σn=26) e 'Efetua a correção da atividade' (Σn=14). Destaque-se, em termos comparativos, o desempenho globalmente similar de ambas as docentes, excetuando-se no que respeita à *promoção da participação*, na qual assumem maior expressão os comportamentos decorrentes da observação EE2 (subtotal de 27), face ao verificado na obsevação EE1 (subtotal de 16).

Com efeito, esta análise acaba por reforçar a preocupação evidenciada pelas docentes quanto às práticas de inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, tanto mais que, recorde-se, de acordo com os resultados apurados nas entrevistas, a *aplicação de estratégias de intervenção individualizada*, foi a segunda categoria com maior peso percentual a integrar o tema mais referido naqueles resultados, concretamente, 21 UR: 6,2%.

Procurando fazer a consequente correspondência entre resultados, neste caso, é possível recuperar o discurso das entrevistadas e estabelecer uma conexão entre o mesmo e as práticas por elas desenvolvidas, designadamente aquando terem referido o desenvolvimento da expressão oral e a expressão escrita, com a atividade da monitorização da leitura. Em concreto, na observação EE1, o apoio incidiu na disciplina de Português, com vista ao reforço e desenvolvimento de competências específicas na área da comunicação oral e escrita. Na observação EE2, foram trabalhados conteúdos da disciplina de História, através do apoio ao estudo e preparação para o teste de avaliação, e também na disciplina de Português, onde foi realizada uma ficha de trabalho sobre funcionamento da língua e produção de texto.
Assim, ao focar-nos na subcategoria 'Dá conselhos e/ou avisos ao(à) aluno(a)' (Σn=9), verifica-se que existe coerência entre o que foi apontado nos excertos das entrevistas e as estratégias observadas, tal como seguidamente se apresenta:

Entrevistas:

DEE1-116 "A leitura, também é muito importante e a interpretação de discursos, quer sejam orais, quer sejam escritos..."; DEE1-117 "...a produção escrita (...) tem um peso significativo nos exames, em tudo, nos testes..."; DEE1-130 "...faço a gravação da leitura e o aluno depois ouve-se a ele próprio e fazemos uma avaliação e a autoavaliação da leitura..."; DEE1-131 "...ele faz até uma autocorreção das falhas que teve na leitura de algumas palavras, na entoação...".

Observações:

EE1 "– Tens de prestar atenção naquilo em que falhaste..."; "Deves tomar nota dos teus erros..."; "– Repara que deves fazer uma pausa breve nas vírgulas e uma pausa mais longa nos pontos finais (...) deves ler com mais expressividade.";

EE2 "– António, tens de fazer uma letra maior... tu continuas a escrever com uma letra muito pequena e toda junta...".

De igual modo, pode aferir-se que nas sessões de apoio que as DEE prestam aos alunos com PDI, está presente, de acordo com as atividades implementadas, entre outras, o desenvolvimento de competências específicas.[40]

Assim, de entre estas, é apontado no discurso das DEE o desenvolvimento do autoconceito, sendo possível relacioná-lo com os comportamentos observados, nomeadamente, 'Incita o(a) aluno(a) a melhorar o seu desempenho' (Σn=7), 'Aplica o reforço positivo' e 'Valoriza o desempenho do(a) aluno(a)' (ambas com Σn=4), salientando-se assim, mais uma vez, nexo entre os dados das entrevistas e as práticas das docentes. Os excertos das entrevistas e das observações seguintes permitem comprová-lo:

Entrevistas:

DEE1-111 "...desenvolver o autoconceito, porque são alunos com baixa autoestima que acham que só os outros é que conseguem e eles não."; DEE2-113 "Sempre de

[40] Em termos legislativos, no ponto 1., alínea d), do artigo 17.º (Apoio pedagógico personalizado), do DL 3/2008, de 7 de janeiro, é apontado o reforço e desenvolvimento de competências específicas. Estas, de acordo com o ponto 3.: *"serão prestadas, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial."* (sublinhado pelo autor).

modo a aumentarmos a autoestima do aluno."; DEE2-114 "O que eu lhes costumo dizer é que «eles são capazes..."; DEE2-116 "...dentro do que eles conseguem fazer eles são capazes de fazer!".

Observações:

EE1 "– Tens de prestar atenção naquilo em que falhaste... Deves tomar nota dos teus erros; depois vais consultar o caderno diário e o livro e tentas corrigir por ti."; "– Até aqui vai bem... continua!"; "– Muito bem! Vais no bom caminho."; "– Tudo bem. Avança..."; "– Muito bem! Está certo. Fazemos já a cotação: são atribuídos 5 pontos e tu totalizas os 5. Continuamos...";

EE2 (Estás a ver como tu vais lá!...); "– Sim. Está muito bem!... Dá mais uma revisão nas primeiras questões. Eu só as corrijo depois.".

Em síntese, é possível afirmar que os dados da observação direta e indireta, em termos de relação entre si, permitem constatar uma certa consistência e coerência entre o discurso das DEE e as práticas observadas, ainda que não tenha havido uma observação mais longa e sistemática das práticas das docentes.

4.2. Estratégias utilizadas pelos DER

Apresentam-se na Tabela R2 os resultados das estratégias aplicadas pelas DER, correspondentes às observações ER 1 a 4.

Nos comportamentos observados domina sobretudo a preocupação com a *promoção da participação*. Assumem aqui expressão as subcategorias 'Coloca questões ao(à) aluno(a)' (Σn=13)(e) e 'Solicita a participação do(a) aluno(a)' (Σn=5)(f), com uma relação direta com os conteúdos que estão a ser trabalhados na aula, e que podem ser verificados nos seguintes registos de observação:

e) ER2 DER2 volta-se para a aluna Maria, aponta para a imagem e pergunta-lhe: "– Maria, este é um triângulo retângulo, logo um dos ângulos tem...?"; A docente insiste: "– Repara Maria, este ângulo que eu estou a assinalar é um ângulo que tem 90^0, logo é um ângulo?...";

ER3 DER3 pergunta diretamente à aluna Maria: "– Maria, diz-me lá, isto o que representa?"; DER3 pergunta ainda à Maria: "– Isto que eu estou a apontar, o que é?";

f) ER1 “Em seguida a docente pergunta ao aluno António: “– Queres continuar a leitura?”;

EE4 Em seguida, DER4 diz: “– António, queres vir apresentar o teu trabalho?”.

As estratégias ligadas à *gestão das atividades* seguem-se em termos de importância nesta distribuição. Neste caso, à semelhança do verificado na análise referente aos DEE, os valores apontam ou sugerem a necessidade de as docentes confirmarem a(s) resposta(s) do(a) aluno(a), manifestando-se preocupadas em assegurar uma boa execução das atividades propostas. Quanto à *realização das atividades*, a subcategoria ‘Marca o início da atividade’ é a única a merecer destaque, neste caso, evidenciando a necessidade por parte das DER em contextualizar a aprendizagem.

Recuperando os resultados apurados nas entrevistas das DER, o tema ‘Práticas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB’, foi aquele em que se verificou o maior número de UR, com a *aplicação de estratégias de intervenção individualizada* a registar o maior peso percentual.

Com efeito, parece verificar-se coerência entre a preocupação manifestada na entrevista em ‘valorizar a participação oral e a participação escrita’ e ‘adequar as questões às capacidades dos alunos’, tal como foi referido, e a prática que foi possível observar quanto às estratégias ‘coloca questões ao(à) aluno(a)’, ‘solicita a participação do(a) aluno(a)’ e ‘confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)’, tal como aqui se apresenta:

Entrevistas:

DER1-79 “Como têm mais dificuldades na escrita, logo, eu apelo mais à participação oral deles...”; DER2-107 “...normalmente, na parte da oralidade, já tenho preparada aquela pergunta que eu sei que é mais acessível...”; DER2-108 “...e é a que eu lhes coloco.”; DER2-111 “...ou quando resolvem um exercício no caderno...”;

DER2-114 “Faço rodar as questões pela sala, as mais complexas...”; DER2-116 “...e destino as outras, as mais simples, para estes alunos...”; DER2-117 “E são esses que eu procuro, quando é uma questão mais simples.”; DER2-118 “Como já os conheço um bocadinho melhor...”; DER2-119 “...e acho que vão conseguir responder...”; DER2-120 “Quando eles não compreendem, procuro fazer-lhes ver porque é que não é daquela forma...”; DER2-121 “...esclarecer uma questão que ali está...”.

Observações:

ER1 Instantes após, DER1 volta-se para o aluno António e pergunta-lhe: "– Então, já está?!"; DER1 insiste: "– Mas não interessa nem onde nem quem?!"; O António responde: "– Ela quer amar mas amar a pessoa que ela quer mesmo amar."; O António volta-se para os colegas e acrescenta: "– Os pais querem o vosso bem!"; DER1 refere: "– Sim, António, tens razão.";

ER2 DER2 volta a insistir: "– Então, qual é o maior lado no triângulo retângulo?"; DER2 avança: "– É a hipo...?!"; A Maria completa: "– Hipotenusa.";
DER2 confirma: "– Sim, está correto.";

ER3 DER3 pergunta ainda à Maria: "– Isto que eu estou a apontar, o que é?"; DER3 questiona os restantes alunos: "– Algum de vocês consegue ajudar a Maria?!"; Em seguida, DER3 volta-se para a aluna Maria e pergunta-lhe:
"– Falaste ainda há pouco nos ovários... queres vir cá apontá-los na imagem?!";
A aluna Maria responde: "– Sim, stora.";

ER4 O António volta-se de novo para os colegas e diz em voz alta: "– Vocês também nunca se enganaram??"; DER4 orienta o aluno: "– Vê lá se não colocaste no Google Drive? Procura pelo título!"; DER4 diz: "– Clica agora em 'Apresentar'!".

Foi também apontada pelas DER a aplicação do reforço positivo, que apresenta natural elo com a subcategoria 'Aplica o reforço positivo', reforçando assim, de igual modo, a coerência entre o discurso e a prática observada, tal como os excertos seguintes demonstram:

Entrevistas:

DER2-98 "...ou valorizá-lo em aspetos do seu progresso..."; DER2-99 "...e vou-lhes dando reforço positivo."; DER2-101 "...e sentirem um reforço positivo...";

DER2-105 "...para que eles consigam perceber que também conseguem.";

DER3-63 "...ou reforçar positivamente as suas atitudes...".

Observações:

ER2 DER2 conclui (para a aluna Maria): "– Muito bem! Está certo.";

ER3 DER3 diz-lhe (para a aluna Maria): "– Muito bem.".

No caso das DER, verifica-se também uma certa relação entre o discurso das docentes e as situações observadas. Ainda que seja possível identificar alguma consistência entre

os resultados da observação direta e indireta, não se revela pertinente inferir que as práticas das docentes sejam marcadamente promotoras da inclusão dos alunos com PDI no 3.º CEB. Para tal, seria necessário desenvolver processos de observação mais sistemáticos e frequentes, o que não foi possível realizar no âmbito do presente estudo.

5. Discussão dos resultados

Nos subcapítulos anteriores apresentaram-se os resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas e das observações naturalistas. Neste subcapítulo, procurar-se-á discutir esses resultados à luz da revisão da literatura e dos objetivos gerais e específicos formulados para a presente investigação.

Assim, comparando as perspetivas dos DEE e dos DER face à inclusão de alunos com PDI, destaca-se o facto das conceções de ambos se encontrarem muito sustentadas na legislação. Neste caso, os DEE apresentam uma perspetiva ambivalente quanto à legislação da EE. Por um lado, expressam acentuada discordância, por outro, revelam concordância e concordância com reservas, quanto à anterior e à recente legislação, apontando vantagens, desvantagens e implicações desta última na sua prática profissional.

Quanto aos DER, manifestam apenas concordância e concordância com reservas, assinalando vantagens e desvantagens decorrentes do atual diploma legal.

Ambos consideram que a legislação da EE promove uma política inclusiva nas escolas e que as medidas decorrentes da anterior lei davam, maioritariamente, resposta às necessidades dos alunos, à exceção do CEI.[41]

São sobretudo os DER a expressarem concordância com reservas, em particular face à recente legislação, uma vez que um maior número de alunos são candidatos diretos a beneficiarem das medidas universais. De igual modo, manifestam algumas dúvidas quanto à pertinência das alterações propostas.[42]

[41] O CEI representa uma das medidas de diferenciação curricular a nível da escola, consistindo no estabelecimento de uma diferente abordagem curricular para um determinado aluno (Leite, 2011).

[42] O Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho: para o desenvolvimento da Escola inclusiva, começa por apontar, limitações

Como vantagens, DEE e DER destacam a possibilidade de um maior número de alunos poder beneficiar das medidas previstas na atual legislação e, complementarmente, os DER assinalam o facto de ser ter abandonado o conceito de NEE.

Quanto às desvantagens, os DEE apontam a escassa valorização da sua ação especializada e referem o caso de alguns dos alunos com dificuldades poderem não ter apoio. Para os DER, as preocupações recaem na pouca preparação que tiveram para se adaptarem ao recente decreto-lei, bem como no facto de não se dar especial atenção aos casos mais problemáticos.

Por último, para os DEE, em termos de implicações do DL 54/2018 na sua prática profissional, é referida a necessidade de se atender às dificuldades manifestadas pelo aluno, começando pela aplicação do DUA, antes de serem implementadas as medidas universais e desenvolver, consequentemente, a abordagem multinível.[43]

Em síntese, é compreensível que os DEE sublinhem as implicações da recente legislação na sua prática profissional,[44] para além de manifestarem uma posição mais crítica sobre aquela, o que decorre, certamente, da especificidade das suas funções a este nível, do facto de terem um maior domínio da própria lei e do conhecimento especializado que detêm na área da EE.

É possível considerar, no entanto, que as perspetivas de ambos os docentes em relação à temática da inclusão, em termos gerais, são muito semelhantes, tanto mais que, apesar das reservas e críticas apontadas, defendem a política inclusiva nas escolas. No que respeita diretamente à inclusão de alunos com PDI neste ciclo de ensino,

---

à anterior legislação, dando conta do seu "objetivo claro de introduzir mudanças ao regime que proporcionem maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (...) [através da] criação de uma «Escola inclusiva de 2.ª Geração»" (Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho, p. 4).

[43] A alínea d) do artigo 3.º do DL 54/2018, de 6 de julho, aponta como princípios orientadores da educação inclusiva: "personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível" (DL 54/2018, de 6 de julho).

[44] A este propósito, a recente legislação refere a necessidade do DEE, no âmbito da sua especialidade, apoiar, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os DER, "na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão" (DL 54/2018, de 6 de julho).

consideram que as atuais medidas legislativas poderão permitir no futuro equacionar respostas mais adequadas.

Quanto à perceção dos docentes sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão destes alunos, os DEE salientam as dificuldades que enfrentam em termos da prática pedagógica, em especial, a preocupação quanto à gestão e rentabilização do tempo de apoio que conseguem prestar, sublinhando que uma boa parte da sua intervenção depende da intensidade das problemáticas.

Os DER, referem a aplicação de estratégias de intervenção individualizada e a gestão adequada do currículo, ainda que reconheçam dificuldades na sua capacidade em dar resposta às diferentes necessidades dos alunos.

Assim, os DEE referem a falta de consistência do tempo de apoio que podem prestar aos alunos, uma vez que este varia em função das opções tomadas pelas próprias escolas. Por outro lado, apontam situações difíceis de controlar devido ao comportamento impróprio por parte de determinados alunos nas aulas, que levam à necessidade da sua intervenção, o que acaba por refletir-se negativamente no tempo que dispõem para apoiar os restantes.

Os DER indicam, de igual modo, o comportamento indisciplinado dos alunos nas aulas, que condiciona a boa organização da prática letiva. No entanto, destacam, particularmente, a sua falta de capacidade em conseguirem responder e atender às necessidades diferenciadas dos alunos que, segundo eles, teriam uma melhor resposta se existisse um outro docente em coadjuvação para prestar apoio. Estes docentes assumem também não estarem preparados para lidar com problemáticas específicas, para além do facto de não saberem gerir certas situações, o que lhes causa insegurança e frustração.

Leite (2011), refere a existência de alguns estudos, realizados na década de 90, que revelam as principais dificuldades percecionadas pelos professores com alunos com NEE. Estas incidiam "na gestão e organização da turma, nomeadamente a diferenciação de actividades, a gestão do tempo de forma equitativa por todos os alunos e a planificação para grupos heterogéneos" (Estrela et al., 1999, Madureira & Leite, 2000, citados por Leite, 2011, p. 35).

Por sua vez, Rodrigues (2008), assinala que existem grandes expectativas sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional, em geral, e quanto às competências que se esperam que ele domine, que se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Deste modo, "espera-se que o professor seja competente num largo

espectro de domínios que vão desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade, etc." (Rodrigues, 2008, p. 8).

Quanto à intervenção do DEE nas escolas, no sentido de facilitar o processo de inclusão, alguns autores consideram que se trata de uma "missão impossível" (Abbott, 2007, Layton, 2005, citados por Madureira, 2012), dada a diversidade de competências exigidas.

Em resumo, verifica-se que a perceção dos docentes sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão centra-se nas suas mais diretas preocupações. No entanto, a forma como se posicionam em termos da inclusão é muito semelhante, tanto mais que sublinham sobretudo as dificuldades e não tanto o trabalho de articulação e cooperação entre docentes, tão necessário e referido na literatura como fator facilitador (Madureira & Leite, 2003; Madureira, 2018).

No que diz respeito às preocupações que fundamentam a intervenção dos DEE no sentido de promover a inclusão de alunos com PDI, destacam-se, o desenvolvimento de competências específicas, uma adequada organização da expressão oral e da expressão escrita, a monitorização da leitura e a adoção de estratégias que reforcem a confiança e favoreçam a autoestima dos alunos.

De facto, estes docentes, no âmbito da gestão das atividades que promovem, denotam uma séria preocupação com o reforço da autoconfiança e autoestima do aluno, uma vez que confirmam e completam as suas respostas, dão-lhes conselhos e/ou avisos e aplicam o reforço positivo, tal como foi possível verificar nas duas observações efetuadas.

Ainda que os DER salientem a importância de aplicarem o reforço positivo, torna-se mais evidente, de acordo com os resultados apurados nas observações, que valorizam sobretudo a participação oral. Neste caso, no âmbito da promoção da participação, colocam diretamente questões ao aluno e solicitam a sua participação e envolvimento nas atividades que se realizam nas aulas.

Quanto aos recursos utilizados, foram apontados tanto pelos DEE como pelos DER, os jogos educativos e o uso da Internet, para além de fichas de trabalho adaptadas.

Saliente-se que, são vários os autores a destacarem a importância do uso dos jogos em termos educativos apontando a validade deste recurso para potenciar as aprendizagens (Lamas, 2007; Savi e Ulbrich, 2008).

Lamas (2007) considera que o uso dos jogos como instrumento educativo permite a promoção de várias competências, das quais se destacam, entre outras, a autoestima, a aprendizagem, o exercício mental e a criatividade. Savi e Ulbrich (2008) destacam os jogos de computador enquanto promotores de aquisições cognitivas, sendo por isso facilitadores das aprendizagens.

Nas respostas dadas pelos docentes foi possível identificar um conjunto de aspetos que, segundo eles, dificultam a inclusão destes alunos e, em contraponto, outros motivos, considerados facilitadores.

Assim, segundo os DEE, a difícil aplicação de adequações por parte dos DER, a sua elaboração incorreta, e até mesmo casos em que não são implementadas, constituem razões que dificultam a inclusão dos alunos. Segundo Leite (2012), os processos inclusivos de diferenciação curricular individualizada constituem a pedra angular da educação inclusiva (Leite, 2012, p. 9).

O facto de as turmas serem numerosas, as dificuldades que os alunos manifestam e uma certa falta de aceitação pelos pares, constituem também razões que acabam por não favorecer a inclusão.

Quanto aos DER, são largamente apontadas as diferentes dificuldades dos alunos, a falta de recursos humanos (DEE, DER e psicólogos), para além da escassez de medidas de inclusão promovidas pela escola.

Ainda assim, existem também, de acordo com os docentes, aspetos capazes de se revelarem facilitadores da inclusão, o que acaba por constituir uma agradável constatação.

Neste caso, segundo os DEE, desde que sejam bem aplicadas as medidas educativas previstas na legislação e prestado o apoio necessário, sustentado num plano específico para estes alunos, conseguem alcançar-se resultados relevantes em termos de inclusão. Para os DER, a realização de trabalhos práticos e o trabalho colaborativo entre pares ajuda à socialização e promove a sua inclusão social.[45] No fundo, é feito o reconhecimento dos benefícios da inclusão para todos os alunos.

Sanches (2005), refere que

[45] Leite (2011), destaca que "se os contextos de cooperação podem contribuir para a inserção dos alunos com problemáticas específicas de aprendizagem ou comportamento, é necessário monitorizar atentamente a divisão de tarefas dentro dos grupos, de modo a que os alunos não fiquem reféns das suas dificuldades, realizando apenas aquilo que já sabem fazer bem" (Leite, 2011, pp. 38-39).

> a potencialidade das interacções entre pares vai muito mais além daquilo que previu Vygotsky, porque as potencialidades educativas verificam-se quando as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente e, mais, que as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos (César, 1998, 2000, 2003, citados por Sanches, 2005, p. 135).

Tal como destaca Rodrigues (2008), o propósito da educação inclusiva "não é acabar com as diferenças, mas mantê-las ativas para poderem ser rentabilizadas na educação de todos os alunos". Segundo o autor, "a anulação ou «impermeabilização» das diferenças impede que os alunos se confrontem com outros pontos de vista e realidades e por este motivo empobrece a qualidade da educação" (Rodrigues, 2008, p. 15).

Por último, tanto os DER quanto os DEE reconhecem que as ações e medidas promovidas pela escola, concretamente a presença do DEE nas aulas, e o apoio deste e do psicólogo escolar ao CT, são favoráveis em termos de cooperação e trabalho em equipa.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. Segundo Sanchez (2003), "nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe" (Sanchez, 2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p. 73).

Os docentes não identificam claramente as necessidades específicas dos alunos com PDI no 3.º CEB, mas referem sobretudo as implicações que as dificuldades por eles manifestadas têm nas suas práticas.

Ainda assim, os DEE apontam o facto de os alunos com PDI apresentarem características que os individualizam dos restantes alunos. Segundo estes docentes, uma vez que são alunos com especificidades próprias, e que aprendem de maneira diferente, apresentam dificuldades em termos da compreensão das perguntas e dos conteúdos, no pensamento abstrato e na elaboração das respostas.

Os DER consideram que as dificuldades são ainda mais abrangentes e que os alunos são pouco empenhados na superação das mesmas. Acrescentam o facto de eles preferirem realizar trabalhos individuais, uma difícil expressão escrita e não conseguirem acompanhar raciocínios mais elaborados. Estes docentes apontam

também uma reduzida participação nas atividades e dizem não ser fácil envolvê-los nas mesmas, pois chegam mesmo a isolar-se.

As atividades que melhor permitem responder a estas necessidades específicas são, de acordo com os DEE, as que sejam alternativas, lúdicas e com caráter dinâmico, para além das que apresentem complexidade progressiva; ainda que não as identifiquem claramente.

Neste caso, para os DER, atendendo-se especificamente à observação realizada numa aula de Matemática (ER2), salientam-se os processos mecanizados e repetidos e a aplicação de fórmulas resolventes. Em termos gerais, são indicadas por estes docentes, as atividades que valorizem os alunos, que promovam uma interação positiva com o grupo-turma e as que apresentem complexidade progressiva, mas, em concreto, são apenas referidas as ligadas às ciências e com caráter prático e experimental.

Por último, no contexto desta análise, caracterizam-se as ações de colaboração desenvolvidas entre DEE e DER, com vista à inclusão dos alunos com PDI. Neste caso, é reconhecida a existência de uma boa relação/articulação curricular. No que respeita aos procedimentos de articulação informal, os DER tendem a solicitar orientação e apoio, que são prestados por parte do DEE. Ambos destacam a importância das reuniões de CT em termos de articulação formal, onde são concertadas estratégias específicas do trabalho com os alunos e tratados procedimentos e exigências burocráticas, se bem que considerem existir manifesta escassez de tempo para tal.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida uma convicção positiva sobre a inclusão e sobre os benefícios decorrentes da articulação entre todos os que valorizam e promovem os princípios de uma educação e escola inclusiva, o estudo que agora se conclui, pretendeu contribuir para a análise e compreensão das implicações da PDI no contexto escolar e no exercício da profissão docente.

Esta dissertação resulta do percurso pessoal e profissional do autor, do seu interesse pela investigação na área da educação e, em particular, na problemática da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB. Ainda que a elaboração da mesma possa ajudar a compreender e dar resposta a questões inicialmente levantadas, não se esgota aqui, tanto mais que o interesse e entusiasmo do autor foram-se reforçando ao longo do trabalho, justificando a aposta nesta temática em posteriores estudos.

Atendendo aos objetivos gerais e específicos, ao método de investigação, aos processos e técnicas de recolha e tratamento de dados, após a apresentação e discussão dos resultados, considera-se que as opções tomadas se revelaram pertinentes.

Refira-se também, assumindo o caráter exploratório do estudo, e tendo em conta o reduzido número de docentes envolvidos, que as conclusões apresentadas são válidas apenas para os indivíduos que nele participaram. No entanto, ao longo da investigação surgiram algumas questões que poderão justificar a realização de outros estudos análogos, tornando assim possível alargar a composição da amostra, aprofundar o tema, e verificar a eventual transferibilidade dos resultados perante contextos semelhantes.

Por último, é de salientar que a dinâmica implementada ao longo do processo de investigação permitiu uma análise e compreensão aprofundada da problemática decorrente da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB, tornando possível, em função dos resultados obtidos, tecer algumas considerações finais.

Tendo em conta os objetivos do estudo, temos agora oportunidade de refletir criticamente sobre os resultados obtidos e apresentar algumas conclusões.

Tal como foi possível afirmar no capítulo anterior, verifica-se por parte dos docentes entrevistados uma ambivalência de opiniões face à legislação da EE. No geral, todos os docentes expressam perspetivas positivas face à inclusão (Capitão, 2010), embora manifestem simultaneamente reservas quanto às medidas previstas na legislação anterior e atual. Ambos os docentes defendem e valorizam a inclusão no sistema regular

de ensino dos alunos com PDI. É interessante constatar que apenas os DEE manifestam uma acentuada discordância quanto à legislação.

As transições ou mudanças nem sempre são fáceis de consumar e, neste caso, em particular, considerando as que se relacionam com as alterações à própria lei. Se por um lado, as NEE, ainda que ligadas à tradição e estigmatização dos alunos por categorias, deixam de existir na lei atual, que papel se reserva ao DEE em termos de intervenção?! O DUA e a abordagem multinível surgem porque existem necessidades educativas muito concretas, perante estas, que respostas integradas são os docentes capazes de dar aos alunos?!

Parece-nos que a legislação que tem vindo a ser publicada no âmbito da EE não segue uma orientação teórico-prática consistente. A anterior legislação preconizava a constituição de respostas específicas para diferentes problemáticas, assumindo o DEE um papel determinante no atendimento às necessidades educativas dos alunos. Na atual legislação, continuando a defender-se os princípios da educação inclusiva, pretende-se uma resposta afastada da aplicação de critérios clínicos para categorização dos alunos. No entanto, com a intenção de não categorizar ou estigmatizar, corre-se o risco de negar a existência de problemáticas muito concretas, que os alunos apresentam, e às quais importa dar resposta em termos educativos, o que não deixa de ser paradoxal. Talvez por este motivo, não parecem existir, atendendo ao discurso das docentes, posições concretas sobre as medidas educativas a implementar com estes alunos, em particular, no 3.º CEB, não favorecendo assim o seu processo educativo.

Quanto às práticas, foi possível concluir que existe, por parte dos DEE, uma grande preocupação com o tempo de apoio que conseguem prestar aos alunos. Referem que as problemáticas que atendem são variadas, o que acaba por condicionar muito a sua intervenção. Estes docentes sublinham o impacto da atual legislação na sua prática profissional, nomeadamente, no que diz respeito à colaboração que importa estabelecer com os DER, em termos da organização e desenvolvimento curricular, de modo a assegurar uma efetiva inclusão na sala de aula.

Por sua vez, os DER mostram-se preocupados com a sua capacidade em dar resposta às dificuldades dos alunos, que consideram ser bastante diferenciadas. No entanto, é possível referir o efeito negativo que a falta de elaboração e implementação de adequações pode ter no processo educativo destes alunos.

Talvez aqui importe salientar que a inclusão destes alunos parece fazer-se mais pela ação do DEE, em termos de apoio aos DER, quanto à gestão e planificação do currículo,

do que por parte destes últimos (Glad, Ferreira, Oliveira & Senna, 2003, Glad, Fontes & Pletsh, 2006, citados por Ferreira & Madureira, 2015), o que confirma algumas conclusões de estudos anteriores (Roque, 2019).

Quanto às estratégias adotadas, foi possível verificar nas observações naturalistas das sessões de apoio realizadas pelos DEE, uma preocupação com competências não só de natureza académica, mas também de natureza pessoal e social. Em relação aos DER, a partir das observações realizadas em contexto sala de aula, foi possível constatar sobretudo o facto de apelarem diretamente à participação dos alunos. No entanto, não se observaram mudanças em termos da dinâmica do grupo-turma nem adaptação das tarefas às características dos alunos com PDI, tal como é defendido pelos autores que preconizam uma pedagogia inclusiva.

Apesar das limitações decorrentes do número reduzido de práticas observadas, constata-se uma certa coerência entre os resultados das entrevistas e o que foi possível verificar nas observações. Em termos globais, é possível concluir que todos os docentes procuram desenvolver sobretudo práticas que têm como finalidade última a promoção da participação dos alunos com PDI no 3.º CEB, tal como verificado em anteriores estudos (Rodrigues, 2014).

Por sua vez, no que diz respeito aos aspetos que dificultam a inclusão, DEE e DER destacam as dificuldades próprias destes alunos, o elevado número de alunos por turma e por DEE, para além da falta de recursos humanos nas escolas (Cruz, 2013). Foi sublinhado também que nem sempre os alunos com PDI são bem aceites pelos seus pares e que a própria escola não promove medidas dirigidas à sua inclusão.

Para os docentes, as necessidades específicas destes alunos no 3.º CEB decorrem das dificuldades inerentes à perturbação que apresentam. No entanto, verifica-se uma certa ambiguidade e indefinição quanto às atividades que melhor permitem dar-lhes resposta, o que pode decorrer da falta de experiência profissional neste âmbito.

De facto, os docentes centram-se demasiado nas características dos próprios alunos e em fatores de natureza contextual. Se é fácil reconhecer que o elevado número de alunos por turma e por professor pode impedir uma prática de maior proximidade, diferenciadora e inclusiva, não deixa de ser contraditório ou até mesmo paradoxal que, segundo os docentes, as dificuldades dos alunos representem um fator que dificulta a inclusão.

A este propósito, Madureira (2018), ao salientar a necessidade de mudança de atitudes, refere que “é útil ver as dificuldades de aprendizagem como problemas para os

professores resolverem e não como problemas que existem dentro dos alunos" (Madureira, 2018, p. 46).

A autora sublinha o caráter determinante da dimensão humana e o papel do professor na transformação da capacidade de aprender do aluno, uma vez que o facto "do professor acreditar que o aluno pode aprender promove a autoestima e autoconfiança da criança, facilitando assim a emergência de uma igual crença no seu processo de aprendizagem" (Madureira, 2018, p. 48).

A ideia de que os obstáculos ao processo de inclusão decorrem das próprias dificuldades dos alunos já havia sido assinalada em anteriores investigações (Marcelino, 2009), e verifica-se, de igual modo, ao nível das perspetivas dos docentes. Tal demonstra que esta conceção está muito enraizada nos professores, o que por si revela a necessidade de alteração das suas crenças e atitudes. Com efeito, não é possível mudar práticas se as crenças dos professores relativamente ao processo de ensino aprendizagem continuarem iguais, o que reforça muito a necessidade de formação.

Madureira & Leite (1999), salientam a necessidade de mudança de atitudes em relação à diferença, permitindo que os docentes reflitam e analisem as suas crenças e valores subjacentes à ação pedagógica.

Segundo Leite (2016), "uma pedagogia inclusiva depende, antes de mais, da atitude do professor face à diferença e da sua atitude face ao currículo" (Leite, 2016, p. 8).

Deste modo, importa trabalhar com os professores em termos do seu desenvolvimento profissional, no sentido de poderem refletir sobre as suas crenças e o que pensam ser o seu papel na escola. Será que se limitam somente a educar os alunos que não apresentam barreiras à aprendizagem e que aprendem com facilidade ou, são também, e sobretudo, capazes de ensinar os que revelam dificuldades? Se o professor tiver a perspetiva de que ele é responsável pela educação de todos, e por fazer com que todos aprendam (Leite, 2016), não vai certamente assumir que os alunos não aprendem porque as suas dificuldades não permitem que isso aconteça e, como tal, não terá de os ensinar.

Para fazer face aos problemas dos professores, não basta apenas procurar modificar alguns aspetos da sua prática pedagógica, fazendo uso de novas estratégias e atividades, "se estes continuarem a considerar que a diferença é uma incapacidade fixa e definitiva" (Ainscow & Miles, 2016, citados por Leite, 2016, p. 8).

A aposta tem de ser feita particularmente na formação e depois, também, no desenvolvimento profissional dos professores, mediante a reflexão sobre as suas

práticas e procurando encontrar soluções conjuntas com outros docentes, uma vez que, segundo Leite (2016), “é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão” (Leite, 2012, citada por Leite, 2016, p. 8). Os resultados apurados refletem também a ideia de que a falta de recursos humanos especializados dificulta o acompanhamento adequado e necessário aos alunos. Os DER, ao manifestarem a necessidade de terem um outro docente em coadjuvação para prestar apoio, assumem não estar preparados para lidar com problemáticas específicas e não saber gerir certas situações de natureza comportamental, o que lhes causa insegurança e frustração.

Muitos professores, para os quais a inclusão é percebida e vivida como fonte de insatisfação pessoal e profissional, referem a existência de sentimentos de frustração e insegurança, bem como a falta de formação. Manifestam receios sobre o desempenho dos alunos, assumem representações negativas sobre as suas possibilidades educativas e sobre a relação pedagógica que possam vir a desenvolver (Madureira & Leite, 2003).

Mais uma vez, é de reforçar que as questões da inclusão deverão ser trabalhadas, particularmente em termos das abordagens a desenvolver, na formação de professores, o que tem vindo a ser apontado em diferentes pesquisas (Capitão, 2010, Rebelo, 2011). De acordo com Madureira (2018),

> a gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica constituem dimensões determinantes para o desenvolvimento de uma educação e uma escola inclusiva e que, por isso, importa desenvolver de modo aprofundado na formação inicial e contínua de professores (Madureira, 2018, p. 49).

Niza (2012) destaca que o professor “não constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (Niza, 2012, citado por Nóvoa, 2019, p.10).

Com efeito, “a formação continuada [contínua] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Os resultados permitem apontar ainda a existência de uma boa relação entre professores, que envolve diferentes procedimentos. No entanto, a falta de tempo e a incompatibilidade de horários acaba por condicionar a articulação e concertação de estratégias específicas de trabalho colaborativo docente.

Perante os resultados globais do estudo, tecem-se agora algumas ideias que importa equacionar, de modo a promover uma efetiva inclusão de alunos com PDI.

Começamos por sublinhar a necessidade de reduzir o número de alunos por turma e por DEE, de modo a ser possível assegurar a todos eles respostas educativas diferenciadas.

Alguns estudos (Giogi et al., 2009, Englehart, 2011, Paolo & Scoppa, 2011, Sapelli & Illianes, 2016, citados por Capucha et al., 2017) têm analisado a dimensão de turma e a controvérsia que tem contribuído para o debate em torno desta questão. A este propósito, Capucha et al. (2017) sublinham a relevância de turmas mais pequenas tenderem a produzir melhores resultados, sobretudo em termos pedagógicos, e a reduzir a retenção, uma vez que os professores têm mais tempo para dedicar aos alunos.

Parece-nos igualmente necessário e importante reforçar a aposta nas TIC, uma vez que são úteis na intervenção com estes alunos, tal como foi destacado por alguns docentes do estudo. A este propósito, Alves et al. (2008) assinalam que as TIC podem criar maiores níveis de autonomia e ajudar ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Gândara (2013) reforça esta ideia quando refere que "muitos são os professores que já introduzem as novas tecnologias nas suas aulas (...) conferindo um ensino mais dinâmico e centrado no conhecimento construído pelo aluno como sujeito ativo na descoberta do saber" (Gândara, 2013, p. 36).

A um outro nível, é fundamental reforçar a aposta na formação contínua de professores e, neste caso, particularmente dos DER, em termos da intervenção pedagógica a desenvolver junto de alunos com PDI, assegurando uma mudança de atitudes face à diversidade de alunos que frequentam a escola.

Nesse sentido, Silva (2011) refere que o saber prático dos professores não pode ser desvalorizado nem ignorado sempre que se organizam ações de formação. Segundo a autora, "as preocupações dos professores devem, por isso, constituir o ponto de partida para uma reflexão que permita perspectivá-las no contexto em que ocorrem. Só deste modo será possível desfazer mitos e receios." (Silva, 2011, p. 51).

Finalmente, revela-se também essencial alargar e fortalecer o trabalho colaborativo entre docentes, capaz de permitir a partilha de ideais e de experiências e, consequentemente, favorecer a própria inclusão (Correia, 2013).

Com efeito, o trabalho colaborativo estrutura-se "essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados

visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos" (Roldão, 2007, p. 27).

Neste caso, articulando com outros docentes, discutindo estratégias e refletindo sobre as suas ações, torna-se mais fácil para o professor aceitar e reconhecer as suas atitudes, conhecimentos e necessidades, em suma, o modo como atua e entende a profissão.

Compete, assim, ao professor assumir o seu desenvolvimento profissional e tomar consciência da relevância das suas conceções e práticas no processo de inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). Princípios-chave para a promoção da qualidade da educação inclusiva. Recomendações para decisores políticos. European Agency for Development in Special Needs Education. Consultado em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf

Agran, M., & Hughes, C., (2014). Promoting self-determination and self-directed learning. In Agran, M., Brown, F., Hughes, C., Quirk, C., Ryndak, D., *Equity & full participation for individuals with severe disabilities. A vision for the future*. (pp. 75-97). Paul H. Brooks Publishing Co.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores* (1.ª ed.), Instituto de Inovação Educacional/Ed. UNESCO.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Taylor & Francis Group. Consultado em: https://www.taylorfrancis.com/books/9780203967157

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas: Desenvolvimento curricular na educação básica* (pp. 11-31). Ministério da Educação.

Albarello, L.. Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Albuquerque, C. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Alonso, M. A. V., & Bermejo, B. G. (2013). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Ediciones Pirámide.

Alves, F., Faria, G., Mota, S., & Silva, S.(2008). As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, *22*, 25-27. Consultado a 12 de dezembro de 2019, disponível em: http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/tecnologias_adaptadas/Bibliografia_Diversidades/revistadiversidades_22.pdf

American Psychiatric Association. (2002). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico. DSM-IV-TR* (1.ª ed.). Climepsi Editores.

American Psychiatric Association. (2015). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico. DSM-5* (5.ª ed.). Climepsi Editores.

Antunes, N. L. (2018). *Səntidos: o grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento*. Editora Lua de Papel.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Dinalivro.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3.ª ed.). Gradiva.

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

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE. (A. M. Bénard da Costa & J. V. Pinto, Trad.). Consultado em: http://redeinclusao.pt/livros/index-para-inclusao

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índex for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Simón., C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. (Index for inclusion. Developing learning and participation in schools: New revised and expanded edition). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 5-19. Consultado em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668285/REICE_13_3_1.pdf?sequence=1

Capitão, P. A. C. S. (2010). *Concepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/2937

Capucha, L. (Coord.), Capucha, A. R., Roldão, C., Tavares, I., & Mucharreira, P. (2017). *A dimensão das turmas no sistema educativo português.* Estudo prospetivo. Relatório final. Secretaria-Geral da Educação e Ciência. Lisboa: ISCTE – IUL. CIES Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Consultado em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31326/1

Carletto, A. C., & Cambiaghi, S. (2008). *Desenho universal: Um conceito para todos*. Instituto Mara Gabrilli. Consultado em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf

Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Artmed.

Colôa, J. (2018). Defender inclusão sem começar pelo fim. *Revista Diversidades*, *53*, 9-13. Consultado a 10 de dezembro de 2019, disponível em: https://www.madeira.gov.pt//Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades53.pdf

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios, 25-36. Consultado em: http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Teoria e prática. Edições Almedina.

Cruz, C. M. S. V. (2013). *Atitudes dos docentes do segundo ciclo face à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.* [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Científico Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/4037

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Col. Epistemologia e Sociedade. Ed. Instituto Piaget.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.

Estrela, M. T., Madureira, I., & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades – Uma reflexão. *Revista de Educação*, *VIII*(1), pp. 29-48.

Ferreira, S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Psicosoma.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Ed. Notícias.

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 157-170). Instituto Piaget.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, *XXI*(1), pp. 5-20.

Jones, R. (1996). *Research methods in the social and behavioral sciences*. Second edition. Sinauer Associates, Inc. Publishers.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback, W. Stainback, *Inclusão. Um guia para educadores* (pp. 21-34). Editora Artmed.

Lamas, O. (2007). *O livro dos jogos educativos*. Livpsique.

Lefèbvre, B. (1988). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In A. Estrela, A. Nóvoa, A. Rodrigues, E. Falcão, & P. R. Pinto (Eds.), La methodologie de la recherche en education, *Actes du Colloque International de l'AIPELF* (pp. 79-88). Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française.

Leite, T. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Colecção indução e desenvolvimento profissional docente. Universidade de Aveiro. Consultado em: http://hdl.handle.net/10400.21/2724

Leite, T. (2012). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. III Seminário de educação inclusiva. Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.

Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.

Lima, J. A. (2005). Ética na investigação. In J. A., Lima & J. A., Pacheco, *Fazer investigação* (pp. 127-159). Porto Editora.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *47*(I), pp. 7-29.

Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., & Stark, J. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. 9th ed., AAMR.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

Madureira, I. (2018). Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: Sua pertinência na escola atual. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. S. A. Cabral (Org.) *Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva*. (pp. 35-51). Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial: Uma abordagem biográfica.* [Dissertação de doutoramento em Educação, Formação de Professores, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/7316

Madureira, I., & Leite, T. (1999). *Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores*. IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais* (1.ª ed.). Universidade Aberta.

Marcelino, M. P. R. V. R. (2009). *Inclusão e currículo - as práticas curriculares dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com NEE*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/3254

Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, *14*(1), 1-15. Consultado a 12 de março de 2020, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228629054

Morato, P., & Santos, S. (2002). *Comportamento adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, *14*, 51-55. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/260552144

Navas, P., Verdugo, M., & Gómez, L. (2008). Diagnóstico y classificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, *17*(2). 143-152.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, *47*(166), 1106-1133. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/321840209

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, *44*(3), 1-15. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/321840209

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Consultado em: http://hdl.handle.net/10400.21/5211

Organização Mundial de Saúde. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Direção-Geral da Saúde, Lisboa. Consultado em: https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif-pdf.aspx

Palha, M. (s.d.). Deficiência mental e défices cognitivos. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. Consultado a 2 de março de 2019, disponível em: https://diferencas.net/site/documentos/deficiencia_mental_defices_cognitivos.pdf

Palha, M. (s.d.). Perturbação do desenvolvimento intelectual. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. Consultado a 3 de março de 2019, disponível em: https://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacao_desenvolvimento_intelectual.pdf

Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Relatório Técnico: Políticas públicas de educação especial*. Conselho Nacional de Educação. Consultado em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf

Quaresma, M., Sassetti, L., & Rodrigues, M., L. (1996). Deficiência mental – Protocolo para a definição da etiologia orgânica. *Acta Pediatr.*, *3*(27), 595-598. Consultado a 15 de setembro de 2018, disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/f9d8/a93bdb487d6d9925c6c1b2d75ab09aadd746.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L., V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Col. Trajectos, Gradiva.

Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/122

Rodrigues, A. P. A. (2014). *A participação de alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de sala de aula: o que pensam e o que dizem fazer os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.* [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto da Educação]. Repositório Científico Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/6173

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva. Dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão. Revista da Educação Especial*. *4*(2), *7-16.* Secretaria de Educação Especial/MEC.

Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. 133.ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In dossier: trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, *71*, 24-29.

Roque, A. L. D. (2019). *Como melhorar a inclusão: uma intervenção em turmas do 2.º e 3.º ciclo*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/9895

Salend, S. (1998). Effective mainstreaming creative inclusive classrooms. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, *5*, 127-142. Consultado em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/62

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, *8*, 63-83. Consultado em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/65

Santos, S., Morato, P., Ferreira, F., Aniceto, H. Colaço, A., Nogueira, J., Pereira, J., & Rocha,C. (2009). Escala de intensidade de apoios: Estudo de validação e análise exploratória. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, *16*, 39-56.

Santos, S., Morato, P., Monteiro, A., Fiúza, R., Carvalho, R., & Sandra, N. (2008). Adaptação da escala de intensidade de apoios: Estudo preliminar. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, *15*, 43-63.

Savi, R., & Ulbricht, V. (2008). Jogos digitais educacionais: Benefícios e desafios. *Novas Tecnologias na Educação*. *6*(2). Cinted-Ufrgs.

Shaffner, C. B., & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback, W. Stainback, *Inclusão. Um guia para educadores* (pp. 69-87). Editora Artmed.

Silva, A., & Pinto, J. (orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, *13*, 135-153. Consultado em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562

Silva, M. O. E. (2000). *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: Um caminho para a integração escolar*. [Dissertação de doutoramento em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/pt-br.php

Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Col. Ciências da Educação, Série Aprendizagem e Formação. Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. E, & Coelho, F. S. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, *28*, 163-180. Consultado a 8 de novembro de 2019, disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4927

Silva, V., Gomes, M., & Souza, R. (2017). Desenho universal para aprendizagem, acessibilidade web, usabilidade no elearning e usabilidade pedagógica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *9*(13), 284-288. Consultado em: http://hdl.handle.net/1822/55678

Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2.ª ed.). Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Consultado a 25 de outubro de 2018, disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/7fab1f4d-ac7c-4c1c-ad71-0e3ffcbea0d5

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
Consultado a 2 de novembro de 2018, disponível em: http://redeinclusao.pt/artigos/declaracao-de-salamanca

UNESCO. (2000). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal.
Consultado a 18 de novembro de 2018, disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/304d0d88-2d7b-44ad-be17-7c5f9d9ffc0b

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação 2015. Incheon, Coreia.
Consultado a 21 de abril de 2019, disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137

Verdugo, M. A., & Bermejo, B. G. (2001). Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento. MacGraw-Hill.

Warnock, H. M. (1978). Special educational needs: Report of the committee of enquire into educational handicapped children and young people. (*The Warnock Report*). London, Her Magesty Stacionary Office.

Legislação:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, I – série — N.º 237.
DL n.º 319/1991, de 23 de agosto. *Diário da República*, I – série-A — N.º 193.
DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4.
Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 48.
Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 91.
DL n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 176.

ANEXOS

Anexo A – Declaração da orientadora para enquadramento e justificação do estudo

DECLARAÇÃO

Declara-se que, no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial - ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa, o mestrando Mário Miguel Lopes dos Santos, propõe-se realizar uma dissertação subordinada ao tema da inclusão na escola regular de alunos que apresentam Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).

O estudo a realizar tem como finalidade:
Conhecer as conceções e as práticas dos docentes face à inclusão de alunos com PDI no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização do estudo é necessária, em termos do processo de recolha de dados, a realização de entrevistas e de observações das práticas desenvolvidas.

Mais se declara que:
. a todos os participantes será pedido por escrito a autorização para colaborarem no estudo, com o respetivo consentimento informado;
. com o objetivo de garantir a impossibilidade da identificação dos participantes, será atribuído um código constituído por um conjunto de caracteres (letras e números) e/ou nome(s) fictício(s), que serão conhecidos apenas pelo autor do estudo;
. todos os procedimentos de recolha de dados respeitarão os princípios éticos da investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade, anonimato, e mantido o segredo profissional.

A realização deste estudo tem a orientação da Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira, docente da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A Professora orientadora,

_____

(Isabel de Lacerda Pizarro Madureira)

Data: ____/____/_____

Anexo B – Requerimento à Direção dos agrupamentos de escolas

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a)
do agrupamento de escolas
_____,

Assunto: Pedido de autorização para estabelecimento de contactos e recolha de dados.

Mário Miguel Lopes dos Santos, aluno da Escola Superior de Educação de Lisboa, do curso de mestrado em Educação Especial - ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, no âmbito da realização do trabalho de dissertação sobre inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) no 3.º Ciclo do Ensino Básico, vem por este meio solicitar a V. Exa. se digne autorizar:
. que estabeleça contacto com docentes da escola EB2,3 ou 3/Sec. do Agrupamento, com vista à realização de entrevistas;
. que possa contactar o(a) respetivo(a) encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) com ligação ao estudo, a fim de autorizar a observação direta, em contexto sala de aula e em sessões de apoio prestado pelo(a) docente de educação especial.

Manifesto-me disponível para qualquer esclarecimento e/ou informação que V. Exa. tenha por necessário(a)/s, através do seguinte endereço de correio electrónico:_____, e telemóvel n.º:_____.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

o mestrando,

_____
(Mário Miguel Lopes dos Santos)

Data: ____/____/_____

Anexo C – Termo de consentimento informado (DEE/DER)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(DEE/DER)

Caro(a) docente e colega:

solicitamos a sua participação num estudo que estamos a desenvolver no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial - ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Trata-se de um trabalho de dissertação sobre inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).

No estudo, interessa-nos saber quais as conceções e as práticas dos docentes de educação especial e do ensino regular face à inclusão de alunos com PDI no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização do mesmo é necessária, em termos do processo de recolha de dados, a realização de entrevistas e observação das práticas desenvolvidas, cujos resultados serão devidamente integrados na investigação. Para tal, gostaríamos de contar com o seu consentimento para efetuarmos uma entrevista semi-estruturada e realizarmos observações em sessões de apoio (DEE) e em contexto sala de aula (DER). Solicitamos, de igual modo, autorização para gravarmos a entrevista dado que nos facilita a sua transcrição e posterior análise.

Asseguramos que todos os procedimentos de recolha de dados respeitarão os princípios éticos da investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade, anonimato, e mantido o segredo profissional, quer sobre os contextos, quer sobre os intervenientes.

-------✂----------

Eu, _____nome do(a) docente_____, ☐ DEE / ☐ DER (assinalar de acordo com a situação) da disciplina de _____ declaro estar interessado(a) em participar no presente estudo, manifesto-me disponível para a entrevista e dou a minha autorização para as observações a realizar.

O(A) docente, _____

Data: ____/____/_____

Anexo D – Termo de consentimento informado (Encarregado/a de Educação)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(Encarregado/a de Educação)

Ao(À) encarregado(a) de educação:

Mário Miguel Lopes dos Santos, aluno da Escola Superior de Educação de Lisboa, do curso de mestrado em Educação Especial - ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, no âmbito da realização do trabalho de dissertação sobre inclusão de alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) no 3.º Ciclo do Ensino Básico, vem solicitar ao(à) encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____nome do(a) aluno(a)_____ autorização para:

. tomar conhecimento sobre informação constante no processo individual do(a) seu/sua educando(a), relativamente à educação especial;

. proceder à observação do(a) mesmo(a) em sessões de apoio prestado pelo(a) docente de educação especial e em contexto sala de aula, sem prejuízo para a sua aprendizagem.

Garante-se que todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas, quer sobre os contextos, quer sobre os intervenientes, serão assegurados.

-------✂----------

Eu, _____nome do(a) encarregado(a) de educação_____, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____nome do(a) aluno(a)_____ declaro que autorizo a tomada de conhecimento de informação constante no processo individual relativo à educação especial, bem como a observação do(a) meu/minha educando(a) em sessões de apoio prestado pelo(a) docente de educação especial e em contexto sala de aula.

O(A) Encarregado(a) de Educação, _____

Data: ____/____/_____

Anexo E – Questionário aos docentes participantes no estudo

Mestrado em Educação Especial

Área de Especialização em Problemas de Cognição e Multideficiência

Inclusão de Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas e Práticas

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

As questões seguintes destinam-se a recolher dados de caracterização dos docentes participantes no estudo. Para tal, agradecemos a sua colaboração na resposta às mesmas. É garantida a total confidencialidade das informações recolhidas.

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade: 1.2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

2. DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Formação académica e profissional:
(indique o maior nível que concluiu)

Instituição:

2.1.1. Se for o caso, indique o que frequenta:

Instituição:

2.2. Formação especializada/outras formações:
(indique o maior nível que concluiu)

Instituição:

2.2.1. Se for o caso, indique o que frequenta:

Instituição:

2.3. Situação atual perante a profissão: QA/QE ☐ QZP ☐ Contratado(a) ☐

Grupo de recrutamento:

Disciplina(s) que leciona: Nível(is)/Ciclo(s) de escolaridade:

2.4. Total de anos de serviço docente por grupo(s) de recrutamento:

2.4.1. Anos de serviço docente no Ensino Regular: 2.4.1.1. Grupo(s) de recrutamento:

2.4.2. Anos de serviço docente na Educação Especial: 2.4.2.1. Grupo(s) de recrutamento:

Muito obrigado pela sua colaboração!

Mário Miguel Santos

Anexo F – Guião de entrevista aos DEE

Guião de Entrevista (DEE)

Tema: Inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB: perspetivas e práticas dos DEE e DER.

Objetivos Gerais:

- Conhecer as perspetivas dos DEE sobre a educação de alunos com PDI no 3.º CEB;
- Caracterizar as práticas dos DEE face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
A **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**	▪ Informar sobre o tema, objetivos e aplicação da técnica da entrevista ▪ Motivar o entrevistado	▪ Identificar o entrevistador; ▪ Agradecer a colaboração do entrevistado; ▪ Informar sobre o tema e clarificar os objetivos da entrevista, integrando-a no estudo a realizar; ▪ Explicar a aplicação da técnica da entrevista; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B **Perspetivas dos DEE face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB**	▪ Conhecer a opinião dos DEE sobre a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB ▪ Conhecer a perceção dos DEE sobre o modo como a escola promove a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	O processo de inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB constitui, perante a legislação (DL 3/2008, de 7 de janeiro), uma realidade nas escolas portuguesas. ▪ De acordo com a sua experiência profissional, o que pensa sobre a implementação nas escolas das medidas preconizadas na referida legislação e que apontam para uma educação inclusiva? ▪ Quais os aspetos que, na sua opinião, podem condicionar a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB?

		▪ Que vantagens ou desvantagens associa à inclusão destes alunos? ▪ Como caracteriza as necessidades específicas que eles apresentam? ▪ Que ações e medidas são desenvolvidas pela escola no sentido de dar resposta a essas necessidades e assim facilitar a sua inclusão?
C **Práticas dos DEE face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB**	▪ Conhecer as práticas dos DEE para a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB ▪ Saber de que modo os DEE preconizam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB ▪ Caracterizar o tipo de articulação existente entre o DEE e os DER	▪ Quais os recursos e estratégias que privilegia no apoio pedagógico personalizado (APP) que desenvolve junto dos alunos com PDI? ▪ Perante as necessidades específicas destes alunos, que tipo de currículos considera mais adequados? ▪ Quais as atividades que melhor respondem às necessidades específicas deles? ▪ No desenvolvimento da sua intervenção junto dos mesmos, que dificuldades experimenta com mais frequência e como procura resolvê-las? Quer dar-nos alguns exemplos de situações específicas? ▪ Pode dizer-nos de que modo se processa a relação/articulação entre o DEE e os DER?
D **Validação da entrevista**	▪ Concluir a entrevista e assegurar que não ficaram aspetos por abordar ▪ Expressar os agradecimentos finais ▪ Assegurar acesso aos resultados do estudo	▪ Perguntar se, face ao tema em análise, o entrevistado quer acrescentar algo que julgue importante, e que não tenha sido abordado; ▪ Agradecer de novo a disponibilidade e a colaboração do entrevistado; ▪ Garantir o acesso aos resultados do estudo por parte do entrevistado.

Anexo G – Guião de entrevista aos DER

Guião de Entrevista (DER)

Tema: Inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB: perspetivas e práticas dos DEE e DER.

Objetivos Gerais:

- Conhecer as perspetivas dos DER sobre a educação de alunos com PDI no 3.º CEB;
- Caracterizar as práticas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões
A **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**	▪ Informar sobre o tema, objetivos e aplicação da técnica da entrevista ▪ Motivar o entrevistado	▪ Identificar o entrevistador; ▪ Agradecer a colaboração do entrevistado; ▪ Informar sobre o tema e clarificar os objetivos da entrevista, integrando-a no estudo a realizar; ▪ Explicar a aplicação da técnica da entrevista; ▪ Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B **Perspetivas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB**	▪ Conhecer a opinião dos DER sobre a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB ▪ Conhecer a perceção dos DER sobre o modo como a escola promove a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	O processo de inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB constitui, perante a legislação (DL 3/2008, de 7 de janeiro), uma realidade nas escolas portuguesas. ▪ De acordo com a sua experiência profissional, o que pensa sobre a implementação nas escolas desta política inclusiva? ▪ Quais os aspetos que, na sua opinião, podem condicionar este processo? ▪ Que vantagens ou desvantagens associa à inclusão dos alunos com PDI no 3.º CEB? ▪ Como caracteriza as necessidades específicas que eles apresentam?

		▪ Que ações e medidas são desenvolvidas pela escola no sentido de facilitar a sua inclusão?
C **Práticas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB**	▪ Identificar as conceções que os DER têm sobre a participação e aprendizagem dos alunos com PDI no 3.º CEB ▪ Conhecer as práticas dos DER para a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB e eventuais dificuldades sentidas ▪ Caracterizar o tipo de articulação existente entre os DER e o DEE	▪ Quais as estratégias que privilegia no sentido de facilitar a participação destes alunos nas atividades realizadas em contexto sala de aula? ▪ Como descreve a participação destes alunos nessas atividades? ▪ Quais as atividades que melhor respondem às suas necessidades específicas? ▪ Quais as competências e dificuldades que, no seu entender, melhor caracterizam estes alunos? ▪ Que tipo de currículos considera mais adequados às necessidades destes alunos? ▪ Na sua perspetiva, em que áreas do currículo conseguem alcançar maior sucesso? ▪ Que dificuldades sente no desenvolvimento do seu trabalho com estes alunos? ▪ Pode dizer-nos de que modo se processa a relação/articulação entre os DER e o DEE?
D **Validação da entrevista**	▪ Concluir a entrevista e assegurar que não ficaram aspetos por abordar ▪ Expressar os agradecimentos finais ▪ Assegurar acesso aos resultados do estudo	▪ Perguntar se, face ao tema em análise, o entrevistado quer acrescentar algo que julgue importante, e que não tenha sido abordado; ▪ Agradecer de novo a disponibilidade e a colaboração do entrevistado; ▪ Garantir o acesso aos resultados do estudo por parte do entrevistado.

Anexo H – Protocolo de entrevista aos DEE (exemplo **DEE1**)

Protocolo de entrevista - DEE1

Data: 23/05/2017 (terça-feira) Hora: 15h00
Local: Gabinete de Educação Especial
Intervenientes: Investigador e entrevistada (Docente de Educação Especial - DEE1)

- **BLOCO A**

Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Investigador: "– Boa tarde, professora (nome)."
DEE1: "– Uma boa tarde também para si."
Investigador: "– Professora (nome), antes de mais, começo por agradecer a sua disponibilidade em participar neste estudo. Eu chamo-me Mário Santos e estou aqui para a realização da nossa entrevista, tal como tínhamos combinado, com vista à recolha de dados inerentes à investigação que estou a desenvolver no âmbito da educação especial, mais concretamente, por via do tema escolhido, que se relaciona com a inclusão de alunos com PDI (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual) no 3.º ciclo do ensino básico. No fundo, quais são as perspetivas e práticas dos docentes em relação a esta temática. Quero transmitir-lhe também, em termos de entrevista, alguns aspetos essenciais, que decorrem da boa organização do trabalho, nomeadamente: no que se refere aos objetivos, que procurarei conhecer quais as suas perspetivas e práticas face à inclusão destes alunos no 3.º ciclo do ensino básico; dizer-lhe também que todas as respostas obtidas serão sujeitas a uma análise de conteúdo; todas as informações recolhidas serão objeto de anonimato e de total confidencialidade; por último, solicitar-lhe autorização para gravar a entrevista?"
DEE1: "– Sim, claro, tanto mais que já tínhamos previamente acordado esse aspeto."
Investigador: "– O que mais uma vez agradeço."

- **BLOCO B**

Perspetivas dos DEE face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

- Implementação da educação inclusiva nas escolas

Investigador: "– Professora (nome), começo por lhe dizer, como sabemos (particularmente quem está ligado ao ensino), que o processo de inclusão de alunos

com PDI no 3.º ciclo do ensino básico, em concreto, no 7.º, 8.º e 9.º ano, constitui perante a legislação (DL 3/2008, de 7 de janeiro) uma realidade nas nossas escolas, nas escolas portuguesas. De acordo com a sua experiência profissional, o que pensa sobre a implementação nas escolas das medidas preconizadas nesta legislação e que apontam para a educação inclusiva?"

DEE1: "– Eu acho que, de certo modo, as medidas aplicadas no âmbito da educação especial abrangem as necessidades dos alunos, à exceção da medida 'currículo específico individual', a alínea e). Esta, de acordo com a minha experiência, afasta-se muito em termos de resposta face às necessidades de certos alunos. Isto porque, determinados alunos, tendo graves limitações na atividade e participação, quando vamos a verificar, estas prendem-se mais com os fatores ambientais do que mais propriamente com as funções do corpo. Acho também que a medida decorrente da alínea a) 'apoio pedagógico personalizado', a alínea b) 'adequações curriculares individuais' e a alínea d) 'adequações no processo de avaliação' conseguem responder perfeitamente às necessidades de muitos alunos..."

(Por via da alteração legislativa verificada, designadamente a publicação do DL 54/2018, de 6 de julho, que revogou o DL 3/2008, de 7 de janeiro, houve a necessidade de fazer a atualização da entrevista. Para este efeito foi contatada a entrevistada a 02/04/2019, tendo-lhe sido colocadas as três questões seguintes.)

Investigador: "– Como encara as recentes alterações propostas no DL 54/2018, de 6 de julho, em termos de promoção de uma escola inclusiva?"

DEE1: "– Realmente, o conceito de inclusão sente-se mais, mas agora incluem-se muito mais alunos, não dando a merecida atenção aos que realmente necessitam, ou seja, os anteriores 'alunos com necessidades educativas especiais', pois agora passaram a ser todos 'alunos com dificuldades de aprendizagem'. Eu não me sinto muito confortável, como professora de educação especial, com esta legislação, pois acho que não vai beneficiar muito os alunos que realmente precisam. Acho que a abrangência do número de alunos apoiados é muito maior e vai impedir um apoio de qualidade àqueles que mais necessitam de apoio."

Investigador: "– O que pensa sobre as medidas propostas nesta nova legislação?"

DEE1: "– Comparativamente, este novo decreto-lei é ainda muito recente. Nós, no nosso agrupamento estamos a procurar dar a melhor resposta possível, fazendo a

interpretação do decreto-lei, pois as dúvidas ainda são muitas... Mas acho que esta legislação não vai favorecer muito os antigos alunos das 'necessidades educativas especiais'. O DL 54/2018, na minha opinião, é um pouco injusto porque o aluno tem de passar por um tempo de apreciação e de avaliação para chegar, se for o caso, às medidas adicionais. Imagine o caso de um aluno autista, ele vai ter de passar primeiramente pelas medidas universais, que serão avaliadas no final do primeiro período, depois averigua-se que estas não as suficientes, ele passa para as medidas seletivas, e passa o segundo período inteiro com estas. De novo, no final do segundo período, é feita a avaliação e só aí se constata que as medidas seletivas também não são suficientes, decidindo-se então aplicar as medidas adicionais. Deste modo, só no terceiro período é que o aluno poderá vir a beneficiar das medidas reais de que necessitaria."

Investigador: "– E acha que isso também acontece em relação aos alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual?"

DEE1: "– Sim, sim. Este foi um exemplo, mas também acontece ao nível cognitivo, motor e das perturbações do comportamento, que é o caso dos alunos com autismo. Em contrapartida no DL 3/2008 eram cinco medidas e eram logo atribuídas, era logo implementado e posto em prática o apoio da educação especial não obedecendo a um tempo burocrático, que agora acontece."

Investigador: "– Então e que vantagens ou desvantagens encontra nesta alteração legislativa?"

DEE1: "– Pelo que eu disse, as desvantagens são o tempo para avaliar e atribuir a medida merecida ao aluno; a quantidade de alunos de uma turma que são considerados com dificuldades não especificando a sua problemática e a necessidade de um apoio especializado; e, o facto das equipas multidisciplinares decidirem as medidas mas põem um pouco de parte o papel especializado do professor da educação especial, ou seja, sinto que a nossa opinião como profissionais que estudaram e fizeram a especialização é pouco valorizada; a nível burocrático e de documentos adensou-se muito; eu acho que quadruplicou o tempo de reuniões e até a conjugação de tempo para toda a equipa multidisciplinar poder avaliar e poder atuar."

Investigador: "– Então e em termos de vantagens?"

DEE1: "– Em termos de vantagens verifico só uma: no meio dos alunos que têm dificuldades, os que têm muito mais dificuldades ao nível da aprendizagem passam de algum modo despercebidos na turma. Portanto, a integração e a diferenciação não são

tão notórias; tal como outros que têm menos dificuldades e que usufruem das mesmas medidas, eles são menos notados na turma."

Investigador: "– Muito bem, obrigado, professora."

- Aspetos que podem condicionar a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Permita-me agora perguntar o seguinte: em relação aos alunos com PDI, nomeadamente em termos do 3.º ciclo do ensino básico, que aspetos é que considera, de acordo com a sua opinião, que condicionam a inclusão destes alunos? Será que os podemos destacar em termos de grupo face a todos os outros, considerando que as suas dificuldades são específicas, e que por isso condicionam, de alguma maneira, o próprio processo de inclusão, ou não?"

DEE1: "– A nível burocrático, a aplicarem-se todas as medidas, acho que sim, que se consegue essa inclusão. O problema coloca-se mais é em termos de aceitação entre pares e até mesmo por via da aceitação dessas dificuldades por parte de alguns docentes. A aceitação destes alunos, nem sempre... (como é que eu hei de dizer...), a aceitação tem de acontecer com o tempo e as barreiras têm de ser derrubadas, mostrando estas dificuldades e explicando-as aos professores. Não podemos comparar estes alunos com os restantes; eles têm especificidades próprias, aprendem de maneira diferente, e têm de ser aceites... a própria avaliação tem que atender às dificuldades deles. Ao nível da inclusão dita social, os professores acolhem muito bem os alunos, aceitam as medidas, ainda que, muitas vezes, fiquem um pouco assustados com a quantidade de documentos com que se deparam. No entanto, contam com a ajuda por parte do docente da educação especial, que é uma ajuda bastante significativa, para agilizar e responder burocraticamente... Ao nível dos pares, dos colegas, no grupo-turma, verifico que, muitas vezes, a medida da alínea d) 'adequações no processo de avaliação', não é aceite com grande facilidade, até porque eles, enquanto adolescentes, comparam tudo, e é difícil sensibilizá-los que não pode ser assim. Eles têm diferenças e não podem ser comparados da mesma forma. Sensibilizar o grupo-turma para com as dificuldades de um aluno com PDI é, pois, um grande desafio para o professor da educação especial e para o diretor de turma."

Investigador: "– Então e se pensarmos concretamente nos alunos com PDI em termos do 7.º, 8.º e 9.º ano, acha que eles acompanham ou ficam para trás? Qual é a sua perceção a este nível?"

DEE1: "– Eles têm as medidas educativas de apoio por parte da educação especial, nas quais se inserem o 'apoio pedagógico personalizado' e as 'adequações', mas deparei-me este ano com um problema que é a aceitação das 'adequações' por parte dos professores..."

Investigador: "– ...mas eles não fazem as 'adequações'?"

DEE1: "– Fazem, mas... não sabem como fazer. Pelos agrupamentos por onde tenho passado, umas vezes fazem-se de uma maneira, num agrupamento, depois fazem-se de maneira diferente noutro agrupamento... eu sinto que não há uma diretriz por parte do ME que diga claramente como elas devem ser feitas... que aponte uma orientação específica; não temos um documento orientador. Desde que eu estou na educação especial, as 'adequações curriculares individuais' têm sido sempre um problema... passam os anos e nunca ninguém sabe muito bem o que é que é para fazer. E, depois, também há outro problema que é: o aluno vai para exame de 9.º ano e as 'adequações curriculares individuais' vão impossibilitá-lo de ter a certificação... Eu tenho uma aluna com PDI que, com as 'adequações curriculares individuais', foi proposta para a realização de provas de exame a nível de escola, pois com a alínea b) ('as adequações curriculares individuais') é um critério, uma medida necessária para se fazerem as provas a nível de escola de 9.º ano..."

- Necessidades específicas dos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Então, pensando no caso concreto dessa aluna, uma vez tratar-se de uma aluna com PDI, que necessidades específicas é que ela apresenta, para ter tido uma condição desse tipo?"

DEE1: "– Uma vez que ela apresenta défice cognitivo ou dificuldade intelectual (os termos andam sempre a alterar-se...), ela tem a medida a), que é o 'apoio pedagógico personalizado', que é imprescindível, dado pelos professores em grupo-turma, e por mim, individualmente; tem a medida b), as 'adequações curriculares individuais' e também a medida d), as 'adequações no processo de avaliação', que são duas das medidas mais significativas."

- Ações e medidas que a escola promove para facilitar a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– No fundo, quando pensamos nas ações e medidas que a escola desenvolve... quais são aquelas que podemos entender como as mais facilitadoras da inclusão dos alunos com PDI?"

DEE1: "– Não..., nunca verifiquei isso assim... um agrupamento com uma atividade... capaz de os destacar dos outros?!... Às vezes, há necessidade de sensibilizar o grupo-turma, mas talvez mais perante situações de alunos com autismo ou determinadas problemáticas comportamentais. Não me parece que isso aconteça em relação aos alunos com PDI. Acho que nestes casos, tenta-se não expor o aluno, até porque depois as dificuldades vão ser sentidas inevitavelmente e os outros alunos sentem logo isso..."

Investigador: "– ...e a escola entende que não tem de tomar nenhuma medida preventiva, a dizer o que quer que seja, ou a explicar previamente?"

DEE1: "– Não... não o sente; não o faz, e eu nunca verifiquei isso."

Investigador: "– ...e isso facilita ou dificulta a inclusão dos alunos com PDI?"

DEE1: "– Depois, ao nível da avaliação dificulta... até porque eles comparam-se muito e questionam o porquê de o colega ter um teste diferente (um teste adaptado), «e eu não...». No caso de uma apresentação, «porque é que a professora deu mais peso à apresentação oral dele... e a minha está melhor... e pronto, eu sei que o meu colega tem dificuldades, mas na avaliação?!...»".

Investigador: "– Mas esses aspetos são discutidos entre os professores, em reuniões de CT?"

DEE1: "– Sim, claro que são. As medidas são discutidas e aprovadas em CT e provam-se em documentos próprios, por parte do professor, em anexos que fazem parte do processo do aluno. Nós temos o anexo das 'adequações curriculares individuais' que, no meu caso, são escassas: em vinte e três alunos que tenho, só dois é que têm... e estou a referir-me a alunos de terceiro ciclo e secundário. Depois, temos também as 'adequações no processo de avaliação' e o 'apoio pedagógico personalizado', quer seja no grupo-turma, quer também da minha parte... fazemos um plano do apoio que cada um presta ao aluno."

- **BLOCO C**

Práticas dos DEE face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

- Recursos e estratégias direcionados para os alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Então, nesse caso, pergunto-lhe... pensando nas suas práticas enquanto docente da educação especial: Quais os recursos e estratégias que privilegia no âmbito do 'apoio pedagógico personalizado' que desenvolve junto dos alunos com PDI?"

DEE1: "– Primeiramente, há que conhecer o caso do aluno, ter acesso ao seu processo e ler os relatórios..., no fundo, temos que nos fundamentar em relação ao caso e à problemática em questão. Depois, fazer uma avaliação diagnóstica e a partir daí, fazer o desenho de um plano para intervir e tirar o maior partido do 'apoio pedagógico personalizado' de modo a conseguir melhor ultrapassar as dificuldades. Traço um plano com objetivos, designadamente, ao nível do treino, por exemplo, da memória, da perceção visual, desenvolver a capacidade de atenção e concentração, que é bastante pertinente..."

Investigador: "– ...as chamadas competências específicas..."

DEE1: "– Exatamente. Proferir discursos orais com finalidades distintas, até porque eles fazem apresentações orais que têm bastante peso em termos da avaliação. A leitura, também é muito importante e a interpretação de discursos, quer sejam orais, quer sejam escritos,... a produção escrita, que também é muito importante e tem um peso significativo nos exames, em tudo, nos testes... Desenvolver o raciocínio lógico-matemático que é inerente a esta dificuldade educativa especial das dificuldades intelectuais, e que é imprescindível; desenvolver o autoconceito, porque são alunos com baixa autoestima que acham que só os outros é que conseguem e eles não; a autoestima deles fica muito sensível. E pronto... todas as estratégias e recursos materiais para potenciar o desempenho e o rendimento escolar dos alunos. Faço também recurso às TIC, até para que as atividades não sejam tão maçudas, com aplicação de jogos, apresentações de matérias com recurso à Internet. Até pergunto, às vezes, aos professores, se indicam algum vídeo que vá ao encontro do que é explicitado em aula, de modo a que o aluno possa ter acesso a outra explicação, por exemplo, da matéria de matemática ou outra disciplina qualquer; para que possa rever, até depois também em casa. Estes alunos necessitam do reforço, da repetição; é o trabalho pela repetição, e isto possibilita retirar melhores resultados. Fazer jogos educativos que vão

ao encontro das matérias, pronto..., pelo lúdico, exploro conteúdos que se liguem à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico, que de alguma forma ajudam a desenvolver, como apoio, as matérias lecionadas. Assim, aproveito, por exemplo, um texto do Português que eles vão abordar e aproveito para preparar o aluno ao nível da leitura e da interpretação para fazer um melhor desempenho em sala de aula. Não sei se consegui responder completamente à sua questão?!"

- Atividades adaptadas aos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Sim, claro... No essencial respondeu; eu tinha aqui um outro aspeto em termos das atividades.... Quais são as atividades que melhor respondem às necessidades específicas dos alunos com PDI? Se tivéssemos que as enumerar, em quais delas é que o nível de resposta deles é melhor?"

DEE1: "– Bem... será nos jogos, quando se utilizam as TIC, que fazem, normalmente, um grande sucesso..., mas na leitura, também... Eu, neste caso, faço a gravação da leitura e o aluno depois ouve-se a ele próprio e fazemos uma avaliação e a autoavaliação da leitura... e ele faz até uma autocorreção das falhas que teve na leitura de algumas palavras, na entoação... Pronto..., procuro que as atividades que eu proponho fujam um pouco ao que é feito na aula até para que não seja tanto uma continuação... e nós também temos que cativar o aluno para o apoio, até porque os alunos no terceiro ciclo, muitas vezes, tendem a mostrar-se menos interessados e a faltar."

- Currículos adequados aos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– No caso dos currículos: Que tipo de currículos é que considera mais adequados às necessidades dos alunos com PDI?"

DEE1: "– O currículo comum, pois eles estão integrados em grupo-turma e terá mesmo de ser..., mas com o devido acompanhamento; estando atentos às necessidades dos alunos, adequar as medidas que respondam da melhor forma às suas necessidades e dar apoio aos professores, pois há ainda, hoje em dia, bastante iliteracia da parte dos professores em relação aos procedimentos da educação especial."

Investigador: "– Desculpe interromper... Quando fala em medidas, pode clarificar quais são?!"

DEE1: "– As medidas são o 'apoio pedagógico personalizado', dado pelos professores da turma e também da minha parte, que é imprescindível..."

Investigador: "– Normalmente, quanto tempo é que o professor de educação especial está com o aluno, semanalmente?"

DEE1: "– É assim.… presentemente, há um elevado número de alunos para cada professor de educação especial e os números tendem a subir bastante. E quando o número de alunos aumenta, em termos de apoio direto ao aluno, a qualidade da resposta não vai ser a mesma: quanto menor for o número de alunos melhor poderá ser o acompanhamento, até porque o professor tem mais tempo para cada um deles..."

Investigador: "– ...mas quantos tempos semanais tem cada aluno com o professor de educação especial?"

DEE1: "– Normalmente, pode ser de quarenta e cinco ou noventa minutos semanais, ou seja, um ou dois tempos. E isto também depende das escolas: nesta, o tempo letivo é de quarenta e cinco minutos, mas noutras é de cinquenta minutos. Nos casos mais problemáticos trabalhamos de um para um mas, até para rentabilizar o tempo, faço grupos de alunos com a mesma problemática..."

Investigador: "– ... de quantos alunos?"

DEE1: "– Até três. Mais do que isso acho que não..., já é contraproducente, já não resulta."

- Dificuldades verificadas na intervenção junto de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Então, ao pensarmos nessa sua intervenção junto dos alunos com PDI... Quais são as dificuldades que experimenta com mais frequência e como procura resolvê-las? Quer dar-nos alguns exemplos de situações específicas?"

DEE1: "– Cada aluno é um aluno e tem o seu ritmo próprio de trabalho. Ainda que eles se insiram na mesma problemática, estando os três alunos em simultâneo, temos que respeitar o ritmo de cada um... e, para responder às dificuldades e necessidades de cada um deles, tenho que gerir muito bem o tempo e os quarenta e cinco minutos passam rápido. Há atividades nas quais tenho que gerir: enquanto um está a fazer a leitura eu tenho que corrigir o que o outro já fez, e é um desafio... pois o tempo está sempre a contar..."

Investigador: "– E as atividades são iguais para os três alunos, ou são diferentes?"

DEE1: "– Eu generalizo, ou seja, tenho em conta a problemática para os juntar. Até porque não tenho tempo para fazer um trabalho individualizado para cada aluno, mas deveria ser assim. Faço grupos com as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades educativas especiais. Posso é, por exemplo, no caso do grupo que faço

ao nível dos alunos com dificuldade intelectual, e se eles forem do 7.º, 8.º e do 9.º ano, como são de anos diferentes, terei mesmo de fazer trabalho diferenciado. Mas tento generalizar uma vez que o tempo é escasso, e tento rentabilizá-lo ao máximo e dar resposta às necessidades que eles apresentam."

- Relação/Articulação curricular entre o DEE e os DER

Investigador: "– Agora pergunto-lhe um outro aspeto em termos das suas práticas... De que modo é que se processa a relação/articulação entre o docente da educação especial e os docentes do ensino regular?"

DEE1: "– A relação, de um modo geral, é boa. Nós somos todos professores e pertencemos todos à mesma escola. Estabelecemos articulação na sala de professores, nos intervalos... e é uma articulação agradável."

Investigador: "– Comunicam facilmente?!"

DEE1: "– A comunicação, muitas vezes, não é fácil, devido aos horários de cada um..."

Investigador: "– ...mas também têm reuniões?"

DEE1: "– Sim, duas reuniões intercalares, no primeiro e no segundo períodos, e as reuniões de avaliação no final de cada um dos três períodos. Mas a comunicação é mais fácil e também mais célere através de email. Existe o email institucional daqui do agrupamento, ou seja, o email próprio de cada professor, fornecido pelo agrupamento, e também o email do CT, que é usado quando é preciso canalizar informação respeitante a todos os professores que integram cada um dos CT. Neste caso, as coisas resultam até melhor porque além de ficar registada a informação, o que é muito importante, todos têm acesso a ela. A consulta do email é feita, por norma, diariamente, e desse modo a informação chega de modo rápido a todos. Ao nível da articulação mais formal, concretamente, esta é feita nos CT, pois este é um espaço de encontro onde se discutem os casos dos alunos, se explicitam as problemáticas, as medidas a aplicar, e a organização e formalidade do preenchimento dos documentos relacionados com a educação especial. É aí que os professores do ensino regular têm maior consciência de toda a burocracia que têm a responsabilidade de preencher e cumprir referente aos alunos com necessidades educativas especiais. Agora, falando na parte mais informal da comunicação e da articulação, que é imprescindível, e para as quais temos mesmo pouco tempo: é mais na sala dos professores, nos intervalos... normalmente, os nossos colegas procuram-nos sobretudo quando ocorre alguma situação menos favorável, quando algo não está a correr bem ou se verifica algum problema com o aluno..."

Investigador: "– ...e o professor da educação especial, procura-os também?"

DEE1: "– Claro. Eu também tenho que os procurar... para dar informações importantes sobre o aluno, alguma situação problemática que se esteja a verificar em contexto familiar ou na turma, no recreio... coisas que podem influenciar depois na prestação do aluno em sala de aula, e eu tenho que transmitir também essas informações aos colegas. Eu sinto que, neste âmbito, a iniciativa parte mais de mim... Muitas vezes, tenho que chamá-los à atenção, pedindo para que não esqueçam as adequações estabelecidas para a avaliação, outras vezes, também, pergunto-lhes, por exemplo, informações referentes ao que acontece com o aluno em contexto de sala de aula ou mesmo o que sabem que se passa nos recreios... Depois..., eu sinto que nos CT sou um elemento moderador e congregador de posições. Às vezes sinto-me como representante em jeito de advogada de defesa, isto porque importo-me com o sucesso dos meus alunos com necessidades educativas especiais e..."

Investigador: "– ...naturalmente, tem que assumir uma posição... uma posição de defesa..."

DEE1: "– Exatamente. E lembrá-los das medidas educativas... porque eles, muitas vezes, preenchem os documentos, mas depois, na prática, esquecem-se daquilo que se comprometeram a fazer e a cumprir..."

Investigador: "– ...está ali uma orientação sua, sempre presente..."

DEE1: "– Exatamente. Tenho que estar sempre a lembrá-los."

- **BLOCO D**

<u>Validação da entrevista</u>

Investigador: "– Professora, pergunto-lhe, uma vez que estamos a terminar a entrevista, se em relação a este tema, o tema em análise, se quer acrescentar algo ou algum aspeto que considera importante e não tenha sido abordado?"

DEE1: "– Não. Acho que estas questões abordaram todos os aspetos. Agora, assim que me lembre, não tenho mais nada a acrescentar."

Investigador: "– Muito bem. Então, resta-me agradecer novamente a sua disponibilidade e a colaboração e, por último, dizer-lhe que terá, naturalmente, acesso aos resultados finais deste estudo, desde que mantenha interesse no mesmo; o que eu penso que sim?!"

DEE1: "– Sim, sim. Aguardo então. Obrigada."

Investigador: “– Obrigado, mais uma vez, professora. E damos por encerrada a entrevista.”

Duração da entrevista: 37+8 minutos

Anexo I – Protocolo de entrevista aos DER (exemplo **DER1**)

Protocolo da entrevista DER1

Data: 27/07/2017 (quinta-feira) Hora: 11h30
Local: Sala de aula (livre)
Intervenientes: Investigador e entrevistada (Docente do Ensino Regular da disciplina de Português do 8.º ano – DER1)

- **BLOCO A**

Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Investigador: "– Bom dia professora de Português (nome). Agradeço, antes de mais, a sua disponibilidade para podermos realizar esta entrevista. Eu chamo-me Mário Santos e encontro-me aqui hoje, tal como acordado, para a realização desta entrevista no âmbito do estudo que estou a desenvolver, nomeadamente, o processo de inclusão de alunos com PDI (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual) no 3.º ciclo do ensino básico. No fundo, as perguntas que pretendo colocar-lhe sobre este tema têm como objetivo conhecer as suas conceções e práticas em torno do trabalho que desenvolve com estes alunos. As respostas obtidas serão posteriormente objeto de análise de conteúdo. Todas as informações prestadas serão confidenciais e anónimas e, pergunto-lhe, se autoriza a gravação da entrevista?"
DER1: "– Claro que sim."
Investigador: "– Muito bem. Obrigado.

- **BLOCO B**

Perspetivas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

- Implementação da educação inclusiva nas escolas
Investigador: "– Então, começando pelo primeiro aspeto, posso referir que o processo de inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB constitui, perante a legislação (DL 3/2008, de 7 de janeiro), uma realidade nas escolas portuguesas. De acordo com a sua experiência profissional, o que pensa sobre a implementação nas escolas desta política inclusiva?"
DER1: "– Eu concordo. Acho que ela deve existir, contudo, acho que ainda temos que limar certas arestas. Por mais que haja boa vontade, é muito difícil. Isto porque nós não

conseguimos implementá-la na sala de aula, considerando os alunos que temos hoje em dia e a quantidade de alunos que temos por turma, pois é difícil..."
Investigador: "– De qualquer das formas, concorda com a política inclusiva? Acha que ela deve ser aplicada, nomeadamente em termos do 3.º ciclo do ensino básico?"
DER1: "– Sim, acho que sim... não só em termos de 3.º ciclo como também no ensino secundário até... porque eles são alunos e merecem tudo o que os outros têm... também têm direito."
Investigador: "– Muito bem... No fundo, concorda..."

(Por via da alteração legislativa verificada, designadamente a publicação do DL 54/2018, de 6 de julho, que revogou o DL 3/2008, de 7 de janeiro, houve a necessidade de fazer a atualização da entrevista. Para este efeito foi contatada a entrevistada a 26/03/2019, tendo-lhe sido colocadas as três questões seguintes.)

Investigador: "– Como encara as recentes alterações propostas no DL 54/2018, de 6 de julho, em termos de promoção de uma escola inclusiva?"
DER1: "– Bem, penso que esta alteração legislativa pode ser benéfica uma vez que todos os alunos que apresentem dificuldades passam a estar abrangidos pela lei, mas também não deixa de ser verdade que para muitos dos alunos que mais precisam os apoios podem não ser suficientes."
Investigador: "– O que pensa sobre as medidas propostas nesta nova legislação?"
DER1: "– As medidas que são agora propostas não diferem muito das anteriores. É certo que temos três níveis de medidas, mas as 'adicionais' continuam a ter um caráter mais restritivo em termos de percurso escolar dos alunos, o que não deixa de ser semelhante ao que se verificava com o anterior 'currículo específico individual."
Investigador: "– Que vantagens ou desvantagens encontra nesta alteração legislativa?"
DER1: "– Com a nova legislação abandona-se o conceito de 'necessidades educativas especiais', ou seja, NEE, e passa a aplicar-se a designação de 'alunos com dificuldades' o que por si só constitui um avanço uma vez que os alunos deixam de ter a carga negativa de apresentarem NEE. Esta parece-me ser, no imediato, uma das vantagens."

- Aspetos que podem condicionar a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Se pensarmos em aspetos que, na sua opinião, podem condicionar a inclusão dos alunos com PDI no 3.º CEB... De que modo é que esta se pode organizar melhor ou pior, digamos assim..."

DER1: "– Começando pelo número de alunos em sala de aula, por turma, dificulta, porque é muito extenso. Dificulta que consigamos chegar não só a esse aluno como também a todos os outros. Depois, tem que haver uma educação também para a turma,... uma educação para a diferença, mas a começar em casa, pelos próprios pais. Os alunos hoje em dia não compreendem e não aceitam a diferença, acabam por gozar, por criticar quem é diferente, esquecendo-se que eles também têm algum tipo de diferença... pronto, isso dificulta muito..."

- Vantagens ou desvantagens associadas à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Então, pensando na inclusão, existem vantagens e desvantagens. Será que podemos criar uma divisão entre o que é verdadeiramente vantajoso e o que, por outro lado, constitui uma natural desvantagem?"

DER1: "– Exclusão nunca! São alunos, são seres humanos... portanto somos todos iguais... todos nós temos diferença. Deve ser cumprido o princípio da igualdade e da equidade. Tem de ser! E essa é uma vantagem, quer para ele, quer para os outros também."

Investigador: "– E em termos de desvantagens; acha que a inclusão traz desvantagens?"

DER1: "– Não, não, nunca! A inclusão nunca traz desvantagens; nem para o próprio aluno nem para os outros."

Investigador: "– Este é um processo que, segundo me diz, se constitui vantajoso..."

DER1: "– Sim, sim. Absolutamente vantajoso... para todos."

- Necessidades específicas dos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Como é que caracteriza as necessidades específicas que os alunos com PDI apresentam, particularmente no 3.º ciclo do ensino básico? No fundo, que necessidades têm eles em termos de processo educativo?"

DER1: "– Eles têm necessidade de ter um acompanhamento mais próximo de alguém. Era necessário que o ME pensasse que, para além do professor da turma, de cada

disciplina, houvesse um professor que acompanhasse esse aluno, não necessariamente dentro da sala de aula, mas também fora..."

Investigador: "– Mas existe o professor da educação especial..."

DER1: "– Sim, mas os professores da educação especial não chegam para todos os alunos... são poucos professores."

Investigador: "– Mas todos os alunos que necessitam, têm um professor da educação especial?!"

DER1: "– Sim, mas são poucos."

Investigador: "– São poucos?!"

DER1: "– Sim, são poucos professores e são poucas horas... é pouco!"

Investigador: "– Ah, pois... o professor está pouco tempo com cada aluno..."

DER1: "– Sim, mas não é culpa do professor, ele não tem é horário suficiente. Ele acompanha vários alunos, faz um bom trabalho, mais do que pode, mas é pouco."

Investigador: "– Acha que, no fundo, as necessidades que eles apresentam justificam o acompanhamento por parte do professor da educação especial?"

DER1: "– Pelo menos até ao final do 3.º ciclo. Isto porque eles necessitam de ter um acompanhamento mais rigoroso."

- Ações e medidas que a escola promove para facilitar a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Como é que a escola promove ações e medidas de modo a facilitar a inclusão destes alunos?"

DER1: "– Promove pouco... são diminutas as condições e eles acabam por não estar integrados na turma e no sistema como os outros..."

- **BLOCO C**

<u>Práticas dos DER face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB</u>

- Estratégias direcionadas para os alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Se falarmos agora em termos das suas práticas face à participação e aprendizagem destes alunos: quais são as estratégias que privilegia, no âmbito da sua disciplina, no sentido de facilitar a participação dos alunos com PDI nas atividades que realiza na sala de aula?"

DER1: "– Normalmente, os alunos que eu tenho têm mais facilidade na área da comunicação, particularmente, mais na oralidade do que na escrita. Como têm mais dificuldades na escrita, logo, eu apelo mais à participação oral deles e apoio-me muito nela. Para irem, por exemplo, ao quadro, tenho cuidado em ver quais os exercícios que os chamo para irem fazer. Fazem na mesma no caderno diário e eu verifico, mas quando vão ao quadro (vai ao encontro do que disse há pouco), por vezes a aceitação por parte dos colegas não é bem vista, não é correta... mas a avaliação é feita tanto na oralidade como na escrita, para estes e para os restantes alunos; são todos iguais!"

- Participação de alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Muito bem... E em termos da participação, para além do que já disse, pode descrever-nos um pouco melhor como é a participação destes alunos no âmbito da sala de aula? O que fazem? Normalmente, participam?"

DER1: "– No que toca ao trabalho em grupo, no início do ano letivo, deixo-os escolher os grupos, mas apercebo-me sempre das situações e há sempre alguém que fica de parte e, normalmente, é sempre esse dito aluno... Após o primeiro trabalho, eu digo «agora sou que escolho os grupos», e vou procurar integrá-lo na turma e num grupo, mas eu falo sempre com as minhas turmas na 'diferença' e dou muito este exemplo: a sala de aula é um barco e estamos todos nele; se ele for ao fundo, vamos todos. E, para que ele não vá ao fundo, temos que nos ajudar todos uns aos outros. Somos todos iguais! E explico uma coisa básica: uns são melhores a Línguas e outros a Ciências, então, são diferentes nisso; não são melhores nem piores. Têm mais valências numa área do que noutra e isto é para todos."

- Atividades adaptadas aos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Quais as atividades que melhor respondem às necessidades específicas dos alunos com PDI?"

DER1: "– Repare... devem ser atividades simples e organizadas com um nível de complexidade progressiva, pois só assim é que eles correspondem melhor."

- Competências e dificuldades dos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Quais as competências e dificuldades que, no seu entender, melhor caracterizam estes alunos?"

DER1: "– Peço desculpa, não dei atenção. Pode repetir a pergunta?"

Investigador: "– Que competências e dificuldades é que, no seu entender, melhor caracterizam estes alunos? Como é que eles são?"

DER1: "– Não sei se a minha resposta vai ao encontro da pergunta, mas sim, têm dificuldades... e, eu falo por mim: sempre tive mais facilidade nas Línguas do que na Matemática; eu encaro estes alunos da mesma forma: todos temos dificuldades..."

Investigador: "– Então e os alunos com PDI: são melhores nas Letras ou nas Ciências?"

DER1: "– Este ano, por exemplo, tive um aluno que era muito bom na área das Letras, na expressão oral. Na expressão escrita dava erros, mas se fossemos ver, estava lá o conteúdo correto. O texto estava bem, com uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Tinha era erros ortográficos, mas, por vezes, são alunos que têm também outros problemas associados, tais como dislexia. Eles apresentam mais dificuldades na Matemática e no cálculo e menos nas Ciências Naturais, mas são geralmente melhores nas Línguas e nas outras disciplinas, e até mesmo na História; até porque têm facilidade na avaliação ser também oral."

Investigador: "– Muito bem..."

DER1: "– Mas eu também acho que as dificuldades deles nas outras áreas vão muito ao encontro do sistema, que não os consegue ajudar. Se eles são aceites numa turma têm mais vontade, mais predisposição para, e os outros também os ajudam; quando são vistos como sendo diferentes, são objeto de exclusão, e eles sentem isso, o que também os afeta; o que acontece muito e constitui uma base para agravar as próprias dificuldades que eles apresentam."

- Currículos adequados aos alunos com PDI no 3.º CEB

Investigador: "– Então e se pensarmos nos currículos: que currículos é que considera mais adequados às necessidades destes alunos?

DER1: "– Eu acho que o que ajuda melhor é um currículo que não lhes corte o futuro. Eles são como os outros, têm o direito a concluir o ensino secundário, tal como os outros alunos e quiçá irem para a faculdade. Todos temos direito; o ensino é obrigatório e gratuito; portanto eles têm direito..., mas na área para a qual eles têm mais valências."

- Áreas do currículo em que os alunos com PDI no 3.º CEB conseguem alcançar maior sucesso

Investigador: "– Em termos do currículo da sua disciplina... em que áreas é que eles conseguem alcançar maior sucesso?"

DER1: "– Na oralidade... na área da expressão, da opinião, ao nível da interpretação de poemas... Eu acho lindíssimo, por vezes eles conseguem ser mais sensíveis do que os outros alunos... isso é muito curioso e todos os anos acontece na parte da poesia... não tanto no texto narrativo, mas sim na parte da poesia..."
Investigador: "– Têm mais sensibilidade..."
DER1: "– Sim, têm... são seres especiais."
Investigador: "– E conseguem ter sucesso?"
DER1: "– Sim, conseguem ter sucesso."

- Dificuldades verificadas na intervenção junto de alunos com PDI no 3.º CEB
Investigador: "– E se pensarmos em termos das dificuldades no seu trabalho com estes alunos... Que dificuldades é que sente?"
DER1: "– A dificuldade que sinto, é chegar até eles na aula, perceber quais são as dificuldades que têm, porque eles não as conseguem manifestar verbalmente, por vergonha, ou mesmo por culpa minha, por falta de tempo. Não me apercebi que determinado aluno tinha dúvidas, não consegui chegar lá... Mas isto vai ao encontro do que disse inicialmente: as turmas são grandes, com muitos alunos, e não se consegue ter um tempo para individualizar a intervenção."
Investigador: "– E essa é, digamos, a principal dificuldade que acaba por condicionar o seu trabalho?"
DER1: "– Sim, poder dedicar mais tempo e atenção a estes alunos, mas aos outros todos também, pois acredito que haja mais alunos que também têm dúvidas e aos quais eu não consigo chegar. Nós temos um programa muito extenso para cumprir, são muitos alunos numa sala de aula, e é muito difícil..."

- Relação/Articulação curricular entre os DER e o DEE
Investigador: "– Professora, quero perguntar-lhe: Como é que se processa a articulação entre os docentes do ensino regular e o docente da educação especial? Existe articulação?"
DER1: "– Sim, existe. Pelo menos nas escolas por onde eu tenho passado existe."
Investigador: "– Os professores comunicam entre si?"
DER1: "– Sim, sim, comunicamos uns com os outros."
Investigador: "– De que forma é que estabelecem essa comunicação?"
DER1: "– Na sala de professores, nos intervalos... temos esse contacto."

Investigador: "– E há uma boa ligação?"

DER1: "– Sim, há. Não tenho razões de queixa."

Investigador: "– E depois, por exemplo, como é que discutem o caso de determinado aluno? Em que espaços é que comunicam?"

DER1: "– É na sala de professores, até porque não temos horário para conversarmos na sala... conversamos..."

Investigador: "– De qualquer das formas existem reuniões?"

DER1: "– Sim, mas nas reuniões de avaliação o professor da educação especial leva o seu relatório, que vai anexo à ata e que expõe ao CT, mas nunca entra em muitos pormenores, até porque temos um tempo limitado para a reunião... há muito pouco tempo."

Investigador: "– E quando solicita a atenção do professor de educação especial? Ele está disponível?"

DER1: "– Está... quando tem tempo... dentro do seu horário..."

Investigador: "– Mas, no fundo, há uma relação profícua?"

DER1: "– Há, há sim."

- **BLOCO D**

Validação da entrevista

Investigador: "– Pronto... por último, pergunto-lhe se em relação a tudo o que conversámos há algum aspeto que considera importante e que não tenha sido abordado?"

DER1: "– Não. Disse tudo o que me parece importante em prol do bem-estar destes alunos."

Investigador: "– Então, agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e a colaboração e digo-lhe que em relação aos resultados finais deste estudo, terá naturalmente acesso a eles, se mantiver esse interesse. E, da nossa parte, também, temos todo o interesse em apresentá-los."

DER1: "– Sim, claro, tenho interesse. Muito obrigada."

Investigador: "– Obrigado também."

Duração da entrevista: 17+5 minutos

Anexo J – Análise de conteúdo da entrevista aos DEE (exemplo DEE1)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	Medidas dão resposta às necessidades dos alunos	As medidas aplicadas na EE abrangem as necessidades dos alunos	DEE1-1 "...de certo modo, as medidas aplicadas no âmbito da educação especial abrangem as necessidades dos alunos..."	1
		Apoio pedagógico personalizado responde às necessidades dos alunos	O apoio pedagógico personalizado responde às necessidades dos alunos	DEE1-2 "...a medida decorrente da alínea a) 'apoio pedagógico personalizado' (consegue responder perfeitamente às necessidades de muitos alunos)..."	1
		Adequações curriculares individuais respondem às necessidades dos alunos	As adequações curriculares individuais respondem às necessidades dos alunos	DEE1-3 "...a alínea b) 'adequações curriculares individuais' (consegue responder perfeitamente às necessidades de muitos alunos)..."	1
		Adequações no processo de avaliação respondem às necessidades dos alunos	As adequações no processo de avaliação respondem às necessidades dos alunos	DEE1-4 "...e a alínea d) 'adequações no processo de avaliação' conseguem responder perfeitamente às necessidades de muitos alunos..."	1
	Discordância com a anterior legislação	CEI não abrange as necessidades dos alunos	CEI não abrange as necessidades dos alunos	DEE1-5 "...à exceção da medida 'currículo específico individual', a alínea e) (que não abrange as necessidades dos alunos)."	1
		CEI afasta-se em termos de resposta às necessidades dos alunos	CEI afasta-se em termos de resposta às necessidades dos alunos	DEE1-6 "Esta (a medida 'currículo específico individual'), de acordo com a minha experiência, afasta-se muito em termos de resposta face às necessidades de certos alunos."	1

Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Concordância com reservas face à recente legislação (DL 54/2018)	Maior ênfase no conceito de inclusão	O conceito de inclusão sente-se mais na recente legislação	DEE1-7 "Realmente, o conceito de inclusão sente-se mais (na recente legislação)..."	1
		Número excessivo de alunos abrangidos pela lei	Presentemente muitos alunos são considerados como tendo dificuldades de aprendizagem	DEE1-8 "...pois agora passaram a ser todos 'alunos com dificuldades de aprendizagem'."	1
			É muito maior o número de alunos com apoio	DEE1-9 "Acho que a abrangência do número de alunos apoiados é muito maior..."	1
		Dificuldades na aplicação da lei	O novo decreto-lei é muito recente	DEE1-10 "Comparativamente, este novo decreto-lei é ainda muito recente."	1
			Estamos ainda a tentar interpretar o decreto-lei	DEE1-11 "Nós, no nosso agrupamento estamos a procurar dar a melhor resposta possível, fazendo a interpretação do decreto-lei..."	1
			Ainda temos muitas dúvidas	DEE1-12 "...pois as dúvidas ainda são muitas..."	1
	Discordância com a recente legislação	Falta de identificação com a legislação	Enquanto DEE não me identifico com a recente legislação	DEE1-13 "Eu não me sinto muito confortável, como professora da educação especial, com esta legislação..."	1
		Dificuldade em prestar um apoio com qualidade aos alunos abrangidos	Atualmente incluem-se mais alunos	DEE1-14 "...mas agora incluem-se muito mais alunos..."	1
			Ter muitos alunos para apoiar vai impedir um apoio de qualidade àqueles que mais precisam	DEE1-15 "...(ter muitos alunos para apoiar) vai impedir um apoio de qualidade àqueles que mais necessitam de apoio."	1
			A recente legislação não beneficia os alunos que precisam de apoio	DEE1-16 "...pois acho que não vai beneficiar muito (a recente legislação) os alunos que realmente precisam."	1

Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Discordância com a recente legislação	Não dá a devida atenção aos anteriores alunos com NEE	Esta legislação não favorece os antigos alunos das NEE	DEE1-17 "Mas acho que esta legislação não vai favorecer muito os antigos alunos das 'necessidades educativas especiais'."	1
			Não se dá a devida atenção aos anteriores alunos com NEE	DEE1-18 "...não dando a merecida atenção aos que realmente necessitam, ou seja, os anteriores 'alunos com necessidades educativas especiais'..."	1
		Aplicação das medidas depende da avaliação atual do aluno	O DL 54/2018 é injusto porque o aluno para ter medidas adicionais tem de passar por um tempo de apreciação e de avaliação	DEE1-19 "O DL 54/2018, na minha opinião, é um pouco injusto porque o aluno tem de passar por um tempo de apreciação e de avaliação para chegar, se for o caso, às medidas adicionais."	1
		Medidas educativas são sempre aplicadas por fases seja qual for a problemática	Um aluno autista passa primeiramente pelas medidas universais	DEE1-20 "...um aluno autista, ele vai ter de passar primeiramente pelas medidas universais..."	1
			O aluno autista transita para as medidas seletivas	DEE1-21 "...(o aluno autista) passa para as medidas seletivas..."	1
			No final do processo aplicam-se-lhe as medidas adicionais	DEE1-22 "...(o aluno autista) (...) decidindo-se então aplicar as medidas adicionais."	1
			A passagem de uma medida para outra também acontece com alunos com problemas cognitivos, motores e perturbações do comportamento	DEE1-23 "...mas também acontece ao nível cognitivo, motor e das perturbações do comportamento, que é o caso dos alunos com autismo."	1
		Aplicação da medida mais favorável pode ser tardia	O aluno pode beneficiar das medidas mais adequadas apenas no terceiro período	DEE1-24 "Deste modo, só no terceiro período é que o aluno poderá vir a beneficiar das medidas reais de que necessitaria."	2

Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Discordância com a recente legislação			DEE1-25 "...avaliar e atribuir a medida merecida ao aluno..."	
		Medidas e o apoio da EE não são aplicados de imediato	No DL 3/2008 eram cinco medidas e eram logo atribuídas	DEE1-26 "Em contrapartida no DL 3/2008 eram cinco medidas e eram logo atribuídas..."	1
			O apoio da EE era logo aplicado	DEE1-27 "...era logo implementado e posto em prática o apoio da educação especial..."	1
			Agora temos de obedecer a um tempo burocrático	DEE1-28 "...não obedecendo a um tempo burocrático, que agora acontece."	1
	Vantagens decorrentes da recente legislação	Alunos com mais dificuldades estão integrados na turma	Os alunos com mais dificuldades não são tão notados na turma	DEE1-29 "...no meio dos alunos que têm dificuldades, os que têm muito mais dificuldades ao nível da aprendizagem passam de algum modo despercebidos na turma."	1
			Tal como os alunos que têm menos dificuldades e que usufruem das mesmas medidas, eles são menos notados na turma	DEE1-30 "...tal como outros que têm menos dificuldades e que usufruem das mesmas medidas, eles são menos notados na turma."	1
		Menor diferenciação entre alunos na turma	A integração e a diferenciação não são tão notórias	DEE1-31 "...a integração e a diferenciação não são tão notórias..."	1
	Desvantagens decorrentes da recente legislação	Tempo limitado para avaliar e atuar	O tempo para avaliar é uma desvantagem	DEE1-32 "...as desvantagens são o tempo para avaliar..."	1
			A conjugação de tempo para a equipa multidisciplinar poder avaliar e atuar	DEE1-33 "...até a conjugação de tempo para toda a equipa multidisciplinar poder avaliar e poder atuar."	1
		Alunos com dificuldades	Muitos alunos de uma turma são considerados com dificuldades	DEE1-34 "...a quantidade de alunos de uma turma que são considerados com dificuldades..."	1

Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Desvantagens decorrentes da recente legislação	na aprendizagem podem não ter apoio	Não é especificada a problemática do aluno	DEE1-35 "...não especificando a sua problemática (do aluno)..."	1
			Não é referida a necessidade de um apoio especializado	DEE1-36 "...e a necessidade de um apoio especializado..."	1
		Escassa valorização do papel do DEE	As equipas multidisciplinares decidem as medidas	DEE1-37 "...o facto de as equipas multidisciplinares decidirem as medidas..."	1
			As equipas multidisciplinares põem de parte o papel especializado do DEE	DEE1-38 "...mas põem um pouco de parte o papel especializado do professor da educação especial..."	1
			A opinião dos profissionais que estudaram e fizeram a especialização é pouco valorizada	DEE1-39 "...sinto que a nossa opinião como profissionais que estudaram e fizeram a especialização é pouco valorizada."	1
		Excesso de burocracia	A burocracia e os documentos aumentaram muito	DEE1-40 "...a nível burocrático e de documentos adensou-se muito..."	1
		Excesso de reuniões	Aumentou muito o tempo de reuniões	DEE1-41 "...eu acho que quadruplicou o tempo de reuniões..."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação das medidas previstas na legislação	A inclusão depende da aplicação das diferentes medidas	A inclusão é conseguida em termos burocráticos com a aplicação das medidas	DEE1-42 "A nível burocrático, a aplicarem-se todas estas medidas, acho que sim, que se consegue essa inclusão."	1
			O apoio pedagógico personalizado e as adequações são algumas das medidas a aplicar	DEE1-43 "Eles têm as medidas educativas de apoio por parte da educação especial, nas quais se inserem o 'apoio pedagógico personalizado' e as 'adequações'..."	1
		O apoio pedagógico personalizado	O apoio pedagógico personalizado é imprescindível	DEE1-44 "...tem a medida a), que é o 'apoio pedagógico personalizado', que é imprescindível..."	1
			O apoio pedagógico personalizado é dado pelos professores em grupo-turma	DEE1-45 "... (o apoio pedagógico personalizado) é dado pelos professores em grupo-turma..."	1
			O apoio pedagógico personalizado é dado pela DEE individualmente	DEE1-46 "... (o apoio pedagógico personalizado) e por mim, individualmente..."	1
		As adequações curriculares individuais	As adequações curriculares individuais	DEE1-47 "...tem a medida b), as 'adequações curriculares individuais'..."	1
		As adequações no processo de avaliação	As adequações no processo de avaliação	DEE1-48 "...e também a medida d), as 'adequações no processo de avaliação'..."	1
	Trabalho desenvolvido com os professores	Os professores devem conhecer as dificuldades dos alunos	É necessário mostrar e explicar as dificuldades dos alunos aos professores	DEE1-49 "...mostrando estas dificuldades e explicando-as aos professores."	1

Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Trabalho desenvolvido com os professores	Os alunos são bem acolhidos pelos professores	Em termos sociais os professores acolhem muito bem os alunos	DEE1-50 "Ao nível da inclusão dita social, os professores acolhem muito bem os alunos..."	1
			Os professores devem aceitar os alunos com PDI	DEE1-51 "...e têm de ser aceites..."	1
		Os professores aceitam as medidas educativas	Os professores aceitam as medidas educativas	DEE1-52 "... (os professores) aceitam as medidas..."	1
		A avaliação deve atender às dificuldades dos alunos	A avaliação tem de considerar as dificuldades dos alunos	DEE1-53 "...a própria avaliação tem que atender às dificuldades deles."	1
	Intervenção dos responsáveis envolvidos junto do grupo-turma	DEE sensibiliza para as dificuldades dos alunos com PDI	Sensibilizar o grupo-turma para com as dificuldades de um aluno com PDI é um desafio para o DEE	DEE1-54 "Sensibilizar o grupo-turma para com as dificuldades de um aluno com PDI é, pois, um grande desafio para o professor da educação especial..."	1
		DT sensibiliza para as dificuldades dos alunos com PDI	Sensibilizar o grupo-turma para com as dificuldades de um aluno com PDI é um desafio para o DT	DEE1-55 "...e para o diretor de turma."	1
	EE tem uma documentação própria	DEE ajuda os professores com a documentação	Os professores contam com a ajuda do DEE	DEE1-56 "... (os professores) contam com a ajuda por parte do docente da educação especial..."	1
		Ajuda prestada pelo DEE é essencial	É uma ajuda bastante significativa em termos burocráticos	DEE1-57 "...que é uma ajuda bastante significativa, para agilizar e responder burocraticamente..."	1
	Elaboração de um plano do apoio	As medidas são decididas e aprovadas em CT	As medidas são decididas e aprovadas em CT	DEE1-58 "As medidas são discutidas e aprovadas em CT..."	1

Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Elaboração de um plano do apoio	As medidas provam-se em documentos próprios por parte do professor	As medidas provam-se em documentos próprios por parte do professor	DEE1-59 "...provam-se em documentos próprios, por parte do professor..."	1
		Os anexos fazem parte do processo do aluno	Os anexos fazem parte do processo do aluno	DEE1-60 "(provam-se) ...em anexos que fazem parte do processo do aluno."	1
		Existem medidas e um plano do apoio a prestar pelos docentes	São realizadas adequações no processo de avaliação	DEE1-61 "...temos também as 'adequações no processo de avaliação'..."	1
			É prestado apoio pedagógico personalizado pelos professores da turma e pela DEE	DEE1-62 "...e o 'apoio pedagógico personalizado', quer seja no grupo-turma, quer também da minha parte..."	1
			É feito um plano do apoio que cada professor presta ao aluno	DEE1-63 "...fazemos um plano do apoio que cada um presta ao aluno."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	A inclusão exige tempo	A aceitação dos alunos não é imediata	A aceitação destes alunos acontece com o tempo	DEE1-64 "A aceitação destes alunos (...) tem de acontecer com o tempo..."	1
		Surgem barreiras à inclusão	As barreiras têm de ser derrubadas	DEE1-65 "...e as barreiras têm de ser derrubadas..."	1
	Características dos alunos	São diferentes dos restantes e não são comparáveis	Os alunos com PDI têm diferenças e não podem ser comparados com os restantes	DEE1-66 "Não podemos comparar estes alunos com os restantes..."	2
				DEE1-67 "...eles têm diferenças e não podem ser comparados da mesma forma."	
			Os alunos com PDI têm características próprias	DEE1-68 "...eles têm especificidades próprias..."	1
		Aprendem de maneira diferente	Os alunos com PDI aprendem de maneira diferente	DEE1-69 "...(eles) aprendem de maneira diferente..."	1
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	Alguns pares não aceitam as dificuldades dos alunos	É difícil a aceitação dos alunos pelos pares	DEE1-70 "O problema coloca-se mais é em termos de aceitação entre pares..."	1
		Alguns docentes não aceitam as dificuldades dos alunos	É difícil a aceitação das dificuldades dos alunos por parte dos professores	DEE1-71 "...e até mesmo por via da aceitação dessas dificuldades por parte de alguns docentes."	1
		Pares têm dificuldade em aceitar a avaliação dos alunos	Os pares não aceitam com facilidade as adequações no processo de avaliação	DEE1-72 "Ao nível dos pares, dos colegas, no grupo-turma, verifico que, muitas vezes, a medida da alínea d) 'adequações no processo de avaliação', não é aceite com grande facilidade..."	1
			É difícil sensibilizar ospares	DEE1-73 "...e é difícil sensibilizá-los que não pode ser assim."	1

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Implementação da educação inclusiva nas escolas	Pares têm dificuldade em aceitar a avaliação dos alunos	A avaliação não favorece a relação entre pares e alunos	DEE1-74 "...ao nível da avaliação dificulta..."	2
				DEE1-75 "No caso de uma apresentação, «porque é que a professora deu mais peso à apresentação oral dele... e a minha está melhor... e pronto, eu sei que o meu colega tem dificuldades, mas na avaliação?!...»"	
			Os pares fazem comparações com a avaliação dos alunos	DEE1-76 "...até porque eles, enquanto adolescentes, comparam tudo..."	2
				DEE1-77 "...eles comparam-se muito e questionam o porquê de o colega ter um teste diferente (um teste adaptado), «e eu não...»."	
	As adequações não são bem aceites ou aplicadas	Os professores não gostam de fazer as adequações	A aceitação das adequações por parte dos professores constitui um problema	DEE1-78 "..., mas deparei-me este ano com um problema que é a aceitação das 'adequações' por parte dos professores..."	1
		As adequações curriculares individuais são difíceis de aplicar	Os professores têm dificuldades em fazer as adequações	DEE1-79 "Fazem ('as adequações'), mas... não sabem como fazer."	1
			As adequações curriculares individuais têm sido sempre um problema	DEE1-80 "Desde que eu estou na educação especial, as 'adequações curriculares individuais' têm sido sempre um problema..."	2
			Ao longo dos anos não tem havido um esclarecimento suficiente	DEE1-81 "...passam os anos e nunca ninguém sabe muito bem o que é que é para fazer."	
		A aplicação das adequações varia de agrupamento para agrupamento	As adequações fazem-se de diferentes maneiras nos diferentes agrupamentos	DEE1-82 "Pelos agrupamentos por onde tenho passado, umas vezes fazem-se de uma maneira, num agrupamento,	1

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	As adequações não são bem aceites ou aplicadas			depois fazem-se de maneira diferente noutro agrupamento..."	
		Não existe uma orientação clara por parte do ME quanto à elaboração das adequações	Não há uma diretriz do ME a explicar como fazer adequações	DEE1-83 "...eu sinto que não há uma diretriz por parte do ME que diga claramente como elas devem ser feitas..."	1
			Não existe uma orientação específica	DEE1-84 "...que aponte uma orientação específica;"	1
			Não existe um documento orientador	DEE1-85 "...não temos um documento orientador."	1
	A certificação depende das medidas educativas que forem aplicadas	As adequações curriculares individuais impossibilitam igual certificação no 9.º ano	As adequações curriculares individuais impossibilitam igual certificação no 9.º ano	DEE1-86 "...o aluno vai para exame de 9º ano e as 'adequações curriculares individuais' vão impossibilitá-lo de ter a certificação..."	1
		A aplicação de adequações curriculares individuais confere ao aluno uma certificação diferente	A aplicação de adequações curriculares individuais é um critério para a realização de provas a nível de escola no 9.º ano	DEE1-87 "Eu tenho uma aluna com PDI que, com as 'adequações curriculares individuais', foi proposta para a realização de provas de exame a nível de escola..."	2
				DEE1-88 "...com a alínea b) é um critério, uma medida necessária para se fazerem as provas a nível de escola de 9.º ano..."	
	Documentação referente à inclusão é muito burocrática	Os professores ficam assustados com a parte burocrática	Os professores ficam assustados com a parte burocrática	DEE1-89 "...ainda que, muitas vezes, fiquem um pouco assustados (os professores) ..."	1
		O excesso de documentos assusta os professores	O excessos de documentos assusta os professores	DEE1-90 "...com a quantidade de documentos com que se deparam."	1

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Escassez de medidas promovidas pela escola	Não se realizam em relação aos alunos com PDI	Não verifiquei que se realizem nos agrupamentos ou na escola atividades onde se destaquem os alunos com PDI	DEE1-91 "Não..., nunca verifiquei isso assim... um agrupamento com uma atividade... capaz de os destacar dos outros?!..."	3
				DEE1-92 "Não... não o sente; não o faz (a escola), e eu nunca verifiquei isso."	
				DEE1-93 "Não me parece que isso aconteça em relação aos alunos com PDI."	
			Nestes casos tenta-se não expor o aluno	DEE1-94 "Acho que nestes casos, tenta-se não expor o aluno..."	1
			As dificuldades vão ser sentidas inevitavelmente e os outros alunos sentem logo isso	DEE1-95 "...até porque depois as dificuldades vão ser sentidas inevitavelmente e os outros alunos sentem logo isso..."	1
		A escola apenas sensibiliza para outras problemáticas	Por vezes há necessidade de sensibilizar o grupo-turma, mas mais para outras problemáticas	DEE1-96 "Às vezes, há necessidade de sensibilizar o grupo-turma, mas talvez mais perante situações de alunos com autismo ou determinadas problemáticas comportamentais."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Avaliação e definição de um plano de intervenção	Analisar o processo individual	Ter acesso ao processo do aluno e ler os relatórios	DEE1-97 "Primeiramente, há que conhecer o caso do aluno..."	2
				DEE1-98 "...ter acesso ao seu processo e ler os relatórios..."	
		Fundamentar a problemática	Conhecer o caso e a problemática	DEE1-99 "...no fundo, temos que nos fundamentar em relação ao caso e à problemática em questão."	1
		Realizar uma avaliação diagnóstica	Fazer uma avaliação diagnóstica	DEE1-100 "...fazer uma avaliação diagnóstica..."	1
		Traçar um plano de intervenção com objetivos	Fazer o desenho do plano para intervir	DEE1-101 "...fazer o desenho de um plano para intervir..."	2
			Traçar objetivos no plano	DEE1-102 "Traço um plano com objetivos, designadamente, ao nível do treino..."	
	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	Prestar apoio pedagógico personalizado	Reduzir as dificuldades por via do apoio pedagógico personalizado	DEE1-103 "...tirar o maior partido do 'apoio pedagógico personalizado' de modo a conseguir melhor ultrapassar as dificuldades."	1
			Apoio pedagógico personalizado dado pelos professores da turma e da EE	DEE1-104 "As medidas são o 'apoio pedagógico personalizado', dado pelos professores da turma e também da minha parte, que é imprescindível..."	1
			O apoio pedagógico personalizado é imprescindível	DEE1-105 "... (o 'apoio pedagógico personalizado') é imprescindível..."	1
			A memória	DEE1-106 "...da memória..."	1
			A perceção visual	DEE1-107 "...da perceção visual..."	1

Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	Desenvolver competências específicas	A capacidade de atenção	DEE1-108 "...desenvolver a capacidade de atenção..."	1
			A concentração, que é bastante pertinente	DEE1-109 "...e concentração, que é bastante pertinente..."	1
			O raciocínio lógico-matemático, que é inerente às dificuldades intelectuais	DEE1-110 "Desenvolver o raciocínio lógico-matemático que é inerente a esta dificuldade educativa especial das dificuldades intelectuais..."	1
			O autoconceito, porque são alunos com baixa autoestima	DEE1-111 "...desenvolver o autoconceito, porque são alunos com baixa autoestima que acham que só os outros é que conseguem e eles não."	1
			As TIC	DEE1-112 "Faço também recurso às TIC..."	1
		Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita	Proferir discursos orais com finalidades distintas	DEE1-113 "Proferir discursos orais com finalidades distintas..."	1
			As apresentações orais são muito valorizadas na avaliação	DEE1-114 "...até porque eles fazem apresentações orais que têm bastante peso em termos da avaliação…"	1
			Preparar o aluno ao nível da leitura e da interpretação para um melhor desempenho em sala de aula	DEE1-115 "...aproveito, por exemplo, um texto do Português que eles vão abordar e aproveito para preparar o aluno ao nível da leitura e da interpretação para fazer um melhor desempenho em sala de aula."	1
			A leitura que é muito importante e a interpretação de discursos orais e escritos	DEE1-116 "A leitura, também é muito importante e a interpretação de discursos, quer sejam orais, quer sejam escritos..."	1

Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada		A produção escrita que tem um peso significativo nos exames e nos testes	DEE1-117 "...a produção escrita (...) tem um peso significativo nos exames, em tudo, nos testes..."	1
		Fazer uso da repetição	É benéfico o uso da repetição	DEE1-118 "Estes alunos necessitam do reforço, da repetição..."	2
			O uso da repetição ajuda aos melhores resultados	DEE1-119 "...é o trabalho pela repetição, e isto possibilita retirar melhores resultados."	
		Explorar conteúdos lúdicos de apoio às matérias lecionadas	Explorar conteúdos ligados à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico	DEE1-120 "...pelo lúdico, exploro conteúdos que se liguem à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico..."	1
			Conteúdos que ajudam a desenvolver as matérias lecionadas	DEE1-121 "...que de alguma forma ajudam a desenvolver, como apoio, as matérias lecionadas."	1
		Motivar o aluno para o apoio	Cativar o aluno para o apoio	DEE1-122 "...temos que cativar o aluno para o apoio..."	1
			Os alunos no terceiro ciclo nem sempre são interessados ou assíduos ao apoio	DEE1-123 "...até porque os alunos no terceiro ciclo, muitas vezes, tendem a mostrar-se menos interessados e a faltar."	1
	Utilização de recursos direcionados	Usar a Internet	Apresentar as matérias com recurso à Internet	DEE1-124 "...apresentações de matérias com recurso à Internet."	1
		Utilizar jogos educativos	Aplicar jogos educativos relacionados com as matérias	DEE1-125 "...aplicação de jogos..."	2
				DEE1-126 "Fazer jogos educativos que vão ao encontro das matérias..."	
			Os jogos nas TIC são um sucesso	DEE1-127 "...será nos jogos, quando se utilizam as TIC, que fazem, normalmente, um grande sucesso..."	1
		Partilhar recursos entre docentes	Pedir apoio de materiais aos outros professores	DEE1-128 "Até pergunto, às vezes, aos professores, se indicam algum vídeo que vá ao encontro do que é explicitado em aula, de modo a que	1

Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB				o aluno possa ter acesso a outra explicação, por exemplo, da matéria de matemática ou outra disciplina qualquer...”	
	Implementação de atividades	Monitorização da leitura	A leitura é gravada e depois avaliada	DEE1-129 “...na leitura, também...”	2
				DEE1-130 “...faço a gravação da leitura e o aluno depois ouve-se a ele próprio e fazemos uma avaliação e a autoavaliação da leitura...”	
			O aluno faz a autocorreção das falhas que teve na leitura	DEE1-131 “...ele faz até uma autocorreção das falhas que teve na leitura de algumas palavras, na entoação...”	1
		Atividades alternativas	São propostas atividades diferentes das habituais na aula	DEE1-132 “...procuro que as atividades que eu proponho fujam um pouco ao que é feito na aula até para que não seja tanto uma continuação...”	1
	Gestão adequada do currículo	Aplicar o currículo comum com acompanhamento	Os alunos devem cumprir o currículo comum, mas com acompanhamento	DEE1-133 “O currículo comum, pois eles estão integrados em grupo-turma e terá mesmo de ser..., mas com o devido acompanhamento...”	1
		Aplicar as medidas adequadas	Atender às necessidades dos alunos com as medidas adequadas	DEE1-134 “...estando atentos às necessidades dos alunos, adequar as medidas que respondam da melhor forma...”	1
		Dar apoio aos professores na adequação do currículo	Dar apoio aos professores	DEE1-135 “...e dar apoio aos professores...”	1
			Existe iliteracia dos professores em relação aos procedimentos da EE	DEE1-136 “...pois há ainda, hoje em dia, bastante iliteracia da parte dos professores em relação aos procedimentos da educação especial.”	1

Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Organização da ação pedagógica	Agrupar os alunos em função da problemática	Ter em conta a problemática para juntar os alunos	DEE1-137 "Ainda que eles se insiram na mesma problemática, estando os três alunos em simultâneo..."	2
				DEE1-138 "Eu generalizo, ou seja, tenho em conta a problemática para os juntar..."	
		Fazer grupos com as mesmas dificuldades e necessidades	Fazer grupos com as mesmas dificuldades e necessidades	DEE1-139 "Faço grupos com as mesmas dificuldades e as mesmas necessidades educativas especiais."	2
				DEE1-140 "...no caso do grupo que faço ao nível dos alunos com dificuldade intelectual..."	
		Respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno	Cada aluno tem o seu ritmo próprio de trabalho	DEE1-141 "... (Cada aluno) tem o seu ritmo próprio de trabalho."	2
			Respeitar o ritmo de cada aluno	DEE1-142 "...temos que respeitar o ritmo de cada um..."	
		Rentabilizar o apoio em função dos alunos a apoiar	Nos casos mais problemáticos trabalhamos de um para um	DEE1-143 "Nos casos mais problemáticos trabalhamos de um para um..."	1
			Não resulta fazer grupos com mais de três alunos	DEE1-144 "Até três. Mais do que isso acho que não..., já é contraproducente, já não resulta."	1
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	Dar resposta às necessidades dos alunos	Dar resposta às necessidades que os alunos apresentam	DEE1-145 "...e dar resposta às necessidades que eles apresentam."	1
			Responder às dificuldades e necessidades de cada um deles	DEE1-146 "...para responder às dificuldades e necessidades de cada um deles..."	1
		Atender necessidades diferenciadas	Cada aluno é um aluno	DEE1-147 "Cada aluno é um aluno..."	1
			Fazer um trabalho individualizado para cada aluno	DEE1-148 "...fazer um trabalho individualizado para cada aluno; mas deveria ser assim."	1

Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Dificuldades verificadas na prática pedagógica		Em anos diferentes tem de ser feito um trabalho diferenciado	DEE1-149 "...se eles forem do 7º, 8º e do 9º ano, como são de anos diferentes, terei mesmo de fazer trabalho diferenciado..."	1
		Gerir e rentabilizar o tempo do apoio	O tempo do apoio tem de ser bem gerido	DEE1-150 "...tenho que gerir muito bem o tempo..."	2
				DEE1-151 "Há atividades nas quais tenho que gerir: enquanto um está a fazer a leitura eu tenho que corrigir o que o outro já fez, e é um desafio..."	
			Tem de ser rentabilizado	DEE1-152 "...e tento rentabilizá-lo ao máximo..."	1
			Para rentabilizar o tempo são feitos grupos com a mesma problemática	DEE1-153 "..., mas, até para rentabilizar o tempo, faço grupos de alunos com a mesma problemática..."	1
			O tempo do apoio passa rápido	DEE1-154 "...os quarenta e cinco minutos passam rápido."	1
			Está sempre a contar	DEE1-155 "...pois o tempo está sempre a contar..."	1
			O tempo do apoio é escasso	DEE1-156 "Até porque não tenho tempo..."	2
				DEE1-157 "...o tempo é escasso..."	
		Tempo do apoio varia em função da opção das escolas	O tempo do apoio pode ser de quarenta e cinco ou noventa minutos semanais	DEE1-158 "Normalmente, pode ser de quarenta e cinco ou noventa minutos semanais..."	2
				DEE1-159 "...nesta, o tempo letivo é de quarenta e cinco minutos, mas noutras é de cinquenta minutos."	
			Pode ser de um ou dois tempos semanais	DEE1-160 "...ou seja, um ou dois tempos."	1
			O tempo do apoio depende das escolas	DEE1-161 "E isto também depende das escolas..."	1

Anexo K – Análise de conteúdo da entrevista aos DER (exemplo DER1)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Perceção dos DER sobre a legislação da EE	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	Legislação favorece a inclusão dos alunos	Deve existir legislação para promover a inclusão	DER1-1 "Eu concordo. Acho que ela deve existir..."	1
		Todos os alunos têm direitos iguais	Todos os alunos têm iguais direitos	DER1-2 "...porque eles são alunos e merecem tudo o que os outros têm... também têm direito."	1
		A inclusão deve estender-se a todos os níveis de ensino	A inclusão deve acontecer não só no 3.º ciclo como também no secundário	DER1-3 "Sim, acho que sim... não só em termos de 3.º ciclo como também no ensino secundário até..."	1
	Concordância com reservas face à anterior legislação	A inclusão não acontece apenas por via da legislação	Ainda é necessário limar algumas arestas	DER1-4 "..., contudo, acho que ainda temos que limar certas arestas."	1
			Apesar da boa vontade é difícil que a inclusão aconteça	DER1-5 "Por mais que haja boa vontade, é muito difícil."	1
		É difícil para o professor implementar a inclusão na sala de aula	Os professores têm dificuldades em implementar a inclusão na sala de aula	DER1-6 "Isto porque nós não conseguimos implementá-la na sala de aula..."	1
		Características das turmas tornam a inclusão mais difícil	As características e a quantidade de alunos por turma tornam a inclusão mais difícil	DER1-7 "...considerando os alunos que temos hoje em dia e a quantidade de alunos que temos por turma, pois é difícil..."	1
	Concordância com reservas face à	Abrangência de um maior número de alunos	Todos os alunos que apresentem dificuldades passam a estar abrangidos pela lei	DER1-8 "Penso que esta alteração legislativa pode ser benéfica uma vez que todos os alunos que apresentem dificuldades passam a estar abrangidos pela lei..."	1

Perceção dos DER sobre a legislação da EE	recente legislação (DL 54/2018)	Apoios podem não ser suficientes para todos os alunos	Os apoios podem não ser suficientes para muitos dos alunos que mais precisam	DER1-9 "..., mas também não deixa de ser verdade que para muitos dos alunos que mais precisam os apoios podem não ser suficientes."	1
		Inexistência de grandes diferenças entre as atuais e as anteriores medidas	As medidas recentemente propostas não diferem muito das anteriores	DER1-10 "As medidas que são agora propostas não diferem muito das anteriores."	1
			Existem três níveis de medidas	DER1-11 "É certo que temos três níveis de medidas..."	1
		As medidas adicionais limitam o percurso escolar dos alunos	As medidas adicionais são restritivas em termos de percurso escolar dos alunos	DER1-12 "..., mas as 'adicionais' continuam a ter um caráter mais restritivo em termos de percurso escolar dos alunos..."	1
		As medidas adicionais correspondem ao anterior CEI	As medidas adicionais são semelhantes ao anterior CEI	DER1-13 "...o que não deixa de ser semelhante ao que se verificava com o anterior 'currículo específico individual."	1
	Vantagens decorrentes da recente legislação	Abandona-se o conceito de NEE	A nova legislação abandona o conceito de NEE	DER1-14 "Com a nova legislação abandona-se o conceito de 'necessidades educativas especiais', ou seja, NEE..."	1
			Os alunos deixam de ter a carga negativa de apresentarem NEE	DER1-15 "...os alunos deixam de ter a carga negativa de apresentarem NEE. Esta parece-me ser, no imediato, uma das vantagens."	1
		Utiliza-se a designação de 'alunos com dificuldades'	Passa a aplicar-se a designação de 'alunos com dificuldades'	DER1-16 "...passa a aplicar-se a designação de 'alunos com dificuldades' o que por si só constitui um avanço..."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aceitação e aplicação de princípios educativos	Recusa da exclusão	Devemos recusar a exclusão	DER1-17 "Exclusão nunca!"	1
			Os alunos são seres humanos	DER1-18 "São alunos, são seres humanos..."	1
		Aceitação da diferença	Somos todos iguais	DER1-19 "..., portanto somos todos iguais..."	1
			Todos temos diferença	DER1-20 "...todos nós temos diferença."	1
			Ao serem aceites na turma ficam mais disponíveis para aprender	DER1-21 "Se eles são aceites numa turma têm mais vontade, mais predisposição para..."	1
			São ajudados pelos pares	DER1-22 "...e os outros também os ajudam..."	1
		Princípio da igualdade e da equidade	Deve ser cumprido o princípio da igualdade e da equidade	DER1-23 "Deve ser cumprido o princípio da igualdade e da equidade. Tem de ser!"	1
	Reconhecimento dos benefícios da inclusão	A inclusão é benéfica para todos	Esta é uma vantagem para todos	DER1-24 "E essa é uma vantagem, quer para ele, quer para os outros também."	1
			O processo da inclusão é vantajoso para todos	DER1-25 "Sim, sim. Absolutamente vantajoso... para todos (o processo da inclusão)."	1
		Não há desvantagens na inclusão	A inclusão nunca traz desvantagens	DER1-26 "Não, não, nunca!"	1
				DER1-27 "A inclusão nunca traz desvantagens..."	1
			Nem para o aluno nem para os pares	DER1-28 "...nem para o próprio aluno nem para os outros."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Escassez de medidas promovidas pela escola	Escola promove pouco a inclusão	A escola promove poucas medidas	DER1-29 "Promove pouco..."	1
		Escola tem poucas condições	A escola tem poucas condições	DER1-30 "...são diminutas as condições..."	1
		Alunos não estão bem integrados na turma	Estes alunos não estão bem integrados na turma	DER1-31 "...e eles acabam por não estar integrados na turma..."	1
		Difícil integração dos alunos no sistema escolar	Estes alunos têm uma difícil integração no sistema escolar	DER1-32 "...e no sistema como os outros..."	1
	Elevado número de alunos	As turmas têm muitos alunos	Os professores têm mais dificuldade em chegar a cada um dos alunos em turmas numerosas	DER1-33 "Dificulta que consigamos chegar não só a esse aluno como também a todos os outros."	1
			As turmas são grandes, com muitos alunos	DER1-34 "Mas isto vai ao encontro do que disse inicialmente: as turmas são grandes, com muitos alunos..."	1
		Turmas numerosas dificultam o trabalho do professor	Muitos alunos em sala de aula dificultam o trabalho do professor	DER1-35 "...são muitos alunos numa sala de aula, e é muito difícil..."	1
			Dificulta o extenso número de alunos em sala de aula	DER1-36 "Começando pelo número de alunos em sala de aula, por turma, dificulta, porque é muito extenso."	1
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	Alguns pares não aceitam as dificuldades dos alunos	Os pares não compreendem e não aceitam as dificuldades dos alunos	DER1-37 "Os alunos hoje em dia não compreendem e não aceitam a diferença..."	3
				DER1-38 "... (a aceitação) não é correta..."	
				DER1-39 "...pronto, isso dificulta muito..."	

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Implementação da educação inclusiva nas escolas		Quando os alunos vão ao quadro não são bem aceites pelos pares	DER1-40 "..., mas quando vão ao quadro, por vezes a aceitação por parte dos colegas não é bem vista..."	1
			Os pares acabam por criticar quem é diferente	DER1-41 "...acabam por gozar, por criticar quem é diferente..."	1
			Os pares esquecem-se das suas próprias diferenças	DER1-42 "...esquecendo-se que eles também têm algum tipo de diferença..."	1
		Os alunos são alvo de exclusão pelos pares	Os alunos são vistos como sendo diferentes	DER1-43 "...quando são vistos como sendo diferentes..."	1
			Os alunos são frequentemente excluídos pelos pares	DER1-44 "...são objeto de exclusão..."	2
				DER1-45 "...o que acontece muito..."	
		A exclusão agrava as dificuldades dos alunos	Os alunos sentem isso e afeta-os	DER1-46 "...e eles sentem isso, o que também os afeta..."	1
			A exclusão é motivo para agravar as próprias dificuldades dos alunos	DER1-47 "...e constitui uma base para agravar as próprias dificuldades que eles apresentam."	1
		A educação para a 'diferença' deve começar em casa com os pais	A educação para a 'diferença' deve começar em casa	DER1-48 "...uma educação para a 'diferença', mas a começar em casa..."	1
			Os pais devem favorecer a educação dos filhos	DER1-49 "...pelos próprios pais."	1
	Falta de recursos humanos nas escolas	Para além do DER é necessário um DEE na sala de aula	O ME deveria permitir que um docente acompanhasse o aluno, para além do professor da turma	DER1-50 "Era necessário que o ME pensasse que, para além do professor da turma, de cada disciplina, houvesse um professor que acompanhasse esse aluno..."	1
			Os alunos necessitam de um acompanhamento rigoroso	DER1-51 "Isto porque eles necessitam de ter um acompanhamento mais rigoroso."	1

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Falta de recursos humanos nas escolas	DEE deve fazer acompanhamento até ao final do 3.º CEB	Os alunos necessitam ser acompanhados até ao final do 3.º CEB	DER1-52 "Pelo menos até ao final do 3.º ciclo..."	1
			Os alunos têm necessidade de um acompanhamento mais próximo do DEE	DER1-53 "Eles têm necessidade de ter um acompanhamento mais próximo de alguém."	1
		DEE deve apoiar dentro e fora da sala de aula	Não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela	DER1-54 "...não necessariamente dentro da sala de aula, mas também fora..."	1
		Existem poucos DEE nas escolas	Os DEE não chegam para todos os alunos	DER1-55 "...os professores da educação especial não chegam para todos os alunos..."	1
			Os DEE são poucos para as necessidades existentes	DER1-56 "...são poucos professores."	3
				DER1-57 "Sim, mas são poucos."	
				DER1-58 "Sim, são poucos professores..."	
		DEE dispõe de pouco tempo para apoiar todos os alunos	São poucas as horas para o apoio do DEE	DER1-59 "...e são poucas horas... é pouco!"	2
				DER1-60 "...não é culpa do professor, ele não tem é horário suficiente."	
			DEE dispõe de pouco tempo para realizar o seu trabalho	DER1-61 "Ele (o DEE) acompanha vários alunos, faz um bom trabalho, mais do que pode, mas é pouco."	1
	Dificuldades dos alunos	É natural que existam dificuldades	Os alunos têm dificuldades	DER1-62 "(...) têm dificuldades... (...)"	1
			Todos temos dificuldades	DER1-63 "(...) todos temos dificuldades..."	1
		Decorrem das exigências do	As dificuldades dos alunos em certas áreas dependem do sistema	DER1-64 "Mas eu também acho que as dificuldades deles nas outras áreas vão muito ao encontro do sistema..."	1

Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Dificuldades dos alunos	sistema escolar	O sistema escolar não consegue ajudar os alunos	DER1-65 "(o sistema escolar) ...que não os consegue ajudar."	1
		São menos frequentes na expressão oral	Um dado aluno com PDI era muito bom na área das Letras	DER1-66 "Este ano, por exemplo, tive um aluno que era muito bom na área das Letras..."	1
			Na expressão oral	DER1-67 "...na expressão oral."	1
			Os alunos têm mais facilidade na oralidade	DER1-68 "...até porque têm facilidade em a avaliação ser também oral."	1
		São menores nas Línguas, Humanidades e nas Ciências Naturais	Os alunos são melhores nas Línguas e na História	DER1-69 "..., mas são geralmente melhores nas Línguas e nas outras disciplinas, e até mesmo na História..."	1
			Os alunos apresentam menos dificuldades nas Ciências Naturais	DER1-70 "...e (apresentam) menos (dificuldades) nas Ciências Naturais..."	1
		São mais frequentes na expressão escrita	O texto tinha introdução, desenvolvimento e conclusão	DER1-71 "O texto estava bem, com uma introdução, desenvolvimento e conclusão."	1
			O texto apresentava o conteúdo correto	DER1-72 "..., mas, se fossemos ver, estava lá o conteúdo correto."	1
			Na expressão escrita dava erros ortográficos	DER1-73 "Na expressão escrita dava erros..."	2
				DER1-74 "Tinha era erros ortográficos..."	
		São maiores na Matemática e no cálculo	Os alunos apresentam mais dificuldades na Matemática e no cálculo	DER1-75 "Eles apresentam mais dificuldades na Matemática e no cálculo..."	1
		Podem estar relacionadas com outros problemas	Por vezes estes alunos têm outros problemas associados, tais como dislexia	DER1-76 "...por vezes, são alunos que têm também outros problemas associados, tais como dislexia."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita	Os alunos têm mais facilidade na comunicação oral do que na escrita	DER1-77 "Normalmente, os alunos que eu tenho têm mais facilidade na área da comunicação..."	2
				DER1-78 "...particularmente, mais na oralidade do que na escrita."	
			DER apoia-se mais na participação oral dos alunos	DER1-79 "Como têm mais dificuldades na escrita, logo, eu apelo mais à participação oral deles..."	2
				DER1-80 "...e apoio-me muito nela."	
		DER considera todos os alunos por igual	A avaliação é feita na oralidade e na escrita para todos os alunos	DER1-81 "..., mas a avaliação é feita tanto na oralidade como na escrita, para estes e para os restantes alunos..."	1
			DER não faz distinção entre alunos	DER1-82 "...são todos iguais!"	2
				DER1-83 "Somos todos iguais!"	
		Realização de exercícios selecionados	Os alunos vão ao quadro realizar exercícios selecionados	DER1-84 "Para irem, por exemplo, ao quadro, tenho cuidado em ver quais os exercícios que os chamo para irem fazer."	2
			A professora verifica previamente a correta realização dos exercícios	DER1-85 "Fazem na mesma no caderno diário e eu verifico..."	
		Apostar nas áreas do currículo em que os alunos	Os alunos conseguem obter sucesso na oralidade, na expressão, na opinião, ao nível da interpretação de poemas	DER1-86 "Na oralidade... na área da expressão, da opinião, ao nível da interpretação de poemas..."	1

Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB		conseguem obter sucesso	Os alunos conseguem ser mais sensíveis do que os pares	DER1-87 "Eu acho lindíssimo, por vezes eles conseguem ser mais sensíveis do que os outros alunos..."	1
			Os alunos são seres especiais	DER1-88 "Sim, têm... são seres especiais."	1
			Eles conseguem obter sucesso	DER1-89 "Sim, conseguem ter sucesso."	1
		Os alunos obtêm maior sucesso na parte da poesia	Todos os anos acontece na parte da poesia	DER1-90 "...isso é muito curioso e todos os anos acontece na parte da poesia..."	1
			Não tanto no texto narrativo, mas mais na parte da poesia	DER1-91 "...não tanto no texto narrativo, mas sim na parte da poesia..."	1
	Implementação de atividades	Atividades simples	Atividades simples	DER1-92 "Devem ser atividades simples..."	1
		Atividades de complexidade progressiva	Atividades organizadas com um nível de complexidade progressiva	DER1-93 "...e organizadas com um nível de complexidade progressiva..."	1
			Os alunos correspondem melhor a estas atividades	DER1-94 "...pois só assim é que eles correspondem melhor."	1
	Gestão adequada do currículo	Aplicar o currículo que permita aos alunos continuarem os estudos	Os alunos devem cumprir um currículo que não lhes corte o futuro	DER1-95 "Eu acho que o que ajuda melhor é um currículo que não lhes corte o futuro."	1
			Estes alunos têm o direito a concluir o ensino secundário, tal como os pares	DER1-96 "Eles são como os outros, têm o direito a concluir o ensino secundário, tal como os outros alunos..."	1
			Eles devem poder prosseguir os estudos a nível superior na área para a qual têm mais valências	DER1-97 "...e quiçá irem para a faculdade."	2
				DER1-98 "..., mas na área para a qual eles têm mais valências."	

Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB		Todos têm direito ao ensino obrigatório e gratuito	Todos têm o mesmo direito ao ensino obrigatório e gratuito	DER1-99 "Todos temos direito..."	2
				DER1-100 "...o ensino é obrigatório e gratuito; portanto eles têm direito..."	
	Organização da ação pedagógica	Reagrupar os alunos após terem trabalhado juntos	Os grupos são escolhidos inicialmente pelos alunos	DER1-101 "No que toca ao trabalho em grupo, no início do ano letivo, deixo-os escolher os grupos..."	1
			A escolha dos grupos é feita depois pela DER	DER1-102 "Após o primeiro trabalho, eu digo «agora sou que escolho os grupos» ..."	1
		Promover a integração do aluno com PDI no grupo	DER verifica por vezes que alguém fica de parte	DER1-103 "..., mas apercebo-me sempre das situações e há sempre alguém que fica de parte..."	1
			Normalmente o aluno com PDI não tem grupo	DER1-104 "...e, normalmente, é sempre esse dito aluno..."	1
			DER procura integrar o aluno com PDI na turma e num grupo	DER1-105 "...e vou procurar integrá-lo na turma e num grupo..."	1
		Trabalhar o conceito da 'diferença' com a turma	DER fala na 'diferença' com as turmas	DER1-106 "..., mas eu falo sempre com as minhas turmas na 'diferença'..."	1
			Se a sala de aula for um barco e se ele vai ao fundo, todos se afogam	DER1-107 "...e dou muito este exemplo: a sala de aula é um barco e estamos todos nele; se ele for ao fundo, vamos todos."	1
			Para que o barco não vá ao fundo, todos têm que se ajudar mutuamente	DER1-108 "E, para que ele não vá ao fundo, temos que nos ajudar todos uns aos outros."	1
			Alguns alunos têm mais valências a Línguas e outros a Ciências	DER1-109 "E explico uma coisa básica: uns são melhores a Línguas e outros a Ciências..."	2
				DER1-110 "Têm mais valências numa área do que noutra e isto é para todos."	

Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Organização da ação pedagógica	Trabalhar o conceito da 'diferença' com a turma	Os alunos não são melhores nem piores	DER1-111 "...não são melhores nem piores."	1
			Os alunos são apenas diferentes	DER1-112 "...então, são diferentes nisso..."	1
			Tem que haver uma educação para a turma	DER1-113 "Depois, tem que haver uma educação também para a turma..."	1
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	Dar resposta às necessidades dos alunos	Sinto dificuldade em chegar até eles na aula	DER1-114 "A dificuldade que sinto, é chegar até eles na aula..."	1
			Conseguir perceber as dificuldades que eles têm	DER1-115 "...perceber quais são as dificuldades que têm..."	1
			Eles não as conseguem manifestar verbalmente	DER1-116 "...porque eles não as conseguem manifestar verbalmente..."	1
			Porque têm vergonha	DER1-117 "...por vergonha..."	1
			Por falta de tempo da DER	DER1-118 "...ou mesmo por culpa minha, por falta de tempo."	1
		Atender necessidades diferenciadas	Conseguir responder e chegar a cada aluno	DER1-119 "Não me apercebi que determinado aluno tinha dúvidas, não consegui chegar lá..."	2
				DER1-120 "...pois acredito que haja mais alunos que também têm dúvidas e aos quais eu não consigo chegar."	
			Conseguir ter tempo para o trabalho individualizado com cada aluno	DER1-121 "...e não se consegue ter um tempo para individualizar a intervenção."	1
		Dedicar mais tempo a cada um dos alunos	Poder dedicar mais tempo e atenção a estes alunos	DER1-122 "Sim, poder dedicar mais tempo e atenção a estes alunos..."	1
			Poder dedicar tempo aos outros alunos também	DER1-123 "..., mas aos outros todos também..."	1
		Conseguir cumprir o programa	O programa para cumprir é muito extenso	DER1-124 "Nós temos um programa muito extenso para cumprir..."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Relação/ articulação curricular entre os DER e o DEE	Boa relação/ articulação	Existe uma boa relação de trabalho	Existe boa relação de trabalho entre docentes	DER1-125 "Sim, existe."	2
				DER1-126 "Há, há sim."	
			A ligação é agradável	DER1-127 "Sim, há (uma boa ligação)."	1
		Há articulação com todos os docentes	Não há razões de queixa	DER1-128 "Não tenho razões de queixa."	1
			Existe boa articulação nas diferentes escolas	DER1-129 "Pelo menos nas escolas por onde eu tenho passado existe."	1
	Procedimentos de articulação informal	Docentes conversam entre si	Existe diálogo profissional entre docentes	DER1-130 "Sim, sim, comunicamos uns com os outros."	2
				DER1-131 "...conversamos..."	
			A articulação informal ocorre na sala dos professores nos intervalos	DER1-132 "Na sala de professores, nos intervalos... temos esse contacto."	3
				DER1-133 "É na sala de professores..."	
				DER1-134 "...até porque não temos horário para conversarmos na sala..."	
		DER aborda o DEE	DEE mostra-se disponível	DER1-135 "Está (disponível, o DEE) ..."	1
			Quando tem tempo	DER1-136 "...quando tem tempo..."	1
			Dentro do seu horário	DER1-137 "...dentro do seu horário..."	1
	Procedimentos de articulação formal	Articulação formal faz-se nas reuniões de CT	DEE elabora o relatório para as reuniões de avaliação	DER1-138 "Sim, mas nas reuniões de avaliação o professor da educação especial leva o seu relatório..."	1
			O relatório segue anexo à ata e é apresentado ao CT	DER1-139 "...que vai anexo à ata e que expõe ao CT..."	1
			DEE não entra em muitos pormenores pois o tempo da reunião é limitado	DER1-140 "..., mas nunca entra em muitos pormenores..."	3
				DER1-141 "...até porque temos um tempo limitado para a reunião..."	
				DER1-142 "...há muito pouco tempo."	

Anexo L – Análise das entrevistas realizadas aos DEE – resultados por temas

Tabela L1

Resultados obtidos no tema 'Perceção dos DEE sobre a legislação da EE'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	Medidas dão resposta às necessidades dos alunos	1	
		O apoio pedagógico personalizado responde às necessidades dos alunos	1	
		As adequações curriculares individuais respondem às necessidades dos alunos	1	
		As adequações no processo de avaliação respondem às necessidades dos alunos	1	
		Subtotal	4	1,2
	Concordância com reservas face à anterior legislação	Documento bem elaborado	1	
		Legislação difícil de aplicar	1	
		Subtotal	2	0,6
	Discordância com a anterior legislação	CEI não abrange as necessidades dos alunos	1	
		CEI afasta-se em termos de resposta às necessidades dos alunos	1	
		Subtotal	2	0,6
	Concordância com a recente legislação (DL 54/2018)	Defende os direitos dos alunos	3	
		Pertinência dos princípios e pressupostos pedagógicos	3	
		DEE apoia a prática do DER	3	
		Desvaloriza o diagnóstico	2	
		DEE pode dar apoio psicopedagógico dentro da sala de aula	2	
		DER também apoia o aluno	2	
		Promove a inclusão dos alunos	1	
		Sensibiliza para a diferença	1	
		Desperta os professores para a inclusão	1	
		Subtotal	18	5,3
	Concordância com reservas face à recente legislação	Dificuldades na aplicação da lei	3	
		Exigência do cumprimento do programa afeta a prática docente	3	
		Número excessivo de alunos abrangidos pela lei	2	
		Legislação associada a outros decretos-leis	2	
		Maior ênfase no conceito de inclusão	1	
		Dificuldade em implementar a flexibilização curricular	1	
		Subtotal	12	3,6

(continua)

(continuação da Tabela L1)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DEE sobre a legislação da EE	Discordância com a recente legislação	Medidas educativas são sempre aplicadas por fases seja qual for a problemática	4	
		A avaliação sumativa continua a ter um elevado peso	4	
		Dificuldade em prestar um apoio com qualidade aos alunos abrangidos pela lei	3	
		Medidas e o apoio da EE não são aplicados de imediato	3	
		Legislação não é suficiente para se concretizar a mudança	3	
		Não dá a devida atenção aos anteriores alunos com NEE	2	
		Aplicação da medida mais favorável pode ser tardia	2	
		O conhecimento é valorizado em detrimento de outras competências	2	
		Aplicação das medidas depende da avaliação atual do aluno	1	
		Falta de identificação com a legislação	1	
		Subtotal	25	7,4
	Vantagens decorrentes da recente legislação	Alunos com mais dificuldades estão integrados na turma	2	
		Menor diferenciação entre alunos na turma	1	
		Subtotal	3	0,9
	Desvantagens decorrentes da recente legislação	Alunos com dificuldades na aprendizagem podem não ter apoio	3	
		Escassa valorização do papel do DEE	3	
		Tempo limitado para avaliar e atuar	2	
		Excesso de burocracia	1	
		Excesso de reuniões	1	
		Subtotal	10	2,9
	Implicações da recente legislação na prática profissional	Aplicação das medidas de acordo com as dificuldades do aluno	3	
		DUA deve ser aplicado antes das medidas universais	3	
		As medidas seletivas sucedem às universais	1	
		As medidas adicionais são aplicadas a alunos que não cumprem o currículo	1	
		As adaptações curriculares significativas fazem parte das medidas adicionais	1	
		Subtotal	9	2,7
	Total		85	25,2
Total Geral			338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Tabela L2

Resultados obtidos no tema 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação das medidas previstas na legislação	O apoio pedagógico personalizado pode ser prestado pelos vários professores do aluno	4	
		O apoio pedagógico personalizado	3	
		A inclusão depende da aplicação das diferentes medidas	2	
		As adequações são um tipo de medidas previsto	2	
		As adequações curriculares individuais	1	
		As adequações no processo de avaliação	1	
		A avaliação deve ser diferenciada	1	
		Subtotal	14	4,1
	Trabalho desenvolvido com os professores	Os alunos são bem acolhidos pelos professores	2	
		Os professores devem conhecer as dificuldades dos alunos	1	
		Os professores aceitam as medidas educativas	1	
		A avaliação deve atender às dificuldades dos alunos	1	
		Subtotal	5	1,5
	Intervenção dos responsáveis envolvidos junto do grupo-turma	DEE sensibiliza para as dificuldades dos alunos com PDI	1	
		DT sensibiliza para as dificuldades dos alunos com PDI	1	
		Subtotal	2	0,6
	EE tem uma documentação própria	DEE ajuda os professores com a documentação	1	
		A ajuda prestada pelo DEE é essencial	1	
		Subtotal	2	0,6
	Elaboração de um plano do apoio	Existem medidas e um plano do apoio a prestar pelos docentes	3	
		As medidas são decididas e aprovadas em CT	1	
		As medidas provam-se em documentos próprios por parte do professor	1	
		Os anexos fazem parte do processo do aluno	1	
		Subtotal	6	1,8

(continua)

(continuação da Tabela L2)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Apoio prestado pela EE	Apoio direto na sala de aula	5	
		Apoio indireto (acompanhamento do processo)	2	
		Apoio direto	1	
		Subtotal	8	2,3
	Socialização com os colegas	É mais fácil a inclusão social com os pares	2	
		Os alunos são bem acolhidos pelos pares	2	
		Subtotal	4	1,2
	Ações e medidas promovidas pela escola	A escola promove o apoio ao estudo em diferentes disciplinas	2	
		O apoio ao estudo reforça a autoestima e as capacidades dos alunos com PDI	2	
		Subtotal	4	1,2
	Total		45	13,3
Total Geral			338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Tabela L3

Resultados obtidos no tema 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	A inclusão exige tempo	A aceitação dos alunos não é imediata	1	
		Surgem barreiras à inclusão	1	
		Subtotal	2	0,6
	Características dos alunos	São diferentes dos restantes e não são comparáveis	3	
		Aprendem de maneira diferente	1	
		Subtotal	4	1,2
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	Pares têm dificuldade em aceitar a avaliação dos alunos	6	
		Alguns pares não aceitam as dificuldades dos alunos	1	
		Alguns docentes não aceitam as dificuldades dos alunos	1	
		Subtotal	8	2,3
	As adequações não são bem aceites ou aplicadas	As adequações curriculares individuais são difíceis de aplicar	8	
		Não existe uma orientação clara por parte do ME quanto à elaboração das adequações	3	
		As adequações no processo de avaliação devem ser individualizadas	2	
		Os professores não gostam de fazer as adequações	1	
		A aplicação das adequações varia de agrupamento para agrupamento	1	
		As adequações no processo de avaliação não substituem as adequações curriculares individuais	1	
		Subtotal	16	4,7
	A certificação depende das medidas educativas que forem aplicadas	A aplicação de adequações curriculares individuais confere ao aluno uma certificação diferente	2	
		As adequações curriculares individuais impossibilitam igual certificação no 9.º ano	1	
		Subtotal	3	0,9
	Documentação referente à inclusão é muito burocrática	Os professores ficam assustados com a parte burocrática	1	
		O excesso de documentos assusta os professores	1	
		Subtotal	2	0,6

(continua)

(continuação da Tabela L3)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Escassez de medidas promovidas pela escola	Não se realizam em relação aos alunos com PDI	5	
		A escola apenas sensibiliza para outras problemáticas	1	
		Subtotal	6	1,8
	Dificuldades dos alunos	Na compreensão das perguntas	5	
		Requerem a atenção e o trabalho dos docentes	2	
		Ao nível da compreensão dos conteúdos	2	
		No pensamento abstrato	1	
		Na elaboração das respostas	1	
		Subtotal	11	3,2
	Falta de recursos humanos nas escolas	São poucos os DEE	1	
		O apoio inclusivo fica limitado	1	
		Escassez de tempo para o apoio	1	
		Subtotal	3	0,9
	Elevado número de alunos	As turmas têm muitos alunos	2	
		Cada DEE apoia vários alunos	1	
		São muitos alunos para o DEE apoiar	1	
		Subtotal	4	1,2
	Excesso de burocracia na escola	Os professores são afetados pelo excesso de burocracia	2	
		A burocracia ocupa demasiado o professor	2	
		Subtotal	4	1,2
	Total		63	18,6
Total Geral			338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Tabela L4

Resultados obtidos no tema 'Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Avaliação e definição de um plano de intervenção	Analisar o processo individual	3	
		Fundamentar a problemática	2	
		Traçar um plano de intervenção com objetivos	2	
		Realizar uma avaliação diagnóstica	1	
		Subtotal	8	2,4
	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	Desenvolver competências específicas	7	
		Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita	5	
		Prestar apoio pedagógico personalizado	3	
		Fazer uso da repetição	2	
		Explorar conteúdos lúdicos de apoio às matérias lecionadas	2	
		Motivar o aluno para o apoio	2	
		Subtotal	21	6,2
	Utilização de recursos direcionados	Utilizar jogos educativos	3	
		Usar a Internet	1	
		Partilhar recursos entre docentes	1	
		Subtotal	5	1,5
	Implementação de atividades	Monitorização da leitura	3	
		Atividades que reforcem a confiança	3	
		Atividades que favoreçam a autoestima	2	
		Atividades alternativas	1	
		Atividades lúdicas e dinâmicas	1	
		Atividades com complexidade progressiva	1	
		Subtotal	11	3,2
	Gestão adequada do currículo	Aplicar uma medida intermédia de currículo	3	
		Aplicar o CEI como última medida	3	
		Aplicar o currículo normal	3	
		Aplicar o currículo normal com as necessárias adequações	3	
		Dar apoio aos professores na adequação do currículo	2	
		Aplicar o currículo comum com acompanhamento	1	
		Aplicar as medidas adequadas	1	
		Subtotal	16	4,7

(continua)

(continuação da Tabela L4)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Organização da ação pedagógica	Agrupar os alunos em função da problemática	2	
		Fazer grupos com as mesmas dificuldades e necessidades	2	
		Respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno	2	
		Rentabilizar o apoio em função dos alunos a apoiar	2	
		Subtotal	8	2,3
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	Gerir e rentabilizar o tempo do apoio	8	
		Tempo do apoio varia em função da opção das escolas	4	
		Situações mais complicadas requerem intervenção da DEE	4	
		Atender necessidades diferenciadas	3	
		Dar resposta às necessidades dos alunos	2	
		Comportamento impróprio dos alunos	2	
		Casos associados a perturbações do comportamento e da personalidade	1	
		Subtotal	24	7,1
	Estabelecimento de uma boa relação pedagógica	Para dar suporte emocional	2	
		Fomentada com todos os alunos	1	
		De modo a acentuar a confiança	1	
		Capaz de cimentar a empatia	1	
		Subtotal	5	1,5
	Sistematização do processo de intervenção	Aferir a intervenção de acordo com a resposta do aluno	3	
		Ter capacidade de inflexão	1	
		Trabalhar de modo transversal	1	
		Subtotal	5	1,5
	Total		103	30,5
Total Geral			338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Tabela L5

Resultados obtidos no tema 'Relação/articulação curricular entre o DEE e os DER'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Relação/ articulação curricular entre o DEE e os DER	Boa relação/ articulação	Existe uma boa relação de trabalho	4	
		Por vezes é necessário alertar para o cumprimento das medidas	3	
		Há articulação com todos os docentes	1	
		Subtotal	8	2,3
	Dificuldades na comunicação	Os horários limitam a comunicação	1	
		Docentes dispõem de pouco tempo para comunicarem	1	
		Comunicação por email é mais rápida	3	
		Email do CT permite acesso à informação por todos os professores	3	
		Cada professor tem o seu email institucional	1	
		Subtotal	9	2,7
	Procedimentos de articulação informal	DEE aborda mais os DER	6	
		Os docentes conversam entre si	3	
		DT e os DER abordam a DEE	3	
		DER abordam menos a DEE	2	
		DER solicitam a colaboração da DEE	1	
		Subtotal	15	4,4
	Procedimentos de articulação formal	A articulação formal faz-se nas reuniões de CT	6	
		Exigências burocráticas são tratadas nas reuniões de CT	2	
		DEE exerce o seu papel nas reuniões de CT	2	
		Subtotal	10	2,9
	Total		42	12,4
Total Geral			338	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DEE.

Anexo M – Análise das entrevistas realizadas aos DER – resultados por temas

Tabela M1

Resultados obtidos no tema 'Perceção dos DER sobre a legislação da EE'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre a legislação da EE	Concordância com a anterior legislação (DL 3/2008)	Legislação favorece a inclusão dos alunos	4	
		Legislação atende às dificuldades dos alunos	4	
		Legislação promove uma política inclusiva	2	
		Todos os alunos têm direitos iguais	1	
		A inclusão deve estender-se a todos os níveis de ensino	1	
		Subtotal	12	1,9
	Concordância com reservas face à anterior legislação	A inclusão não acontece apenas por via da legislação	4	
		Características das turmas tornam a inclusão mais difícil	3	
		É difícil para o professor implementar a inclusão na sala de aula	1	
		Total de alunos nas turmas reduzidas é inferior às restantes	4	
		Total de alunos nas turmas reduzidas deveria ser mais baixo	3	
		As turmas reduzidas têm vários alunos abrangidos pela EE	5	
		As turmas reduzidas deveriam ter apenas um aluno abrangido pela EE	2	
		Não é fácil implementar a inclusão nas escolas	1	
		Subtotal	23	3,6
	Concordância com a recente legislação (DL 54/2018)	Promove o sucesso e o futuro dos alunos	2	
		Visa tornar a sociedade e a escola mais inclusivas	2	
		Subtotal	4	0,6

(continua)

(continuação da Tabela M1)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre a legislação da EE	Concordância com reservas face à recente legislação	Legislação é muito recente	2	
		As alterações legislativas parecem ser positivas	3	
		Desconhecimento de todas as possibilidades da lei	2	
		Abrangência de um maior número de alunos	6	
		Apoios podem não ser suficientes para todos os alunos	2	
		Inexistência de grandes diferenças entre as atuais e as anteriores medidas	2	
		As medidas adicionais limitam o percurso escolar dos alunos	1	
		As medidas adicionais correspondem ao anterior CEI	1	
		Medidas universais são as mais utilizadas	6	
		Medidas universais podem ser aplicadas a mais alunos	4	
		Medidas seletivas e adicionais são outros patamares passíveis de aplicar	3	
		Medidas seletivas e adicionais são menos utilizadas	1	
		Legislação apresenta aspetos positivos e negativos	2	
		Subtotal	35	5,5
	Vantagens decorrentes da recente legislação	Permite abranger mais alunos	2	
		As diferentes medidas podem aplicar-se a todos os alunos	1	
		Abandona-se o conceito de NEE	5	
		Utiliza-se a designação de 'alunos com dificuldades'	1	
		Subtotal	9	1,4
	Desvantagens decorrentes da recente legislação	Ser demasiado abrangente	1	
		Não dar especial atenção aos casos mais problemáticos	3	
		Houve pouca preparação para este decreto-lei	4	
		A equipa multidisciplinar implica vários docentes	1	
		A equipa multidisciplinar faz muitas reuniões	1	
		Subtotal	10	1,6
	Total		93	14,6
Total Geral			638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Tabela M2

Resultados obtidos no tema 'Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aceitação e aplicação de princípios educativos	Recusa da exclusão	2	
		Aceitação da diferença	4	
		Princípio da igualdade e da equidade	1	
		Subtotal	7	1,1
	Reconhecimento dos benefícios da inclusão	A inclusão é benéfica para todos	3	
		Não há desvantagens na inclusão	3	
		Promove o sentido de pertença	3	
		Defende a igualdade de oportunidades	3	
		Subtotal	12	1,9
	Ações e medidas promovidas pela escola	DEE prestam apoio a estes alunos	1	
		DEE e psicóloga prestam apoio ao CT	3	
		DEE participam nas aulas	3	
		Presença dos DEE nas aulas é benéfica para todos	3	
		Subtotal	10	1,6
	Trabalho colaborativo	Promove o convívio em grupo	5	
		Permite discutir e aceitar ideias	2	
		Favorece a entreajuda	1	
		Subtotal	8	1,3
	Realização de trabalhos práticos	São escritos e com apresentação oral	2	
		Podem ser feitos jogos ou animações	3	
		Ajudam a vencer certas dificuldades	3	
		Incentivam à participação	1	
		Favorecem a interação entre alunos	3	
		Subtotal	12	1,9
	Utilização de aplicações informáticas	Alargar o leque das aplicações usadas em sala de aula	2	
		Alunos aderem bem ao uso de novas aplicações	3	
		Subtotal	5	0,8

(continua)

(continuação da Tabela M2)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos facilitadores da inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicações com apelo à criatividade ajudam nos resultados	Aplicações para criar banda desenhada apelam à criatividade	2	
		Alunos mais criativos conseguem melhores resultados	2	
		Subtotal	4	0,6
	Utilização de funções específicas do telemóvel na aula	Aproveitar os benefícios das funções do telemóvel	1	
		Ajudam a melhorar a compreensão	1	
		Reforçam o empenho	1	
		Favorecem o aproveitamento	1	
		Subtotal	4	0,6
	Constituição de grupos de trabalho	Na disciplina de TIC cada grupo tem no máximo três alunos	1	
		A escolha dos elementos do grupo é feita pelos alunos	2	
		Subtotal	3	0,5
	Existência de uma boa relação pedagógica	Apoio do DER é importante	1	
		DER ajuda a quebrar o isolamento social	1	
		Existe uma boa relação com todos os alunos com PDI	1	
		Subtotal	3	0,5
	Total		68	10,7
Total Geral			638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Tabela M3

Resultados obtidos no tema 'Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Escassez de medidas promovidas pela escola	Escola promove pouco a inclusão	1	
		Escola tem poucas condições	1	
		Alunos não estão bem integrados na turma	1	
		Difícil integração dos alunos no sistema escolar	1	
		As tutorias e as tutorias de estudo não contemplam estes alunos	2	
		A escola não presta apoio individualizado nas disciplinas específicas	5	
		A escola faz uma reduzida utilização das novas tecnologias	3	
		A escola não promove um maior conhecimento das novas tecnologias	3	
		Os professores individualmente ou em parcerias utilizam pouco as novas tecnologias	3	
		Subtotal	20	3,1
	Elevado número de alunos	As turmas têm muitos alunos	3	
		Turmas numerosas dificultam o trabalho do professor	2	
		Subtotal	5	0,8
	Implementação da educação inclusiva nas escolas	Alguns pares não aceitam as dificuldades dos alunos	6	
		Os alunos são alvo de exclusão pelos pares	3	
		A exclusão agrava as dificuldades dos alunos	2	
		A educação para a 'diferença' deve começar em casa com os pais	2	
		Falta de articulação entre o DER e o docente do apoio	3	
		Subtotal	16	2,5

(continua)

(continuação da Tabela M3)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Dificuldades dos alunos	É natural que existam dificuldades	7	
		Existem distintas dificuldades na turma	2	
		Não devem ser destacadas ou enfatizadas	3	
		Decorrem das exigências do sistema escolar	2	
		Podem estar relacionadas com outros problemas	1	
		Variam de acordo com os temas abordados	2	
		Na compreensão dos conteúdos	5	
		Nos raciocínios mais elaborados	3	
		No pensamento abstrato	1	
		Na interpretação de gráficos	2	
		Na geometria e visualização no espaço	2	
		No conjunto dos números	2	
		Na recolha e tratamento da informação	2	
		Ao nível da compreensão e utilização da informação	3	
		São mais frequentes na expressão escrita	4	
		São maiores na Matemática e no cálculo	3	
		São menos frequentes na expressão oral	3	
		São menores nas Línguas, Humanidades e nas Ciências Naturais	2	
		Verificam-se menos na parte da álgebra	3	
		São menores nas equações e nas inequações	1	
		São menos frequentes na estatística	2	
		Precisam de apoio nos trabalhos e apresentações	2	
		Preferem realizar trabalhos individuais	6	
		Não apreciam o trabalho colaborativo	2	
		Procuram isolar-se dos restantes colegas da turma	4	
		Isolam-se dentro e fora da sala de aula	4	
		São reservados	3	
		São muito inseguros	1	
		Apresentam algum condicionamento social	1	
		Têm pouco sentido crítico	2	
		São pouco empenhados na superação das mesmas	4	
		Subtotal	84	13,2

(continua)

(continuação da Tabela M3)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Aspetos que dificultam a inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Falta de recursos humanos nas escolas	Para além do DER é necessário um DEE na sala de aula	2	
		DEE deve fazer acompanhamento até ao final do 3.º CEB	2	
		DEE deve apoiar dentro e fora da sala de aula	1	
		Existem poucos DEE nas escolas	4	
		DEE dispõe de pouco tempo para apoiar todos os alunos	6	
		DEE não apoia nas disciplinas específicas	1	
		DER deviam dar apoio individualizado nas disciplinas específicas	5	
		Devia ser o professor da turma a prestar apoio individualizado	5	
		Há somente um psicólogo	1	
		Subtotal	27	4,2
	Participação nas atividades	Poucos participam espontaneamente	1	
		Participam, mas com reservas	3	
		A participação só acontece por solicitação da DER	1	
		Há alunos que não participam	4	
		Tanto pode ser positiva como negativa	3	
		Varia de acordo com os anos e exigência dos conteúdos	1	
		Nem sempre é fácil envolver os alunos	2	
		Subtotal	15	2,4
	Total		167	26,2
Total Geral			638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Tabela M4

Resultados obtidos no tema 'Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Aplicação de estratégias de intervenção individualizada	DER considera todos os alunos por igual	5	
		As estratégias são direcionadas para todos os alunos	3	
		Centrar a atenção no aluno	4	
		Fazer um apoio mais direcionado	3	
		Integrar o aluno no contexto da aula	4	
		Apostar nas áreas do currículo em que os alunos conseguem obter sucesso	4	
		Os alunos obtêm maior sucesso na parte da poesia	2	
		Realização de exercícios selecionados	2	
		Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita	4	
		Aplicar o reforço positivo	11	
		Valorizar a participação oral e a participação escrita	8	
		Adequar as questões às capacidades dos alunos	6	
		Esclarecer dúvidas e orientar na leitura	4	
		Adequar os critérios de classificação das perguntas	2	
		Atender ao lado afetivo e emocional	2	
		Apoiar-se na ajuda do aluno	2	
		Ensinar a 'saber ouvir'	2	
		Ensinar a respeitarem-se	3	
		Ensinar a 'saber ser'	2	
		Saberem trabalhar em conjunto as ideias do grupo	2	
		Dar explicações compatíveis com as dificuldades	2	
		É obrigatório trabalhar em grupo	4	
		Insistir em colocar o aluno com PDI num grupo	3	
		Dar tempo ao aluno com PDI para se integrar no grupo	4	
		Subtotal	88	13,8
	Utilização de recursos direcionados	Utilizar jogos educativos	3	
		Usar a Internet	1	
		Partilhar recursos entre docentes	1	
		Fichas de trabalho adaptadas	1	
		Uso da aplicação informática 'Scratch'	1	
		Subtotal	7	1,1

(continua)

(continuação da Tabela M4)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Implementação de atividades	Atividades simples	1	
		Atividades de complexidade progressiva	2	
		Processos mecanizados e repetidos	5	
		Aplicar fórmulas resolventes	5	
		Ligadas às Ciências e com caráter prático e experimental	2	
		Aquelas que os valorizam	2	
		As que trabalham competências do 'saber fazer'	1	
		As que promovem uma interação positiva com o grupo-turma	2	
		Subtotal	20	3,1
	Gestão adequada do currículo	Aplicar o currículo que permita aos alunos continuarem os estudos	4	
		Todos têm direito ao ensino obrigatório e gratuito	2	
		Realização de adequações curriculares	6	
		Realização de adequações no processo de avaliação	5	
		As adequações justificam-se pelas dificuldades dos alunos	4	
		As adequações devem corresponder à intensidade da problemática	2	
		Valorizar conteúdos que correspondam às capacidades dos alunos	7	
		Valorizar as questões práticas e a experimentação	1	
		Todos os alunos são preparados para realizarem exames	3	
		Fazer mais abordagens em articulação curricular	2	
		É discutível termos de cumprir todos os tópicos do currículo nacional	2	
		O rigor absoluto afasta outras questões mais importantes	2	
		O foco deve centrar-se nas competências e aprendizagens essenciais	2	
		Realização de trabalhos práticos nas aulas de TIC	4	
		Abordagem de temas atuais ligados aos interesses dos alunos	4	
		Realização de debates nas aulas	3	
		Trabalhos práticos são apresentados nas diferentes disciplinas	3	
		Não realizar adequações	1	
		Subtotal	57	8,9

(continua)

(continuação da Tabela M4)

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Perceção dos DER sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB	Organização da ação pedagógica	Reagrupar os alunos após terem trabalhado juntos	2	
		Promover a integração do aluno com PDI no grupo	7	
		Trabalhar o conceito da 'diferença' com a turma	8	
		Estabelecer grupos de trabalho colaborativo englobando o aluno com PDI	3	
		Aumentar a autoestima do aluno	2	
		Trabalhar em interdisciplinaridade	2	
		Permitir ao aluno com PDI a escolha do grupo de trabalho	4	
		Subtotal	28	4,4
	Dificuldades verificadas na prática pedagógica	Dar resposta às necessidades dos alunos	8	
		Atender necessidades diferenciadas	8	
		Dedicar mais tempo a cada um dos alunos	2	
		Conseguir cumprir o programa	1	
		Falta de apoio individualizado nas disciplinas específicas	2	
		Utilizar estratégias variadas	1	
		Falta de preparação para lidar com problemáticas específicas	2	
		Não saber gerir certas questões causa insegurança e frustração	2	
		Não haver outro docente em coadjuvação para dar apoio	4	
		Ser professora e ao mesmo tempo DT	1	
		Atender vários alunos com NEE	3	
		Mudar frequentemente de escola por ser professora contratada	2	
		A falta de continuidade pedagógica dificulta a resposta	2	
		Pouco tempo semanal para a disciplina de TIC	2	
		Comportamento impróprio dos alunos	2	
		Subtotal	42	6,6
	Sistematização do processo de intervenção	Realizar uma intervenção de continuidade	2	
		Ter um contacto próximo ao DEE	2	
		Partilhar estratégias de intervenção com o DEE	3	
		Aferir a intervenção de acordo com a resposta do aluno	2	
		Subtotal	9	1,4
	Total		251	39,3
Total Geral			638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Tabela M5

Resultados obtidos no tema 'Relação/articulação curricular entre os DER e o DEE'

Tema	Categorias	Subcategorias	UR	UR (%)
Relação/ articulação curricular entre os DER e o DEE	Boa relação/ articulação	Existe uma boa relação de trabalho	3	
		Há articulação com todos os docentes	2	
		Na escola existe uma boa articulação	2	
		Subtotal	7	1,1
	Procedimentos de articulação informal	Docentes conversam entre si	7	
		DER aborda o DEE	3	
		DER falam com o DEE no gabinete da EE	4	
		DER falam com o DEE na sala de professores	1	
		DER solicitam a colaboração do DEE	3	
		Podemos comunicar por email ou consultar os horários e agendar	3	
		DEE presta orientação aos DER	1	
		DEE apoia no preenchimento da documentação	6	
		Sendo DT e DER articulo melhor com o DEE	3	
		Subtotal	31	4,8
	Procedimentos de articulação formal	Articulação formal faz-se nas reuniões de CT	12	
		Exigências burocráticas são tratadas nas reuniões de CT	1	
		Reuniões de CT não são suficientes para concertar estratégias específicas	3	
		Há muitos documentos de implementação das medidas para preencher	2	
		Quantidade de documentos a preencher retira tempo para a articulação	3	
		Subtotal	21	3,3
	Total		59	9,2
Total Geral			638	100

Nota. Dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos DER.

Anexo N – Grelha de registo das observações naturalistas aos DEE (exemplo EE2)

Observação naturalista EE2 – sessão de Apoio Pedagógico Personalizado (APP) – 8.º ano

Data: 02/06/2017 (sexta-feira)

Duração da observação: 45 minutos (das 11h45 às 12h30).

Intervenientes: Docente de Educação Especial (DEE2), aluno António (8.º ano) e aluno P (6.º ano).

Sumários da sessão:

Apoio no âmbito da disciplina de História: estudo e preparação para o teste de avaliação. Esclarecimento de dúvidas (aluno António). Apoio no âmbito da disciplina de Português: realização de uma ficha de trabalho sobre Funcionamento da língua. Produção de texto (aluno P).

Atividades (tempo)	Descrição (Situações/Comportamentos)	Notas complementares/ Inferências
Diálogo docente (DEE2)/ aluno António e aluno P (11h45)	A docente inicia a sessão de APP, com dois alunos, começando por explicar: "– Hoje vou ter de distribuir a minha atenção pelos dois..."; volta-se para o aluno António e diz: "– António, tira uma folha branca das que estão aí no armário ao teu lado."; em seguida pergunta-lhe: "– A professora deu algumas perguntas na aula?" O António responde: "– Sim. Ela disse para nós estudarmos pelas páginas do livro... da 106 à 129 e responder às perguntas." DEE2 diz: "– Bem... nesse caso, vamos então começar pelo manual... eu já vejo que tipo de perguntas é que podem surgir."; volta-se para o aluno P e diz: "– Para ti, tenho esta ficha de exercícios de Português."	A professora presta apoio pedagógico personalizado (APP) aos dois alunos, conjuntamente. A professora entrega a ficha de exercícios de Português ao aluno P.

A docente inicia as atividades programadas para cada um dos dois alunos (11h50)	Em seguida diz ao António: "– Abre o livro de História na página 106 e começa a ler o texto, em silêncio."	O António abre o manual na página indicada e inicia a leitura.
	A docente pergunta ao aluno P: "– Já leste as perguntas?!... Olha que as respostas são a lápis."	
	O aluno P responde: "– Sim, já está aqui..."	O aluno P mostra o lápis à professora.
A docente presta apoio simultaneamente aos dois alunos (11h55)	DEE2 diz para o aluno P: "– Podes começar a responder."; em seguida diz para o António: "– Então?! Vamos ver... Características gerais do Barroco. Quais são?"	
	O António responde: "– A arte Barroca surgiu em meados do século XVIII, na Itália."	
	A docente contrapõe: "– Mas aqui não está a pedir quando é que surgiu?!..."	A professora não aprova a resposta.
	O António reformula a resposta: "– Ah...sim!... Sensibilidade... beleza..."	O aluno vai dando a resposta com hesitações.
	DEE2 completa: "– ...gosto pelo movimento (sensualidade das formas e contraste de cor, luz e sombra; aplicação de volumes, curvas e contracurvas)...; a expressão de sentimentos, através de um dramatismo invulgar...; a decoração sumptuosa, com um horror ao vazio; e as ilusões de ótica, utilizando a perspetiva e planos assimétricos."; por último acrescenta: "– Vais então escrever na folha o que eu acabei de dizer; estamos a fazer um resumo da matéria... dás o título 'Características gerais do Barroco' e escreves estes aspetos que eu referi!"	A professora dá indicações ao aluno para o resumo da matéria.
	A docente corrige: "– António, tens de fazer uma letra maior... tu continuas a escrever com uma letra muito pequena e toda junta... não dás espaços nenhuns, e assim ninguém percebe. Tens de te esforçar por melhorar a tua letra!"	O António escreve as frases com uma letra muito pequena.

	DEE2 continua: “– Agora sim: quando surgiu a arte Barroca?”	A professora usa um tom de desagrado.
	O António responde: “– Surgiu em Itália no século XVIII.”	
	DEE2 completa: “– Surgiu na Itália, em Roma, em meados do século XVIII e espalhou-se por quase toda a Europa.”; e termina com: “– Escreve!”	A professora usa um tom mais imperativo.
	Em seguida, DEE2 volta-se para o aluno P e diz: “– Campeão, está tudo a correr bem?!... Já estive a conversar com os outros professores e tu tens é que cumprir...”	O aluno P acena afirmativamente com a cabeça.
	A docente centra-se de novo no trabalho do António: “– ...era uma arte espetáculo que servia... quem é que ela servia?”	
	O António responde: “– A igreja.”; e lê um conjunto de outras informações a partir do texto do manual.	A professora não aprova as restantes informações que o António retirou do texto.
	DEE2 alerta: “– Só tens de escrever que servia a igreja católica... o resto que vem a seguir não interessa... não precisas de escrever mais!”; e acrescenta ainda: “– (...) as igrejas tinham complexos planos circulares e em forma de elipse(...). Vê bem!... A professora pode perguntar-te, por exemplo, como era a forma das igrejas(?)”	
	Em seguida, dirige-se ao aluno P e pergunta-lhe: “– Já usaste tudo? Vê na parte de trás.”; centra-se de novo no trabalho do António e completa a questão anterior: “– ... a igreja católica adotou o formato artístico nas suas construções e propagou esta nova onda cultural por vários países da Europa.”	A professora acompanha o desempenho de cada um dos alunos.
	A docente reforça com a seguinte indicação: “– Tens de olhar bem para as figuras... elas são uma ajuda para a nossa memória. Repara que os professores de História normalmente fazem acompanhar os testes com imagens...”	O aluno ouve a indicação.
	DEE2 pergunta: “– E agora... quem foi um eminente artista do Barroco italiano?”	

	O António responde: "– Bernini."	A professora não parece muito satisfeita com a resposta.
	DEE2 completa: "– Gian Lourenzo Bernini (1598-1680) é considerado o artista inaugurador do Barroco. Distinguiu-se como escultor e arquiteto com várias obras de arte em Roma e no Vaticano."; e acrescenta: "– Tens de dar a resposta completa."	
	A docente dirige-se mais uma vez ao aluno P e diz: "– P, tens de cumprir com o que os professores te pedem... só assim consegues ir mais longe."	O aluno acena afirmativamente com a cabeça.
	DEE2 pede ao António: "– Deixa cá ver a letra que estás a fazer?"	O António mostra a folha à professora.
	A docente diz: "– Já está ligeiramente melhor..."	A professora usa o reforço positivo.
	DEE2 questiona o aluno P: "– E tu, mostra-me o que é que já fizeste?!..."	O aluno P mostra o trabalho à professora.
	A docente vê e diz: "– Muito bem!... O que eu quero é que tu passes de ano... tens que vencer objetivos!"	A professora reforça positivamente.
A docente avança nas questões (12h15)	Em seguida, questiona o António: "– António, no que consistiu o Tratado de Methuen?"	
	O António responde: "– Foi um Tratado entre Portugal e a Inglaterra que era a troca do vinho dos portugueses pelos produtos dos ingleses."	A professora aprova a resposta, mas com uma certa hesitação.
	A docente completa: "– Sim... tens que dizer que foi um acordo em que os portugueses comprometiam-se a aceitar os lanifícios ingleses no mercado nacional e em Inglaterra aplicavam aos vinhos portugueses (vinho do Douro e do Porto) taxas alfandegárias mais reduzidas...; era a contrapartida..."; "– Vá lá... procura tu mais informações no texto!"; e acrescenta: "– Faz a letra bonitinha e	

	grande para tu perceberes... senão não percebes... mas tens de treinar em casa!” DEE2 pergunta ao aluno P: “– Já terminaste esta parte?” O aluno P responde: “– Sim.” DEE2 refere: “– Então volta a folha e vais passar para a parte da produção de texto.”; em seguida coloca a interrogação: “– Então e tu António... Já procuraste?!” O António refere: “– Sim. Posso dizer também que o acordo entre os dois países foi entre 1703 e 1836 e fez com que a economia portuguesa ficasse atrelada à britânica, levando-a à estagnação...” DEE2 completa: “– O vinho do Porto começou a ser um valioso produto de exploração portuguesa que ficou conhecido até aos dias de hoje...” A docente explica: “– A indústria portuguesa era muito fraca e quase todos os produtos manufaturados que consumíamos eram comprados a Inglaterra a preços elevados. O vinho que Portugal vendia aos ingleses não era suficiente para pagar tudo o que importava. Devíamos muito dinheiro aos ingleses e, por causa disso, Portugal ficou cada vez mais dependente da Inglaterra. Para pagar as dívidas tínhamos que recorrer ao ouro que vinha do Brasil...”; no final questiona: “– O que é que aconteceu com a vinda do ouro para Portugal?” DEE2 questiona: “– Já está tudo?!... Não queres ver melhor?” O aluno P responde: “– Já vi, stora.”	O aluno acata a indicação da professora. O António vai lendo o que escreveu na folha. O aluno P interrompe para dizer que terminou o trabalho. A professora aceita a resposta e começa a ler o texto do aluno.

	A docente verbaliza: "– Sim. Está muito bem!... Dá mais uma revisão nas primeiras questões. Eu só as corrijo depois."	O aluno acata a indicação da professora.
	Em seguida, diz para o António: "– António, mostra-me o que acrescentaste?"	
	O António responde: "– Portugal, que podia ter-se tornado numa potência com o ouro do Brasil, acabou por ficar muito dependente dos ingleses e entrou num declínio económico e político do qual não mais sairia. A parte do ouro que ficava no Brasil era muito pequena e a que vinha para Portugal também não ficava no país, mas seguia para Inglaterra. Os ingleses foram os que mais beneficiaram com o ouro brasileiro."	A professora concorda com a resposta.
	DEE2 continua: "– Outra consequência negativa foi a corrida ao ouro... que provocou o quê?"	
	O António responde: "– E...mi...gra..ção."	O António procura a resposta no texto e responde com hesitação.
	A docente conclui: "– Muito bem! Emigração."; e completa: "– ...aumentou a emigração para o Brasil. (Estás a ver como tu vais lá!...) e lá, no próprio Brasil... provocou o quê?!"	
	DEE2 apresenta alternativas: "– Emigração, imigração ou migração?"	O aluno mostra-se pensativo.
	O António responde: "– Migração."	
	A docente diz: "– Sim, está correto... provocou enormes migrações (que corresponde ao movimento de deslocação da população dentro do próprio país)."	A professora aprova a resposta.
A docente coloca as últimas questões	DEE2 avança para as últimas questões: "– Temos aqui a imagem de um rei... Quem foi este rei?"	

(12h25) A docente dá a sessão por concluída (12h29) (12h30)	O António responde: "– D. João V." A docente diz: "– Sim... Que feitos surgem associados a D. João V? Procura no texto." O António refere: "– D. João V dinamizou o comércio interno e externo, introduziu impostos para seu próprio benefício e ficou conhecido como rei absolutista." DEE2 diz: "– Sim, está bem." A docente insiste: "– António, tens que escrever bem, senão não percebes e tens mais dificuldades em estudar!... Tens de te esforçar por melhorar o tamanho e a apresentação da tua letra!" Por fim, DEE2 conclui: "– Bem meninos, hoje não temos mais tempo... temos que terminar..."	 A professora aceita a resposta. O aluno presta atenção ao que a professora lhe diz. Ouve-se o toque da campainha.

Anexo O – Grelha de registo das observações naturalistas aos DER (exemplo ER2)

Observação naturalista ER2 – aula de Matemática – 9.º ano

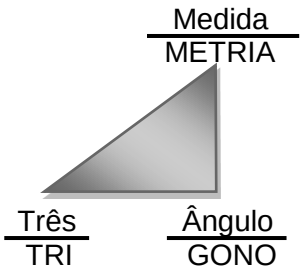
Data: 30/05/2017 (terça-feira) Hora: 11h50

Duração da observação: 45 minutos (das 11h50 às 12h35 - primeiros 45' de um total de 90').

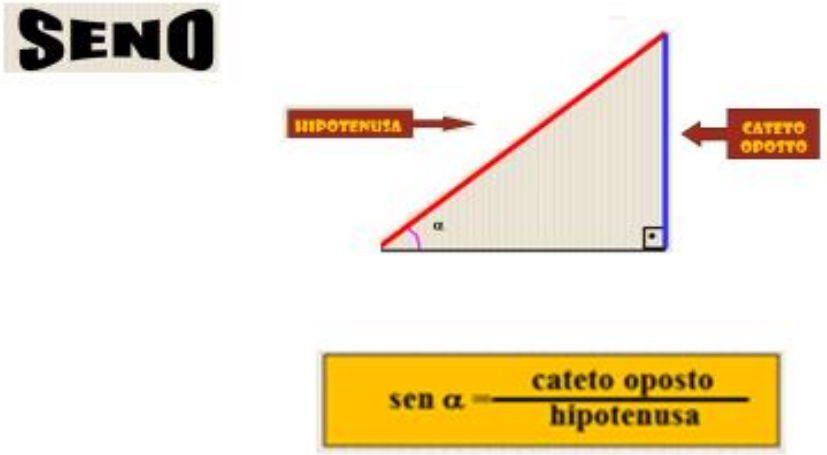
Intervenientes: Docente de Matemática (DER2), aluna Maria e 13 alunos (regime por turnos).

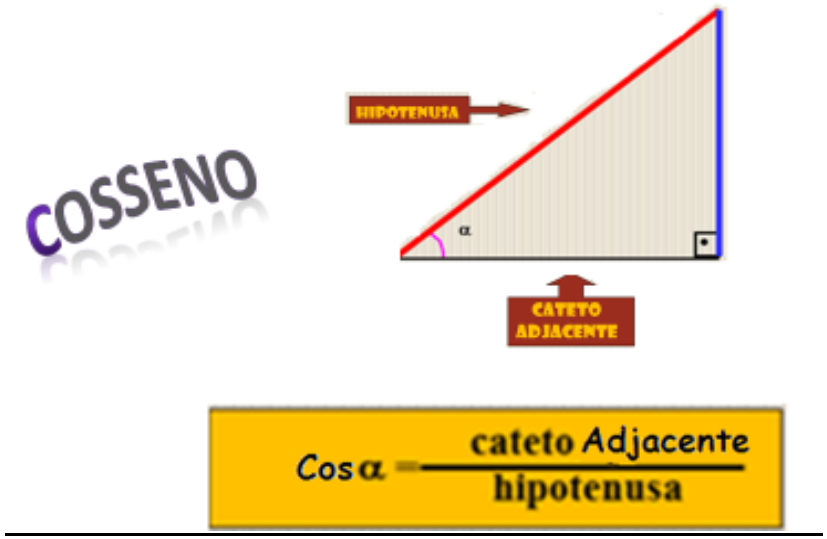
Sumário da aula: Razões trigonométricas nos triângulos retângulos. Seno, cosseno e tangente. Realização de exercícios.

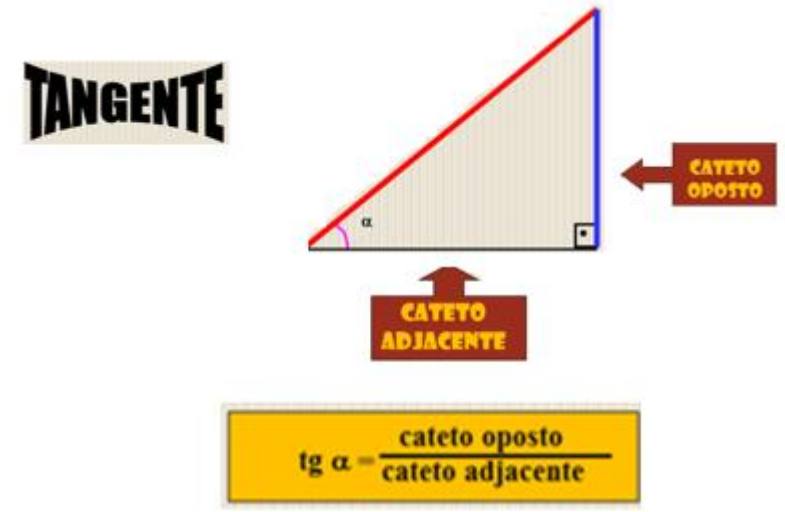
Atividades (tempo)	Descrição (Situações/Comportamentos)	Notas complementares/ Inferências
Diálogo docente (DER2)/ turma (11h50)	A docente começa a aula perguntando à turma: "– Este caderno aqui é de algum de vocês?" Alguns alunos respondem: "– Não, stora." A docente acrescenta: "– Pronto... não é daqui!... Mas tem uma letra bonita..." Em seguida DER2 diz para a turma: "– Acabámos a parte das inequações e a resolução..." DER2 continua: "– A vossa colega tem uma dúvida..." A aluna I diz: "– Não é sobre isto, stora!"	O caderno encontrava-se na secretária da professora, no início da aula. A professora abre o caderno e folheia-o enquanto fala. A agitação da turma e o barulho na sala não permitem ouvir a professora, que é interrompida pela aluna I que coloca o dedo no ar.

	A docente contrapõe: "– Se for uma questão da recuperação de matéria tem de ficar para sexta-feira..."	A professora fala mais alto e a agitação e o barulho vão diminuindo.
	A aluna I clarifica: "– É para saber se o teste vai ser na sala 5 ou na 13?"	
	DER2 responde: "– Vai ser na 5; eu já vos tinha dito!"	
Inicia-se o tema da aula (11h55)	A docente diz: "– Hoje vamos ainda falar do último tema que nos falta: a trigonometria.", e pergunta: "– Digam-me o que sabem sobre trigonometria? O que significa este termo?"	
	O aluno J responde: "– É sobre... os triângulos..."	O aluno J mostra-se hesitante na resposta.
	A docente completa: "– Sim... <u>trigono - metria: medidas em triângulos</u>..."	
		A professora desenha um triângulo retângulo no quadro e faz um esquema.
	DER2 continua: "– Nas aulas anteriores trabalhámos com triângulos retângulos e com o Teorema de Pitágoras... ficam já a saber que <u>só se aplica trigonometria com triângulos retângulos</u>."	A professora escreve no quadro e sublinha.
	Em seguida, a docente coloca uma questão à turma: "– Recordem-me lá o Teorema de Pitágoras..."	Os alunos esforçam-se por dar a resposta certa e gera-se alguma agitação na sala.
	Alguns alunos respondem em definitivo: "– O quadrado da medida da hipotenusa é igual à soma dos quadrados das medidas dos catetos."	

	DER2 conclui: "– Mas no caso da trigonometria temos mais para além dos lados, temos também os ângulos... no fundo, <u>na trigonometria relacionamos ângulos e lados de triângulos retângulos</u>; a trigonometria é o ramo da Matemática que estuda as relações entre os comprimentos de dois lados de um triângulo retângulo, para diferentes valores de um dos seus ângulos agudos."	A professora confirma a validade da resposta.
Apresentação em PowerPoint (12h00)	A docente volta-se para a turma e diz: "– Prestem atenção! Vou projetar informação sobre isto que estamos a falar e quero que estejam atentos!"; alerta ainda: "– Tudo o que sirva para vos ajudar em termos de estudo é para registarem no caderno."; e acrescenta: "– A seguir avançamos com os exercícios."	
	TRIÂNGULO RETÂNGULO Considera o triângulo retângulo e **α** um ângulo agudo nele marcado 	Inicia-se a apresentação em PowerPoint.
	DER2 volta-se para a aluna Maria, aponta para a imagem e pergunta-lhe: "– Maria, este é um triângulo retângulo, logo um dos ângulos tem...?"	A Maria mostra-se pensativa, mas não avança com qualquer resposta.
	A docente insiste: "– Repara Maria, este ângulo que eu estou a assinalar é um ângulo que tem 90^0, logo é um ângulo?..."	A professora indica o ângulo e orienta a aluna.

Sistematização da informação ao longo da apresentação (12h10)	A Maria responde: “– Ângulo reto.” DER2 conclui: “– Muito bem! Está certo.” DER2 continua: “– Que nome damos ao lado que se opõe ao ângulo reto?” A docente volta a insistir: “– Então, qual é o maior lado no triângulo retângulo?” DER2 avança: “– É a hipo...?!” A Maria completa: “– Hipotenusa.” DER2 confirma: “– Sim, está correto.”; e continua: “– Não esqueçam que num triângulo retângulo o maior lado é a hipotenusa.” **RAZÕES TRIGONOMÉTRICAS** 	A professora usa o reforço positivo. A Maria não responde. A professora aponta para a figura, mas a Maria não responde. A Maria completa a resposta. A professora confirma. A professora escreve mais uma vez no quadro e sublinha. Continua a apresentação.

	A docente explica: “– Seno (Sen ou Sin), Cosseno (Cos) e a Tangente (Tg ou tan) – são razões trigonométricas; vêm da semelhança de triângulos.”  A docente faz a seguinte observação: “– Num triângulo retângulo, o valor das razões trigonométricas de um ângulo agudo **α** depende apenas da amplitude desse ângulo **α** e não dos comprimentos dos lados do triângulo.”	Continua a apresentação.

	 DER2 volta-se para a turma e diz: "– Vamos ter de arranjar fórmulas... e estas fórmulas têm que as saber; não vos são dadas!" DER2 escreve no quadro: **Soh Cah Toa**; e reforça para a turma: "– Esta mnemónica que vocês aqui veem no slide vão ter que decorar."	Continua a apresentação. Os alunos mostram-se atentos às explicações da professora.

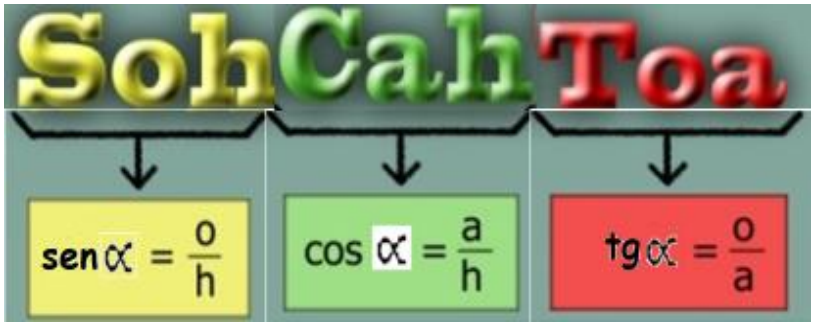
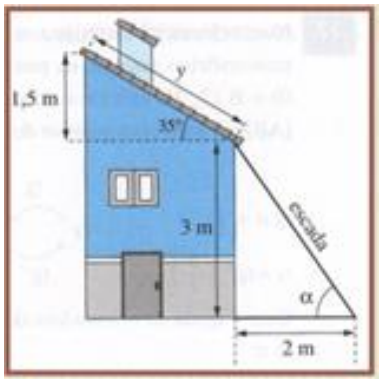
	 Legenda: o - cateto oposto h - hipotenusa a - cateto adjacente A docente avança na explicação e escreve no quadro: "– Nas calculadoras científicas existem as teclas...": $\boldsymbol{sen^{-1}}$: permite determinar o ângulo que tem um determinado seno; $\boldsymbol{cos^{-1}}$: permite determinar o ângulo que tem um determinado cosseno; $\boldsymbol{tan^{-1}}$: permite determinar o ângulo que tem uma determinada tangente. DER2 chama a atenção da turma para a apresentação: "– Nesta imagem vocês veem uma tabela com os valores aproximados das razões trigonométricas, denominada tabela trigonométrica de valores naturais:"	Os alunos observam com muito atenção a imagem projetada.

TABELA TRIGONOMÉTRICA DE VALORES NATURAIS

Graus	Seno	Cosseno	Tangente	Graus	Seno	Cosseno	Tangente
1	0,0175	0,9998	0,0175	46	0,7193	0,6947	1,0355
2	0,0349	0,9994	0,0349	47	0,7314	0,6820	1,0724
3	0,0523	0,9986	0,0524	48	0,7431	0,6691	1,1106
4	0,0698	0,9976	0,0699	49	0,7547	0,6561	1,1504
5	0,0872	0,9962	0,0875	50	0,7660	0,6428	1,1918
6	0,1045	0,9945	0,1051	51	0,7771	0,6293	1,2349
7	0,1219	0,9925	0,1228	52	0,7880	0,6157	1,2799
8	0,1392	0,9903	0,1405	53	0,7986	0,6018	1,3270
9	0,1564	0,9877	0,1584	54	0,8090	0,5878	1,3764
10	0,1736	0,9848	0,1763	55	0,8192	0,5736	1,4281
11	0,1908	0,9816	0,1944	56	0,8290	0,5592	1,4826
12	0,2079	0,9781	0,2126	57	0,8387	0,5446	1,5399
13	0,2250	0,9744	0,2309	58	0,8480	0,5299	1,6003
14	0,2419	0,9703	0,2493	59	0,8572	0,5150	1,6643
15	0,2588	0,9659	0,2679	60	0,8660	0,5000	1,7321
16	0,2756	0,9613	0,2867	61	0,8746	0,4848	1,8040
17	0,2924	0,9563	0,3057	62	0,8829	0,4695	1,8807
18	0,3090	0,9511	0,3249	63	0,8910	0,4540	1,9626
19	0,3256	0,9455	0,3443	64	0,8988	0,4384	2,0503
20	0,3420	0,9397	0,3640	65	0,9063	0,4226	2,1445
21	0,3584	0,9336	0,3839	66	0,9135	0,4067	2,2460
22	0,3746	0,9272	0,4040	67	0,9205	0,3907	2,3559
23	0,3907	0,9205	0,4245	68	0,9272	0,3746	2,4751
24	0,4067	0,9135	0,4452	69	0,9336	0,3584	2,6051
25	0,4226	0,9063	0,4663	70	0,9397	0,3420	2,7475
26	0,4384	0,8988	0,4877	71	0,9455	0,3256	2,9042
27	0,4540	0,8910	0,5095	72	0,9511	0,3090	3,0777
28	0,4695	0,8829	0,5317	73	0,9563	0,2924	3,2709
29	0,4848	0,8746	0,5543	74	0,9613	0,2756	3,4874
30	0,5000	0,8660	0,5774	75	0,9659	0,2588	3,7321
31	0,5150	0,8572	0,6009	76	0,9703	0,2419	4,0108
32	0,5299	0,8480	0,6249	77	0,9744	0,2250	4,3315
33	0,5446	0,8387	0,6494	78	0,9781	0,2079	4,7046
34	0,5592	0,8290	0,6745	79	0,9816	0,1908	5,1446
35	0,5736	0,8192	0,7002	80	0,9848	0,1736	5,6713
36	0,5878	0,8090	0,7265	81	0,9877	0,1564	6,3138
37	0,6018	0,7986	0,7536	82	0,9903	0,1392	7,1154
38	0,6157	0,7880	0,7813	83	0,9925	0,1219	8,1443
39	0,6293	0,7771	0,8098	84	0,9945	0,1045	9,5144
40	0,6428	0,7660	0,8391	85	0,9962	0,0872	11,4301
41	0,6561	0,7547	0,8693	86	0,9976	0,0698	14,3007
42	0,6691	0,7431	0,9004	87	0,9986	0,0523	19,0811
43	0,6820	0,7314	0,9325	88	0,9994	0,0349	28,6363
44	0,6947	0,7193	0,9657	89	0,9998	0,0175	57,2900
45	0,7071	0,7071	1,0000				

Surge projetada a tabela.

Inicia-se a resolução dos exercícios (12h25) Termina o primeiro exercício proposto (12h35)	A docente diz: "– Vamos agora aos exercícios: a figura seguinte representa a vista lateral de uma casa. Encostada à parede da casa está uma escada."; e projeta a seguinte figura:  Exercício 1: De acordo com os dados da figura determina um valor aproximado, às décimas, do comprimento do telhado da casa. DER2 volta-se para a turma e diz: "– Temos o seno de $35°$; o cateto oposto de $1{,}5\ m$; qual é o valor da hipotenusa?" O aluno L chama a professora e diz: "– Stora, veja os meus cálculos:" $\boldsymbol{sen}35° = \frac{1{,}5}{Y}$ $Y\boldsymbol{sen}35° = 1{,}5$ $Y = \frac{1{,}5}{\boldsymbol{sen}35°}$ $\boldsymbol{sen}35° = 0{,}5736$ $Y = 2{,}6\ m$ A docente diz: "– Sim, está certo. Podes ir ao quadro e explicas como fizeste aos teus colegas."	Passados uns minutos o aluno L chama a professora ao seu lugar e mostra-lhe os cálculos. A professora confirma a resposta. O observador sai discretamente da sala.

Anexo P – Análise de conteúdo das observações naturalistas aos DEE (exemplo EE2)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Promoção da participação	Solicita a participação do(a) aluno(a)	DEE2 pede ao aluno para retirar uma folha branca do armário	"– António, tira uma folha branca das que estão aí no armário ao teu lado."	1
		Divide a atenção por mais do que um(a) aluno(a)	DEE2 distribuir a atenção pelos dois alunos	"– Hoje vou ter de distribuir a minha atenção pelos dois..."	1
		Incentiva o(a) aluno(a) a participar	DEE2 pede para o aluno abrir o livro na página indicada	"– Abre o livro de História na página 106 e começa a ler o texto, em silêncio."	1
		Coloca questões ao(à) aluno(a)	DEE2 questiona se a professora atribuiu perguntas	"– A professora deu algumas perguntas na aula?"	16
			DEE2 pergunta quais as características do Barroco	"– Características gerais do Barroco. Quais são?"	
			DEE2 pergunta quando surgiu a arte Barroca	"– Agora sim: quando surgiu a arte Barroca?"	
			DEE2 pergunta quem servia a arte Barroca	"– ...era uma arte espetáculo que servia... quem é que ela servia?"	
			DEE2 pergunta quem foi um eminente artista do Barroco italiano	"– E agora... quem foi um eminente artista do Barroco italiano?"	
			DEE2 interroga o aluno sobre a sua letra	"– Deixa cá ver a letra que estás a fazer?"	
			DEE2 pergunta sobre o Tratado de Methuen	"– António, no que consistiu o Tratado de Methuen?"	
			DEE2 questiona o aluno sobre se já procurou	"– Então e tu António... Já procuraste?!"	

Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Promoção da participação	Coloca questões ao(à) aluno(a)	DEE2 pergunta o que aconteceu com a vinda do ouro para Portugal	"– O que é que aconteceu com a vinda do ouro para Portugal?"	
			DEE2 questiona o aluno sobre a tarefa	"– Já está tudo?!... Não queres ver melhor?"	
			DEE2 questiona o aluno sobre o que acrescentou	"– António, mostra-me o que acrescentaste?"	
			DEE2 pergunta sobre o que provocou em Portugal a corrida ao ouro	"– Outra consequência negativa foi a corrida ao ouro... que provocou o quê?"	
			DEE2 pergunta sobre o que provocou no Brasil a corrida ao ouro	"(...) e lá, no próprio Brasil... provocou o quê?!"	
			DEE2 pergunta qual o movimento migratório	"– Emigração, imigração ou migração?"	
			DEE2 pergunta qual o rei	"– Quem foi este rei?"	
			DEE2 pergunta quais os feitos associados a D. João V	"– Que feitos surgem associados a D. João V?	
		Incita o(a) aluno(a) a melhorar o seu desempenho	DEE2 diz ao aluno para fazer uma letra maior	"– António, tens de fazer uma letra maior..."	4
			DEE2 diz ao aluno para se esforçar por melhorar a letra	"Tens de te esforçar por melhorar a tua letra!"	
			DEE2 diz ao aluno que não precisa escrever mais	"– (...) o resto que vem a seguir não interessa... não precisas de escrever mais!"	
			DEE2 diz ao aluno para dar a resposta completa	"– Tens de dar a resposta completa."	

		Pede ao(à) aluno(a) para reforçar o treino	DEE2 diz ao aluno para treinar em casa	"– mas tens de treinar em casa!"	1
		Pede ao(à) aluno(a) para rever o trabalho antes de o dar por concluído	DEE2 diz ao aluno para procurar mais informações no texto	"– Vá lá... procura tu mais informações no texto!"	2
			DEE2 diz ao aluno para ver melhor o que fez	"– Não queres ver melhor?"	
		Valoriza a participação do(a) aluno(a)	DEE2 reforça positivamente a resposta do aluno	"– Muito bem! Emigração."	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	Dirige a atenção do(a) aluno(a) para a atividade	DEE2 apela ao uso do manual	"– Bem... nesse caso, vamos então começar pelo manual..."	2
			DEE2 pede para o aluno explorar o texto	"– Vá lá... procura tu mais informações no texto!"	
		Dá conselhos e/ou avisos ao(à) aluno(a)	DEE2 diz ao aluno para olhar as figuras com atenção	"– Tens de olhar bem para as figuras..."	3
			DEE2 diz ao aluno para aumentar o tamanho da letra	"– Faz a letra bonitinha e grande para tu perceberes... senão não percebes..."	
			DEE2 diz ao aluno para treinar a letra em casa	"...mas tens de treinar em casa!"	

Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	Alerta para possíveis futuras situações	DEE2 alerta o aluno que a escrita é importante para o estudo	"– António, tens que escrever bem, senão não percebes e tens mais dificuldades em estudar!..."	1
		Desenvolve atividades diferentes para mais do que um(a) aluno(a)	DEE2 inicia a exploração do conteúdo	"– Então?! Vamos ver... Características gerais do Barroco. Quais são?"	1
		Apresenta novas explicações de conteúdo(s)	DEE2 apresenta uma nova explicação ao aluno	"...dás o título 'Características gerais do Barroco' e escreves estes aspetos que eu referi!"	1
		Pede ao(à) aluno(a) para anotar as indicações que lhe são dadas	DEE2 diz ao aluno para escrever o que ela refere	"– Vais então escrever na folha o que eu acabei de dizer..."	1
		Controla a execução da atividade	DEE2 questiona o aluno sobre a execução da atividade	"– Então e tu António... Já procuraste?!"	2
			DEE2 questiona o aluno sobre o que ele fez	"– António, mostra-me o que acrescentaste?"	
		Questiona a validade da resposta do(a) aluno(a)	DEE2 reposiciona a questão face à resposta anterior	"– Agora sim: quando surgiu a arte Barroca?"	1
		Confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	DEE2 confirma a resposta	"– Emigração."	2
				"– Sim, está correto..."	
		Completa a(s) resposta(s)	DEE2 completa as respostas	"...gosto pelo movimento (...) utilizando a perspetiva e planos assimétricos."	4
				"– ... a igreja católica (...) por vários países da Europa."	

Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	do(a) aluno(a)		"– Surgiu na Itália (...) e espalhou-se por quase toda a Europa."	
				"– (...) as igrejas tinham complexos planos circulares e em forma de elipse(...)"	
		Aprova a(s) resposta(s) do(a) aluno(a) mas com hesitação	DEE2 desconsidera parte da resposta do aluno	"– Só tens de escrever que servia a igreja católica... o resto que vem a seguir não interessa..."	3
			DEE2 diz ao aluno para não escrever mais	"...não precisas de escrever mais!"	
			DEE2 diz ao aluno o que ele deve escrever	"– Sim... tens que dizer que..."	
		Não aprova a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	DEE2 diz ao aluno que ele não está a responder ao que lhe foi perguntado	"– Mas aqui não está a pedir quando é que surgiu?!..."	1
		Pede ao(à) aluno(a) para dar resposta(s) completa(s)	DEE2 pede uma resposta completa	"– Tens de dar a resposta completa."	1
		Aplica o reforço positivo	DEE2 aprova com satisfação a resposta do aluno	"– Muito bem!"	1
		Mostra desagrado face ao desempenho do(a) aluno(a)	DEE2 usa um tom imperativo	"– Escreve!"	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Realização das atividades	Marca o início da atividade	DEE2 começa com o uso do manual	"– Bem... nesse caso, vamos então começar pelo manual..."	2
			DEE2 pede ao aluno para começar a ler o texto	"...começa a ler o texto..."	
		Explica a atividade proposta	DEE2 diz ao aluno que vão procurar responder às perguntas do manual	"...eu já vejo que tipo de perguntas é que podem surgir."	2
			DEE2 explica ao aluno que se trata de um resumo da matéria	"...estamos a fazer um resumo da matéria..."	
		Apela à concentração do(a) aluno(a)	DEE2 reforça a atenção do aluno para a questão	"Vê bem!..."	1
		Orienta o(a) aluno(a) na execução da atividade	DEE2 questiona o aluno sobre possíveis questões dadas pela professora	"– A professora deu algumas perguntas na aula?"	3
			DEE2 pede ao aluno para abrir o livro de História na página 106	"– Abre o livro de História na página 106..."	
			DEE2 pede ao aluno para ler o texto em silêncio	"...em silêncio."	
		Acompanha o(a) aluno(a) na execução da atividade	DEE2 inicia a resposta às características gerais do Barroco	"– Então?! Vamos ver... Características gerais do Barroco. Quais são?"	3
			DEE2 pede ao aluno para a acompanhar	"– Vais então escrever na folha o que eu acabei de dizer..."	
			DEE2 diz ao aluno para não escrever mais	"...não precisas de escrever mais!"	
		Reforça as explicações sobre	DEE2 diz ao aluno para não considerar	"...o resto que vem a seguir não interessa..."	1

Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Realização das atividades	a atividade	os restantes aspetos		
		Corrige a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	DEE2 diz ao aluno para referir apenas um aspeto	"– Só tens de escrever que servia a igreja católica..."	1
		Valoriza o desempenho do(a) aluno(a)	DEE2 diz ao aluno que a letra está ligeiramente melhor	"– Já está ligeiramente melhor..."	2
			DEE2 aceita a resposta do aluno	"– Sim, está bem."	
		Efetua a correção da atividade	DEE2 corrige diferentes respostas do aluno	"– Gian Lourenzo Bernini (1598-1680) (...) em Roma e no Vaticano."	5
				"– Sim... tens que dizer que foi um acordo em que os portugueses comprometiam-se..."	
				"– O vinho do Porto começou a ser um valioso produto de exploração portuguesa..."	
				"– A indústria portuguesa era muito fraca e quase todos os produtos manufaturados que consumíamos eram comprados a Inglaterra a preços elevados...."	
				"...provocou enormes migrações (que corresponde ao movimento de deslocação da população dentro do próprio país)."	
		Marca o fim da atividade	DEE2 alerta que o tempo está a acabar	"– Bem meninos, hoje não temos mais tempo..."	2
			DEE2 diz que a atividade terminou	"... temos que terminar..."	

Anexo Q – Análise de conteúdo das observações naturalistas aos DER (exemplo ER2)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Promoção da participação	Solicita a participação do(a) aluno(a)	DER2 dirige-se diretamente à aluna	DER2 volta-se para a aluna Maria, aponta para a imagem e pergunta-lhe	1
		Divide a atenção por mais do que um(a) aluno(a)	DER2 chama a atenção da turma	A docente volta-se para a turma e diz: "– Prestem atenção!	1
		Incentiva o(a) aluno(a) a participar	DER2 pede para a aluna dar atenção à questão	"– Repara Maria, este ângulo..."	1
		Coloca questões ao(à) aluno(a)	DER2 questiona a aluna sobre o triângulo retângulo	"– Maria, este é um triângulo retângulo, logo um dos ângulos tem...?"	4
			DER2 questiona a aluna sobre o ângulo em causa	"...este ângulo que eu estou a assinalar é um ângulo que tem 90^0, logo é um ângulo?..."	
			DER2 pergunta à aluna o nome do lado oposto ao ângulo reto	"– Que nome damos ao lado que se opõe ao ângulo reto?"	
			DER2 pergunta à aluna o nome do maior lado do triângulo retângulo	"– Então, qual é o maior lado no triângulo retângulo?"	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	Dirige a atenção do(a) aluno(a) para a atividade	DER2 faz uma chamada de atenção à turma	"– Não esqueçam que num triângulo retângulo o maior lado é a hipotenusa."	1
		Dá pistas para orientar na procura da(s) resposta(s)	DER2 avança com o início da resposta	"– É a hipo...?!"	1
		Confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	DER2 confirma a resposta	"– Está certo."	2
				"– Sim, está correto..."	
		Aplica o reforço positivo	DER2 aprova com satisfação a resposta da aluna	"– Muito bem!"	1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	Total UR
Estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Realização das atividades	Marca o início da atividade	DER2 começa com o tema da trigonometria	"– Hoje vamos ainda falar do último tema que nos falta: a trigonometria."	1

Anexo R – Análise das observações naturalistas aos DEE e DER

Tabela R1

Resultados das estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB

Tema	Categorias	Subcategorias (comportamentos observados)	Observ. naturalista		Total	Total (%)
			EE 1	EE 2		
Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Promoção da participação	Solicita a participação do(a) aluno(a)	1	1		
		Divide a atenção por mais do que um(a) aluno(a)		1		
		Incentiva o(a) aluno(a) a participar	1	1		
		Coloca questões ao(à) aluno(a)	10	16		
		Procura saber as dificuldades do(a) aluno(a)	1			
		Incita o(a) aluno(a) a melhorar o seu desempenho	3	4		
		Pede ao(à) aluno(a) para reforçar o treino		1		
		Pede ao(à) aluno(a) para rever o trabalho antes de o dar por concluído		2		
		Valoriza a participação do(a) aluno(a)		1		
		Subtotal	16	27	43	32,3
	Gestão das atividades	Dirige a atenção do(a) aluno(a) para a atividade		2		
		Dá conselhos e/ou avisos ao(à) aluno(a)	6	3		
		Alerta para possíveis futuras situações	1	1		
		Desenvolve atividades diferentes para mais do que um(a) aluno(a)		1		
		Apresenta novas explicações de conteúdo(s)		1		
		Pede ao(à) aluno(a) para anotar as indicações que lhe são dadas		1		
		Dá pistas para orientar na procura da(s) resposta(s)	2			
		Controla a execução da atividade	1	2		
		Questiona a validade da resposta do(a) aluno(a)	2	1		
		Confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	7	2		
		Completa a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)		4		
		Aprova a(s) resposta(s) do(a) aluno(a) mas com hesitação		3		
		Não aprova a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	1	1		

(continua)

(continuação da Tabela R1)

Tema	Categorias	Subcategorias (comportamentos observados)	Observ. naturalista		Total	Total (%)
			EE 1	EE 2		
Estratégias utilizadas pelas DEE em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	Pede ao(à) aluno(a) para dar resposta(s) completa(s)	1	1		
		Aplica o reforço positivo	3	1		
		Mostra desagrado face ao desempenho do(a) aluno(a)		1		
		Subtotal	24	25	49	36,9
	Realização das atividades	Marca o início da atividade	1	2		
		Explica a atividade proposta	1	2		
		Relaciona a atividade com aprendizagens anteriores	1			
		Apela à concentração do(a) aluno(a)		1		
		Orienta o(a) aluno(a) na execução da atividade	1	3		
		Acompanha o(a) aluno(a) na execução da atividade	2	3		
		Reforça as explicações sobre a atividade		1		
		Corrige a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)	1	1		
		Valoriza o desempenho do(a) aluno(a)	2	2		
		Efetua a correção da atividade	9	5		
		Marca o fim da atividade	1	2		
		Subtotal	19	22	41	30,8
Total			59	74	133	100

Nota. Dados resultantes da análise das observações naturalistas realizadas – EE.

Tabela R2

Resultados das estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB

Tema	Categorias	Subcategorias (comportamentos observados)	Observ. naturalista				Total	Total (%)
			ER 1	ER 2	ER 3	ER 4		
Estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Promoção da participação	Solicita a participação do(a) aluno(a)	1	1	2	1		
		Divide a atenção por mais do que um(a) aluno(a)	1	1	1	1		
		Incentiva o(a) aluno(a) a participar	1	1	2			
		Coloca questões ao(à) aluno(a)	2	4	4	3		
		Ignora o(s) comentário(s) do(a) aluno(a)	1			1		
		Valoriza o(s) comentário(s) do(a) aluno(a)	1					
		Subtotal	7	7	9	6	29	50
	Gestão das atividades	Dirige a atenção do(a) aluno(a) para a atividade	1	1	1			
		Incentiva o/a(s) colega(s) a ajudar(em) o(a) aluno(a) na(s) resposta(s)			1			
		Dá conselhos e/ou avisos ao(à) aluno(a)				1		
		Dá pistas para orientar na procura da(s) resposta(s)		1				
		Controla a execução da atividade				1		
		Confirma a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)		2	3			
		Ajuda a esclarecer a(s) pergunta(s) do(a) aluno(a)				1		
		Não aprova a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)			1			
		Não se mostra satisfeita com a(s) resposta(s) do(a) aluno(a)				1		

(continua)

(continuação da Tabela R2)

Tema	Categorias	Subcategorias (comportamentos observados)	Observ. naturalista				Total	Total (%)
			ER 1	ER 2	ER 3	ER 4		
Estratégias utilizadas pelas DER em relação aos alunos com PDI no 3.º CEB	Gestão das atividades	Aplica o reforço positivo		1	1			
		Mostra desagrado face ao desempenho do(a) aluno(a)				1		
		Subtotal	1	5	7	5	18	31
	Realização das atividades	Marca o início da atividade	1	1	1	1		
		Relaciona a atividade com aprendizagens anteriores			1			
		Orienta o(a) aluno(a) na execução da atividade				1		
		Acompanha o(a) aluno(a) na execução da atividade				1		
		Valoriza o desempenho do(a) aluno(a)			1			
		Efetua a correção da atividade				1		
		Marca o fim da atividade	1		1			
		Subtotal	2	1	4	4	11	19
Total			10	13	20	15	58	100

Nota. Dados resultantes da análise das observações naturalistas realizadas – ER.