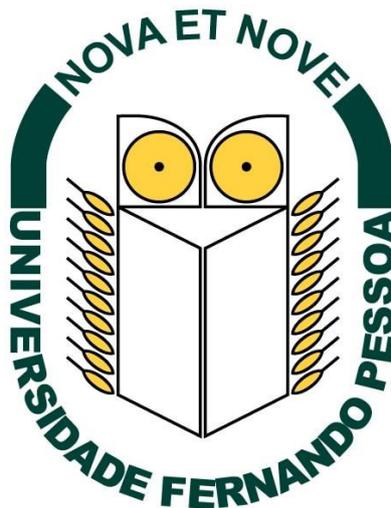


**RUI MIGUEL MARTINS FERREIRA**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
MENTAL NO ENSINO REGULAR**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**PORTO, 2013**



RUI MIGUEL MARTINS FERREIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
MENTAL NO ENSINO REGULAR**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

# **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO REGULAR**

RUI MIGUEL MARTINS FERREIRA

---

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação de Professora Doutora Isabel Pereira Pinto e Mestre Luísa Saavedra

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema, “**Inclusão de alunos com Deficiência Mental no Ensino Regular**”, porque se considera que é uma problemática de grande pertinência, ou seja, é uma questão que hoje a escola tem de solucionar, uma vez que estas crianças têm o pleno direito à educação e a uma boa integração na vida em sociedade.

No presente estudo situamo-nos também nas abordagens teóricas que defendem a inclusão e a qualidade nas escolas (Ainscow, 1998; Porter, 1995; Cadima, 1997; Correia, 1999, 2001; 2003; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2008,).

O plano de intervenção educativo, seguindo o modelo funcional, tem como objetivo responder às necessidades individuais de cada aluno, numa perspetiva de sucesso e não considerá-lo, à partida, como um aluno potencialmente fracassado, face ao conceito de sucesso que se estabelece para a média dos alunos. A realização deste estudo é a consequência de uma postura reflexiva ao longo da nossa prática educativa em relação à inclusão de alunos com Deficiência Mental.

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário a uma amostra de 104 docentes dos 1.º e 2.º Ciclos de escolas da ilha de São Miguel, para que fosse possível verificar em que medida os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Regular julgam ser importante a implementação dos Currículos Funcionais para o desenvolvimento das crianças com deficiência mental.

Assim, conclui-se, após a análise dos resultados, que se confirmaram as hipóteses formuladas, à exceção da hipótese 2, o que leva a considerar que os professores, na globalidade, concordam com a integração/inclusão destas crianças no ensino regular. Por fim, concluiu-se também que a maior parte dos inquiridos concordam que a aplicação dos Currículos Funcionais, nomeadamente os Currículos Específicos Individuais, possibilitam a socialização e uma melhor inclusão destas crianças.

Palavras-Chave: Inclusão, Deficiência mental e Currículos Funcionais.

## **ABSTRACT**

The present work has as its theme, "Inclusion of Students with Mental Disabilities in Regular School" because it is an issue of great relevance, that is, it is a matter that schools have to solve nowadays, considering that children have the right to a full education and a good integration in society.

In the present study we also are studied in the theoretical approaches that advocate the inclusion and quality in schools (Ainscow, 1998; Porter, 1995; Cadima, 1997; Correia, 1999, 2001, 2003; Loreman et al., 2007; Sharma et al.2008).

The educational intervention plan following the functional model, aims to respond to the individual needs of each student, in a perspective of success and not consider it at the outset of a potentially failed student, to the concept of success that settles the average student. This study is the result of a reflective attitude throughout our educational practice regarding the inclusion of students with Mental Retardation.

As an instrument for data gathering, a questionnaire was used, a sample of 104 teachers from the 1st and 2nd cycles schools of the island of São Miguel, so that they could verify the extent to which teachers in the 1st and 2nd Cycle Education Regular judge be important to the implementation of Functional Resumes for the development of children with mental disabilities.

Therefore, it is concluded after analyzing the results, which confirmed the hypotheses, except hypothesis 2, that teachers on the whole do agree with the integration / inclusion of children in Regular Education. Finally, it was also found that most respondents agree that the application of Functional Curriculums, specially the Specific Individual Curriculums, which enable socialization and better inclusion of these children.

**Keywords:** Inclusion, Disability and Mental Functional Curriculums.

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas Orientadoras, Professora Doutora Isabel Pereira Pinto e Mestre Luísa Saavedra por todo o apoio e profissionalismo e sobretudo pela paciência, respeito e amizade demonstrada ao longo de todo o trabalho.

À minha família e amigos por me ajudarem a ser como sou, mas principalmente por estarem sempre presentes...

Aos meus professores e colegas de curso pela entreaajuda e partilha de conhecimentos.

## **SIGLÁRIO**

**A.A.D.M.** – Associação Americana de Deficiência Mental

**A.P.P.C.** – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

**A.P.P.A.C.D.M.** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais

**C.A.** – Comportamento Adaptativo

**C.E.I.** – Currículo Especifico Individual

**C.F.** – Currículo Funcional

**D.M.** – Deficiência Mental

**E.C.A.E.** – Escala de Comportamento Adaptativo Escolar

**E.E.** – Educação Especial

**L.B.S.E.** – Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

**N.E.E.** – Necessidades Educativas Especiais

**O.M.S.** – Organização Mundial de Saúde

**Q.I.** – Quociente de Inteligência

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>1</b>  |
| <b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>  | <b>5</b>  |
| <b>I CAPÍTULO – CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA</b>  | <b>6</b>  |
| 1. – Do conceito de Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais          | <b>6</b>  |
| 1.1. - As crianças com Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão                           | <b>11</b> |
| 2. – A escola e a inclusão  | <b>13</b> |
| 2.1. - Marcos evolutivos da educação e inclusão da pessoa com deficiência                       | <b>13</b> |
| 2.2. - Evolução da Educação Especial em Portugal  | <b>16</b> |
| 2.3. - Enquadramento legal  | <b>23</b> |
| 2.4. - As atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas regulares | <b>26</b> |
| 2.5. - O papel do professor na Escola Inclusiva   | <b>29</b> |
| <b>II CAPÍTULO – MODELO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA DEFICIÊNCIA MENTAL</b>                            | <b>33</b> |
| 1. – A Deficiência Mental   | <b>33</b> |
| 1.1. - Conceito de Deficiência Mental   | <b>33</b> |
| 1.1.1. - O Novo Paradigma de Deficiência Mental   | <b>34</b> |
| 1.2. - Características da Deficiência Mental  | <b>37</b> |
| 1.3. - Como diagnosticar a Deficiência Mental   | <b>41</b> |
| 2. – A Criança portadora de Deficiência Mental  | <b>42</b> |
| 2.1. - Características das crianças deficientes mentais   | <b>42</b> |
| 2.2. - Estimulação precoce e estratégias de compensação das negatividades e carências           | <b>43</b> |
| 2.3. - Inclusão das crianças com deficiência mental   | <b>44</b> |
| 3. – Atuação do Educador/Professor  | <b>46</b> |
|   | <b>IX</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 4. – Currículo  | 47         |
| 4.1. - Currículos Funcionais  | 50         |
| <b>ESTUDO EMPÍRICO</b>  | <b>58</b>  |
| <b>III CAPÍTULO – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>                           | <b>59</b>  |
| 1. – Problemática:  | 59         |
| 2. – Objetivo   | 61         |
| 2.1. - Objetivos Específicos  | 62         |
| 3. – Hipóteses  | 62         |
| 4. – Pertinência da Investigação Empírica                                   | 62         |
| 4.1. - Procedimento Metodológico  | 64         |
| 5. – Instrumento e Procedimentos de Recolha de Dados                        | 65         |
| 5.1. - Inquérito por Questionário   | 66         |
| 6. – Universo do Estudo   | 68         |
| 6.1. - Seleção da amostra   | 68         |
| <b>IV CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b>                            | <b>70</b>  |
| 1. – Caraterização socioprofissional  | 70         |
| 2. – Caraterização da experiência profissional                              | 71         |
| 3. – Caraterização da escola onde os professores/educadores estão inseridos | 72         |
| 4. – Objetivos e Hipóteses  | 73         |
| 5. – Síntese dos resultados obtidos   | 76         |
| <b>V CAPÍTULO – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>                                | <b>77</b>  |
| <b>CONCLUSÃO</b>  | <b>84</b>  |
| <b>LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO</b>                                       | <b>87</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   | <b>88</b>  |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>102</b> |
|   | X          |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela n.º1</b> – Caraterização socioprofissional   | 70 |
| <b>Tabela n.º2</b> – Caraterização da experiência profissional   | 71 |
| <b>Tabela n.º3</b> – Caraterização da escola   | 72 |
| <b>Tabela n.º4</b> – Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro   | 74 |
| <b>Tabela n.º5</b> – Estatísticas descritivas da opinião sobre os objetivos que estão subjacentes num Currículo Específico Individual (1 – Discordo plenamente; 5 – Concordo plenamente)                     | 74 |
| <b>Tabela n.º6</b> – Estatísticas descritivas da opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha (1 – Discordo plenamente; 5 – Concordo plenamente) | 75 |
| <b>Tabela n.º7</b> – Ações de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos  | 76 |

*“A expressão criança com necessidades educativas especiais refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas.”*

*Pierangelo & Jacoby (1996)*

*“O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos.”*

*Art. 1.º da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental*

*“Deficiência mental: alunos com problemas cognitivos que se traduzem geralmente em problemas na aprendizagem, comportamento adaptativo e aptidões sociais.”*

*Correia, 1999, p. 60*

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva antropológica, o Homem é uma entidade que se prolonga e se revela em tudo o que vai fazendo. Como produto da sociedade, caminha em busca da perfeição e do bem-estar consigo próprio, para quem a Educação é um direito inalienável.

Porém, ao longo da história da Educação do indivíduo *diferente*, circunstâncias como o abandono, o medo, e a superstição, estiveram na base do seu isolamento.

Neste contexto, a concepção de Deficiência Mental (D.M.) sofre profundas alterações que se repercutem nas práticas de intervenção.

Contudo, é no alvor da década de 60, que a qualidade dos serviços educacionais é posta em causa, assistindo-se à emergência de um novo paradigma de Educação, centrada na criança com D.M. e nas suas competências, em detrimento do modelo clínico que outrora vigorava, com base nos testes psicométricos. Questionada a validade desses testes, a Associação Americana de Deficiência Mental (A.A.D.M.), propõe, como critério da definição da D.M., além do coeficiente de inteligência, o Comportamento Adaptativo (C.A.).

Nesta perspectiva, a Escola Inclusiva, deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas características ou dos *handicaps*, cuja diversidade provoca o enriquecimento da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento humanístico de uma comunidade escolar, onde as capacidades de cada um se unam para a promoção do sucesso (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

Acreditamos que só desta forma se pode proporcionar aos alunos marcados pela diferença, as mesmas experiências, aprendizagens e vivências que são proporcionadas aos restantes colegas.

A existência desta heterogeneidade assume, assim, um papel importante no desabrochar e no desenvolvimento da comunidade escolar e, conjuntamente, da própria sociedade que, por vezes, se mostra reticente à diferença.

Com este intuito, a conceção de Inclusão é, cada vez mais um marco nos horizontes educativos, sendo crucial o investimento de mudança na escola, a nível de gestão e direção, norteadas por princípios de autonomia, democraticidade e participação, que

visam o recurso a práticas metodológicas flexíveis, em conformidade com o interesse e as necessidades das crianças com D.M., as quais, à semelhança das ditas *normais*, têm direito à Educação. Daí, esta investigação ter como temática central as crianças com D.M..

É neste contexto que surge o presente trabalho, diligenciando ser um contributo de reflexão dos docentes em geral, para que tenham plena consciência que as suas práticas pedagógicas assumem grande importância, uma vez que podem promover e desenvolver a autoestima e autoconfiança em todas as crianças, incluindo as portadoras de D.M..

A família e a escola constituem os primeiros contextos sociais, proporcionadores de estímulos, ambientes e modelos vitais das crianças, que servirão de referência para as suas condutas, sendo, conseqüentemente, instituições fundamentais no seu crescimento, sobretudo das portadoras de D.M..

É óbvio que para quem pretenda estudar esta área se impõe um trabalho de reflexão, de investigação e de ação, contrariando o pragmatismo das soluções encontradas, pelo que *“sem um toque de paixão, não pode haver fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho (...)”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 86), sob pena de se limitar à realização de um trabalho banal.

A perspetiva da escola inclusiva exige uma mudança radical em todo o sistema de ensino. É indispensável que todos os professores disponham também de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com diferentes capacidades de aprendizagem e com diferentes níveis de conhecimentos prévios. Falamos de uma perspetiva diferenciada no interior da sala de aula. Melhorar as condições das escolas em geral e do ensino em particular, é formar gerações mais e melhor preparadas, mais intervenientes, para viverem plenamente a vida, livres de preconceitos (Coelho, 2012).

A realização deste estudo é a consequência de uma postura reflexiva em relação à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) na sala de aula. Ao longo da nossa prática educativa, constatamos diferentes atitudes face às N.E.E.. Consideramos que a escola inclusiva é a resposta à educação atual, já que se baseia em

princípios de oportunidades educativas e sociais, para todos sem exceção, como refere Pereira (1998, p.11):

*“ a escola inclusiva, reforça por sua vez, o direito de todos (...) de frequentar o mesmo tipo de ensino na medida que preconiza que os objectivos educacionais (...) sejam os mesmos para todos, independentemente das suas diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir” .*

Perante o exposto, o presente estudo desenvolve-se à volta destas duas questões centrais, às quais pretendemos dar resposta, com a aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico das Escolas de São Miguel:

- Qual a opinião dos professores do 1.º e 2.º Ciclo relativamente à integração/inclusão de crianças com DM no Ensino Regular?

- Em que medida os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Regular julgam ser importante a implementação dos Currículos Funcionais (C.F.), nomeadamente o Currículo Específico Individual (C.E.I.) para o desenvolvimento das crianças com Deficiência mental (D.M.)?

Do ponto de vista metodológico, este trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte, de natureza teórica, no I Capítulo, debruçou-se sobre a Construção de uma Escola Inclusiva e todos os passos que estão a ser dados nesse sentido, uma vez que se exige respostas educativas adequadas, por parte da escola, enquanto Organização Autónoma e dos professores que devem possuir um determinado perfil, numa escola que se rege pelos princípios de Inclusão.

No II Capítulo, para uma melhor compreensão da D.M., abordou-se a Conceção da Deficiência ao longo da História e da Legislação, especificamos as correntes que estão na base da sua definição, bem como os graus e enfatizamos o seu novo paradigma, baseado no C.A., não descurando a etiologia e características. Abordamos também a questão do C.A., para uma proposta de aplicação dos C.F., nomeadamente o C.E.I., nas escolas para que haja uma plena integração destas crianças na sociedade.

Na segunda parte – O III Capítulo – Investigação Empírica, a componente prática do trabalho, permite efetuar uma recolha e análise de dados, de modo a fundamentar as

conceções expostas anteriormente, servindo de suporte metodológico às conclusões inferidas.

Apresentamos a definição, objetivo e o universo de estudo; as opções metodológicas; caracterizamos o instrumento de investigação para, em seguida, procedermos à análise e discussão dos resultados, IV Capítulo, de modo a comprovar-se a importância da integração e o desenvolvimento global das crianças com D.M., em particular, o seu desenvolvimento pessoal e sócio afetivo.

Apesar das dificuldades que surgiram na realização do trabalho, devido à complexidade do tema, ficamos bastante enriquecidos no que respeita a informação técnica que nos ajudará na futura confrontação com problemas associados ao tema, na nossa prática profissional.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## I CAPÍTULO – Construção de uma Escola Inclusiva

### 1. – Do conceito de Educação Especial ao conceito de Necessidades Educativas Especiais

Segundo Bautista (1997), temos assistido ao longo do tempo a mudanças graduais no que se refere à temática ligada ao conceito de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.).

Historicamente,

*“o conceito de educação especial está ancorado em noções de diferença, dependência e proteção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com métodos especiais”* (Bairrão, 1998, p. 21).

Como crença que é, está ligado a um mundo representacional complexo que passa a regular estas diferenças, institucionalizando-as, contrariamente ao período dos esquecidos e dos escondidos, cujos cuidados prestados aos deficientes tinham lugar em asilos e hospitais, com o objetivo de os isolar da sociedade.

Daquela conceptualização, fica-se com a ideia de uma pedagogia curativa, corretiva com vista a *emendar* a patologia do indivíduo em centros específicos com a ajuda de pessoal especializado. Um princípio que prevalece nos anos 50 e 60 denominado por Caldwell (*cit.in* Bairrão, 1998) como período *de despiste e segregação*, onde o apogeu das técnicas psicométricas se preocupava mais em classificar e diagnosticar as crianças, em vez de as educar. A Educação Especial (E.E.) passa, então, a ser um mundo à parte, cujos profissionais de educação poucos contatos mantêm com os colegas do ensino regular.

Nos anos 70, o período de *identificação e ajuda* (Bairrão, 1998), conduz ao nascimento de um novo paradigma em educação, assente na ideia de um ensino universal e gratuito destinado às necessidades das crianças, com vista ao máximo desenvolvimento das suas capacidades num meio, o menos restritivo possível.

Com o intuito de se materializar estas orientações, em 1975, surge um suporte legislativo de grande envergadura – a Public Law 94-142, apelidada, na altura, de *bombástica* e considerada por Correia (1999) a *Magna Carta* da educação para todas as

crianças excluídas, defendendo que “*cada criança deve ser escolarizada no meio o menos restritivo possível*”, (Mel Ainscow, 1998), alertando para a necessidade de um plano individualizado de ensino, o que pressupõe o direito de todos à escolaridade (considerando que existe, desta forma, acesso à igual educação), como utilização diferenciada de recursos, para atingir fins semelhantes.

Deste modo, aquela população tem direito a mais recursos humanos, tempo e auxílios económicos, dada a necessidade desta ajuda adicional para poderem atingir o mesmo tipo de resultados (Fernandes, 2002).

Neste período, o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico, com vista ao ensino e recuperação dos deficientes é muito contestado, pelo que passa a valorizar-se a educação como forma de mudança, e a *integração* como forma de *normalização*, registando-se grandes esforços para realizar o seu despiste de uma forma justa e não estigmatizante. Além disso, é visível a preocupação de ligar o diagnóstico à intervenção, de forma a atuar, o mais precocemente possível, junto destas crianças e respetivas famílias pois, uma intervenção precoce pode atenuar os défices que elas apresentam.

Apesar destes esforços, só na década seguinte é que a política de integração educativa se desenvolve com base no conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (N.E.E.), introduzido por Warnock Report (1978), e adotado pela Education Act de 1981, de carácter unificador, o qual determina que todas as crianças com N.E.E. devem, de acordo com a vontade dos pais, receber os apoios de E.E., cujas práticas educativas se expandem por todos os países, denotando-se responsabilidade na educação destas crianças, à qual deve ser assumida entidades educativas, independentemente dela se processar em escolas especiais ou no ensino integrado.

O conceito de N.E.E., tal como nos apresenta a nova lei é um “*conceito chave, ao propor a abolição de categoria e etiquetagem*” dos portadores de deficiência, substituindo-a pelo conceito de N.E.E. (Jiménez, 1997, p.9), surgindo como um

“*contínuo, visto não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os aspectos importantes do processo educativo*” (Warnock Report, 1978, p.37).

Seguindo estes princípios e regendo-se pela máxima menos restritiva

*“o relatório Warnock (1978) desloca, de forma bem clara, o enfoque médico nas deficiências de um educando, para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. É a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo”* (Niza, 1996, p. 143).

Estas linhas orientadoras, vêm, de alguma forma, reforçar o papel da escola e do professor do ensino regular, transferindo para a educação, em geral, responsabilidades que até ali se mantinham sob a alçada da E.E. Além disso, contribuem para que se reflita sobre a estratégia utilizada (separar as crianças da turma regular por períodos determinados, a fim de usufruírem de uma intervenção educativa compensatória num lugar/espço próprio - a sala de apoio), onde a E.E. passa de um lugar a um serviço em que todos os profissionais devem trabalhar em colaboração partilhando recursos e apoios (Sanches, 1995; Sanches, 2005; Correia, 1999; Morgado; 2003; Coelho, 2012).

Um outro documento de não menos importância é a Declaração Sobre a Educação Para Todos (1990) referida pela UNESCO (1994), cujo conceito de integração começa a ser entendido de uma forma diferente: a da Escola Inclusiva no verdadeiro sentido de uma Escola para Todos.

Neste documento é retomado, de uma forma mais abrangente, o conceito de N.E.E., determinando-se, no seu ponto 5 do art.º 3.º, a necessidade de se criarem medidas e assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as categorias de indivíduos com deficiência, incluindo crianças provenientes de meios desfavorecidos ou marginais étnicos ou culturais de minoria linguística, entre outros, reconhecendo-lhes o direito fundamental, independentemente do seu grau de diferença de aprender, de acordo com as características e potencialidades inerentes.

Começa-se a entender que a temática das pessoas com necessidades educativas especiais, vai mais além de uma mera discussão pedagógica, pois implica uma grande mudança sociocultural, potenciando atitudes que as colocam no centro de todos os direitos (Minguez, 1994; Mittler, 2003; Bowie, 2009; Coelho, 2012).

Com esta adoção formal do conceito de N.E.E., pretende-se a implementação de uma nova filosofia que impõe a necessidade absoluta de adequar as práticas educativas e instalar a mudança de atitudes dos vários intervenientes no processo educativo. Passa-se para um conceito que se pretende mais amplo e não discriminatório, que tem subjacente

o princípio que preconiza a Educação como um bem a que todos têm direito (direito já proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) e reafirmado com veemência pela Declaração de Educação Para Todos.

A educação dos alunos com N.E.E. contém princípios já comprovados por uma pedagogia saudável, na medida em que assume que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de esta ter de se adaptar a concepções pré determinadas, no que diz respeito ao ritmo e à natureza do processo ensino/aprendizagem, pressupostos que a Declaração de Salamanca (1994) deixa bem vinculados ao concluir que uma pedagogia centrada na criança é saudável e benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente para a sociedade em geral; além disso, pode ajudar a evitar desperdícios de recursos e a destruição de esperanças, o que se verifica com frequência, face ao baixo nível de ensino e de mentalidade que ainda aplica uma medida para todos; baseia-se na construção de uma sociedade orientada para as pessoas, no respeito contínuo pela diferença e pela dignidade do ser humano.

Tais concepções têm por base o desenvolvimento de estratégias, com vista a alcançar, através da promoção da integração, da participação e inclusão, tão indispensáveis à implementação da dignidade e exercícios dos direitos humanos, o combate sistemático à exclusão (Declaração de Salamanca, 1994).

Sob este ponto de vista, as instituições devem aceitar todas as crianças, com as suas diferenças e prestar-lhes

*“apoio na aprendizagem e satisfazer as suas necessidades individuais, sendo assim, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação Para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa”* (Mayor, Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

A sua escolarização, de uma forma permanente em escolas especiais, deve considerar-se como uma medida excecional, sendo dirigida somente às crianças cuja Educação nas turmas regulares não irão satisfazer as suas necessidades pedagógicas e sociais e para aqueles casos em que *“tal seja indispensável para o bem-estar da criança deficiente e das restantes crianças”* (Declaração de Salamanca, 1994, pontos 8 e 12).

Estas diretrizes visam uma *“Escola Inclusiva que tem por dever “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e*

*ritmos de aprendizagem, (...)*” (Declaração de Salamanca ponto 7), como garantia de uma verdadeira Educação para todos, “*por meio da adequação dos currículos e de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades*” (Declaração de Salamanca ponto 7).

Procura-se dar resposta às necessidades individuais de cada criança, garantindo o seu direito à Educação e ao trabalho, de uma forma que respeite as diferenças entre os indivíduos e que permita ao deficiente passar a ser considerado um cidadão de pleno direito.

Ao longo deste percurso *integração/inclusão*, verificam-se dois tipos de intervenção: intervenção centrada no aluno, com o intuito de eliminar a separação física entre encarregados de educação e crianças diferentes, a que muitas vezes a Educação Especializada é obrigada. Surgem as primeiras tentativas de inserção de alunos com deficiências em turmas regulares, centrando a intervenção na criança, cujos agentes especializados ou outros técnicos são responsáveis pelo apoio prestado, preferencialmente em salas de apoio, anexo à turma regular.

Pretende-se também, que a permanência destes alunos na escola regular não acarrete mudanças quer no currículo, quer nas estratégias pedagógicas aplicadas pelo professor do ensino regular (Degebs, 1992); “*Intervenção centrada na escola*”, passando a analisar-se a situação da Educação no seu todo e a considerar-se, como fator essencial de mudança, a problemática do processo ensino/aprendizagem; acentua-se a individualização de cada criança, passando a focar-se as necessidades educativas de cada uma, onde o papel do professor do ensino regular é valorizado e enquadra-se o “*especialista num conjunto vasto de «recursos educativos» da escola*” (Degebs, 1992, p. 9). Comungando destes ideais, Ainscow (1990,) aponta para a necessidade de se reformular a escola de modo a que se garanta a educação e justiça social, com vista a uma escola inclusiva.

Mediante este novo paradigma, sob uma orientação inclusiva, Fernandes (2002), aponta para o desenvolvimento de todas as crianças, centrada na intervenção pedagógica; adequação de estratégias, mediante as necessidades específicas dos alunos, tendo em conta o currículo; diversificação de estratégias eficazes adequadas ao grupo.

Em suma, o caminho percorrido pela E.E. durante este século, segundo Correia (1999, p. 14), sofre reformulações motivadas pelas reivindicações sociais

*“de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais e históricas (...) que têm por base um pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público gratuito de educação adequado às suas necessidades”.*

A escola, como polo dinamizador de resposta à diversidade e à individualização, é responsável pela Educação dos seus alunos, independentemente dos seus *handicaps*, e a ela se exige, bem como ao sistema, no entender de Correia (1999), alterações no processo de ensino/aprendizagem, de forma a encontrar respostas ao direito da igualdade e qualidade, tendo em conta as suas necessidades (Cortesão, 2003; Florian, 2003; Florian, 2006; Farrell, 2006; Bunch, 2008; Correia, 2008a ; Correia, 2008b;).

Ainscow (1993;1998; 2003) propõe, para o funcionamento da *Escola Inclusiva*, a adoção de fatores, dos quais salienta: a eficácia de uma liderança de todos os seus intervenientes; a corresponsabilização da comunidade educativa, nas tomadas de decisões da escola; a estruturação de estratégias; a importância da investigação e da reflexão; a competência profissional de toda a equipa. (Ainscow et.al., 2000; Ainscow, & César, 2006).

Podemos assim verificar que todos os fatores ligados a estes conceitos tiveram transformações aos longos dos tempos, mas para muitos autores ainda hoje a educação inclusiva é mais uma aspiração do que uma real prática (Lopez Risco et, al., 2012).

### **1.1. - As crianças com Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão**

Inclusão é

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

Educação inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem. Isto para que todos tenham a oportunidade de usufruir dos serviços educativos de qualidade, próximo da sua residência, de forma a poderem preparar-se para uma vida futura o mais autónoma e produtivamente possível.

Para um aluno portador de Necessidades Educativas Especiais, segundo vários autores a escola deve ter um novo paradigma, passando não só por uma inclusão mais firme nos diferentes níveis educacionais, Cardoso (2003), mas também por uma exigência de atenção mais específica com mais recursos pedagógicos, Serra (2008), uma vez que todas as crianças e jovens “ com deficiência ou dificuldades escolares, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6)

Tendo por base estes fundamentos sublinha-se que a grande diversidade de práticas, conduz a que os professores procurem

*“estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2010, p.20).*

## 2. – A escola e a inclusão

### 2.1. - Marcos evolutivos da educação e inclusão da pessoa com deficiência

A inclusão escolar não deve ser concebida como

*“ um aspecto da educação ou um conjunto de políticas para educação, mas sim como uma forma de princípios que visem o desenvolvimento da educação e da sociedade “(Ainscow, Booth, e Dyson 2006, p. 296).*

Segundo este ponto de vista, a escola deve ser administrada de uma forma compatível com a dignidade humana da criança.

Na perspectiva do desenvolvimento, são vários os estudos que nos demonstram a importância dos ambientes inclusivos comparativamente com configurações mais segregadas (Molin 2004; Janson 2007; Egilson & Traustadottir 2009).

Para estes autores o envolvimento nas interações com pares mais desenvolvidos traz ganhos ao nível das habilidades sociais permitindo que alunos com D.M. adquiram uma vida funcional com mais competências (Nordström, 2011).

Atendendo às suas vivências, as pessoas consideram que os conceitos de escola e de inclusão são evidentes. No entanto, estas noções são difíceis de delimitar.

A inclusão surge ligada à pessoa diferente ou caracterizada por uma deficiência. Mas a pessoa diferente nem sempre foi olhada da mesma maneira

Antes do século XX, não se pensava sequer no conceito de inclusão até porque nem mesmo as mulheres tinham o direito à escolarização, muito menos pessoas diferentes. Foi a partir de meados deste século que se começou a pensar num novo papel da educação: mais ativo e dinâmico e que entendesse o indivíduo como sendo um ser com pleno direito à sua individualidade e especificidade.

Nos anos 60, surgem estruturas de ensino especial separadas por deficiência. Essas estruturas funcionavam paralelamente ao ensino dito “normal” originando uma segregação em relação ao currículo “normal”, ou seja, uma diferenciação dentro do próprio sistema de ensino.

(Cadwel, 1973, *cit in* Serra 2002) distinguiu três períodos:

O 1.º Período como sendo o “*dos esquecidos e escondidos*” em que mantinham as crianças longe das pessoas, perante as críticas da sociedade.

O 2.º Período, o “*do despiste e segregação*”, que ocorreu entre os anos 50 e 60 em que baseando-se mais em diagnósticos médicos do que na educação, segregavam essas crianças de forma a darem-lhes cuidados médicos mas também para aliviar a sociedade da sua presença.

E finalmente, o 3.º Período “*da identificação e ajuda*” que teve início na década de 70 na “*revolução silenciosa*” e foi proclamada pela lei americana, em 1975. Salientava igualdade de direitos para todos em termos educativos e em que as pessoas deficientes deveriam ter direito ao ensino gratuitamente e que este fosse adaptado às suas necessidades. (Serra, 2008,p.5).

Nos anos 80, passa-se a considerar que todas as crianças com N.E.E. passariam a frequentar, com o apoio dos pais, a escola da sua residência. Começam-se a traçar os primeiros passos do direito à igualdade destes cidadãos para com os outros.

Por fim, nos anos 90, surge a inclusão em que só existe um tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção.

Um grupo de pessoas com deficiência e os seus familiares começaram, por esta altura, uma luta pelos seus direitos. Esses direitos começaram a ser adquiridos na educação, surgindo assim a escola inclusiva.

Em 1994, emergiu o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha. Ficou registado o

*“compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Acção em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e das organizações sejam guiados.”*(Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Presentemente, a escola é considerada uma comunidade educativa. É um lugar onde ocorrem as vivências humanas significativas, comunicadas e partilhadas pelo contato de

uns com os outros e usadas ao longo da vida. É um sistema complexo de comportamentos humanos organizados como um universo interpessoal; como um mundo de interações permanentes e intencionais entre os seus membros; como ponto de confluência de objetivos organizacionais, pessoais e de grupo. Ela é uma micro sociedade de pessoas com estatutos, hábitos, interesses, sentimentos e regras de atuação próprias em interação com o meio. A escola não é apenas um espaço físico.

Rodrigues (2003, p.95), refere que:

*“estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre escola e a criança, isto é o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.*

A Escola está transformada num espaço e num tempo complexo e de mudança (Perret-Clermont; 2004; César, 2009), procurando ser cada vez mais inclusiva, acolhendo alunos com necessidades, características e interesses diversificados (Rodrigues, 2003; Ainscow & César 2006; César & Santos 2006). Entre estes, encontram-se os alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais.

As pessoas esperam que, a escola cumpra um conjunto complexo de funções (designadamente, pessoal, social, cívica, profissional/económica, político-institucional, cultural), relativas à formação da pessoa humana e à abertura à sociedade. Para a consecução desta árdua tarefa é necessário o empenho articulado de professores, técnicos da educação, psicólogos, encarregados de educação e do próprio meio social (Ainscow, 1993; Rose & Florian, 1996; Lopez Risco, 2012).

A função pessoal da escola revela-se na salvaguarda de um ato educativo amplo, uma integração e uma caminhada progressiva no sentido da descoberta e da explicitação do projeto individual e coletivo de cada aluno o direito à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência e a adoção de medidas de acção positiva e atitudes de cooperação (Ainscow, 1998; César, 2003; Ainscow & Cesar, 2006; Benard, et al., 2006; Bahn, 2009; Coelho, 2012).

Contudo torna-se necessário que, a escola atual esteja aberta à integração de outras culturas e promova o intercâmbio cultural impulsionando a aceitação e o respeito pelas pessoas diferentes, onde o papel do professor deve estar comprometido com os

princípios da escola inclusiva e preparado para novos desafios do saber pedagógico (Cortesão, 2004; Roldão 2003 César, 2009).

## **2.2. - Evolução da Educação Especial em Portugal**

É nos finais dos anos 60, em consequência dos fortes movimentos sociais, políticos e educacionais, que é posto em causa o sistema tradicional da E.E., porque o consideram discriminatório, ilegal e antidemocrático, em contexto internacional. A segregação, até aqui inabalável, começa a ceder. O nosso país não pode ficar indiferente a estes movimentos e assim, nos anos 70, ainda sob a tutela do Ministério dos Assuntos Sociais, iniciam-se as primeiras experiências de integração escolar de alunos deficientes visuais, em salas de apoio, com professores especializados junto de escolas Preparatórias e Secundárias, posteriormente alargadas, já com a participação do Ministério da Educação, em algumas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É de relevante importância referir o enfoque dado à Educação Especial (E.E), aquando da Reforma Educativa. A Lei n.º 45/73, de 12 de Março cria departamentos de E.E. integrados nas Direções-Gerais do Ensino Básico e Secundário, tendo a seu cargo a organização de estruturas educativas para as crianças deficientes. A Lei é clara ao revelar um interesse particular no que toca à integração das crianças deficientes ou inadaptadas, nas turmas regulares.

A partir de então,

*“em Portugal, pela primeira vez, a Constituição da República de 1976 dedica um dos seus artigos explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência” (artigo 71.º) (Vieira e Pereira, 1996).*

Surge, assim, um suporte legislativo consagrante da sua formação e integração, como cidadãos de pleno direito, numa sociedade democrática. É desta forma que aparece o DL n.º 174/77, de 10 de Maio, em que se constitui uma primeira etapa legislativa relevante, assegurando as condições necessárias à integração dos alunos portadores de deficiência física e mental, no sistema público.

Até finais da década de 80, vão reproduzir-se serviços de E.E. sem aparente articulação entre si, designadamente as Equipas de Ensino Especial Integrado da Direção Geral de Ensino Básico e Secundário, os núcleos de apoios às crianças deficientes auditivas, as unidades de orientação educativa e as classes especiais e, ainda, as classes de apoio.

Em meados da década de 80, o conceito de Educação Integrada, sofre algumas alterações, sendo defendida a generalização do direito à escola regular para todas as crianças. Esta alteração leva à organização de estratégias de intervenção dos professores do ensino integrado e regular. A atuação deixa de ser exclusivamente centrada na criança e passa a centrar-se no conjunto do processo educativo e em todos os seus intervenientes.

Com a entrada em vigor da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, “*dá-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares*” (Sousa, 1998), que induz no sistema educativo nacional o princípio da diferenciação pedagógica, como um modo de realizar uma efetiva igualdade de oportunidades para crianças e jovens com deficiência. Esta publicação vem dar uma base válida ao princípio da Inclusão que, embora seja motivo de polémica, merece uma atenção especial.

O intervalo de dez anos que se passa entre a Constituição (1976) e a L.B.S.E. (1986) reflete um marco importante para a E.E., nos esforços levados a cabo pelo Estado, tal como pelas Associações de Pais, já atrás mencionadas.

Um dos objetivos da L.B.S.E. é:

*“assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas devidas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”* (art.º 7.º).

Esta Lei estabelece grandes metas para a Educação em geral, constituindo um marco decisivo para a E.E., ao criar condições de enquadramento de políticas integradoras.

Nos seus artigos 17.º e 18.º, pela primeira vez em Portugal, uma orientação de política educativa visa a população com N.E.E., apontando para o direito das crianças portadoras de deficiência a uma Educação integrada nas estruturas regulares de ensino, sempre que possível e, ainda, para a tutela do Ministério de Educação sobre todas as modalidades da E.E., de foro oficial, privado ou cooperativo.

O artigo 17.º define os objetivos da E.E. sendo eles: recuperar e integrar a nível socioeducativo indivíduos com N.E.E. (ponto 1), integrar atividades direcionadas para todos os atores da comunidade educativa (ponto 2) e desenvolver as *skills* físicas, intelectuais e comunicacionais, promover a estabilidade emocional, reduzir as restrições inerentes à deficiência, desenvolver a autonomia, formar e integrar na vida ativa (ponto 3).

A Lei, no n.º 7 do art. 18.º delega no Ministério da Educação, responsável pela coordenação da política educativa, definir as normas gerais da E.E., nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, bem como apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

No que respeita à organização, refere a adoção de modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, prevendo que se processe em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando com o apoio de educadores especializados (art. 18.º).

É também descrito que, a

*“escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características e a cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”* (art.18.º, ponto 4).

Nestas linhas orientadoras é visível a forma evidente como a lei assume a integração numa perspetiva de normalização, no plano individual, garantindo às crianças e aos jovens portadores de deficiência o seu desenvolvimento a nível das *skills* físicas e intelectuais, tendo como suporte a sua estabilidade emocional. No que diz respeito à integração social, tende a desenvolver as possibilidades de comunicação, a independência pessoal, a inserção a nível familiar, escolar e social, bem como usufruir de formação profissional adequada, com vista à integração na vida ativa (art.º 17, ponto 3).

Relativamente à formação dos professores em E.E., esta está confinada no art.º n.º 33.

Conforme a L.B.S.E., estar integrado, ultrapassa os âmbitos do currículo normal e a extensão dos serviços educativos às crianças com N.E.E., o que

*“vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências, quer na organização das estratégias do professor de apoio, quer e fundamentalmente, no papel da própria escola e do ensino regular”* (Correia, 1999).

Pires (1987), defende que esta lei pretende integrar a criança deficiente em estabelecimentos regulares de ensino, preocupando-se em adaptar currículos, programas e meios de avaliação, de acordo com o tipo de deficiência.

Decorrente destes princípios, a L.B.S.E. vem implementar e dar corpo a um movimento de reforma do sistema educativo que, ao nível da E.E., representa um distingo importante no sentido de tornar claro, ordenar e coordenar atuações no futuro.

Apesar do seu carácter inovador, Sousa (1998) é da opinião que a lei é

*“vaga em relação à E.E., indicando apenas uma modalidade específica a reger-se por disposições especiais. A função desta lei é iniciar um movimento de reforma educativa e não implementar, para tal é necessária legislação complementar”*.

Neste ponto de vista, a lei serve de transição para a integração do indivíduo deficiente numa sociedade onde se respeitem os direitos humanos, dando origem a outros decretos e portarias que visam regulamentar as medidas inerentes a alunos com N.E.E. e vêm tornar mais preciso e objetivo o quadro, respeitante à sua integração no ensino regular.

O Despacho-Conjunto n.º 36/SEAM/88, de 17 de Agosto, define a estrutura, o âmbito e atribuições das Equipas de E.E. Estas são constituídas por educadores de infância, professores dos diferentes graus de ensino não superior, psicólogos, terapeutas e pessoal auxiliar da educação. Devem funcionar em inter e transdisciplinaridade, com uma atitude de interação. Estas orientam a sua ação através dos objetivos e princípios descritos na L.B.S.E., tendo que realizar avaliações psicopedagógicas das crianças com N.E.E., com vista à elaboração dos Planos Educativos Individuais, planear programas de intervenção baseando-se nesses mesmos planos. O seu papel assume também particular importância na orientação do docente do ensino regular, especificamente para possibilitar o apoio desses alunos.

A Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, Lei de Bases de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências, aprovada pela Assembleia da República, no seu capítulo III (do

Processo de Reabilitação), artigo 9.º (E.E.) contribui para a clarificação deste quadro jurídico, ao reafirmar os princípios da integração e da equiparação de oportunidades.

O DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, considerado o filho de Warnock Report, embora tenha aparecido mais tarde comparando com os outros países, revoga o DL n.º 174/77, de 10 de Maio, impositor da matrícula dos alunos com N.E.E., acompanhado dos respetivos relatórios médicos. Este vem preencher uma lacuna legislativa que já existia anteriormente no âmbito da E.E., amplificando e particularizando o seu campo de ação pois,

*“contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração. Neste sentido, as escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento de crianças com NEE”* (Correia, 1999).

Ao proceder à análise deste documento, que contém as orientações de Warnock Report, averigua-se que o seu conteúdo visa alterações drásticas, tanto no conceito como nas práticas educativas (propõe a descategorização e materializa o conceito de inclusão), designadamente nas atitudes, papéis e funções quer dos professores do ensino regular, quer da E.E., bem como no sistema de comunicação entre estes, resultante da aplicação de princípios de normalização, integração, individualização dos conceitos de N.E.E. e de educação para todos. A substituição do termo *deficiente* por *Necessidades Educativas Especiais*, faculta a integração da criança com N.E.E. na escola regular.

Torna-se pois, imperativo para o docente do ensino regular, na qualidade de *professor generalista* (Jesus, 2000), adaptar-se e adquirir novas competências, capazes de proporcionar às crianças com N.E.E. um ensino adequado às suas características e necessidades.

Por sua vez, o professor da E.E., para além de possuir um determinado perfil, precisa de aprender a apoiar, a prestar consultadoria aos professores do ensino regular e de aprender a trabalhar com outros técnicos e em especialmente com os pais (Sousa, 1998).

Correia (1999), embora reconheça inovações a este Decreto, também lhe aponta falhas: não inclui as categorias da E.E., desconhece as situações mais/menos complexas, o que

dificulta a análise da problemática da criança, e quais os serviços adequados às suas necessidades.

Não obstante algumas omissões, a sua implementação tem permitido àquela a presença na escola regular e a participação em atividades com os colegas ditos normais, dado que a ideia de uma *“Escola para Todos e a Educação Integrada são pressupostos para a reorganização da educação especial apresentada neste Decreto-Lei”* (Sousa, 1998), que surge na base dos objetivos decorrentes da L.B.S.E..

O Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, estabelece os procedimentos que são necessários à aplicação das medidas previstas no DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, definindo que as medidas do regime educativo especial, aplicadas aos alunos com N.E.E., se devem processar num meio o menos restritivo possível.

Conforme este Despacho, cabe ao professor identificar os alunos com N.E.E. e transmitir esse conhecimento ao coordenador do núcleo ou aos órgãos de gestão da escola, promovendo-se, posteriormente, uma reunião em que participem todos os intervenientes no processo, para análise do aluno identificado.

Porém, a maior dificuldade sentida pelas escolas, reside na falta de pessoal especializado, que possa garantir uma orientação acerca das tomadas de decisão e o atendimento a estas pessoas, nomeadamente no que diz respeito à avaliação, diagnóstico e encaminhamento psicopedagógico.

Relativamente ao Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, requer que todas as crianças, independentemente das diferenças socioeconómicas e culturais, ou até de algum défice de capacidades, adquiram sucesso na aprendizagem, sendo necessária uma cisão com os modelos tradicionais, e uma postura social mais tolerante e inclusiva.

O documento contextualiza os apoios educativos, com base no docente do Apoio Educativo, cujo papel na escola é redefinido, devendo não só trabalhar com o aluno, mas com a turma, os professores, em suma, com a escola (Carvalho e Peixoto, 2000).

O DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece *“os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens”*. É de salientar o seu art.º 10, que apenas menciona as N.E.E. de carácter

permanente, o que desvirtua os princípios defendidos pelo Warnock Report, ao incluir as N.E.E., de carácter ligeiro e temporário, bem como severo e permanente, uma lacuna que merece alguma discussão, dado que as N.E.E. mais frequentes são as de carácter temporário. Mais recentemente, o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, aponta para a importância do ensino individualizado, enfatizando o objetivo da avaliação, com vista a assegurar

*“o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e de recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”* (ponto 3, a).

Toda esta legislação estabelece um fator importante no que toca à evolução da perspectiva da integração escolar mostrando alguns aspetos inovadores. A introdução do conceito de N.E.E. baseado em critérios pedagógicos, o crescente envolvimento da escola regular na resolução de problemas de todos os alunos, o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Neste contexto nasce então a legislação que vem substituir o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, onde são definidos os apoios especializados para os alunos portadores de N.E.E. de carácter permanente a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores públicos, particular e cooperativo. Em que o mesmo assenta na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (C.I.F.), da Organização Mundial da Saúde, sendo este, um instrumento de avaliação para as N.E.E., em que através dele poderá resultar uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das N.E.E..

No preâmbulo do referido Decreto-Lei, vem explícito que se insere no paradigma inclusivo e que

*“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial biopsicossocial”*.

O público-alvo dos apoios especializados são os alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

Espera-se que todos os alunos portadores de qualquer deficiência possam usufruir de todos os fundamentos legais. *“Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.”* (Correia, 2003, p. 32)

### **2.3. - Enquadramento legal**

As crianças com N.E.E., até 1976, eram retiradas das escolas regulares. É nessa altura que se começa a formar equipas de ensino especial integrado.

É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 46/86, de 14 de Outubro, que se começa a reformular o ensino de crianças com N.E.E.

*“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade”.* (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º)

*“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório...”* (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1.º)

A presente declaração veio revolucionar atitudes e mentalidades, declara que ninguém, apesar da sua condição física, mental ou social, deve ser alvo de desigualdades de oportunidades educativas nem do seu pleno direito ao desenvolvimento intelectual.

Por conseguinte, independentemente das suas capacidades/aptidões físicas e intelectuais, ninguém deve ser desprovido de aceder aos serviços de educação, fundamentais para o pleno desenvolvimento do cidadão e da sua futura participação cívica.

Em Salamanca, Espanha, em Junho de 1994, a UNESCO em conjunto com o Governo do referido país, realizaram uma conferência na qual participaram 92 governos,

incluindo o de Portugal, e representantes de algumas organizações internacionais. O principal objetivo desta conferência foi promover e impulsionar a Educação para Todos.

Daquele encontro entre representantes da ONU, Organizações não-governamentais, representantes políticos e do sector educativo resultou a Declaração de Salamanca que teve por base Princípios, Política e Práticas das Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, o seu principal objetivo foi promover a Educação Inclusiva.

A dita inclusão de alunos com N.E.E. em escolas de Ensino Regular, só será possível se a escola apresentar condições necessárias e específicas para dar resposta a todos os alunos, nomeadamente aqueles que necessitam de condições educativas especiais.

Dessa forma o resultado desta conferência, apesar de serem recomendações, só terá sentido se forem postas em prática não só num determinado meio mas a nível internacional.

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Estas crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios.

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados devem ter em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com N.E.E. devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro daquelas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais eficazes 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 ótima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994:1)

Após a declaração surge a noção de escola inclusiva, inserida num sistema educativo que permita que alunos com N.E.E. possam ser educados na sua área de residência, em salas de ensino regular, conjuntamente com alunos sem qualquer deficiência e que possam receber todo o tipo de apoio.

Vem também ampliar a ideia de que todos os alunos devem receber o mesmo tipo de ensino, uma vez que os objetivos educacionais são iguais para todos, independentemente da sua condição.

O processo de ensino aprendizagem deve orientar-se no sentido de igualdade de oportunidades iguais para todos.

Em Portugal, a legislação existente para a E.E. orienta-se segundo alguns organismos internacionais tais como: UNESCO, EU e OCDE referenciados na Lei de Bases do Sistema Educativo:

*“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.”* (Decreto-Lei 35/90, Artigo 2.º)

No sistema educativo regista-se o seguinte princípio organizativo:

*“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Artigo 3.º, alínea d).

Na referida Lei de Bases pode ainda verificar-se que é assegurado

*“às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.* (Lei n.º 46/86, Artigo 7.º, alínea j).

Por último e referente à integração e inclusão de alunos com N.E.E.,

*“A Educação Especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais.”* (Lei n.º 49/ Artigo 20.º)

*“A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”.* *“A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.”* (Lei n.º 49/ Artigo 21.º)

Hoje em dia, em Portugal, a E.E. orienta-se principalmente pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto e que entretanto sofreu algumas alterações.

*“A Educação Especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Lei n.º 21/2008, Artigo 1.º)*

*“A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (Lei n.º 21/2008, Artigo 4.º).*

#### **2.4. - As atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas regulares**

Definir atitudes começa por ser uma tarefa difícil, uma vez que estas se confundem muitas vezes com comportamentos. Gordon Allport, um psicólogo americano, considera que na psicologia social, o conceito de atitude é de extrema importância.

Pode definir-se que:

*“atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objecto, uma pessoa, um acontecimento ou atuação, e atuar de acordo com essa avaliação”.* (Sarabia, 1996, p.122)

O termo atitude pode ser definido tendo em conta diferentes contextos. Pode ser visto como uma *“...predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objectos, conceitos ou pessoas”.* (Cabral & Nick, 2006, p.34).

Inclui-se assim, componentes manifestos, ideacionais e afetivos. Pode ser encarado como o estado mental que leva o indivíduo a responder perante um dado objeto. Essa resposta não vai ao encontro daquilo que o objeto é, mas ao encontro daquilo que o indivíduo pensa dele. É ainda o resultado da relação, positiva ou negativa, do indivíduo com os objetos. *“A atitude representa uma fusão de elementos afectivos e*

*comportamentais que não foram adquiridos formal e conscientemente, mas de um modo incidental, do nosso meio social”*. (Cabral e Nick, 2006, p.34).

Após a exposição do conceito a tratar, *“atitude”*, podemos compreender que uma atitude é o reflexo do estado mental que leva a comportamentos positivos ou negativos em relação a algo ou a alguém. Deste modo e reportando-nos para a inclusão de alunos com N.E.E. na sala de aula, verificamos que a atitude, positiva ou negativa, do professor perante os alunos portadores de N.E.E., influencia a sua inclusão.

Um estudo realizado por Simon (2000, p.35), revela que a maioria dos pais de alunos com ou sem N.E.E. considera que os professores não estão preparados para receber alunos com N.E.E. na sala de aula. Nesse mesmo estudo constatou-se que *“Os próprios docentes admitem que uma melhor formação lhes é necessária...”*.

De acordo com Florian (2003), é importante que os professores compreendam que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem, o que implica, numa perspectiva educativa, não haver diferenças qualitativas entre a criança com NEE e a criança sem essas dificuldades. A atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula e contribuirá para o seu sucesso educativo.

Alguns estudos sobre educação inclusiva e formação de professores revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação de alunos caracterizados como apresentando NEE e a promoção de atitudes mais inclusivas (Loreman et al., 2005; Forlin et al., 2007; Santos, 2008; Santos & César, 2009; Santos & Hamido, 2009). Estudos recentes sugerem relações entre a tomada de atitudes favoráveis face à educação inclusiva e a expressão de sentimentos também favoráveis à educação inclusiva (Forlin et al., Forlin, 2006; 1999; Forlin et al., 2007; Loreman et al, 2007).

Um professor estará a assumir uma atitude negativa, quando valoriza apenas o seu papel transmissor de mensagens e conhecimentos, *“Quando um professor se entrincheira atrás do seu estatuto, ele não pode perceber a situação afetiva da classe, ou seja, as expectativas dos diferentes personagens que a compõe”* (Vayer & Roncin, 1993, p. 163), e não interioriza que antes de ensinar terá de avaliar o grupo a quem se destina a sua mensagem. *“(…) quando o professor entende a sua situação na classe como um*

*papel, o de facilitar o desenvolvimento das crianças que lhe foram confiadas (...)*” (Vayer & Roncin, 1993, p.163).

Atitude positiva será aquela em que o professor encara a turma como um todo e o aluno com N.E.E. como parte integrante da mesma. A partir daí terá predisposição para perceber a problemática do aluno e integrá-lo no grupo. Será também positivo que procure, em parceria com toda uma equipa (pais, diretor da escola, professores da turma, professor de educação especial, técnicos que interajam com o aluno), definir estratégias para melhor atender às necessidades especiais do aluno.

Para que inclusão seja uma prática realmente efetiva, não basta que os professores reconheçam este conceito, necessitam também de usar uma abordagem inclusiva do currículo. O currículo inclusivo baseia-se em práticas adequadas a todos os alunos. Para tal,

*“ (...) é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.”* (Jesus & Martins, 2000, p. 21)

Exige-se então a necessidade de passar-se de uma pedagogia de ensino para uma pedagogia de aprendizagem. Em vez de se utilizar um ensino coletivo, o docente deverá

*“(...) compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado proporcionar aprendizagens individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresente”.* (Jesus & Martins, 2000, p. 22)

Assumir este compromisso conduz a uma pedagogia diferenciada. Esta pedagogia exige ao professor adquirir conhecimentos que permitam entender o aluno como apenas mais um elemento de um grupo, dominar os mais atuais e diversificados métodos e técnicas de ensino e saber adaptá-los aos diferentes alunos.

Nos dias de hoje, ser professor é assumir uma responsabilidade pesadíssima e que talvez seja de difícil alcance a sua plenitude. No entanto, neste panorama tão amplo, educação e ensino são sinónimos de uma grande missão humana, pois são eles que acautelam o crescimento e aperfeiçoamento do ser humano. Esta tão nobre missão, exige aos professores:

*“- que aceitem trabalhar em equipa, porque o ensino é uma tarefa coletiva;*

- *que aceitem uma formação especializada e contínua, porque as mudanças são muito profundas;*
- *que respeitem a ética e a deontologia da profissão que escolheram, porque o ensino é uma atividade eminentemente social;*
- *que aceitem uma postura de análise crítica e de humildade científica face aos novos problemas educativos, porque ninguém pode hoje assegurar que haja verdades eternas na profissão docente”.* (Sá, 2001, p. 9).

Também Ortiz, Barrueco, Ramírez, Sarto, Lecuona, e Bueno (1991), Marchesi e Martin (1995) e Leite (2003), propõem que os professores devem centrar-se em saber como trabalhar na sala de aula e a título de exemplo referem que os professores devem adquirir novas habilidades, tais como: programações específicas; fazer adaptações curriculares; organizar o grupo turma; avaliação; metodologias; técnicas de trabalho de grupo; estratégias diferenciadas.

Camisão (2005), também sublinha que os estudos das atitudes dos professores representam uma percentagem considerável no corpo das investigações sobre a escola inclusiva e que têm particular importância na capacitação dos mesmos para o ensino inclusivo. Há, pois, de acordo com esta autora, claras evidências de que os professores favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais utilizam, com mais frequência, estratégias de ensino consideradas inclusivas comparativamente aos seus pares menos favoráveis à inclusão.

Podemos assim concluir pelo exposto que a escola vê-se na necessidade de organizar o processo educativo de forma diversificada, incluindo vários itinerários curriculares, de maneira a que cada aluno encontre uma resposta à medida das suas necessidades, interesses e capacidades. O fato de a escola poder vir a contar com meios humanos e materiais complementares, indispensáveis para cuidar devidamente dos alunos com necessidades especiais, produz, por sua vez, uma melhoria global das condições da escola e dos serviços que presta, ou seja, da qualidade da educação.

## **2.5. - O papel do professor na Escola Inclusiva**

Ser professor não pode ser encarado com imparcialidade. Essa profissão “...é sempre exercida por referência a um dado quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos.” (Baptista, 1998).

Baptista (1998, p.21), afirma que:

*“...a primeira lição do educador está, mesmo na sua presença. E num mundo conturbado, como aquele em que hoje vivemos, onde a afirmação de “aldeia global” é cada vez mais constante, verificamos que a docência continua a ser uma profissão de inquestionável alcance ético tendo mesmo alguns países adotando códigos deontológicos para regular o seu exercício”.*

Hoje em dia, ser professor tem inerente:

*“intervir no processo de construção do ser humano, na aquisição de hábitos e costumes por parte dos alunos, na formação do seu carácter. Educar, além de incidir sobre o saber, o saber fazer e o saber ser, deve preparar, inclusive, para o saber viver com.”* (Baptista, 1998, p.23)

Os professores que se preocupam realmente com a inclusão e que pretendem mesmo incluir todos os alunos na mesma sala de aula têm que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Esta afirmação é explícita quando Fullen (1991) diz *“... a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”* (Warnick, 2001, p. 115).

Como a referida escola inclusiva nos remete para mudanças quanto aos métodos e práticas educativas, os professores não podem preocupar-se em demasia em ensinar e transmitir conhecimentos, mas antes, criarem condições e estratégias para irem ao encontro das aprendizagens. Essas estratégias devem ter em conta a diferenciação. Faz-se diferenciação pedagógica entendendo os diferentes estilos de aprendizagem e atuando tendo-os em conta.

A legislação em matéria de inclusão teve um grande efeito sobre o modo como as crianças com necessidades educativas especiais são atendidas nas salas de aula de ensino regular. E vários são os estudos que nos remetem para a importância do professor na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Minke et al, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Camisão 2005; Sanches & Teodoro 2007; Correia, 2008a, 2008b; Bahan, 2009).

O professor deve facultar aos alunos uma variedade de materiais e atividades para que eles consigam experimentar a melhor forma de aprender. Mesmo para o professor, essa diversidade de estratégias a usar é facilitadora pois, permite-lhe verificar qual a melhor forma de trabalhar com cada aluno.

Segundo Heinburge & Rief (2000, p.172)

*“A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina...como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós.*

*Um aspeto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros.” “Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos”.*

Então, a inclusão dos alunos com N.E.E. depende, em parte, da construção que cada professor fizer sobre o seu papel no processo de inclusão.

*“As atitudes dos professores foram indicadas como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial)”.* (Meijer, 2003, p.13)

Ora, para a escola inclusiva todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Assim, surge a importância de articulação entre professores especializados (professores de Educação Especial) e os professores do ensino regular. Inicia-se assim a tal mudança de atitudes, todos os professores passam a estar envolvidos conjuntamente em todo o processo educativo dos alunos com N.E.E..

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode delinear-se qual o papel que desempenha o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular.

*“O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.”* (Correia, et. al., 2003, p.68).

Resumindo, este deverá assumir o papel de sensibilizador dos agentes educativos da inclusão e é da sua responsabilidade

*“familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma turma do ensino regular”; “Como membros de uma equipa, colaborar com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com NEE”; “...estarem disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos*

*com NEE”; “Promoverem, entre os alunos da turma, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam NEE”; “Organizarem o plano educativo para alunos com NEE ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes, identificar adaptações curriculares, traçar planos comportamentais e comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família”; “Prestarem a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados”. (Correia, 2003, p.51).*

Contudo, é o professor do ensino regular que “... *tem a seu cargo o aluno com NEE na aula inclusiva*” e “... *deve proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.*” (Correia, 2003, p.69).

Tendo por base estes fundamentos, pode-se referir que é da responsabilidade da escola saber gerir os recursos numa perspectiva cooperativa e colaborativa, por forma a que todos os técnicos de educação tracem e implementem instruções / actividades para todos os alunos no geral e para os que apresentam um perfil de NEE em particular (Correia, 2003).

## **II CAPÍTULO – Modelo Teórico-Conceptual da Deficiência Mental**

### **1. – A Deficiência Mental**

#### **1.1. - Conceito de Deficiência Mental**

Como pudemos constatar ao longo do I Capítulo, as definições Inclusão, N.E.E. e D.M. permanecem controversas, independentemente dos progressos registados neste domínio, a nível teórico e nas práticas reabilitativas, pois constitui um campo onde a opinião dos autores e organismos, que se debruçam a estudar estes conceitos e problemáticas, encontram-se e desencontram-se. Não obstante, existe pontos de concordância e estes são essenciais à definição basilar de D.M. (Albuquerque, 1990; Leonard & Wen, 2002; Vieira & Pereira, 2003). Para se diagnosticar a D.M. deve existir um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, um défice no comportamento adaptativo que ocorre durante o período de desenvolvimento (Heber, 1961 *cit. in* Leonard & Wen, 2002; Vieira & Pereira, 2003; Grossman, 1977 *cit. in* Albuquerque, 1990). Assim, a D.M. causa efeitos sociais enormes, pois não afeta só a pessoa que sofre de D.M., afeta também a família e a sociedade (Katz & Lazcano-Ponce, 2008; Martins, 1999).

A Sociedade Britânica de Psicologia (2000) define deficiência intelectual como uma deficiência significativa de inteligência e de funcionamento adaptativo que ocorre antes da idade adulta.

No Reino Unido, as pessoas são consideradas como tendo uma deficiência intelectual se o seu Quociente de Inteligência (Q.I.) é menor do que 70 (A.A.I.D.D., 2010).

Atualmente, segundo a Organização Mundial de Saúde, a D.M. é uma desordem definida pela presença de um desenvolvimento incompleto, principalmente caracterizado pela deterioração de funções concretas em cada estado de desenvolvimento e que contribuem para o desenvolvimento da inteligência, como por exemplo, as funções cognitivas, da linguagem, motoras e de socialização. Nesta anormalidade, a adaptação ao ambiente é sempre afetada. Na D.M. os valores para os níveis de desenvolvimento da inteligência devem ser determinados a partir da informação existente, incluindo sintomas clínicos, o comportamento adaptativo na cultura do indivíduo e as avaliações psicométricas (Katz & Lazcano-Ponce, 2008).

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (A.A.I.D.D.), uma deficiência intelectual (I.D.) “*é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no plano intelectual como no comportamento adaptativo*” (2010).

Ainda, segundo esta associação, para o estudo da D.M. é preciso ter em linha de conta cinco dimensões: competências intelectuais; nível de adaptação (conceitual, prático e social); participação, interação e situações sociais; saúde (saúde física, saúde mental, etiologia); e contexto social (ambiente, cultura, oportunidades) (Luckasson, 2002 *cit in* Katz & Lazcano-Ponce, 2008). Esta associação refere ainda que existem, de maneira generalizada, limitações que se associam à D.M. e que lhe confere a definição. As limitações são: na comunicação; nos cuidados pessoais; na vida diária (tarefas de casa); nas competências sociais; na utilização da comunidade; na auto-orientação; na saúde e segurança; nas competências académicas funcionais; no tempo de lazer; no trabalho (Katz & Lazcano-Ponce, 2008). As cinco dimensões de estudo, assim como as limitações dão a conhecer o que realmente compõe a D.M..

Pode-se referir ainda que as limitações nas competências sociais são a característica central na definição da D.M., assim como nas conhecidas perturbações desenvolvimentais (Bildt, Serra, Luteijn, Kraijer, Sytema & Minderaa, 2005).

### **1.1.1. - O Novo Paradigma de Deficiência Mental**

Santos e Morato (2002) justificam que o percurso conceptual da D.M. ocorreu num contexto da institucionalização da escolaridade obrigatória, em que a inteligência era vista em função de critérios académicos.

A partir da década de 80, assiste-se a uma viragem do conceito da D.M. que, na opinião de Alonso e Bermejo (2001), é indicador de um novo paradigma. Para tal contribuíram avanços substanciais na investigação e nas práticas profissionais de avaliação e intervenção levados a cabo durante os anos 80.

Em 1992 a Associação Americana de Deficiência Mental fez depender a definição de deficiência mental de três critérios: “*funcionamento intelectual, (...) limitações*

*significativas em duas ou mais áreas do comportamento e verificação dessas características desde a infância” (Luckasson et al., cit. in Nielsen, 1999, p.48).*

Perante este quadro, a D.M. caracteriza-se por se revelar antes dos dezoito anos. Apresenta limitações substanciais em consequência do funcionamento intelectual abaixo da média e manifestação de desvantagem em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, seja na comunicação, na utilização dos recursos, aprendizagens, cuidados de saúde e segurança ou independência social. Esta consiste num funcionamento atípico, manifestado logo na infância, em que as limitações do comportamento adaptativo coexistem com as limitações intelectuais, apresentando um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação, verificando-se, segundo Fonseca (1997, p. 51),

*“evoluções conceptuais mal controladas, para além de problemas de atenção selectiva e de auto-regulação de condutas, onde o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos (...)”*,

os quais se reportam às capacidades que o indivíduo tem para lidar com as situações do quotidiano, de forma a permitir a sua integração na sociedade.

A existência da D.M. deixa de estar associada apenas a problemas do indivíduo e *“passa agora com esta nova definição por uma atuação conjunta com o envolvimento”* (Reiss, 1994, cit in Santos & Morato, 2002,p. 27).

Importa salientar, desta nova conceção da D.M., a abordagem do funcionamento do indivíduo no momento presente, opondo-se, deste modo, à perspetiva da sua irreversibilidade e permanente com que era encarada. A D.M. define-se como uma dificuldade inerente ao processo de aprendizagem e realização das competências do quotidiano, limitadas pelas inteligências conceptual, prática e social.

Merece destaque, nesta nova abordagem da D.M., a inclusão no processo avaliativo dos condicionalismos impostos pelo meio, além dos inerentes ao próprio indivíduo.

Assim, o funcionamento intelectual abaixo da média define-se como Q.I. de 70 – 75, aferido através de testes de inteligência e a sua avaliação por parte de um especialista, elementos que devem ser atualizados através de testes adicionais, por uma equipa multidisciplinar.

Para a definição da D.M. convergem as limitações, pelo menos duas, das competências adaptativas e não somente a de índole intelectual, o que permite evitar erros de diagnóstico, relacionados com a diversidade das suas causas, bem como distingui-la de outras patologias.

A sua definição tem pressupostos básicos que, segundo Alonso e Bermejo (2001), são indicadores fundamentais para não se confiar de forma taxativa nos resultados dos testes, devendo o psicólogo e a equipa multidisciplinar proceder a avaliações cuidadas sobre os resultados fornecidos por aqueles, bem como nas observações complementares sobre o comportamento do indivíduo em estudo.

A validade da avaliação tem de considerar o indivíduo como elemento de uma comunidade, e, como tal, sujeito à diversidade e heterogeneidade cultural e linguística, manifestações comportamentais e comunicativas.

No que respeita às capacidades adaptativas, estas têm de ser avaliadas comparativamente com os indivíduos do mesmo grupo etário, em contextos de socialização idênticos.

O novo paradigma da D.M. considera que esta não é extensível a todas as áreas da vida, uma vez que, embora o indivíduo manifeste limitações nas competências adaptativas, possui outras em áreas diferentes e/ou em capacidades pessoais.

A nova avaliação não descarta os testes do Q.I. e diagnósticos da D.M., apenas não os considera condição *sine qua non* na sua determinação, deixando esta de ser entendida como patologia inerente ao indivíduo, mas antes expressão “*da interação da pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o contexto ambiental*” (Alonso e Bermejo, 2001, p. 9). Deste modo, a definição da D.M. integra três valências: *capacidades ou competências, contextos e funcionamento*.

Mediante o exposto, o novo paradigma conceptual desta deficiência proposta pela A.A.D.M., em 1992, objetiva a revisão da finalidade que guia todo o processo de diagnóstico e avaliação. Passa a ser preponderante a avaliação do indivíduo num contexto multidimensional, assumindo relevância a sua interação com os contextos nos quais se desenvolve, a fim de ser possível a determinação dos tratamentos e serviços a desenvolver, com o objetivo da sua inclusão ativa e participativa na comunidade. Por

isso, revela-se importante a classificação dos níveis da D.M. baseada na intensidade dos apoios, *intermitente*, *limitado*, *extensivo* e *permanente* que o indivíduo necessita e não, apenas, nos testes e avaliação do Q.I. (Alonso & Bermejo, 2001).

Para estes autores os apoios são entendidos como todos os recursos e estratégias que motivam os interesses do indivíduo com deficiência, proporcionando-lhe o acesso a recursos e formação para a sua integração no meio laboral e projetos de vida, com vista à sua independência, produtividade e criatividade.

Para uma melhor percepção da D.M., convém especificar melhor a sua etiologia e os fatores que lhe são inerentes, os quais vão ser abordados no ponto seguinte.

## 1.2. - Características da Deficiência Mental

Segundo a American Association on Mental Retardation a classificação clássica da DM estratifica-se de acordo com o valor do Q.I. e comportamento adaptativo. A D.M. ligeira encontra-se entre um Q.I. de 55 e 70, a D.M. moderada remete-se aos valores de Q.I. entre 40 e 54, a D.M. grave está compreendida entre os valores de Q.I. de 25 e 39 e a D.M. profunda tem os seus valores de Q.I. inferiores a 25 (Vieira & Pereira, 2003).

Tendo em conta os graus da D.M., acima indicados, é pertinente abordar as características de cada grupo, de acordo com Pacheco e Valencia (1997).

Assim, apresentam-se as seguintes classificações de D.M.:

**A Deficiência Mental Ligeira** (D.M.L.) é equivalente à categoria pedagógica “educável”. Esta classificação representa a maioria dos sujeitos com esta perturbação, ou seja, compõe 85% da prevalência neste tipo de população. Em geral, as pessoas com D.M.L. desenvolvem competências sociais e de comunicação ao longo dos anos pré-escolares (dos 0 aos 5 anos de idade). Estas apresentam também deficiências mínimas nas áreas sensoriomotoras, e ainda, muitas vezes, não se diferenciam das crianças normais até idades subsequentes.

A pessoa com D.M.L. durante os últimos anos da sua adolescência pode obter conhecimentos académicos ao nível do 9.º ano de escolaridade. Na sua vida adulta

podem vir a atingir competências sociais e vocacionais que lhe conferem uma autonomia mínima, no entanto, podem necessitar de apoio, orientação e assistência face a situações de stress social ou económico fora da normalidade. Se tiverem apoios adequados a pessoa com D.M.L. pode viver de forma adaptada à comunidade de forma independente ou em lares protegidos (DSM-IV, 2004).

**A Deficiência Mental Moderada** (D.M.M.) é semelhante à categoria pedagógica “treinável”, não significando que estes não possam beneficiar de programas educativos. O grupo de D.M.M. tem uma prevalência de 10% na população com deficiência mental. No que se refere às suas características, a pessoa com D.M.M. pode adquirir competências de comunicação durante os anos pré-escolares, beneficiar de treino laboral, e, com uma relativa supervisão pode vir a obter uma certa autonomia. Esta pode também beneficiar de um treino de competências sociais e ocupacionais, mas existe pouca probabilidade de ultrapassar o 2.º ano de escolaridade.

E ainda, podem aprender a viajar de maneira independente em locais que lhe sejam familiares. Uma das problemáticas na fase da adolescência é que as suas dificuldades em reconhecer as convenções sociais podem influenciar de forma negativa as relações com os colegas. Quanto à fase adulta, a maioria, sob supervisão, pode realizar trabalhos não especializados ou semiespecializados, em oficinas protegidas ou até no mercado geral de trabalho. De maneira geral, em contextos supervisionados têm uma boa adaptação à vida em comunidade (DSM-IV, 2004).

Relativamente à **Deficiência Mental Grave** (D.M.G.), a sua prevalência é de 3% a 4% na deficiência mental. Nos primeiros anos da infância adquirem pouca ou nenhuma linguagem comunicativa. Seguidamente, na idade pré-escolar podem aprender a falar e serem treinados em tarefas elementares de higiene (DSM-IV, 2004).

As crianças com D.M.G. foram em tempos passados classificadas, em várias partes do mundo, como “*não educáveis*” (Clarke & Clarke, 1985 citado por Chadwick, Cuddy, Kusel & Taylor, 2005). Esta classificação não faz sentido, os que podem provar que estas podem ser capazes de evoluir nas suas competências do dia-a-dia durante a sua infância são os que cuidam e lidam de perto com esta população (Chadwick, Cuddy, Kusel & Taylor, 2005).

A pessoa com D.M.G. pode beneficiar de forma limitada de instrução em temas pré-acadêmicos, familiarizar-se com o alfabeto, aprender a contar e adquirir competências para “ler” algumas palavras através de imagens. Na sua fase adulta, pode conseguir realizar tarefas simples, mas com supervisão apertada. Verifica-se que muitas destas pessoas adaptam-se bem à vida na comunidade em lares protegidos ou com as suas famílias (DSM-IV, 2004).

O grupo de pessoas com **Deficiência Mental Profunda** (D.M.P.) representa aproximadamente 1% a 2% da população com D.M.. Em grande parte destes sujeitos, foram identificadas situações neurológicas que levaram à sua D.M.. Na primeira infância, manifestaram um défice no funcionamento sensoriomotor. Através de uma relação individualizada e uma pessoa que cuide delas, estas crianças podem alcançar um ótimo desenvolvimento. Se tiverem um treino adequado podem expandir no seu desenvolvimento motor, nas competências de comunicação e de autocuidados. Para alguns existe a possibilidade de frequentar programas diários e sob estreita supervisão podem executar tarefas simples em contextos superprotegidos (DSM-IV, 2004).

De acordo com Katz e Lazcano-Ponce (2008), as classificações de D.M. podem ser estratificadas de acordo com três faixas etárias. Assim sendo:

### **0 aos 5 anos – Maturação e Desenvolvimento**

**Deficiência Mental Ligeira** – Desenvolvimento geral de competências sociais e de comunicação. Não se distinguem da população normativa até ao período escolar.

**Deficiência Mental Moderada** – Pode falar ou aprender a comunicar. Revela algumas dificuldades nas competências motoras.

**Deficiência Mental Grave** – Limitações marcantes nas competências motoras e capacidade mínima na linguagem.

**Deficiência Mental Profunda** – Atraso significativo nas capacidades funcionais mínimas em áreas sensoriomotoras. Necessidade de cuidados básicos.

### **6 aos 20 anos – Treino e Educação**

Deficiência Mental Ligeira – Pode aprender as capacidades do 4.º ano de escolaridade quando tiver 18 ou 19 anos. E ainda, ser capaz de se integrar na sociedade.

Deficiência Mental Moderada – Dificuldade em conseguir alcançar os objetivos do 2.º ano da escolaridade primária.

Deficiência Mental Grave – Pode falar ou aprender a comunicar e também aprender autocuidados e hábitos de saúde elementares.

### **21 anos até à velhice – Adequação Vocacional e Social**

Deficiência Mental Ligeira – É capaz de adquirir competências sociais e de trabalho para se integrar no mundo do trabalho até ao salário mínimo.

Deficiência Mental Moderada – Pode ser capaz de se manter parcialmente de forma económica num trabalho manual em condições protegidas.

Deficiência Mental Grave – Pode contribuir de maneira parcial para a sua manutenção económica sobre total supervisão.

Deficiência Mental Profunda – Existe algum desenvolvimento motor e na linguagem. Pode obter competências muito limitadas nos cuidados pessoais.

Estas novas perspetivas da D.M. centram-se no comportamento adaptativo, na forma como a pessoa se adapta às necessidades do meio social e condições de vida. O mais importante é classificar apoios de que a pessoa com D.M. necessite e funcionalidades no seu dia a dia do que classificar o grau da sua deficiência (Vieira & Pereira, 2003).

De acordo com Kay e Tasman (2002), o conceito de D.M. comporta conceitos básicos essenciais. Segundo estes autores, apesar de no DSM-IV se relacione com um transtorno mental, não constitui uma entidade nosológica única com aspetos patognomónicos específicos. Um dos conceitos básicos parte do princípio que o retardo mental não representa uma doença específica. O termo D.M. corresponde a uma síndrome comportamental que descreve a capacidade de desempenho de uma pessoa em certos domínios. Por conseguinte, não possui uma causa, mecanismo, curso ou prognóstico únicos, e não tem necessariamente de durar toda a vida.

Outro pressuposto básico é que a D.M. não é um conceito unitário, isto é, as pessoas que receberam diagnóstico de D.M. não constituem um grupo homogêneo. Deste modo, as pessoas com D.M. representam um largo espectro de capacidades, apresentações clínicas e padrões de comportamento. A D.M. não é um transtorno específico, com um fenótipo comportamental característico associado a padrões de personalidade específicos e transtornos mentais comórbidos diferentes dos que são encontrados noutras pessoas.

Assim, um dos pressupostos básicos significa que as pessoas com D.M. não apresentam personalidade ou padrões de comportamento específicos. Os comportamentos mal-adaptados não devem ser interpretados como parte integrante da D.M. ou como uma expressão de “transtorno orgânico da personalidade”. Como na população em geral, esses comportamentos podem estar relacionados com a experiência de vida ou pode ser um sintoma de uma doença mental.

### **1.3. - Como diagnosticar a Deficiência Mental**

Para se poder diagnosticar uma deficiência mental é necessário ter em conta a aplicação de quatro pressupostos, que são eles:

Uma avaliação correta, tendo em atenção a diversidade cultural e linguística e as diferentes capacidades de comunicação e fatores comportamentais;

As limitações no comportamento adaptativo geralmente ocorrem nos contextos e ambientes sociais típicos de colegas da mesma faixa etária do indivíduo. Estas limitações permitem conhecer o nível de necessidades de apoio do indivíduo;

As limitações características de algumas capacidades de adaptação existem, várias vezes, com outras capacidades, em alguns casos, bastante desenvolvidas;

A existência de apoios adequados, ao longo do tempo necessário possibilitará uma melhoria no funcionamento da pessoa deficiente mental.

Destes pressupostos podemos reter três aspetos comuns, como o funcionamento cognitivo, o comportamento adaptativo e o período de desenvolvimento.

## **2. – A Criança portadora de Deficiência Mental**

### **2.1. - Características das crianças deficientes mentais**

As crianças com deficiência mental apresentam algumas particularidades, a nível comportamental que as caracterizam e diferenciam das demais, é necessário então, que qualquer programa educativo o deva ter em atenção, pois colocam em causa o desenvolvimento da pessoa com D.M. (Pacheco & Valência, 1997). Quiroga (1989 *cit in* por Pacheco & Valência, 1997) salienta como significativos, as seguintes características:

Registam problemas, no que respeita à memória a curto prazo – o que faz com que o processo de aquisição de competências e de aprendizagem sejam bastante mais morosos, sendo por isso necessário recorrer diariamente à repetição, devido à dificuldade destas crianças se recordarem do que lhes foi dito e ensinado no dia anterior;

São incapazes de fazer generalizações a partir das situações de aprendizagem – pelo que demonstram muita dificuldade em aplicar o que aprendem, a situações do quotidiano;

Exibem comportamentos infantis – característicos de crianças mais pequenas e de forma geral, expressam as suas emoções de forma infantil;

Apresentam dificuldade em produzir enunciados complexos e em seguir instruções também complexas – o educador deve combater o facto de estas crianças serem rejeitadas pelas outras crianças (ditas normais), devido ao facto de as suas capacidades intelectuais e competências sociais serem menos desenvolvidas, para que não seja desenvolvida uma baixa autoestima da criança deficiente mental.

De acordo com Sainz e Mayor (1989 *cit in* Pacheco & Valência, 1997), consideram como importantes os subseqüentes défices cognitivos: problemas de memória: ativa e semântica; problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico; problemas nas relações sociais.

As dificuldades referentes à D.M. ao longo do desenvolvimento podem ser categorizadas em dificuldades psicomotoras, dificuldades sensoriais, dificuldades nas

relações sociais, dificuldades de autonomia, e dificuldades de linguagem (Pacheco & Valência, 1997).

## **2.2. - Estimulação precoce e estratégias de compensação das negatividades e carências**

As limitações das crianças deficientes mentais devem ser diminuídas ao máximo e os seus interesses estimulados através da oferta de diferentes materiais e brinquedos, de modo a que o mundo da criança seja alargado e os seus horizontes também. As atividades devem, para além do seu caráter de desafio, permitir à criança o manuseamento e o contato físico com os materiais, para que esta possa atribuir-lhes novas funções, contatos, movimentos, experiências, sensações e vivências, que são um contributo indispensável ao desenvolvimento da criança em questão (Pacheco & Valência, 1997).

A criança com deficiência mental deve ser estimulada e deve ser submetida diariamente a experiências enriquecedoras, visto que a ausência deste tipo de vivências e contactos podem retardar o seu desenvolvimento mental, tendo em conta que a criança deficiente mental tem um ritmo bastante próprio e mais lento que as outras crianças, sendo por isso importante que haja estimulação precoce e que os serviços educacionais intervenham desde os primeiros anos, continuando a ser disponibilizados ao longo do percurso escolar e do período de desenvolvimento da criança. O papel do educador é proporcionar às crianças estes momentos e apoiar estas crianças no desenvolvimento de competências, que as tornem capazes de dar respostas às suas próprias necessidades e de exercer algumas atividades autonomamente (Pacheco & Valência, 1997).

As crianças afetadas pela deficiência mental têm dificuldade em aprender e efetuar tarefas que são realizadas facilmente pela maior parte das crianças, pelo que é imperativo que se recorra à utilização de técnicas de manipulação e a objetos concretos, para que estas crianças consigam realizar as tarefas que se lhes propõem. Para que as tarefas sejam realizadas de forma mais fácil, o educador deve repartir a atividade em vários segmentos, explicando tantas vezes quantas forem necessárias, os procedimentos que se devem seguir para realizar cada uma das partes. Também pode ser criada na sala

uma área dedicada às atividades que suscitam maior interesse a estas crianças – “o centro de aprendizagem”.

As aprendizagens proporcionadas às crianças com deficiência mental devem estar relacionadas com a realização de tarefas, que as ajudem no desenvolvimento de competências de trabalho, às quais possam recorrer nas situações do quotidiano:

*“Na sociedade actual verifica-se uma tendência para integrar indivíduos com deficiência mental através do exercício de profissões não especializadas, em ambientes que os apoiem... O facto de serem capazes de se integrar proporciona a estes indivíduos uma sensação de sucesso, ao mesmo tempo que lhes permite tornarem-se produtivos e, conseqüentemente, assumirem-se como membros integrais da sociedade “ (Nielsen, 1999, p.51).*

### **2.3. - Inclusão das crianças com deficiência mental**

A inclusão pressupõe que as crianças deficientes sintam que têm os mesmos direitos que as outras crianças e que são “normais”: *“É um objectivo e um dever inserir os deficientes, com todo o apoio que for necessário, na vida normal “(Rett & Seidler, 1996, p.7),* ou seja, que estas não sobressaiam e não sejam destacadas no grupo pela sua deficiência e que a sua diferença seja aceite por todos de forma natural.

A competência de habilidades funcionais baseada em instrução comunitária e que incluem currículos funcionais nas áreas: casa, comunidade, educação, ambientes profissionais, sociais e de lazer (Mulligan & Zucker, 2001), são uma perspectiva de integração para alunos com esta problemática.

Szymanski e Vancollins (2003), remetem-nos para a importância que deve ser dada ao desenvolvimento desses habilidades sociais, bem como as competências técnicas necessárias para o sucesso de alunos com D.M., daí a importância de uma correta avaliação para serem promovidas práticas eficazes onde estão presentes a orientação, o planeamento, experiência de vida, cujos programas devem também considerar as relações interpessoais e autoconceito.

Os ambientes menos restritivos com ênfase em ambientes de instrução eficazes são uma combinação para ultrapassar ambientes segregadores (Baine, 1991; Tews & Lupart, 2008).

A ideia de integração de alunos deficientes mentais na escola de ensino regular tem como objetivo primordial promover a integração social e constitui-se numa meta cada vez mais presente nos diferentes sistemas educacionais. Atender a esse objetivo requer o desprendimento das atitudes tradicionais que sustentam o sistema escolar, isto porque a característica mais marcante na abordagem de um ensino tradicional consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos. É necessário que o sistema educacional assuma os objetivos de educação com relevância e desperte no aluno o desejo de desenvolver a sua autoestima. A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar as suas habilidades, trabalhar a sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a atuação da família, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, aspirando o seu desenvolvimento integral.

Hoje, sabe-se que aceitar e integrar a criança pequena com lesão cerebral não é difícil, visto que quanto mais velha é a criança mais complicada é nos seus comportamentos. As crianças devem ir sendo integradas, em vários grupos de pessoas, ao longo do seu percurso escolar, desde que estas pessoas sejam capazes de as integrar, dado que *“a capacidade de integração pressupõe disposição para a integração, a qual, por seu lado, necessita de certos pressupostos humanitários e de suficiente informação”* (Rett & Seidler, 1996, p. 8). Para que tal se verificasse, era importante que se iniciasse um processo de educação desde a primeira infância, no entanto, pensamos que talvez não se consiga uma integração de todos os deficientes, isto é, existem deficiências em que se consegue uma integração completa, noutras apenas se consegue a integração parcial ou gradual, pelo que a inclusão deve pretender que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade, ou seja, que a educação respeite as necessidades e as características das crianças com deficiência mental: *“...com a inclusão, a Escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere”* (Nielsen, 1999, p. 9).

O objetivo da escola é a aprendizagem, pelo que o que é possível num jardim de infância, nem sempre é possível na escola.

Por outro lado, não devemos partir do princípio que uma criança com atraso mental se sente mais feliz num meio «normal» e que aprende mais facilmente e melhor e que as crianças sem deficiência podem ajudar, visto que as crianças deficientes sofrerão

permanentemente com a confrontação com os outros de forma frustrante, originando dificuldades de comportamento, agressividade e depressão: “...a tentativa de obter uma integração total de crianças deficientes mentais na escola normal, continuam a ser uma utopia” (Rett & Seidler, 1996, p.9).

No entanto, devemos ter em conta que a integração está estritamente ligada à interação, que favorece o convívio da pessoa com necessidades educativas especiais com seus pares não deficientes nos diversos segmentos da sua comunidade. É preciso fazer valer os seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente da sua cultura.

A integração deve ser praticada todos os dias de modo a que as crianças deficientes mentais possam ter possibilidades de acesso a alguma qualidade de vida, conseguindo-se assim a humanização da sociedade, o despertar da compreensão para que a integração seja vista como um comportamento social normal e que deve ser valorizado.

O desafio que enfrenta as escolas é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, com sucesso, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças. Trata-se também de um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras e sociedades integradoras.

*“A integração é um dever social e de política comum. É um objectivo, que depende de uma quantidade de factores. Reconhecer as possibilidades e os limites da integração é pressuposto para a sua realização. Tudo o mais é pura utopia, ou falta de consciência social”* (Rett & Seidler, 1996, p. 11).

### **3. – Atuação do Educador/Professor**

Devemos ter em conta que, a maioria dos educadores/professores, não estão preparados para lidar e resolver os problemas de crianças com deficiência mental, no entanto devem ser transmitidos à criança sentimentos positivos e revelado muito afeto, visto que as atitudes dos adultos são facilmente detetadas, tanto pelas crianças deficientes como pelas que não apresentam qualquer deficiência.

Cabe ao educador criar um ambiente positivo e confortável, que é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todo o grupo de alunos e evitar quaisquer expressões que possam ter conotação negativa.

Tendo em vista uma boa inclusão da criança com deficiência mental, é importante que sejam realizadas reuniões onde estejam presentes administradores/gestores, educadores, pais, no fundo todos os intervenientes no processo educativo da criança, para que possam ser trocadas informações respeitantes às competências e necessidades da criança deficiente: *“Todo o corpo educativo envolvido no atendimento às necessidades físicas e educativas do aluno deve partilhar a responsabilidade de dar resposta a essas necessidades”* (Nielsen, 1999, p. 24).

O conhecimento profundo da criança deficiente mental permitirá ao educador proceder às modificações que julga serem as mais adequadas, no que respeita ao ambiente e à adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas do aluno:

*“Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado numa classe regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial. O professor de classe regular deverá ainda verificar os registos médicos e escolares dos alunos alvo de inclusão”* (Nielsen, 1999, p.24).

#### **4. – Currículo**

O currículo deve possibilitar ao aluno o máximo de possibilidades de desenvolvimento pessoal, quer individual, quer social, respeitando sempre o direito à diferença e deve, também, incidir no indivíduo como um todo, nos seus aspetos físicos, afetivos e intelectuais, em cada fase de desenvolvimento, tendo em conta o contexto de vida e as vivências do indivíduo.

Pode-se então falar em flexibilização curricular como uma resposta educativa, dada pela escola, para satisfazer as necessidades educativas dos alunos de acordo com as suas problemáticas.

É importante salientar que flexibilizar o currículo não significa simplificá-lo ou até reduzi-lo mas sim torná-lo mais acessível. A gestão flexível do currículo tem subjacente

uma adequação do currículo à diversidade dos contextos e dos alunos e visa a promoção de um ensino de qualidade para todos.

Para satisfazer a todos os alunos, o currículo deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem, não só no sentido estrito e académico mas também no sentido de criar oportunidades de aprendizagem que desenvolvam conhecimentos e competências que sejam relevantes e funcionais (Costa, 2006).

Flexibilizar o currículo é adaptar os conteúdos de modo a ser possível fazer as adaptações ou modificações curriculares, onde todos devemos desenvolver estratégias para serem implementadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, respeitando as suas diferenças e o seu ritmo de aprendizagem.

Segundo Roldão (2003), para se garantir uma maior integridade é necessário que se diferencie o currículo. Manter a igualdade de tratamento para o público tão diverso, só acentua e agrava mais as disparidades sociais. Para esta autora a diferenciação curricular visa um meio que promove a igualdade de oportunidades e de melhoria da qualidade de vida dos adultos.

Um currículo flexível deve atender à diversidade dos seus alunos, as escolas inclusivas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo ensino-aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente a todos os seus alunos em especial aqueles que manifestam necessidades educativas especiais de carácter permanente, de modo a assegurar uma maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da restante comunidade escolar em geral.

Assim sendo, hoje frequentar a escola é um direito conferido a todos. Associado de facto à abertura das escolas a todas as crianças, independentemente do seu meio sociocultural, económico e geográfico e das suas capacidades, assistimos ao fenómeno do multiculturalismo, que se difunde cada vez mais na sociedade.

Salienta-se igualmente a tendência para tornar as escolas cada vez mais inclusivas, o que aumenta o seu contributo para uma maior diversificação. Todavia, as mudanças não se prendem somente com a quantidade e a diversidade do público escolar, prendem-se também com o facto dos saberes e da informação serem cada vez mais amplos. A

diversidade de alunos, associada às diferenças constantes a que os saberes e a informação estão sujeitos, obriga o professor a organizar a sua ação educativa e a pensar no currículo de forma ajustada a cada aluno, tendo em conta as necessidades de cada criança. Trata-se de ajustar a resposta do professor, enquanto analista e adaptador do currículo nacional ao contexto de cada escola e às necessidades, interesses e características de cada aluno.

Perante as atuais condições das escolas, não é possível ensinar todos os alunos da mesma forma. O professor deve agir de forma metodológica e atuar com métodos e técnicas adequadas, de modo a que o ensino seja mais eficaz, ou seja, deve promover a aprendizagem centrada nas diferenças de cada aluno.

Assim sendo, pensar curricularmente remete-nos para a construção do Projeto Curricular de Escola, tarefa na qual o professor deve ter um papel atuante e para a elaboração do Projeto Curricular de Turma, não descorando a importância da planificação e da avaliação. Esta ação por parte do docente visa uma intervenção educativa propositada que promova a aprendizagem em cada aluno e o seu desenvolvimento adequado.

É importante salvaguardar as características das turmas, nomeadamente, quando estas incluem alunos com necessidades educativas especiais, pois vai obrigar o professor a pensar o currículo de forma mais abrangente e adaptada. Através da criação de estratégias de intervenção educativa que se adaptem à problemática e às características individuais de cada aluno com necessidades educativas especiais, podendo, também, passar pela adaptação do próprio currículo ao aluno.

Aquando a utilização do currículo pelo educador é necessário que este tenha uma maior abertura e suficiente flexibilidade que o permita explorar, da melhor forma, todos os recursos disponíveis impulsionando ao máximo o desenvolvimento pessoal dos deficientes mentais e permitindo uma melhor participação destes na vida familiar, em casa, no grupo de amigos, na sociedade e em todos os ambientes em que a participação das crianças ou jovens é fundamental.

#### 4.1. - Currículos Funcionais

Como já foi referido, os currículos escolares devem ser adaptados às necessidades que caracterizam cada aluno em particular, especificamente os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais. Com isto, objetiva-se facultar a cada aluno aprendizagens que correspondam às suas características, ao seu desenvolvimento e às suas potencialidades, aplicando estratégias diversificadas, tal como, a introdução das medidas do regime de EE, implicando alterações ao currículo comum.

##### **Para o efeito, podem referir-se dois tipos de Currículo:**

- **Currículo Individual Adaptado:** destina-se a alunos com características, necessidades e um nível de desenvolvimento muito específico e deve ter em consideração os limites de aprendizagem do aluno a que se destina. Para tal, os objetivos e conteúdos curriculares devem ser adaptados às características e experiências dos alunos, bem como deve ser feita uma adaptação da estrutura e da sequência dos programas de ensino, para que a aprendizagem seja facilitada, quer a nível afetivo, quer a nível motivacional;

- **Currículo Específico Individual:** é no conjunto de uma turma que os professores se apercebem das necessidades de cada um dos seus alunos, uma vez que a par dos alunos que conseguem acompanhar o programa regular, outros há para quem esta tarefa é impossível. É para estes casos que é imperativo que se faça um currículo funcional. Com este tipo de currículo pretende-se desenvolver a autonomia e habilidades pessoais e sociais, concedendo aos alunos a fruição dos meios oferecidos pela comunidade, tal como qualquer outra criança/ jovem da sua idade. Os ambientes de aprendizagem devem corresponder aos da vida real, para que haja uma eficácia na educação.

Este currículo deve ser adaptado às necessidades educativas individuais de cada aluno de modo a que funcione como um reforço de aquisição de conhecimentos práticos que facilitem a autonomia do aluno nos diferentes ambientes que o rodeiam, melhorando significativa e conseqüentemente, a sua qualidade de vida.

Com a utilização do Currículo Específico Individual prevê-se algumas alterações a nível do currículo comum, conforme o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro (art. 21.º) (Ministério da Educação, 2008):

- “na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros”;
- “na eliminação de objectivos e conteúdos”;
- “na introdução de conteúdos e objectivos complementares referentes a aspectos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades)”;
- “na eliminação de áreas curriculares”.

Quanto às modificações a realizar nos currículos, estas são determinadas consoante o nível de funcionalidade do aluno, correspondendo às suas necessidades mais específicas.

O Currículo Específico Individual, baseado num ponto de vista curricular funcional, apresenta como objetivo “facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida” (Ministério da Educação, 2008).

O que se requer deste tipo de currículo, segundo Ministério da Educação (2008):

- “Tenham um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno”;
- “A selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno”;
- “A aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado”;
- “As actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses dos alunos”.

Relativamente ao último ponto nomeado pelo Ministério da Educação (2008), quanto ao Currículo Específico Individual, as atividades devem-se relacionar com a idade cronológica, isto, com o intuito de evitar a infantilização destas crianças/ jovens, contribuindo para a sua dignificação e elevação da autoestima (elevação do status pessoal e social). Sendo, também pertinente atender às preferências destas crianças/jovens.

Gestão Curricular, numa lógica de mudança, é decidir o que ensinar, porquê, como, quando, com que finalidade, com que prioridades e meios, com que organização, para atingir determinados resultados.

Assim, trata-se da necessidade de “massificar o sucesso”, isto é, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo a escola confinar-se ao papel de assegurar

uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria dos alunos, com uma aprendizagem de melhor nível reservada apenas a alguns (Roldão, 1999).

O grande desafio da escola é conseguir responder de forma satisfatória às necessidades de todos os alunos, de forma a garantir-lhes uma educação com qualidade. Deste modo, o currículo deve ser pensado não como um corpo uniforme, mas na forma de um binómio. O primeiro elemento do binómio prende-se com a dimensão do que é socialmente necessário a todos, ou seja, as aprendizagens essenciais comuns – *core curriculum*, reconhecido como competência indispensável e que todos os alunos devem adquirir na escola; o segundo elemento refere-se à concretização que cada escola faz desse *core curriculum*, concebendo-o como um projeto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos.

Relativamente à Gestão Curricular, coloca-se uma questão concernente: Como conseguir que os alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola? É da resposta a esta questão que depende, em grande parte, o sucesso educativo dos alunos, pelo que podemos concluir que o currículo e a sua gestão são peças estratégicas e fundamentais para o tão almejado sucesso educativo.

A noção de funcionalidade implica a noção de utilidade de alguma coisa para alguma pessoa. Aquilo que é útil para determinado aluno, que vive em determinado contexto familiar e social, que apresenta determinadas dificuldades e potencialidades em relação ao qual a família (e, por vezes ele próprio) detém determinadas expectativas presentes e futuras, pode não ser útil para outros alunos cuja situação seja diferente.

Segundo Rodrigues (2003, p 88),

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

O trabalho que a escola desenvolve com estes alunos tem como objetivo o seu sucesso na vida futura. Neste sentido, torna-se necessário estabelecer planos para estes alunos, tanto no que respeita ao trabalho futuro, como à vida independente, às relações pessoais e à ocupação dos tempos livres.

Torna-se indispensável potenciar as capacidades dos alunos nos seus aspetos físicos, cognitivos e psicossociais, compensando e otimizando, na medida do possível, todas as outras dimensões que podem afetar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Cébrian et al., 1999).

Ainda neste âmbito, o mesmo autor diz que a finalidade educativa destes alunos consiste na promoção do seu desenvolvimento, na facilitação e adaptação à vida futura. Assim sendo, cabe à Escola:

*“prepará-los para participarem e terem acesso ao maior número de situações e actividades sociais, garantindo a transição para outros contextos (critério funcional). Estas finalidades educativas podem ser alcançadas pelos objectivos e conteúdos que se planificam sendo necessário concretizá-los e defini-los nas escolas pelo conjunto dos professores em função dos alunos e dos seus contextos”* (Cébrian et al., 1999, p. 82).

A escola terá, assim, na nossa opinião, de permitir aprendizagens vividas e experienciadas, procurando currículos que tornem as crianças com D.M. cada vez mais independentes. As crianças com os Currículos Funcionais necessitam de sentir que toda a Escola as apoia e as valorizam. Isto concorre para a ideia de que a escola só terá sucesso pela satisfação das necessidades de todos os seus alunos, independentemente das suas características.

Tendo em conta que estas crianças levam mais tempo a aprender qualquer coisa ou a dominar qualquer competência, então, é fundamental que se selecione cuidadosamente aquilo que se ensina, evitando-se que se perca tempo com aquisições intuitivas. E porque estas crianças esquecem mais facilmente o que aprenderam, é necessário que tenham a oportunidade de praticar com frequência e ao longo da vida tudo o que aprendeu. Como tem mais dificuldades na realização das operações de abstração, na generalização e na transferência, logo é fundamental que, sempre que possível, se utilizem como locais de aprendizagem os espaços e as situações em que se pretende que os conhecimentos sejam aplicados na vida prática (Costa et al., 1996, p 34).

Segundo Brown (1986, *cit. in* Costa et al., 1996, p. 34) refere que as características fundamentais dos Currículos Funcionais, que os distinguem dos outros currículos, são:

*“currículos individualizados (...), currículos relacionados com a idade cronológica (...), currículos que incluem, numa proporção equilibrada, actividades consideradas “funcionais” (...), currículos que têm probabilidade de ser adaptados fora do ambiente escolar e ao longo da vida (...), currículos que contêm*

*itens que são susceptíveis de ser aprendidos pelo alunos num tempo razoável (...), currículos que desenvolvem, sempre que possível e necessário, em contextos não escolares e com a colaboração de pessoas que não são profissionais da educação, especialmente os pais, irmãos, outros familiares, os vizinhos, os colegas de escola ou de trabalho (...), currículos em que as aprendizagens têm lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que lhes dão significado (...), currículos que pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quanto possível, dos próprios alunos”.*

A educação de crianças e jovens portadores de deficiência intelectual tem vindo a receber, as últimas décadas, atenção especial por parte dos agentes de educação. De acordo com Costa et al., (1996), tal facto foi impulsionado por diversos fatores, tais como:

desenvolvimento de técnicas de ensino que assentam nos princípios comportamentalistas que facilitam a obtenção de resultados positivos em alunos que pareciam não responder a qualquer estratégia educativa;

aplicação de um maior leque de estratégias de intervenção educativa;

desenvolvimento dos programas de intervenção precoce, os quais possibilitam que as crianças adquiram maior desenvolvimento e maior capacidade de resposta positiva à intervenção educativa.

Estes fatores permitiram que se abandonasse a ideia de que estas crianças/ jovens não são suscetíveis de serem educados ou treinados, estabelecendo em definitivo a importância que a intervenção educativa assume neste sentido.

Assim, podemos dizer que o Currículo Funcional nasceu:

*“como reacção à situação em que se encontrava a generalidade da população com deficiência intelectual. Foi perante o conhecimento da existência de grande número de jovens e adultos, sem emprego, sem condições de vida digna, sem meios para qualquer nível de autonomia e, muitas vezes, vivendo da forma mais segregada em Instituições destituídas das condições indispensáveis a uma vida humana com qualidade, que se levantaram as vozes de políticos, de técnicos, de familiares e de pessoas empenhadas, tentando alterar esta situação e tentando introduzir mudanças nos sistemas educativos”* (Costa et al., 1996, p. 33).

Desta forma, este tipo de currículo tem por base o princípio de que as pessoas com deficiência intelectual têm o direito de ver garantido o direito a uma vida com

qualidade, isto é, têm direito, dentro das suas capacidades, à autonomia, à autodeterminação e à integração familiar, social e laboral.

A execução destes objetivos e a possibilidade de fruição destes direitos fundamentais implica que, durante as fases decisivas para a aquisição de competências e a interiorização dos comportamentos e das atitudes, ou seja, infância e juventude, sejam adotadas orientações educativas que visem estes mesmos objetivos.

É neste sentido que Falvey (1989, *cit in* Costa et al., 1996, p. 34) define Currículos Funcionais como sendo “*currículos que têm por objectivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados*” que preparam os alunos por forma a responderem positivamente às suas necessidades, tanto presentes, como futuras. Seguindo a mesma linha de pensamento, Clark (1994, *cit in* Costa et al, 1996, p. 34), define Currículo Funcional como:

*“um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das actividades de vida diária, da adaptação ocupacional”.*

As características que distinguem os Currículos Funcionais dos outros Currículos, especialmente dos de tipo fundamentalista, são, entre outras, as seguintes:

são currículos individualizados: o que satisfaz as necessidades de um aluno pode não servir para outro, daí a necessidade de não serem “modelo único”;

são currículos relacionados com a idade cronológica: dentro dos possíveis, devem-se relacionar com a idade cronológica, de forma a evitar a infantilização destas crianças/ jovens, contribuindo para a sua dignificação e elevação da autoestima (elevação do status pessoal e social);

são currículos que podem ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida: devem-se facultar a estas crianças/ jovens estratégias que possam ser aplicadas em qualquer ambiente (na família ou na comunidade), sem necessitarem da intervenção de profissionais e que lhes sejam úteis para a vida futura;

são currículos que pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais e, quando possível, dos próprios alunos: é importante ouvir os pais, ou seja, é importante

que expressem o que consideram mais pertinente ensinar ao seu filho. É igualmente importante atender às preferências dos alunos, tentando conciliar a voz dos pais com a dos filhos.

De acordo com especialistas do modelo ecológico, defendem que todo o trabalho desenvolvido com estes alunos deve ser desenvolvido “*no contexto das suas actividades diárias: vida em casa, vida na comunidade, ocupação e recreação*” (Vieira et al., 1996, p. 56), optando por organizar o currículo recorrendo aos ambientes de vida que vão servir como áreas estruturantes destes alunos.

De acordo com os autores acima citados, o modelo desenvolvimentalista baseia-se na organização dos conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento, tomando como modelo a sequência natural do seu desenvolvimento. Mediante o exposto, defendem que o modelo ecológico apresenta algumas vantagens, na medida em que visa um tipo de ensino mais funcional, uma vez que os conteúdos programáticos são enquadrados no contexto ambiental concreto das crianças, facilitando e acelerando a aprendizagem.

No entanto, a escolha exclusiva deste modelo pode dificultar a utilização do currículo,

*“dado que a formação dos educadores tem sido feita num sentido que os prepara melhor para a utilização de currículos com uma estrutura desenvolvimentalista. Até porque é essa a prática tradicional em Portugal”* (Vieira et al., 1996, p. 56).

Apesar de ser já reconhecida a necessidade de romper com o modelo desenvolvimentalista, há que ter consciência que este rompimento tem que ser feito lenta e progressivamente. Assim, o ideal seria a interseção dos dois modelos: seguir o modelo desenvolvimentalista, ao nível da organização do currículo e o modelo ecológico, ao nível da implementação dos conteúdos.

Se esta interseção for bem sucedida:

*“dar-se-á, (...), um salto qualitativo na intervenção com pessoas portadoras de deficiência mental profunda, já que as aprendizagens não acontecerão só num Centro de Educação Especial ou numa Sala de Apoio, mas também na casa, na praça, no mini-mercado, nas ruas da vizinhança, no parque desportivo, etc.”* (Vieira et al., 1996, p. 57).

É importante que os educadores tomem consciência que o currículo é um instrumento elaborado numa perspectiva da globalidade de uma população, sendo, portanto, um instrumento que não pode ser seguido de forma linear, por nenhum aluno em particular.

A competência de habilidades funcionais baseada em instrução comunitária e que incluem currículos funcionais nas áreas: casa, comunidade, educação, ambientes profissionais, sociais e de lazer (Mulligan & Zucker (2001), são uma perspectiva de integração para alunos com esta problemática.

Szymanski e Vancollins (2003), remetem-nos para a importância que é dada ao desenvolvimento dessas habilidades sociais, bem como às competências técnicas necessárias para o sucesso de alunos com D.M., daí a importância de uma correta avaliação para serem promovidas práticas eficazes, onde estão presentes a orientação, o planejamento, experiência de vida, cujos programas devem também considerar as relações interpessoais e autoconceito.

Os ambientes menos restritivos com ênfase em ambientes de instrução eficazes são uma combinação para ultrapassar ambientes segregadores (Baine, 1991; Tews & Lupart, 2008).

Crum (2009), refere também que práticas de isolamento podem atravessar a vida da pessoa com D.M.. Mesmo no ensino pós secundário as atividades tendem a ser mais restritas e isoladas. Afastados física e socialmente das outras crianças e adultos e com uma experiência escolar menos adequada, os conhecimentos da vida adulta destas pessoas serão inferiores aos dos outros.

Nesta perspectiva, a escola deve desenvolver atividades adequadas a estas crianças e adquirir recursos humanos e materiais que a tornem mais versátil. E porque estamos perante uma escola “de e para todos”, tem de se promover a plena inclusão destas crianças, como forma de respeitarmos as suas diferenças e a sua individualidade.

É necessário que todos os professores tenham conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 e que lutem pela sua pragmatização, pois praticamente todas as turmas, atualmente, têm alunos com dificuldades de aprendizagem, a quem é necessário aplicar adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, aulas de apoio individualizado, entre outras medidas, previstas neste Decreto, o que implica o seu conhecimento.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

### III Capítulo – Metodologia de Investigação

*“Ao considerar a Deficiência Mental como um estado de funcionamento presente que, com os apoios adequados, pode ser melhorado, assume-se em definitivo que todas as pessoas são educáveis”* (Vieira & Pereira, 1996, p. 47).

#### 1. – Problemática:

Na sequência da pesquisa que desenvolvemos, somos levados a compreender que tudo o que a criança com Deficiência Mental (D.M.) aprende deve ser suscetível de ser utilizado, de imediato ou mais tarde, na sua vida fora da escola, contribuindo para aumentar a sua autonomia, tanto nas tarefas de independência pessoal, como permitindo a sua participação em mais e variados ambientes na comunidade em que vive e nas atividades da família. A intervenção educativa deve, por isso, ser enquadrada numa perspetiva funcional e numa multiplicidade de experiências da vida real. (Correia, 2003; 2008; Madureira & Leite, 2003).

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

Esta é uma metodologia que poderá permitir o desenvolvimento das escolas inclusivas, permitindo aos alunos com D.M. satisfazer as suas necessidades, dentro das suas possibilidades, capacidades e condicionalismos. A aplicação de um Currículo Funcional (C.F.) implica por tal facto que se garanta todas as condições a fim de oferecer aprendizagens de vida ajustadas às necessidades de cada um (Clark et al., 1997, & Rodrigues, 2001).

O modelo de ensino funcional implica que a escola fomente os valores da interdependência, quebrando o isolamento em relação à família e a todo o meio social envolvente, transformando a sala de aula num espaço de vida que atua não em função de si próprio, mas sobretudo dos pedidos que são formulados ao aluno noutros espaços de vida (Vieira & Pereira, 1996; Costa, 1996; Cadima, 1997).

Assim, consideramos que os C.F. podem ser uma resposta para todos os alunos a que a escola nunca deu resposta. Essas respostas, na nossa opinião, não podem ser dadas sem uma flexão profunda.

É necessário analisar com profundidade as componentes do currículo e proporcionar aos alunos as aprendizagens consideradas mais úteis e necessárias em cada momento da sua vida, tendo sempre presente a responsabilidade que cabe à escola e a cada um de nós, enquanto educadores e cidadãos conscientes da educação destas crianças, lembrando-nos constantemente da pertinente citação de Heward e Orlansky (1986, *cit.in* Vieira e Pereira, 1996, p. 90): “*o que nós sabemos é que eles não irão mais longe do que nós os deixamos*”.

O processo educativo atinge, assim, a sua finalidade quando a criança com D.M. se torna um adulto feliz, bem adaptado e respeitado como indivíduo.

No presente estudo situamo-nos também nas abordagens teóricas que defendem a inclusão e a qualidade nas escolas (Ainscow, 1998; Porter, 1995; Cadima, 1997; Correia, 1999, 2001; 2003; Loreman et al., 2007; Sharma et al., 2008).

O plano de intervenção educativo, seguindo o modelo funcional, tem como objetivo responder às necessidades individuais de cada aluno, numa perspetiva de sucesso e não considerá-lo, à partida, como um aluno potencialmente fracassado, face ao conceito de sucesso que se estabelece para a média dos alunos da sala. A realização deste estudo é a consequência de uma postura reflexiva ao longo da nossa prática educativa em relação à inclusão de alunos com D.M.

Como nos refere Pereira (2004), deve considerara-se que a escola inclusiva deverá dar resposta à educação atual, já que se baseia em princípios de oportunidades educativas e sociais, para todos sem exceção.

Perante o que acabámos de expor, a fase de formulação do problema é fundamental para todo o processo de investigação. “*O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho*” (Quivy, 2008, p.31).

Segundo o mesmo autor, “*a melhor forma de começar um trabalho de investigação, consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida*” (Quivy, 2008, p.44). Esta pergunta revela aquilo que, na realidade, o investigador pretende ficar a saber, ou seja, qual é o objeto do seu estudo. A pergunta de partida vai ser o “*fio condutor*” de toda a investigação.

A questão de partida, para ser verdadeiramente útil, deve respeitar determinados parâmetros na sua formulação, ou seja, ser clara, exequível e pertinente. Caso contrário não serve o propósito a que se destina.

Segundo Quivy, a clareza da pergunta, prende-se com o facto de esta ser “*precisa, concisa e unívoca*”, quanto à exequibilidade, a pergunta deve ser “*realista*” e finalmente quanto à pertinência, a questão “*deve ser uma verdadeira pergunta, (...) e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados*” (Quivy, 2008, p.44).

Esta etapa é fundamental para o sucesso de todo o processo e nem sempre é muito fácil o investigador encontrar a pergunta de partida para a sua investigação. Durante este processo é útil testar a pergunta com algumas pessoas para verificar se cumpre os parâmetros acima referidos. Deve proceder-se à reformulação da pergunta de partida sempre que tal se entender necessário e formular tantas perguntas quantas as que se entender necessário até obter uma que seja considerada adequada.

Tendo por base tudo aquilo que se referiu, as perguntas de partida que servirão de base à investigação e que aborda a questão das estratégias inclusivas aplicadas aos alunos com D.M., serão as seguintes:

- **Qual a opinião dos professores do 1.º e 2.º Ciclo relativamente à inclusão de crianças com D.M. no Ensino Regular?**
- **Terá a escola os recursos necessários para o desenvolvimento de um currículo funcional, para alunos com D.M.?**

## **2. – Objetivo**

O objetivo geral do estudo é o seguinte:

Verificar em que medida os professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Regular julgam ser importante a implementação do Currículo Funcional, nomeadamente o Currículo Especifico Individual (C.E.I.), para o desenvolvimento das crianças com D.M..

## **2.1. - Objetivos Específicos**

Ao iniciar este estudo e, de acordo com o problema proposto, pretende-se:

- 1) saber se os professores estão totalmente de acordo com a inclusão da criança com D.M.;
- 2) conhecer se os professores vêem a inclusão de um aluno com D.M. como sendo um elemento enriquecedor ou, por outro lado, perturbador;
- 3) inferir se os professores conhecem os objetivos que estão subjacentes aos C.F. e as adaptações que as escolas realizam para o desenvolvimento e implementação destes. ;
- 4) saber se a escola tem os recursos humanos considerados necessários para a implementação dos C.F., designadamente o CEI.;
- 5) observar se a escola tem dinamizado ações de formação no sentido de preparar o pessoal não docente e restante Comunidade Educativa que intervém neste processo;
- 6) conhecer a opinião dos docentes acerca das vantagens ou desvantagens que consideram que a implementação deste tipo de currículos pode acarretar.

## **3. – Hipóteses**

Tendo em conta o referido, bem como o estudo que se propõe realizar foram elaboradas as seguintes hipóteses:

**H1** – Os professores consideram que os alunos com D.M. têm direito à inclusão;

**H2** – As escolas não têm recursos humanos para receberem alunos com D.M.;

**H3** – Os professores são da opinião que a aplicação dos C.F., particularmente o C.E.I., tem vantagens para o sucesso educativo das crianças com D.M..

## **4. – Pertinência da Investigação Empírica**

No decorrer deste capítulo, pretende-se explicar a forma como foi organizado o estudo. Deste modo serão caracterizados os instrumentos utilizados, e respetivos procedimentos,

a amostra e tipologia do tratamento de dados por forma a verificar-se hipóteses e questões de investigação.

Refere-se que se trata de um estudo não experimental, dado que não se pretende manipular quaisquer dados, nem efetuar qualquer controlo de variáveis.

Quanto ao método considera-se um estudo incluído na categoria de investigação descritiva uma vez que a intenção é descrever aspetos de uma situação, ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños,1992). Também de acordo com Carmo e Ferreira (1998), esta área procura explicar a situação atual do que se pretende estudar, sendo que para este tipo de investigação se utiliza normalmente um questionário.

Como nos refere Gil (2002), a investigação descritiva obedece às mesmas etapas das outras investigações isto é: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e ou questões de investigação, definição da amostra e recolha e tratamento de dados formulação de conclusões tendo em linha de conta as limitações contextuais, salientando que quer as investigações descritivas, quer as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática diária.

*“O desenho da investigação é um plano que permite responder às questões ou verificar hipóteses e que define mecanismos de controlo, tendo por objeto minimizar os riscos de erro”* (Fortin, 2009, p. 214).

Ao realizar a parte teórica deste estudo diligenciámos no sentido de procurar demonstrar a importância da inclusão da criança com D.M. no contexto educativo, passando necessariamente pela elaboração de um C.F., particularmente o C.E.I., que prepare o indivíduo para a vida diária de uma forma autónoma, contribuindo para o desenvolvimento integral e autonomia social.

Como temos vindo a referir, se o funcionamento da pessoa na escola, na família e na comunidade pode ser melhorado desde que lhe sejam proporcionados os apoios necessários, tem-se, então, a sustentação e a exigência de um ensino funcional, no qual todas as pessoas que interagem com o aluno são educadores cuja ação importa potencializar e desenvolver.

Neste sentido, queremos promover a ideia de que o professor atento à especificidade da criança com D.M. deve desenvolver um ambiente, na sala de aula, de aceitação mútua,

onde ninguém se sinta diferente, sentindo diariamente a necessidade de inovar. Tendo plena consciência de que se está a contribuir para o sucesso educativo destas crianças quando se lhes dá a oportunidade destas desenvolverem as potencialidades das quais são portadoras, alcançando o máximo do seu desenvolvimento pessoal e social.

#### **4.1. - Procedimento Metodológico**

Seja qual for a natureza de um trabalho tem-se de conhecer a realidade à qual se quer dar resposta e os recursos disponíveis para tal. Assim, a metodologia utilizada, investigação-ação, consiste em partir do que os professores pensam acerca da inclusão de crianças com D.M., bem como da aplicação dos C.F., nomeadamente o C.E.I., e de que forma planificam e orientam as atividades a realizar em todos os domínios da prática pedagógica com crianças com D.M., tendo como referência as aprendizagens e competências essenciais formuladas a nível nacional.

Esta investigação incide nos objetivos e metas a atingir, estudos da realidade, tomada de decisões, seleção de métodos, recursos, formas, meios, organização, gestão e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho, como qualquer outro, consiste sempre numa constelação organizada de processos que são dirigidos para obtenção dos objetivos. A sua conceção é uma das principais fases de um projeto onde se trata de desenvolver uma ideia inicial, ou do ato de identificar uma necessidade, ou um problema, cujo projeto procura respostas que são necessariamente definidas tais como: Porquê? Para quê? Para quem? Onde? Com quem? E quando?

Na realização do presente trabalho fez-se uma escolha criteriosa e fundamentada de professores do 1.º e 2.º Ciclo de várias escolas da ilha de São Miguel.

É nossa pretensão conhecer e auscultar qual a opinião dos professores do 1.º e 2.º Ciclo sobre a importância que julgam haver na aplicação deste tipo de currículos e até que ponto consideram que estes possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos com D.M., bem como melhorar a sua qualidade de vida.

A análise dos dados será feita através de um tratamento descritivo, centrado na constatação de frequência de respostas, apresentando os resultados em valores absolutos e relativos. Para melhor se perceberem os resultados, estes são apresentados em gráficos ou tabelas, seguindo-se uma análise descritiva.

Pelo exposto neste estudo, estão abrangidos, docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e será utilizada uma metodologia assente na recolha de dados a partir de um questionário.

O questionário foi tratado com o apoio do programa S.P.S.S. - Statistical Package for Social Sciences.

## **5. – Instrumento e Procedimentos de Recolha de Dados**

Seja qual for a metodologia escolhida para uma investigação, esta terá sempre características teórico-empíricas. A concretização da investigação dá-se na fase empírica. Nesta fase, *“o investigador põe em prática o plano elaborado na fase precedente”* (Fortin, 2009). A fase empírica tem dois momentos: a recolha de dados e a sua análise.

Para se proceder à recolha de dados existem diferentes métodos e a escolha dos que irão ser utilizados na investigação, é feita em função do tipo de estudo que irá ser realizado. Na mesma investigação pode ser utilizado mais do que um instrumento de recolha de dados, e isso acontece na maioria dos casos.

Ao escolher o seu instrumento de recolha de dados, o investigador deve certificar-se que ele é fiável e válido. Caso não exista nenhum instrumento validado que seja indicado para o estudo, o investigador deve construir o seu próprio instrumento, devendo em seguida realizar um pré-teste a aplicar a 15% da amostra de forma a validar o instrumento a utilizar. Esse pré-teste deve conter uma questão onde sejam pedidas sugestões de melhoria do instrumento.

Segundo Fortin (2009),

*“os principais métodos de recolha de dados são as medidas fisiológicas, as observações, as entrevistas, os questionários e as escalas. Cada um destes métodos tem uma função, bem como vantagens e desvantagens.”*

Relativamente aos questionários, instrumento utilizado, estes são úteis sobretudo para recolher informação sobre atitudes, opiniões e traços psicológicos. Os questionários são pouco dispendiosos e permitem recolher informação de uma forma rápida, dando-nos a possibilidade de fazer comparações entre as respostas dos diferentes participantes. Além disso, o facto de serem anónimos leva a que as respostas sejam dadas com maior sinceridade. Porém este instrumento apresenta também as suas fragilidades: a taxa de respostas pode ser baixa e pode também acontecer que existam dados em falta, pois durante a resposta ao questionário não há ninguém para esclarecer as dúvidas dos respondentes.

### **5.1. - Inquérito por Questionário**

Perante as características supracitadas o que parece mais indicado para utilizar na nossa investigação é o inquérito por questionário (cf. Anexo I).

Será utilizado um inquérito por questionário que foi validado através de um pré-teste aplicado a vinte docentes (15% da minha amostra) de três escolas diferentes e de concelhos distintos. A seleção dos concelhos teve como critério predominante a diversidade geográfica e o maior número possível de concelhos abrangidos. O pré-teste seguiu todos os processos necessários, supracitados anteriormente, para ser validado.

Um pré-teste, segundo Fortin (2003), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. A dimensão da amostra para o pré-teste deve estar compreendida entre 10 e 30 indivíduos. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos.

Esta etapa é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do próprio questionário, bem como resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2003).

De acordo Hill & Hill (2000), existem três elementos importantes, quando se utiliza questionários, que o pré-teste permite verificar:

- Fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados;

- Validade: os dados recolhidos são os que interessam para à pesquisa;

- Operatividade: Vocabulário é acessível e tem um significado claro.

No presente trabalho com a realização do pré-teste, procurou testar-se as questões que Fortin (2003) considera que são pertinentes, a saber:

- A clareza e precisão dos termos utilizados;

- Verificar se existem dúvidas e dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento;

- Se existia necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas.

O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez com o intuito de aperfeiçoar e aumentar a sua validade, no caso presente só foi necessário proceder à aplicação uma vez. Importa ter presente que os indivíduos aos quais foi aplicado este teste não fazem parte da amostra sobre a qual se fez a análise dos dados.

Os resultados do pré-teste revelaram que os professores que responderam a este, consideravam que os termos utilizados eram claros e precisos, pelo que não tiveram dificuldade em proceder ao seu preenchimento, pelo que não se encontrou nenhuma pergunta por responder. Da análise dos resultados deste teste chegou-se à conclusão que a estrutura, bem como as perguntas que compunham o inquérito eram as mais adequadas.

Descrevendo, muito resumidamente, a estrutura do questionário, é constituído por 20 questões, de perguntas fechadas daí que esta análise é quantitativa. A primeira parte é constituída por 2 perguntas fechadas, que têm como objetivo a recolha de informações biográficas acerca dos inquiridos. Dele constam questões relativas ao sexo e idade; a segunda parte é constituída por 4 questões relativas à identificação profissional, como o tempo de serviço docente e se estes têm alguma experiência em Educação Especial. A terceira parte é constituída por 9 questões, Estas perguntas têm como objetivo saber se os professores concordam com a inclusão de alunos com D.M. nas escolas regulares;

saber se o Decreto-Lei 3/2008, é conhecido por todos os docentes; conhecer a importância que os professores atribuem aos C.F., especialmente ao C.E.I.; conhecer a opinião dos mesmos sobre os fatores que, eventualmente, poderão dificultar a aplicação destes currículos, bem como os recursos que a escola pode mobilizar para a sua implementação e, por fim, auscultar os professores sobre as implicações positivas ou negativas que possam existir na aplicação destes currículos.

O instrumento de recolha de dados foi distribuído pelos professores das Escolas da Ilha de S. Miguel, através da plataforma *do Google Drive*.

## **6. – Universo do Estudo**

### **6.1. - Seleção da amostra**

De início optou-se por definir o universo da investigação. Considerou-se a ilha de S. Miguel por razões de carácter profissional como a proximidade geográfica do local de residência, o conhecimento que foi adquirido pela prestação de serviços educativos em diversas escolas desta ilha e consequente criação de relações profissionais.

Definido o universo, procedeu-se à seleção de uma amostra. De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 191), uma amostra corresponde à “(...) *selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo (...)*”, com este procedimento pretende-se representar, de um modo simplificado, a população.

No presente estudo, o método de amostragem adotado foi o não probabilística, que de acordo com Maroco (2003, p. 21), se caracteriza pelo facto de “(...) *a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (não seguindo portanto os princípios da teoria das probabilidades)*”. Dentro deste método a escolha recaiu na seleção por conveniência.

De acordo com Maroco (2003, p. 21), “*Neste tipo de amostra os elementos são seleccionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)*” Esta opção deveu-se ao facto de haver limitações de tempo, para proceder à recolha de uma amostra aleatória implicaria a disponibilização de elevado montante de recursos.

Segundo Quivy (1992, p. 162),

*“após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo; ou limita a uma amostra representativa desta população; ou estuda apenas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas dessa população”.*

Assim, optou-se pela segunda possibilidade, ou seja, limitámos o nosso universo de estudo a cento e quatro professores do 1.º e 2.º Ciclos de Escolas Básicas de São Miguel. Tendo sido esta a maior amostra possível (anexo 2).

## IV Capítulo – Apresentação dos resultados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram colocados numa base de dados e foram tratados através do Software IBM SPSS versão 19.0 para Windows, recorrendo-se à análise descritiva de frequência e respetivas percentagens, que serão apresentadas em quadros seguidos de uma interpretação que os faça interagir com o *corpus* teórico que apresentámos nos dois capítulos iniciais, seguindo-se a ordem anteriormente referida.

As variáveis quantitativas resumiram-se através da média, mediana, mínimo, máximo e desvio padrão e as qualitativas recorrendo às frequências absolutas e relativas. A análise dos objetivos e hipóteses do estudo foi realizada de um ponto de vista descritivo recorrendo às frequências relativas e às estatísticas descritivas.

### 1. – Caraterização socioprofissional

A **Tabela 1** apresenta os resultados da caraterização socioprofissional dos indivíduos inquiridos, observa-se que 69.2% eram do sexo masculino, 55.8% tinham idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 50% possui somente licenciatura e 36.6% formação pós-graduada, 41.3% têm entre 5 e 9 anos de serviço e 58.7% lecionam a turmas do 1.º Ciclo.

**Tabela1 – Caraterização socioprofissional**

|                         |                      | N   | %      |
|-------------------------|----------------------|-----|--------|
| Género                  | Masculino            | 72  | 69,2%  |
|                         | Feminino             | 32  | 30,8%  |
|                         | Total                | 104 | 100,0% |
| Idade                   | 23 - 25 anos         | 1   | 1,0%   |
|                         | 26 - 30 anos         | 25  | 24,0%  |
|                         | 31 - 40 anos         | 58  | 55,8%  |
|                         | A partir dos 41 anos | 20  | 19,2%  |
|                         | Total                | 104 | 100,0% |
| Habilitações Académicas | Bacharelato          | 1   | 1,0%   |
|                         | Licenciatura         | 52  | 50,0%  |
|                         | Pós-Graduação        | 36  | 34,6%  |
|                         | Mestrado             | 15  | 14,4%  |

|                             |              |     |        |
|-----------------------------|--------------|-----|--------|
|                             | Total        | 104 | 100,0% |
| Anos de serviço docente     | 0 - 4 anos   | 20  | 19,2%  |
|                             | 5 - 9 anos   | 43  | 41,3%  |
|                             | 10 - 14 anos | 20  | 19,2%  |
|                             | 15 - 19 anos | 8   | 7,7%   |
|                             | + 20 anos    | 13  | 12,5%  |
|                             | Total        | 104 | 100,0% |
| Nível de ensino que leciona | Pré-escolar  | 5   | 4,8%   |
|                             | 1º Ciclo     | 61  | 58,7%  |
|                             | 2º Ciclo     | 33  | 31,7%  |
|                             | 3ºCiclo      | 5   | 4,8%   |
|                             | Total        | 104 | 100,0% |

## 2. – Caraterização da experiência profissional

Em termos de caraterização da experiência profissional, **Tabela 2**, constata-se que 70.2% exerciam funções na mesma escola há menos de 5 anos, 51% têm experiência profissional no grupo de Educação Especial, destes 69.8% têm menos de 5 anos de serviço no ensino especial e 43.4% era especializado nesta área quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento. Quanto a formação especializada ou pós-graduada em Educação Especial, 47.1% dos inquiridos referiram que tinham essa formação e 69.4% destes o que os levou a investir foi o gosto e valorização pessoal e profissional.

**Tabela 2 – Caraterização da experiência profissional**

|  |              | N   | %      |
|--|--------------|-----|--------|
| Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente | 0 - 4 anos   | 73  | 70,2%  |
|  | 5 - 9 anos   | 23  | 22,1%  |
|  | 10 - 14 anos | 7   | 6,7%   |
|  | 15 - 19 anos | 1   | 1,0%   |
|  | Total        | 104 | 100,0% |
| Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial?                   | Não          | 51  | 49,0%  |
|  | Sim          | 53  | 51,0%  |
|  | Total        | 104 | 100,0% |
| Quantos anos de serviço no ensino especial?                                      | 0 - 4 anos   | 37  | 69,8%  |
|  | 5 - 9 anos   | 11  | 20,8%  |
|  | 10 - 14 anos | 2   | 3,8%   |

|   |  |     |        |
|---|--|-----|--------|
|   | 15 - 19 anos   | 2   | 3,8%   |
|   | + 20 anos  | 1   | 1,9%   |
|   | Total  | 53  | 100,0% |
| Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? | Não  | 30  | 56,6%  |
|   | Sim  | 23  | 43,4%  |
|   | Total  | 53  | 100,0% |
| Tem uma Pós- graduação ou Especialização em Educação Especial?  | Não  | 55  | 52,9%  |
|   | Sim  | 49  | 47,1%  |
|   | Total  | 104 | 100,0% |
| O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial?                     | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                 | 6   | 12,2%  |
|   | Mais uma oportunidade de colocação                                   | 2   | 4,1%   |
|   | Por gosto e valorização pessoal e profissional                       | 34  | 69,4%  |
|   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo | 6   | 12,2%  |
|   | Teve muitos alunos com NEE   | 1   | 2,0%   |
|   | Total  | 49  | 100,0% |

### 3. – Caraterização da escola onde os professores/educadores estão inseridos

Na **Tabela 3** são apresentados os resultados relativos à caraterização da escola onde os professores/educadores estão inseridos. Consta-se que 43.3% tinham alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha, 88.5% tinham na escola entre 1 e 15 Professores de Apoio Educativo Especializados, com uma média de quase 5 professores, 72.1% das escolas dispõem de técnicos especializados juntamente com o pessoal docente, sendo esses profissionais psicólogos (94.7%), terapeutas da fala (60%) e técnico superior de educação especial e reabilitação (53.3%).

**Tabela 3 – Caraterização da escola**

|  |            | N         | %      |
|--|------------|-----------|--------|
| Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? | Não        | 59        | 56,7%  |
|  | Sim        | 45        | 43,3%  |
|  | Total      | 104       | 100,0% |
| Professores de Apoio Educativo Especializados?                   | Não        | 12        | 11,5%  |
|  | Sim        | 92        | 88,5%  |
|  | Total      | 104       | 100,0% |
| Número de professores  | Média + DP | 4,9 + 4,2 |        |

|   | Mediana (Mínimo - Máximo)                            | 4 (1 - 15) |        |
|---|--|------------|--------|
| Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Não  | 29         | 27,9%  |
|   | Sim  | 75         | 72,1%  |
|   | Total  | 104        | 100,0% |
| Técnicos especializados   | Técnica superior de educação especial e reabilitação | 40         | 53,3%  |
|   | Terapeuta da fala                                    | 45         | 60,0%  |
|   | Terapeuta ocupacional                                | 23         | 30,7%  |
|   | Musicoterapeuta                                      | 12         | 16,0%  |
|   | Psicólogos   | 71         | 94,7%  |

#### 4. – Objetivos e Hipóteses

Neste ponto da análise avaliam-se os diversos objetivos definidos bem como as hipóteses de investigação.

Um dos objetivos do estudo é saber se a escola tem os recursos humanos e considerados necessários para a implementação dos Currículos Funcionais. Através dos resultados da **Tabela 3**, constata-se que 88.5% dos professores inquiridos referem ter professores de Educação especial na escola onde lecionam, com uma média de 5 professores por escola e 72.1% cita ter outros técnicos especializados como psicólogos, terapeutas da fala e técnicos superiores de reabilitação. Os resultados anteriores não permitem confirmar a H2 (As escolas não têm recursos humanos para receberem alunos com Deficiência Mental), uma vez que do ponto de vista de recursos parecem existir uma proporção elevada de escolas com profissionais docentes e não docentes com especialização.

Outro dos objetivos é inferir se os professores conhecem os objetivos que estão subjacentes aos C.F. e as adaptações que as escolas realizam para o desenvolvimento e implementação destes. Para os professores conhecerem os objetivos dos C.F. necessitam ter conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Dos professores inquiridos 73.1% conhecem essa legislação, conforme se pode confirmar na **tabela 4**.

**Tabela 4 – Conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro**

|       | N   | %      |
|-------|-----|--------|
| Não   | 28  | 26,9%  |
| Sim   | 76  | 73,1%  |
| Total | 104 | 100,0% |

Pretendeu-se igualmente conhecer a opinião dos docentes acerca das vantagens ou desvantagens que consideram sobre implementação deste tipo de currículos, Na **Tabela 5**, Observaram-se scores médios de concordância elevados, entre 4.1 e 4.3, com todos os itens referentes aos objetivos que estão subjacentes num Currículo Específico Individual (C.E.I.). Estes resultados permitiram validar a H3 (Os professores são da opinião que a aplicação dos Currículos Funcionais tem vantagens para o sucesso educativo das crianças com Deficiência Mental).

**Tabela 5 – Estatísticas descritivas da opinião sobre os objectivos que estão subjacentes num Currículo Específico Individual (1 – Discordo plenamente; 5 – Concordo plenamente)**

|  | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP  |
|--|-------|---------|--------|--------|-----|
| 9 - [a] Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos]  | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [b] Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental]   | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [c] Permitir a aquisição de competências relacionadas com as atividades de vida diária]                                  | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [d] Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno]                            | 4,3   | 4,0     | 3,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [e] Assegurar maior coerência e continuidade às aprendizagens a efetuar pelo aluno]                                      | 4,2   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [f] Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno]  | 4,2   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [g] Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos]                           | 4,1   | 4,0     | 1,0    | 5,0    | 0,7 |
| 9 - [h] Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa]                       | 4,1   | 4,0     | 3,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [i] Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados]                                       | 4,2   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |
| 9 - [j] Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,6 |

Para verificar a descrição do nível de concordância dos professores, com a inclusão da criança com D.M. e se os professores vêm a inclusão destes alunos como sendo um

elemento enriquecedor ou perturbador, apresenta-se a análise da **Tabela 6**. Assim, Os itens com scores médios mais elevados foram os referentes à promoção do uso de estratégias diversificadas (4,2), da pedagogia diferenciada, (4,3), do respeito pela diferença (4,4), da tolerância e da sensibilidade entre os seus pares (4,3) e da necessidade de constante formação profissional (4,3) e de um modo geral aos itens de inclusão. Níveis baixos de concordância estão associados aos itens de exclusão relativos ao serem elementos perturbadores, elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo e que fazem baixar o nível académico dos colegas. Face a estes resultados confirma-se descritivamente a H1 (Os professores consideram que os alunos com Deficiência Mental têm direito à inclusão).

**Tabela 6 – Estatísticas descritivas da opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha (1 – Discordo plenamente; 5 – Concordo plenamente)**

|  | Média | Mediana | Mínimo | Máximo | DP  |
|--|-------|---------|--------|--------|-----|
| 8 – [a] São elementos perturbadores]   | 2,3   | 2,0     | 1,0    | 4,0    | 0,9 |
| 8 – [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos]                       | 3,7   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,8 |
| 8 – [c] São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa]                        | 3,9   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,7 |
| 8 – [d] São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas]                | 4,2   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,7 |
| 8 – [e] São elementos que promovem a pedagogia diferenciada]                           | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,7 |
| 8 – [f] São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo]                  | 2,8   | 3,0     | 1,0    | 5,0    | 1,0 |
| 8 – [g] São elementos que fazem baixar o nível académico dos colegas]                  | 2,2   | 2,0     | 1,0    | 5,0    | 1,0 |
| 8 – [h] São elementos que promovem o respeito pela diferença]                          | 4,4   | 5,0     | 1,0    | 5,0    | 0,9 |
| 8 – [i] São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares] | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,7 |
| 8 – [j] São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional]   | 4,3   | 4,0     | 2,0    | 5,0    | 0,7 |

Por último pretendeu-se observar se a escola tem dinamizado ações de formação no sentido de preparar o pessoal não docente e restante Comunidade Educativa que intervém neste processo, **Tabela 7**. Observa-se que em somente 41.3% das escolas em que os docentes leccionam, têm sido desenvolvidas ações de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças, sendo ministradas essencialmente para os assistentes operacionais (60.5%) e docentes (51.2%).

**Tabela 7 – Ações de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos**

|   |   | N   | %      |
|---|---|-----|--------|
| A escola onde leciona tem desenvolvido ações de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | Não   | 61  | 58,7%  |
|   | Sim   | 43  | 41,3%  |
|   | Total   | 104 | 100,0% |
| Destinatários   | Docentes  | 22  | 51,2%  |
|   | Assistentes operacionais (auxiliares de ação educativa) | 26  | 60,5%  |
|   | Pais /encarregados de educação/tutores                  | 14  | 32,6%  |
|   | Técnicos superiores                                     | 11  | 25,6%  |

## 5. – Síntese dos resultados obtidos

Como conclusões salienta-se que 88.5% dos professores inquiridos referem ter professores de Educação especial na escola onde lecionam, com uma média de 5 professores por escola e 72.1% cita ter outros técnicos especializados como psicólogos, terapeutas da fala e técnicos superiores de reabilitação.

Dos professores inquiridos, 73.1% têm conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e verificara-se scores médios de concordância elevados com todos os itens referentes aos objetivos que estão subjacentes num C.E.I..

Os professores apresentaram níveis elevados de concordância com os itens de inclusão e níveis baixos de concordância nos itens de exclusão.

A dinamização de ações de formação no sentido de preparar o pessoal não docente e restante Comunidade Educativa que intervém neste processo foi realizada em 41.3% das escolas em que os docentes lecionam, sendo ministradas essencialmente para os assistentes operacionais (60.5%) e docentes (51.2%).

## V Capítulo – Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados do inquérito por questionário, junto de uma amostra de 104 professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, concluímos que a maioria dos inquiridos são do sexo masculino (69,2%) e que trabalham à menos de 5 anos na sua escola (70,2%). No entanto, isto não exclui a considerável experiência profissional. Só 19,2% é que têm menos de 5 anos de serviço. A este propósito, consideramos que a experiência dos profissionais é um caminho aberto para a execução de projetos, seja qual for a sua natureza. Assim, verificámos que a maioria da nossa amostra tem experiência em Educação Especial (51%) mas a diferença das percentagens foi diminuta, apenas 2%, aspecto esse, muito importante para tirarmos ilações necessárias ao tema em questão, dado que é a “praxis” que comprova a eficácia das conceptualizações existentes em Educação Especial.

Relativamente à inclusão de alunos com Deficiência Mental nas escolas regulares, é bastante significativa a percentagem de professores que concordam com esta inclusão e a promoção do uso de estratégias diversificadas, da pedagogia diferenciada, conforme os scores médios mais elevados na tabela 6. Estas respostas corroboram a ideia de que o direito à diferença é um princípio que não pode deixar de prevalecer no âmbito dos direitos humanos, cabendo às escolas proporcionar-lhes essa aprendizagem, criando todas as condições necessárias.

Assim, há inquiridos que consideram que a inclusão destas crianças é válida, como foi defendido na parte teórica deste trabalho, uma vez que vários autores defendem que essas potencialidades devem ser aproveitadas, a fim de haver uma maior socialização e inclusão na sociedade. Indo ao encontro da opinião de Vieira & Pereira (1996) quando nos diz que

*“um maior envolvimento dos pais torna-se fonte de satisfação para eles, dado que passam a compreender melhor não só as próprias necessidades do filho, como também os objectivos educacionais acordados com o educador, ganhando, assim, maior consciência da importância do seu papel e adquirindo uma melhoria geral dos sentimentos de auto-estima, aumentando a motivação para continuar a cooperar”.*

A este respeito consideramos que esta inclusão é uma mais-valia para a escola, na medida em que se dá a possibilidade a estas crianças de se integrarem na escola e na sociedade, bem como a possibilidade que se dá a todos os elementos da Comunidade

Educativa de adquirirem valores de respeito pela diferença e de vivenciarem experiências enriquecedoras e diversificadas. Estas opiniões estão em consonância com as premissas-base defendidas por Costa *et. al.* (1998) quando diz que se deve “*educar refletindo as exigências de uma vida independente na sociedade*”.

Nesta perspectiva, a escola deve desenvolver atividades adequadas a estas crianças e adquirir recursos humanos e materiais que a tornem mais versátil. E porque estamos perante uma escola “de e para todos”, tem de se promover a plena inclusão destas crianças, como forma de respeitarmos as suas diferenças e a sua individualidade. O que vai de encontro ao que foi redigido na parte teórica quando Rett & Seidler (1996) diz que:

*“a integração é um dever social e de política comum. É um objetivo, que depende de uma quantidade de fatores. Reconhecer as possibilidades e os limites da integração é pressuposto para a sua realização. Tudo o mais é pura utopia, ou falta de consciência social”.*

No entanto, há professores que não concordam com a inclusão destas crianças nas escolas regulares, uma vez que têm um ritmo de aprendizagem muito lento, também porque os colegas não estão preparados para lidarem com eles. Deste modo, consideram que a socialização destes alunos deve ser feita “noutros ambientes”, considerando até que são elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo, fazendo baixar o nível académico dos colegas e que são elementos perturbadores.

Por outro lado, os docentes inquiridos que trabalham com crianças com Deficiência Mental (43,3%), afirmam que lhes é atribuído um maior grau de exigência. Apontam a falta de recursos humanos e materiais, nas escolas, como fatores de inibição para essa inclusão, o número elevado de alunos nas turmas, bem como a falta de formação dos professores. As escolas deveriam ter técnicos com formação específica para o efeito, apesar de a lei o contemplar, ainda há muitas escolas sem psicólogo, sendo o seu papel fundamental para o acompanhamento dos alunos, bem como técnicos de Serviço Social para o acompanhamento das famílias. Conforme descrito na parte teórica do nosso trabalho, citado por Rett & Seidler (1996) “*a capacidade de integração pressupõe disposição para a integração, a qual, por seu lado, necessita de certos pressupostos humanitários e de suficiente informação*”. Ainda segundo este autor, “*é um objetivo e um dever inserir os deficientes, com todo o apoio que for necessário, na vida normal*”.

Contudo, para que se consiga a inclusão das crianças portadoras de D.M., com uma educação de qualidade e de igualdade, há que respeitar as necessidades e as características destas crianças em que “...com a inclusão, a Escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere”, conforme defende Nielsen (1999).

Acreditamos que se os professores do Ensino Regular investirem em formação na área das Necessidades Educativas Especiais, as suas atitudes seriam diferentes perante a inclusão de todos os alunos na escola regular.

*“O que exige a presença de uma atitude permanentemente aberta à mudança e à aprendizagem, num interminável movimento de procurar as melhores respostas para a imprevisibilidade dos novos e sempre distintos desafios que a pessoa em desenvolvimento, o aluno, coloca ao professor e à escola.” (Leitão, 2010, p. 219)*

A maioria dos professores inquiridos (88,5%) afirma que na sua escola existem professores de Apoio Educativo para trabalharem com estas crianças. Todavia, realçamos que há escolas que não os têm, dificultando a inclusão das crianças com Deficiência Mental, dado que a grande maioria dos inquiridos não tem experiência nesta área, apesar de hoje em dia, já haver mais professores especializados em Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, a maioria dos inquiridos diz ter conhecimento do mesmo (73,1%). Segundo os docentes inquiridos, praticamente todas as turmas têm alunos com dificuldades de aprendizagem ou Necessidades Educativas Especiais, a quem é necessário aplicar adaptações curriculares, condições especiais de avaliação, aulas de apoio individualizado, entre outras medidas, previstas neste Decreto, implicando o seu conhecimento por parte dos docentes.

No que concerne aos objetivos do Currículo Específico Individual, observamos que uma grande percentagem de docentes inquiridos concordam com a afirmação de que este permite a aquisição de competências relacionadas com as atividades da vida diária destas crianças, promovendo a autonomia do aluno com D.M.. Esta afirmação é evidente na opinião dos inquiridos porque permite a esses alunos adquirirem competências de carácter técnico/prático, adaptado às características, interesses e capacidades de cada um. Estes resultados reforçam a ideia de que só com esta

intervenção ativa podemos facilitar aos alunos com D.M. a aquisição de comportamentos funcionais e adaptativos (Fonseca, 1997). Corroborando ainda a ideia de que este tipo de currículo num ponto de vista curricular funcional, tem como objetivo, segundo o Ministério de Educação (2008) de *“facilitar o desenvolvimento de competências sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida do aluno”*. Quanto ao objetivo de este currículo possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades dos alunos, confrontando com as respostas dos nossos inquiridos, em que a maioria está de acordo, podemos verificar que vai de encontro ao que foi analisado na nossa parte teórica quando foi dito que *“as atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses dos alunos”* (Ministério da Educação, 2008). Outro ponto de grande importância, em que a maior parte dos inquiridos também concordou foi o facto de facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos, indo de encontro à opinião de Vieira & Pereira (1996) quando nos diz que:

*“um maior envolvimento dos pais torna-se fonte de satisfação para eles, dado que passam a compreender melhor não só as próprias necessidades do filho, como também os objetivos educacionais acordados com o educador, ganhando, assim, maior consciência da importância do seu papel e adquirindo uma melhoria geral dos sentimentos de auto-estima, aumentando a motivação para continuar a cooperar”*.

Tal facto permite um contato mais próximo dos pais entre a realidade familiar e a realidade educativa. E, ao abordarmos as afirmações de que o Currículo Específico Individual permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados e, que este contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades, em que a esmagadora maioria dos inquiridos concordaram, podemos ver que vão de encontro ao que foi relatado na parte teórica do trabalho, quando foi dito que *“a seleção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno”* (Ministério da Educação, 2008), tal como *“a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado.”*

Acrescentamos que, em muitas escolas, não existe uma boa articulação entre os professores de Apoio Educativo os professores do Ensino Regular, o que dificulta a

pragmatização dos objetivos do C.E.I. A este propósito, julgamos bastante pertinente dizer que simplesmente não existem oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto neste campo. Não há uma cultura de colaboração, nem de projeto. É importante referir também que um número considerável de professores inquiridos considera que ainda há falta de sensibilidade por parte da Comunidade Educativa. Mediante estas opiniões podemos concluir que há uma grande disparidade entre o que está legislado e a prática, entre o ideal e a realidade em quase todos os níveis da inclusão destas crianças, que se pretende que sejam cidadãos plenos dos seus direitos

Consideramos que se devem continuar a reunir esforços entre todos os membros da Comunidade Educativa, para que se proporcione a estes alunos a aquisição de competências necessárias ao seu quotidiano, de forma prática, fazendo com que se sintam felizes e mais realizados. Em face dos resultados, podemos verificar que são poucas as Ações de Formação realizadas neste âmbito, uma vez que a grande maioria dos inquiridos dizem não as haver (58,7%), e quando as há são dirigidas apenas aos docentes (51,2%) e aos assistentes operacionais (60,5%) havendo necessidade urgente de intervirmos junto da comunidade. Isto porque trabalhar e viver junto de crianças ou jovens portadoras de Necessidades Educativas Especiais requer formação, tal como muita dedicação e humanismo.

*“Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objectivos que define. No caso da inclusão de alunos com NEE, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada. Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa precisam receber formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como actuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças”* (Correia, 2003. p 35).

Face a estes resultados, acrescentamos que este é um processo que requer das escolas uma grande transformação, tornando-se lugares mais aprazíveis, mais gratificantes, de modo a garantirem e a introduzirem os recursos essenciais e significativos na vida quotidiana destes alunos. Sabemos que esta é uma batalha ainda por vencer, mas também sabemos que se têm reunido esforços para que realmente se concretize a máxima “uma escola de e para todos”, onde a diferença seja vista com menos relutância, quer pelos alunos ditos normais, quer por todos quantos constituem o tecido escolar. Comparando com o que foi descrito por Cébrian et al., (1999, p. 89) cabe à Escola:

*“prepará-los para participarem a terem acesso ao maior número de situações e actividades sociais, garantindo a transição para outros contextos (critério funcional). Estas finalidades educativas podem ser alcançadas pelos objectivos e conteúdos que se planificam sendo necessário concretizá-los e defini-los nas escolas pelo conjunto dos professores em função dos alunos e dos seus contextos”.*

De acordo com esta constatação, reforçamos, uma vez mais, a premente necessidade de Ações de Formação porque, como nos diz Rodrigues (2001), *“ensinar crianças com Deficiência Mental é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos seus professores”.*

Em suma, consideramos que há mais vantagens do que desvantagens na implementação destes currículos. Partilhando da mesma opinião, alguns professores inquiridos que não viram quaisquer entraves à aplicação do Currículo Específico Individual, pois esta é uma forma de promover valores, tais como o respeito pela diferença, a solidariedade, a partilha e a cooperação. Vários professores acreditam no sucesso destas crianças, uma vez que vale sempre a pena lutar.

O trabalho que tem de ser desenvolvido terá de ter sempre a reflexão como base. Julgamos que é bastante perturbador o facto de a escola continuar a não caminhar de mãos dadas com estas crianças. Este problema terá de ser alvo de profunda reflexão, a fim de se preparar o terreno para um melhor aprofundamento das questões que se levantam e procurar as respetivas soluções, porque tudo é possível. Soluções estas, que passam por todos nós, por tudo aquilo que podemos oferecer a estas crianças.

Esta ideia vem ao encontro de Alarcão e Tavares (2003, p. 56) quando referem:

*“uma escola reflexiva pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e sociocultural. (...) É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Tem um projecto orientador de acção e trabalha em equipa, pois a escola é constituída por pessoas animadas por um objectivo comum: a educação”.*

Partilhamos destas mesmas ideias, uma vez que o Currículo Específico Individual assume-se como um guia das atividades possíveis de se realizar com estas crianças. Este currículo não se trata de um mero documento burocrático, mas sim de um instrumento de gestão pedagógica que adequa as estratégias de ensino às características destes alunos, objetivando a otimização da prática pedagógica que contribuirá, seguramente, para o desenvolvimento dos nossos alunos com D.M..

Mediante o apurado, é necessário criarem-se ambientes de cooperação, de interajuda e de partilha. Alarcão e Tavares (2003) dizem que se deve perspetivar a prática pedagógica numa perspetiva ecológica e interativa onde devem estar presentes atitudes partilhadas.

Após termos analisado os resultados aceitamos as hipótese por nós formuladas inicialmente, à exceção da hipótese 2, isto é, apurámos que os professores consideram que os alunos com D.M. têm direito à inclusão e que os professores são da opinião que a aplicação dos C.F. têm vantagens para o sucesso educativo das crianças com D.M.. Relativamente á H2 (as escolas não têm recursos humanos para receberem alunos com D.M.), verifica-se que do ponto de vista dos recursos humanos parecem existir numa proporção elevada de escolas com profissionais docentes e não docentes com especialização.

## CONCLUSÃO

A elaboração de um trabalho de investigação constitui sempre um risco. De facto, a sensatez manda que a verdade seja levada com rigor e imparcialidade, sem raiar exageros descabidos, nada consentâneos com a personalidade do candidato, sem cair em falsa modéstia. Acreditamos, porém, que nas páginas que o antecederam, haja uma ou outra omissão involuntária, quer por eventual percalço na recolha de dados, quer por eventuais lapsos de reconstituição.

Desta abordagem forçosamente sucinta sobre a Inclusão de crianças com D.M. no ensino regular, pretendemos expressar um sentimento de preocupação e um esforço de reflexão sobre a importância desta temática, uma vez que a sua presença nas nossas escolas levanta uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais e um notável desafio para quem se dedica à sua Educação.

O trabalho realizado não pretende, de forma alguma, formular juízos de valor ou de moral, sobre as posições dos professores ou da Escola, relativamente a esta problemática, uma vez que este tipo de investigação não nos permite verificar se os resultados obtidos são fruto de conceitos pré concebidos ou da realidade emergente.

O campo de análise do nosso estudo empírico visa conhecer as concepções de um grupo de professores das Escolas de São Miguel sobre qual o melhor modo para poderem operacionalizar nesta área, em particular os C.F., nas suas práticas pedagógicas com crianças portadoras de D.M., bem como reconhecer o papel da escola e da família, enquanto agentes de socialização, no desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos seus alunos/ educandos.

Os objetivos deste trabalho foram integrados, de acordo com os critérios explicitados nas opções metodológicas. Assim sendo, partimos para este estudo com algumas ideias, perseverança e muita curiosidade, porém, não pudemos chegar a conclusões mais precisas, uma vez que a nossa amostra foi restringida a um número reduzido de sujeitos, como tal seriam necessários outros estudos mais abrangentes.

No entanto, perspetivamos abordagens de diferentes ângulos, procurando clarificar os dados disponíveis, explorando convenientemente a informação que deles obtivemos.

Assim, pode referir-se que a Escola tem a função de transformar, adaptar, (re)ajustar, (re)construir o currículo, com base nas características culturais, afetivas, sociais e económicas dos alunos.

Neste contexto, pensamos que a Escola deve assumir outro tipo de função que transcende a educação formal, num esforço de cooperação entre os diferentes sectores do Sistema Educativo.

Apesar de a Escola ser um reflexo de todas as crises sociais, não pode ficar indiferente à *diferença*, pois é nela que se mantém viva a esperança de acalentar o sonho das crianças com D.M., de se tornarem mais livres, mais sociais e mais autónomas no futuro. Do exposto, é imperioso que a Escola *sem alma* se converta numa Escola *com alma*, porque, afinal, a qualidade da escola somos nós.

Convém também referir que há medida que os anos vão passando, mudam-se as ideias, as técnicas e as terapêuticas, pelo que a legislação que serve de base a esta matéria não deverá nunca permanecer estática, devendo ser alvo de permanente estudo e alteração, sempre que necessário, para que não sejam poupados esforços na educação de crianças portadoras de deficiência mental.

Muito importante também deve ser a aplicação da teoria na prática do dia-a-dia. A teoria deverá constituir um suporte básico, mas nunca um manual de instruções rígido que ensine docentes e educadores a educar crianças que possuam D.M.. Como tal, é imperativo que seja garantida a formação de todos os intervenientes deste processo para que estes possuam os conhecimentos mais atuais, necessários para uma melhor educação.

Nos dias em que vivemos, com os cortes financeiros constantes no sistema educativo, é urgente que se pense nos recursos materiais e humanos que são sempre necessários para a educação destas crianças, cuja redução em número são consequência direta dos referidos cortes financeiros. Reduzir os recursos humanos torna insuficiente o seu campo de ação, deixando parte do público-alvo de parte e torna deficiente o seu campo de ação na porção que é alvo, efetivamente. Assim sendo, devemos pensar nestas crianças, não como números, mas como parte integrante da nossa sociedade e como membros de uma sociedade ativa nos dias de amanhã.

Finalizando, não gostaríamos de deixar passar omissos que este trabalho possui uma importância incalculável, para o nosso crescimento pessoal e profissional. Conhecer o passado pode ser, por vezes, uma chave para a determinação de como deverá ser uma evolução no futuro. Conhecer a legislação respeitante a esta área é um instrumento de grande importância para que, de mãos dadas com a experiência e prática de contato e diálogo com o público-alvo, se melhorem as técnicas de trabalho e, conseqüentemente, os resultados e minimização dos efeitos das D.M. de que sofrem as crianças que as possuem.

Face à falta de ações de formação e atos do género, o profissional não se deve conformar e deve proceder à busca incessante do conhecimento através de todas as ferramentas que o rodeia para aumentar sempre o seu saber mais e mais, com o principal propósito de servir sempre melhor o seu público-alvo e contribuir, na medida do possível, para um incremento da sociedade e do mundo que o rodeia.

## **LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO**

Após a realização do trabalho com o tema **“A inclusão de alunos com Deficiência Mental no Ensino Regular”**, foi elaborada a nossa parte teórica e posteriormente a investigação empírica, na qual foi produzido um questionário com o intuito de o mesmo ser aplicado a Docentes do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico. Com a aplicação do trabalho chegamos à conclusão de que a maioria dos docentes inquiridos, mostraram-se disponíveis para partilhar a sua opinião, concorda com a inclusão destas crianças no ensino regular e com uma escola “de e para todos”, de modo a permitir uma plena integração na sociedade.

Seria pertinente e de grande interesse, continuar este tema do trabalho, fazendo um Estudo de Caso de uma criança ou um grupo de várias com D.M. desde que esta entra no primeiro ano do 1.º Ciclo até completar esse mesmo ciclo. Obter informações dos professores, técnicos e familiares da criança, com o intuito de perceber se a criança evoluiu nas suas aprendizagens e se realmente a escola dos nossos dias é verdadeiramente inclusiva.

Seria de grande agrado e, um grande “passo”, a nível pessoal e profissional conseguirmos avançar e alongar este projeto e, tirar conclusões que façam refletir sobre as opiniões e experiências vividas destes profissionais e destas crianças.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, J. S. (2009). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. 4ª Edição Papyrus: Editora.
- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: student material*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (1993). Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. In R. Slee, (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional. Edições UNESCO.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2005) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Falmer (in press).
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.).
- Albuquerque, M. C. P. (1990). Definir a deficiência mental. In *Psychologica*. 4. pp. 149-160.

Albuquerque, A. M. (1997). “A Família, A Informação e o Desenvolvimento Pessoal: Contributo para o Estudo da Dinâmica do Quadro Familiar”. In A. Rodrigues-Lopes (Coord. Org., Trad.). *Problemática da Família na Sociedade Actual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. pp. 195-203.

Almeida, L. S. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios

Alonso, M. A. V. e Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Lisboa: McGraw-Hill.

Alvarez, Eduardo e Camisão, Verônica. (2005). *Guia Operativa Sobre Accesibilidad – BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento*, Washington.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), pp. 191-211.

Avramindis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.

Avramindis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp. 367-389.

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

BAPTISTA, Isabel (1998). *Ética e Educação – Estatuto Ético da Relação Educativa*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Bernard da Costa. A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação.

Bowie, C. (Ed.). (2009). *Better education for all: when we're included too. A global report: people with an intellectual disability and their families speak out on education for all, disability and inclusive education*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva*, 1, pp. 77-89.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis.

Cabral, A. & Nick E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cultrix.

Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

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

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

Cébrian, S. C.; Rodrigues, J. M. H.; Navarro, J. M. H.; Flor, M. A. N.; Santos, F. R.; León, A. S.; Hernandez, M. J. T.; Delgado, M. P. T. G. (1999). *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en colección: INOVATION su Desattollo*.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), pp. 333-346.

César, M. (2009). Listening to different voices: collaborative work in multicultural maths classes. Em M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

Chadwick, O., Kusel, Y., Cuddy, M., & Taylor, E. (2005). Psychiatric diagnoses and behaviour problems from childhood to early adolescence in young people with severe intellectual disabilities. *Psychological Medicine*, 35, pp. 751-760.

Clark, F., Azen, S. P., Zemke, R., Jackson, J., Carlson, M., Mandel, D., Hay, J., Josephson, K., Cherry, B., Hessel, C., Palmer, J., & Lipson, L. (1997). Occupational therapy for independent-living older adults: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 278, pp. 1321-1326.

Coelho, M.F.P.S. (2012). A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Tese de doutoramento Universidad de Extremadura Disponível em: [http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE%20FINAL%20junho%202012\\_imprimir1.pdf/394161094/TESE%20FINAL%20junho%202012\\_imprimir1.pdf](http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE%20FINAL%20junho%202012_imprimir1.pdf/394161094/TESE%20FINAL%20junho%202012_imprimir1.pdf).

Consultado em 25 de Janeiro de 2013.

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

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para a educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

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

Cortesão, L. (2004). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*, (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. In Revista *Inovação – Educação e Diversidade*. Vol. 9 N.º1 E 2. Lisboa: IIE. pp. 151-163.

Costa, A. M. B.; Leitão, F. R.; Pinto, J.V.; Fino, M. N. (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Crum, M. (2009). Constructivist online environments: A case study using adult students with learning disabilities pursuing a higher education degree. Dissertation Abstracts International, Section A, 70. Retrieved from EBSCOhost.

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Ministério da Educação.

Decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro. Ministério da Educação.

De Bildt A.; Serra M.; Luteijn E.; Kraijer D. & Minderaa R. (2005). Social skills and social problems in children with Intellectual Disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, pp. 317-328.

D.G.E.B.S. – Departamento de Educação Especial (1992). *Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. D.G.E.B.S.

Dias, J. R. (1993). “Filosofia da Educação – Pressupostos, Funções, Métodos, Estatuto”. In *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XLIX – 1/2. pp. 3-28.

Esteves, A. (1986). “A Investigação – Acção”. In A. S. Santos e J. P. Madureira (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 251-277.

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 293-304.

Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira, V. (1986). “O Inquérito por Questionário na Construção de dados Sociológicos”. In A. S. Santos e J. P. Madureira (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 165-185.

Florian, L. (2003). Prácticas Inclusivas. Que prácticas son inclusivas, por qué y como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.), *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.

Florian, L. (2003). Prácticas Inclusivas. Que prácticas son inclusivas, por qué y como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.). *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.

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

Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), pp. 207-225.

Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 265-277.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), pp. 150-159.

Fortin, M. (2008). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidact.

Freita, M. (2002). *Educação especial – os parâmetros das perturbações da aprendizagem e os paradigmas de intervenção*. 6ª edição. ISCE: Centro de Estudos e Investigação. Departamento de Psicologia.

Freixo, M. J. V. (2003). “Manual de Estilo – Memórias Finais – Monografias/Projecto Socio-Profissional e Trabalhos Académicos”. Viseu: Instituto Piaget.

- Gil, A. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Giménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In R.B. Jiménez (Coord). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Heimburge, J. A. e Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. 1.º Volume. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*, (2.ª ed. rev. e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesus, S. N. (2000). Perspectivas para a construção de uma Escola Inclusiva. In S.N. Jesus e M. H. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos*. In *Cadernos CRIAP*. 11. Porto: Asa Editores.
- Jesus, S.N. & Martins, M. M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. 1.ª Edição. Edições Asa.
- Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definicion, etiological factors, classification, diagnosys, treatment and prognosis. *Salud Publica México*, 50 (Suppl. 2), pp. 132-141.
- Kay, J.; Tasman, A. (2002). *Psiquiatria – ciência comportamental e fundamentos clínicos*. Rio de Janeiro: Editora Manole LTDA.
- Lei nº 21/2008 de 12 de Maio. Lei de bases do sistema educativo.
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de bases do sistema educativo.
- Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, C. (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leonard H, Wen X. *The epidemiology of mental retardation: challenges and opportunities in the new millennium*. Ment Retard Dev Disabil Res Rev 2002; 8: pp. 117-134.

Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

López Risco, M., Rodríguez Jiménez M., González Hermosell, J. & Merchán Romero, I. (2012). La Convención Mundial sobre los Derechos de las personas con discapacidad: reflexiones en torno a la educación inclusiva en tiempos de crisis. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*. 3(1), pp. 137-145.

Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education*. Paper presented at the International Special Education Conference (ISEC). Glasgow, United Kingdom.

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), pp. 150-159.

Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes, Towards, Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 24(4). From < <http://www.dsqsds.org/article/views/53/> (Retrieved June 23, 2010).

Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchesi, A. e Martin, E. (1005). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, Cezar; Palacios, Jesus; Marchesi, Alvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 7 – 23.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Ld.<sup>a</sup>.

- Martins, M. H. (2000). Apoios educativos e praticas pedagógicas. In S.N. Jesus e M. H. Martins. *Escola Inclusiva e apoios educativos*. In *Cadernos CRIAP*. 11. Porto: Asa Editores. pp. 11-30.
- Mínguez, C. A. (1994). La Integración escolar de alunos com necessidades educativas especiales es una provocación a la profesionalidad del maestro. *Revista de Ciências de la Educación*, 158, pp. 217-228.
- Mink, k. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30, pp. 152 – 186.
- Ministério Da Educação. (DEB). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Niza, J. (1996). “Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”. In *Revista Inovação – Educação e Diversidade*. Vol. 9. 1 E 2. Lisboa: IIE. pp. 139-149.
- Nordström I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. Acedido em 23 de Janeiro. Em: <http://www.informaworld.com>.

- Nóvoa, A. (1992). “Formação de Professores e Profissão Docente”. In. A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp.13-33 .
- Pacheco, D. B. e Valencia, R. P. (1997). A Deficiência Mental. In R.B. Jiménez (Coord). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro. pp. 209-223.
- Pereira, L. M. (1993). *Integração Escolar – Coletânea de Textos*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, M. G M. C. (1994). *A Educação em Valores no Ensino do Português – um contributo para a formação pessoal e social*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perret-Clermont, A. N. (2004). Thinking spaces of the young. Em A. N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto. Edições Asa.
- Porter, M. E. (1995). *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. Rio de Janeiro: Campus.
- Quivy, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ld.<sup>a</sup>.
- Rett, A. e Seidler, H. (1996). *A Criança com Lesão Cerebral: Problemas Médicos, Educativos e Sociais*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, M. G. T. M. S. (1996). *A Comunicação na Deficiência Mental Profunda*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Rodrigues, D. (1991). *Percursos da Educação Especial em Portugal – uma análise qualitativa de artigos publicados em revistas especializadas desde 1940*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Rodrigues, D. – org. – (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In David Rodrigues (org) (2003) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- Rouse, M., & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*. 1 (4), pp. 323-336.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Grafiasa.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial – da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva no contexto legislativo português. Em L. Boneti e M. Almeida (Org.), *A cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. Pp. 58-74.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna. n.º 8, 5ª série.

Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Lisboa: DEFCUL.

Santos, J., & César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Santos, J., & Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora?: Os sentimentos, atitudes, e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de Educação Inclusiva. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, A. M. Simão, P. Pinto et al., (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

Scruggs, T., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, pp 59-74.

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

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers attitudes, concerns and sentiments about inclusive education. An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), pp. 80-93.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785.

Silva, M. O. E. da. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp. 135-153.

- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspectiva Sistémica para os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Szymanski, E. M., & Vancollins, J. (2003). Career development of people with disabilities: Some new and not-so-new challenges. *Australian Journal of Career Development*, 12, pp. 9-16.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via de Resolução de Problemas e de reflexão*. Aveiro: Educação CIDInE.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola – perspectivas organizacionais*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Tews, L., & Lupart, J. (2008). Student with disabilities, perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), pp. 39–46.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1993). *Integração da criança deficiente na classe*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Vieira, F. D. e Pereira, M.C. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. D. e Pereira, M.C. (2003). *Se Houvera Quem me Ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warnock, M. (1978). *Special education needs*. London: HMSO.

[www.fepar.edu.br/psicologia/anteriores/27\\_2006/noticias/fatima.htm](http://www.fepar.edu.br/psicologia/anteriores/27_2006/noticias/fatima.htm).

[www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm](http://www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm).

## **ANEXOS**

## Anexo I – Inquérito por questionário aplicado através da plataforma *do Google Drive*.

25/04/13 Editar formulário - [ Inquérito Dirigido a Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

**Inquérito Dirigido a Professores dos 1º e 2º Ciclo**

Emo(s), Senhor (s) Professor (s), caro (s) colega:  
 Sou aluno, do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito do trabalho de Investigação Final de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Pereira Pinto.  
 Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: "A inclusão de alunos com Deficiência Mental no Ensino Regular".  
 Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião, para mim, é importante.  
 Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que assinale a resposta que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!  
 Rui Ferreira

Página 2 Após a página 1 Continuar para a próxima página

**I PARTE**  
 Dados pessoais

1- Género: \*

Masculino  
 Feminino

2- Idade: \*

23 - 25 anos  
 26 - 30 anos  
 31 - 40 anos  
 a partir dos 41 anos

Página 3 Após a página 2 Continuar para a próxima página

**II PARTE**  
 IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1-Habilitações Académicas: \*

Bacharelato  
 Licenciatura  
 Pós-Graduação  
 Mestrado  
 Doutoramento  
 Outro:

2- Anos de serviço docente: \*

0 - 4 anos  
 5 - 9 anos  
 10 - 14 anos  
 15 - 19 anos  
 + 20 anos

3 - Nível de ensino que lecciona \*

Pré-escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3ºCiclo

4 - Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente \*

0 - 4 anos  
 5 - 9 anos  
 10 - 14 anos  
 15 - 19 anos  
 + 20 anos

Página 4 Após a página 3 Continuar para a próxima página

**III PARTE**

1 – Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial? \*

Sim  
 Não

<https://docs.google.com/spreadsheets/g/form?key=0AhYmQMTCV4GdEIMeFY3UruJBS0hycnVtUngTWUJkQnc&g ridId=0#edit> 1/4

25/04/13 Editar formulário - [ Inquérito Dirigido a Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

---

Página 5 Após a página 4: [Continuar para a próxima página](#)

Observação: As seleções de "ir para página" sobrescrevem esta navegação. [Saber mais](#)

**1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial? \***

0 - 4 anos  
 5 - 9 anos  
 10 - 14 anos  
 15 - 19 anos  
 + 20 anos

---

Página 6 Após a página 5: [Continuar para a próxima página](#)

**2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? \***

Sim  
 Não

---

Página 7 Após a página 6: [Continuar para a próxima página](#)

Observação: As seleções de "ir para página" sobrescrevem esta navegação. [Saber mais](#)

**3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial? \***

Sim  
 Não

---

Página 8 Após a página 7: [Continuar para a próxima página](#)

Observação: As seleções de "ir para página" sobrescrevem esta navegação. [Saber mais](#)

**3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial? \***

Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento  
 Por gosto e valorização pessoal e profissional  
 Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a faz-lo  
 Outro:

---

Página 9 Após a página 8: [Continuar para a próxima página](#)

**4 - Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental? \***

Sim  
 Não

---

Página 10 Após a página 9: [Continuar para a próxima página](#)

**5 - Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? \***

Sim  
 Não

---

Página 11 Após a página 10: [Continuar para a próxima página](#)

**6 - Indique a existência ou não na sua escola dos seguintes recursos humanos para trabalharem com crianças com Deficiência Mental?**

**6.1 - Professores de Apoio Educativo Especializados? \***

Sim  
 Não

Se respondeu sim diga quantos

**6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? \***

Sim  
 Não

https://docs.google.com/spreadsheets/gform?key=0AhYmQMTCV14GdEIMaFY3UuJBS0hycnVUngtWUJkQnc&griid=0#edit 2/4

25/04/13

Editar formulário - [ Inquérito Dirigido a Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

- Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?
- Técnica superior de educação especial e reabilitação
  - Terapeuta da fala
  - Terapeuta ocupacional
  - Musicoterapeuta
  - Psicólogos
  - Outro:

Página 12

Após a página 11 | Continuar para a próxima página

Observação: "A seleção de "V para página" sobreaverte esta navegação. Saiba mais.

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

- Sim
- Não

Página 13

Após a página 12 | Continuar para a próxima página

8 - Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? \*

|  | Discordo Plenamente   | Discordo              | Não Concordo nem Discordo | Concordo              | Concordo Plenamente   |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) São elementos perturbadores   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) São elementos que criam ambientes mais ricos para todos                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) São elementos que promovem a pedagogia diferenciada                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) São elementos que fazem baixar o nível académico dos colegas                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) São elementos que promovem o respeito pela diferença                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Página 14

Após a página 13 | Continuar para a próxima página

9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? \*

|  | Discordo Plenamente   | Discordo              | Não Concordo nem Discordo | Concordo              | Concordo Plenamente   |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Permitir a aquisição de competências relacionadas com as actividades de vida diária           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Assegurar maior coerência e continuidade as aprendizagens a efectuar pelo aluno               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

<https://docs.google.com/spreadsheets/gform?key=0AhYmQMTCV4GdEIMaFY3UuJBS0hycnVtUngTWUJkQnc&g ridId=0#edit>

3/4

25/04/13 Editar formulário - [ Inquérito Dirigido a Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

i) Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados

j) Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades

---

Página 15 Após a página 14 | Continuar para a próxima página

---

10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? \*

Sim  
 Não

---

Página 16 Após a página 15 | Continuar para a próxima página

Observação: As seleções de "3 para página" sobrescrevem esta navegação. [Saiba mais](#)

---

11- Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas: \*

Docentes  
 Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  
 Pais encarregados de educação/tutores  
 Técnicos superiores  
 Outro:

---

Página 17 Após a página 16 | Continuar para a próxima página

---

**Conclusão do questionário**  
Obrigado pela sua colaboração, clique em "enviar" para concluir o preenchimento do questionário

---

<https://docs.google.com/spreadsheets/g/forms?key=0AhYmQMtCVI4GdEIMaFY3UnJBS0hycnVtUngtWUJkQnc&gclid=0#edit> 4/4

**Anexo II – Tabela dos resultados do questionário aplicado através da plataforma do Google Drive.**

| Carimbo de data/hora | 1- Gênero: | 2- Idade:            | 1-Habilitações Acadêmicas: | 2- Anos de serviço docente: | 3 - Nível de ensino que lecciona | 4 - Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente |
|----------------------|------------|----------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--|
| 4/20/2012 17:44:56   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/21/2012 15:29:22   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/21/2012 15:41:20   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/22/2012 10:59:08   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/22/2012 20:41:43   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 3ºCiclo                          | 0 - 4 anos   |
| 4/22/2012 22:50:27   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/22/2012 22:50:53   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/22/2012 23:39:42   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:01:04    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:05:15    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:08:25    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:17:30    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:47:24    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 10 - 14 anos                | 3ºCiclo                          | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 0:57:40    | Masculino  | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 1:02:40    | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 1:18:11    | Feminino   | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | 15 - 19 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 1:21:44    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 9:32:03    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 9:35:46    | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 3ºCiclo                          | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 10:32:37   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 11:18:29   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 12:59:40   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 13:53:50   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 13:54:27   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 14:34:01   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 14:34:34   | Feminino   | 23 - 25 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 14:46:47   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 14:48:22   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 14:56:50   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 15:08:31   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 17:04:14   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 17:25:55   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 17:36:52   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Mestrado                   | 15 - 19 anos                | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 17:40:52   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | Pré-escolar                      | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 17:49:41   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 18:00:48   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 19:10:27   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 20:17:35   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |

Inclusão de Alunos com Deficiências Mental no Ensino Regular

| Carimbo de data/hora | 1- Gênero: | 2- Idade:            | 1-Habilitações Acadêmicas: | 2- Anos de serviço docente: | 3 - Nível de ensino que lecciona | 4 - Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente |
|----------------------|------------|----------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--|
| 4/23/2012 20:17:57   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 20:50:59   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 21:26:59   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 21:34:42   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 21:37:38   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 21:41:42   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 21:54:20   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 22:43:25   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 22:52:59   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/23/2012 23:01:04   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/23/2012 23:23:43   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 0:03:44    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | Pré-escolar                      | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 0:33:06    | Masculino  | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 4/24/2012 1:20:11    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 1:35:45    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/24/2012 10:10:53   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 12:33:47   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Mestrado                   | 15 - 19 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/24/2012 16:27:41   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 18:00:14   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 19:46:01   | Masculino  | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | 15 - 19 anos                | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/24/2012 22:41:35   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Mestrado                   | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/24/2012 23:39:38   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/25/2012 15:11:13   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/25/2012 20:59:18   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 3ºCiclo                          | 0 - 4 anos   |
| 4/25/2012 21:01:26   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/25/2012 21:03:13   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/26/2012 0:55:55    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Mestrado                   | 5 - 9 anos                  | 3ºCiclo                          | 0 - 4 anos   |
| 4/26/2012 9:57:31    | Masculino  | a partir dos 41 anos | Bacharelato                | + 20 anos                   | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 4/26/2012 14:42:26   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/26/2012 18:23:20   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/26/2012 22:05:13   | Masculino  | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/26/2012 23:31:23   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/27/2012 11:35:55   | Feminino   | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/27/2012 11:41:00   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/29/2012 9:41:49    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 4/30/2012 15:52:39   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/3/2012 0:02:42     | Masculino  | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/3/2012 0:11:00     | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/3/2012 0:15:06     | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/3/2012 0:21:11     | Feminino   | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/6/2012 17:57:11    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 15 - 19 anos                | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |

Inclusão de Alunos com Deficiências Mental no Ensino Regular

| Carimbo de data/hora | 1- Gênero: | 2- Idade:            | 1-Habilitações Acadêmicas: | 2- Anos de serviço docente: | 3 - Nível de ensino que lecciona | 4 - Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente |
|----------------------|------------|----------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--|
| 5/7/2012 18:30:56    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/15/2012 21:18:36   | Masculino  | 26 - 30 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 15 - 19 anos   |
| 5/18/2012 23:44:27   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | 15 - 19 anos                | Pré-escolar                      | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 0:02:12    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 10 - 14 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 0:06:28    | Feminino   | a partir dos 41 anos | Pós-Graduação              | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 0:10:50    | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 0:15:22    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 0 - 4 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 0:19:10    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | Pré-escolar                      | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 0:23:16    | Masculino  | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 0:28:06    | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/19/2012 0:33:57    | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 14:45:50   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 15 - 19 anos                | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 14:52:46   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 14:55:06   | Masculino  | a partir dos 41 anos | Mestrado                   | 15 - 19 anos                | 2º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/19/2012 14:58:52   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Mestrado                   | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/19/2012 15:02:42   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | Pré-escolar                      | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 15:07:08   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 10 - 14 anos   |
| 5/19/2012 15:10:16   | Feminino   | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 15:15:11   | Masculino  | a partir dos 41 anos | Licenciatura               | + 20 anos                   | 1º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 15:18:34   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/19/2012 15:21:30   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 10 - 14 anos                | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/19/2012 15:24:38   | Masculino  | 31 - 40 anos         | Mestrado                   | 5 - 9 anos                  | 2º Ciclo                         | 5 - 9 anos   |
| 5/20/2012 11:14:03   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 5/20/2012 11:16:09   | Feminino   | 31 - 40 anos         | Licenciatura               | 0 - 4 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |
| 7/6/2012 22:41:57    | Feminino   | 26 - 30 anos         | Pós-Graduação              | 5 - 9 anos                  | 1º Ciclo                         | 0 - 4 anos   |

| 1 – Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial? | 1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial? | 2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? | 3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial? | 3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial? | 4 – Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental? | 5 – Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? |
|--|---|---|---|---|--|--|
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo                      | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo                      | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo                      | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Não  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 10 - 14 anos                                      | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |

| 1 – Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial? | 1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial? | 2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? | 3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial? | 3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial? | 4 – Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental? | 5 – Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? |
|--|---|---|---|---|--|--|
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Mais uma oportunidade de colocação  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Não  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo                      | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Não  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de   | Sim  | Não  |

| 1 – Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial? | 1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial? | 2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? | 3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial? | 3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial? | 4 – Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental? | 5 – Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? |
|--|---|---|---|---|--|--|
|  |   |   |   | recrutamento e quer voltar a fazê-lo  |  |  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Não   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Não   | Sim   | Porque trabalhou neste grupo de recrutamento e quer voltar a fazê-lo                      | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Não  | Sim  |
| Não  |   |   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 10 - 14 anos                                      | Não   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Não  |

| 1 – Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial? | 1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial? | 2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área? | 3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial? | 3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial? | 4 – Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental? | 5 – Tem alunos com Deficiência Mental na turma, com a qual trabalha? |
|--|---|---|---|---|--|--|
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 15 - 19 anos                                      | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Não  | Sim  |
| Sim  | 15 - 19 anos                                      | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Teve muitos alunos com NEE  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | + 20 anos   | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Não   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Sim   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 5 - 9 anos  | Sim   | Sim   | Por gosto e valorização pessoal e profissional  | Sim  | Sim  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Mais uma oportunidade de colocação  | Sim  | Não  |
| Não  |   |   | Não   |   | Sim  | Não  |
| Sim  | 0 - 4 anos  | Não   | Sim   | Não conseguia colocação no seu grupo de recrutamento                                      | Sim  | Sim  |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
| Sim   | 2                             | Não  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 10                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 15                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Discordo  |
| Sim   | 2                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 3                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Concordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Não  |   | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 3                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | não sei                       | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Psicólogos  | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | um                            | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 5 no agrupamento              | Sim  | Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 3                             | Não  |   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 7                             | Sim  | Terapeuta ocupacional, Psicólogos   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Sim   | um                            | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 1 ou 2                        | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Sim  | Não Concordo nem   | Não Concordo nem  |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
|   |                               |  |   |  | Discordo   | Discordo  |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 3                             | Não  |   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Não   |                               | Não  | Técnica superior de educação especial e reabilitação  | Sim  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Não   |                               | Sim  | Terapeuta da fala   | Sim  | Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 1                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  |
| Não   |                               | Sim  | Terapeuta ocupacional, Psicólogos   | Sim  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   |                               | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 3                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                                     | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Não  | Discordo   | Discordo  |
| Sim   | 5                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Sim  | Concordo   | Discordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 10                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   |                               | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 3                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Discordo  |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
| Não   |                               | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Concordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Não  | Concordo   | Discordo  |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Psicólogos  | Não  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  |
| Não   |                               | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 10                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 2                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Não   |                               | Não  |   | Não  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 4                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                                     | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Não  |   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 1, eu                         | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Não  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Discordo  |
| Sim   | 2                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 4                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
| Sim   | 4                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   |                               | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 7                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Sim  | Terapeuta da fala, Psicólogos   | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 2                             | Sim  | Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 6                             | Não  |   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   |                               | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Discordo  |
| Sim   | 10                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 12                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Não  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 15                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Não   |                               | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   |                               | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Musicoterapeuta, Psicólogos   | Não  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  |
| Sim   | 14                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 13                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 13                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação,   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
|   |                               |  | Terapeuta da fala, Psicólogos   |  |  |   |
| Sim   | 12                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 14                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 8                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala   | Não  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 2                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Concordo   | Discordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 10                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 13                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Concordo   | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 13                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo Plenamente   |

| 6.1- Professores de Apoio Educativo Especializados? | Se respondeu sim diga quantos | 6.2- Juntamente com o pessoal docente, a escola dispõe de técnicos especializados? | Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?   | 7 – Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro? | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [a] São elementos perturbadores ] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [b] São elementos que criam ambientes mais ricos para todos] |
|---|-------------------------------|--|---|--|--|---|
| Sim   | 7                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 7                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Psicólogos                  | Sim  | Concordo   | Concordo  |
| Sim   | 7                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Psicólogos   | Sim  | Concordo   | Concordo  |
| Sim   | 5                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Sim   | 7                             | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta             | Sim  | Discordo Plenamente  | Concordo  |
| Sim   | 13                            | Sim  | Técnica superior de educação especial e reabilitação, Terapeuta da fala, Terapeuta ocupacional, Musicoterapeuta, Psicólogos | Sim  | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Sim   | 1                             | Sim  | Psicólogos  | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 1                             | Não  |   | Sim  | Discordo   | Concordo  |
| Sim   | 4                             | Sim  | Psicólogos  | Não  | Concordo   | Concordo  |

| <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [c] São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [d] São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [e] São elementos que promovem a pedagogia diferenciada]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [f] São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [g] São elementos que fazem baixar o nível acadêmico dos colegas]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [h] São elementos que promovem o respeito pela diferença]</b> |
|---|---|--|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo   | Discordo  | Discordo  | Discordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Discordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Discordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Discordo  | Concordo  |

| 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [c] São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [d] São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [e] São elementos que promovem a pedagogia diferenciada] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [f] São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [g] São elementos que fazem baixar o nível acadêmico dos colegas] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [h] São elementos que promovem o respeito pela diferença] |
|--|--|---|--|--|--|
| Discordo   |  |   |  |  |  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo Plenamente  | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Discordo   | Discordo   |
| Discordo   | Discordo   | Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo   | Concordo   |
| Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo Plenamente  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Discordo   | Discordo   | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo Plenamente  | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo   | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo   | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Não Concordo nem Discordo  | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Discordo   | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo   | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo   | Concordo   |
| Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo   | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Discordo   | Discordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo   | Discordo   |
| Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Discordo   | Discordo Plenamente  | Discordo   |

| <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [c] São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [d] São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [e] São elementos que promovem a pedagogia diferenciada]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [f] São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [g] São elementos que fazem baixar o nível acadêmico dos colegas]</b> | <b>8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [h] São elementos que promovem o respeito pela diferença]</b> |
|---|---|--|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo Plenamente   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Discordo   | Concordo  | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Discordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo Plenamente   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Discordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Discordo Plenamente   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo Plenamente   | Discordo Plenamente   | Discordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo Plenamente   | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo  |
| Discordo  | Discordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Discordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo  | Discordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Discordo  | Discordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   |

| 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [c] São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [d] São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [e] São elementos que promovem a pedagogia diferenciada] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [f] São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [g] São elementos que fazem baixar o nível acadêmico dos colegas] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [h] São elementos que promovem o respeito pela diferença] |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  |   | Discordo   |  | Discordo   |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo Plenamente  | Concordo Plenamente  |
| Concordo   | Concordo   | Concordo  | Discordo   | Discordo   | Concordo   |
| Concordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Discordo   | Concordo Plenamente  |

| 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [i] São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [j] São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [a] Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [b] Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [c] Permitir a aquisição de competências relacionadas com as actividades de vida diária] |
|---|---|--|---|---|
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo  | Discordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Discordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente   |

| 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [i] São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [j] São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [a] Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [b] Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [c] Permitir a aquisição de competências relacionadas com as actividades de vida diária] |
|---|---|--|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Discordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Discordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Discordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |

| 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [i] São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares] | 8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? [j] São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [a] Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [b] Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [c] Permitir a aquisição de competências relacionadas com as actividades de vida diária] |
|---|---|--|---|---|
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Discordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Discordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Discordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   |

| 9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br>[d] Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno] | 9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br>[e] Assegurar maior coerência e continuidade às aprendizagens a efectuar pelo aluno] | 9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br>[f] Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno] | 9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br>[g] Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos] |
|---|--|---|--|
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Discordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |

| <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[d] Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[e] Assegurar maior coerência e continuidade às aprendizagens a efectuar pelo aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[f] Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[g] Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos]</p> |
|---|--|---|--|
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Não Concordo nem Discordo   | Discordo   | Discordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |

| <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[d] Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[e] Assegurar maior coerência e continuidade às aprendizagens a efectuar pelo aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[f] Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno]</p> | <p>9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual?<br/>[g] Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos]</p> |
|---|--|---|--|
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo  | Discordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo Plenamente  | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Não Concordo nem Discordo  | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo  | Concordo  | Concordo Plenamente  |
| Concordo Plenamente   | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo  | Concordo   | Concordo  | Concordo   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente  |

| 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [h] Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [i] Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [j] Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | 11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas:  |
|---|---|---|---|--|
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Técnicos superiores                    |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Técnicos superiores                              |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Técnicos superiores  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não   |  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Técnicos superiores                    |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Técnicos superiores  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo  | Não   |  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Discordo  | Não   |  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Não   |  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |  |

| 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [h] Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [i] Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [j] Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | 11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas:   |
|---|---|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores                      |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Pais /encarregados de educação/tutores, alunos  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |

| 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [h] Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [i] Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [j] Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | 11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas:   |
|---|---|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |
| Concordo  | Discordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Pais /encarregados de educação/tutores  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes  |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Sim   | Docentes  |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Pais /encarregados de educação/tutores  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |

| 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [h) Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [i) Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [j) Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | 11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas:   |
|---|---|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores, Técnicos superiores |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não Concordo nem Discordo   | Não   |   |
| Não Concordo nem Discordo   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores                      |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), Pais /encarregados de educação/tutores                      |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |

| 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [h] Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [i] Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados] | 9 - “Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual”. Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? [j] Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades] | 10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças? | 11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas: |
|---|---|---|---|---|
| Concordo  | Concordo  | Não Concordo nem Discordo   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo Plenamente   | Concordo  | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Sim   | Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)            |
| Concordo Plenamente   | Concordo  | Concordo Plenamente   | Sim   | Docentes, Assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa)  |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo  | Concordo  | Concordo  | Não   |   |
| Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Concordo Plenamente   | Não   |   |

## Anexo III – Gráficos do questionário, aplicado através da plataforma *do Google Drive*.

igido 11/11/2019 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

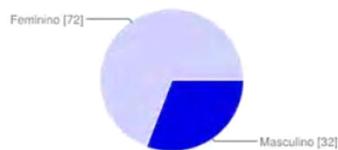
# 104 [respostas](#)

### Resumo [Ver as respostas completas](#)

#### I PARTE

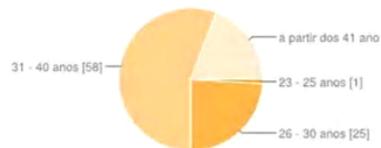
Dados pessoais

##### 1- Género:



|           |    |     |
|-----------|----|-----|
| Masculino | 32 | 31% |
| Feminino  | 72 | 69% |

##### 2- Idade:

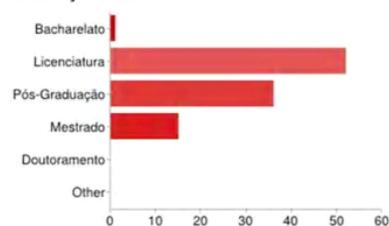


|                      |    |     |
|----------------------|----|-----|
| 23 - 25 anos         | 1  | 1%  |
| 26 - 30 anos         | 25 | 24% |
| 31 - 40 anos         | 58 | 56% |
| a partir dos 41 anos | 20 | 19% |

#### II PARTE

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

##### 1-Habilitações Académicas:

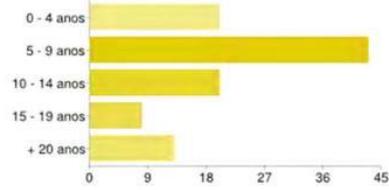


|               |    |     |
|---------------|----|-----|
| Bacharelato   | 1  | 1%  |
| Licenciatura  | 52 | 50% |
| Pós-Graduação | 36 | 35% |
| Mestrado      | 15 | 14% |
| Doutoramento  | 0  | 0%  |
| Other         | 0  | 0%  |

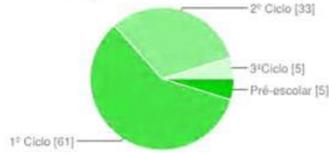
##### 2- Anos de serviço docente:

|              |    |     |
|--------------|----|-----|
| 0 - 4 anos   | 20 | 19% |
| 5 - 9 anos   | 43 | 41% |
| 10 - 14 anos | 20 | 19% |
| 15 - 19 anos | 8  | 8%  |
| + 20 anos    | 13 | 13% |

igido 11/11/2015 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

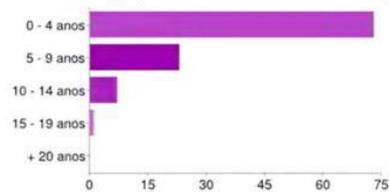


3 - Nível de ensino que lecciona



|             |    |     |
|-------------|----|-----|
| Pré-escolar | 5  | 5%  |
| 1º Ciclo    | 61 | 59% |
| 2º Ciclo    | 33 | 32% |
| 3º Ciclo    | 5  | 5%  |

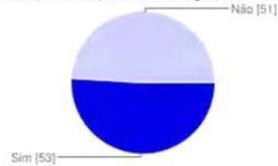
4 - Anos de serviço que exerce na mesma Escola/Básica Orgânica, onde está atualmente



|              |    |     |
|--------------|----|-----|
| 0 - 4 anos   | 73 | 70% |
| 5 - 9 anos   | 23 | 22% |
| 10 - 14 anos | 7  | 7%  |
| 15 - 19 anos | 1  | 1%  |
| + 20 anos    | 0  | 0%  |

### III PARTE

1 - Possui experiência profissional no grupo de Educação Especial?

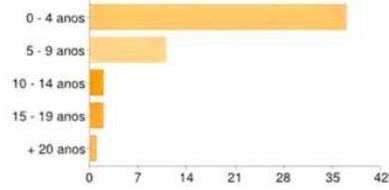


|     |    |     |
|-----|----|-----|
| Sim | 53 | 51% |
| Não | 51 | 49% |

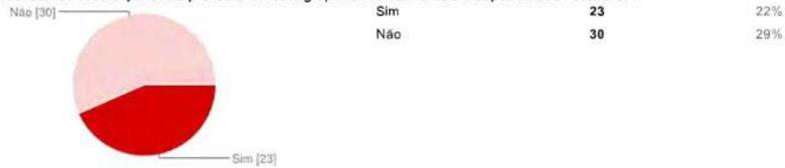
1.1 - Quantos anos de serviço no ensino especial?

|              |    |     |
|--------------|----|-----|
| 0 - 4 anos   | 37 | 36% |
| 5 - 9 anos   | 11 | 11% |
| 10 - 14 anos | 2  | 2%  |
| 15 - 19 anos | 2  | 2%  |
| + 20 anos    | 1  | 1%  |

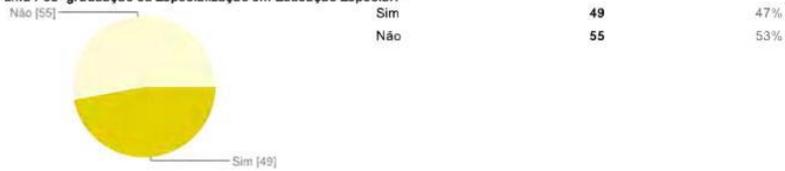
igido 11/01/2015 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs



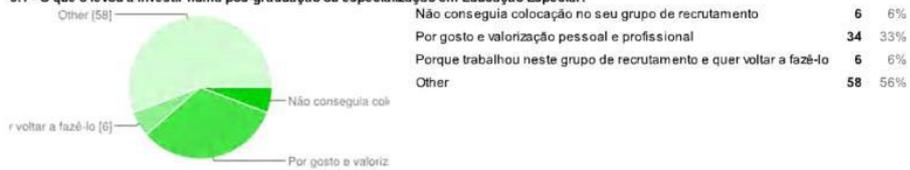
2 - Quando realizou essa experiência profissional neste grupo de recrutamento era especializado nesta área?



3 - Tem uma Pós-graduação ou Especialização em Educação Especial?



3.1 - O que o levou a investir numa pós-graduação ou especialização em Educação Especial?

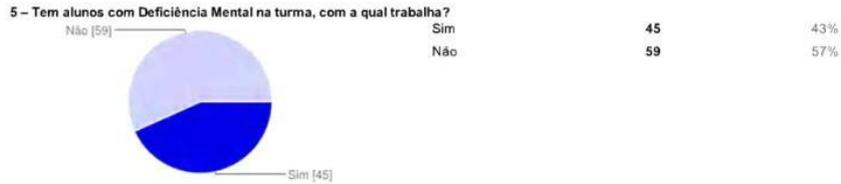
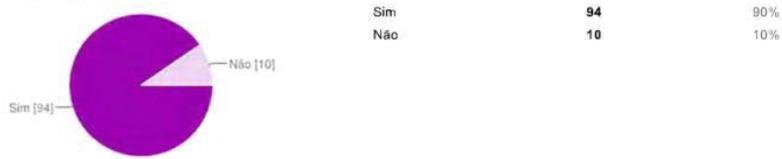


4 - Considera que a escola deve promover a inclusão dos alunos com Deficiência Mental?

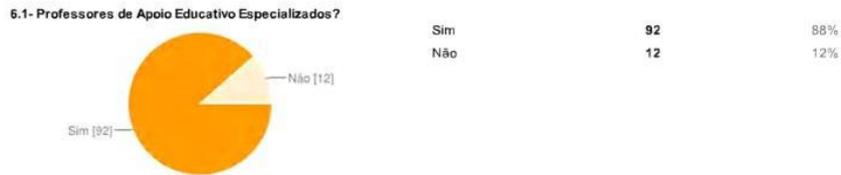
<https://docs.google.com/spreadsheets/gform?key=0AhYmQMtCVI4GdEiMaFY3UuJBS0hycnVIUngtW...>

3/11

Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

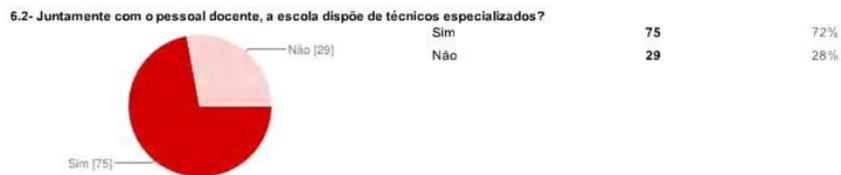


6 - Indique a existência ou não na sua escola dos seguintes recursos humanos para trabalharem com crianças com Deficiência Mental?



Se respondeu sim diga quantos

2 10 15 2 3 4 2 3 4 não sei um 5 no agrupamento 1 3 1 4 7 2 4 um 1 ou  
 2 1 2 4 1 3 1 3 1 5 1 1 10 1 3 1 4 2 2 5 2 2 10 2 1 4 1 1 1 1 2 1,  
 eu 2 2 4 4 7 1 2 6 10 12 15 14 13 13 12 14 8 5 2 4 10 13 5 13 5 7 7 5 7 5 7 13 1 1 4



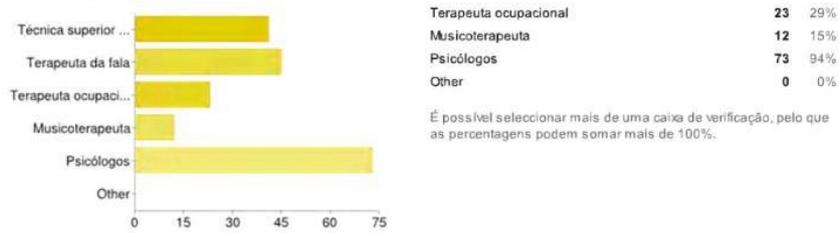
Se respondeu afirmativamente, diga qual ou quais?

|  |    |     |
|--|----|-----|
| Técnica superior de educação especial e reabilitação | 41 | 53% |
| Terapeuta da fala                                    | 45 | 58% |

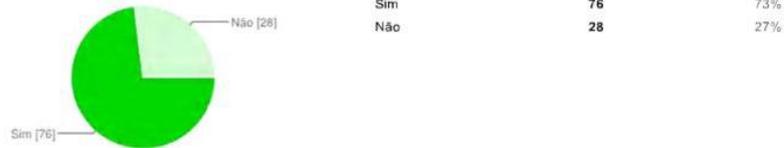
<https://docs.google.com/spreadsheets/gform?key=0AhYmQMtCVI4GdEIMaFY3UuJBS0hycnVIUngtW...>

4/11

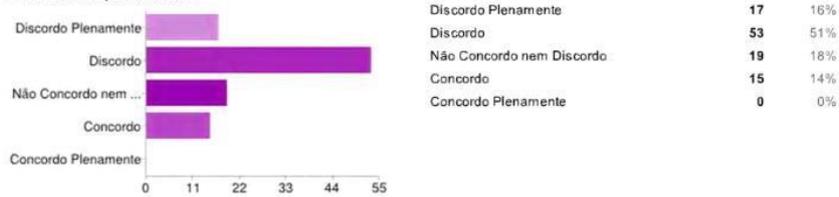
Figura 1 - Perfil dos Profissionais que atuam com a Inclusão de Alunos com Deficiências Mentais no Ensino Regular (Professores dos 1º e 2º Ciclo) - Google Docs



7 - Tem conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro?



8 - Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - a) São elementos perturbadores



8 - Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - b) São elementos que criam ambientes mais ricos para todos



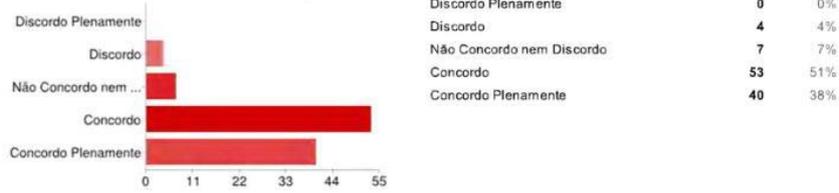
8 - Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - c) São elementos que valorizam a aprendizagem cooperativa

|                     |   |    |
|---------------------|---|----|
| Discordo Plenamente | 0 | 0% |
|---------------------|---|----|

igido 17/01/2018 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs



8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - d) São elementos que promovem o uso de estratégias diversificadas



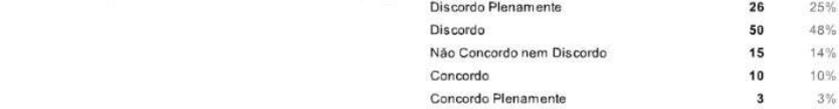
8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - e) São elementos que promovem a pedagogia diferenciada



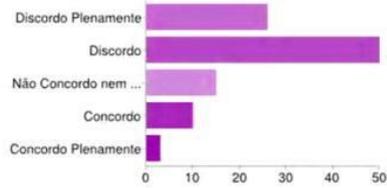
8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - f) São elementos com fracas possibilidades de sucesso educativo



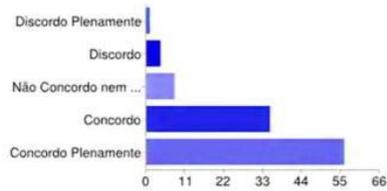
8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - g) São elementos que fazem baixar o nível académico dos colegas



igido 17/01/2018 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

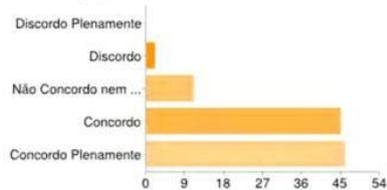


8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - h) São elementos que promovem o respeito pela diferença



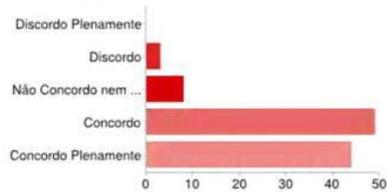
|                           |    |     |
|---------------------------|----|-----|
| Discordo Plenamente       | 1  | 1%  |
| Discordo                  | 4  | 4%  |
| Não Concordo nem Discordo | 8  | 8%  |
| Concordo                  | 35 | 34% |
| Concordo Plenamente       | 56 | 54% |

8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - i) São elementos que promovem a tolerância e a sensibilidade entre os seus pares



|                           |    |     |
|---------------------------|----|-----|
| Discordo Plenamente       | 0  | 0%  |
| Discordo                  | 2  | 2%  |
| Não Concordo nem Discordo | 11 | 11% |
| Concordo                  | 45 | 43% |
| Concordo Plenamente       | 46 | 44% |

8 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com Deficiência Mental no estabelecimento de ensino em que trabalha? - j) São elementos que promovem a necessidade de constante formação profissional

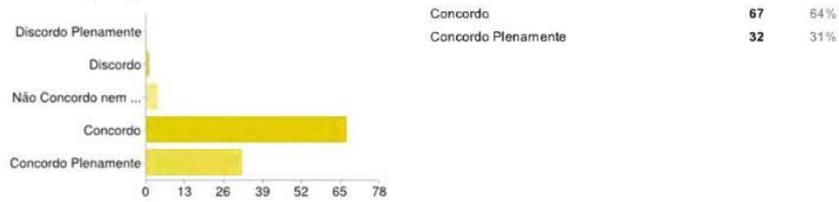


|                           |    |     |
|---------------------------|----|-----|
| Discordo Plenamente       | 0  | 0%  |
| Discordo                  | 3  | 3%  |
| Não Concordo nem Discordo | 8  | 8%  |
| Concordo                  | 49 | 47% |
| Concordo Plenamente       | 44 | 42% |

9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - a) Promover autonomia pessoal e social do aluno em diversos contextos

|                           |   |    |
|---------------------------|---|----|
| Discordo Plenamente       | 0 | 0% |
| Discordo                  | 1 | 1% |
| Não Concordo nem Discordo | 4 | 4% |

igido 17/01/2018 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs



9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - b) Promover o desenvolvimento global do aluno com Deficiência Mental



9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - c) Permitir a aquisição de competências relacionadas com as actividades de vida diária



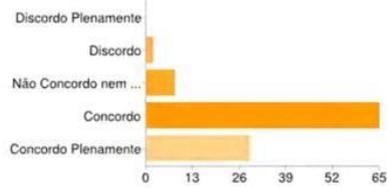
9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - d) Possibilitar aprendizagens mais autónomas e relacionadas com as potencialidades do aluno



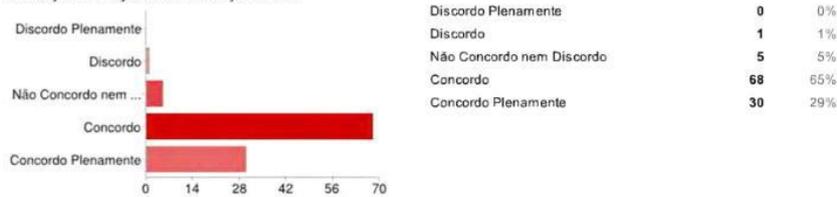
9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - e) Assegurar maior coerência e continuidade às aprendizagens a efectuar pelo aluno

|                           |    |     |
|---------------------------|----|-----|
| Discordo Plenamente       | 0  | 0%  |
| Discordo                  | 2  | 2%  |
| Não Concordo nem Discordo | 8  | 8%  |
| Concordo                  | 65 | 63% |
| Concordo Plenamente       | 29 | 28% |

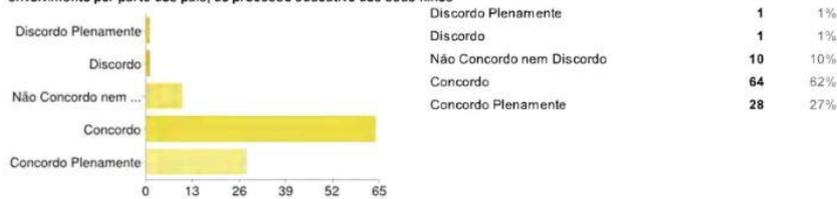
Fig. 11 - Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs



9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objetivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - f) Assegurar uma maior satisfação e reforçar a autoconfiança do aluno



9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objetivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - g) Facilitar um maior envolvimento por parte dos pais, do processo educativo dos seus filhos

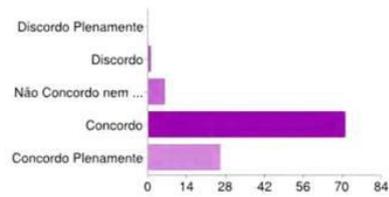


9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objetivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - h) Permitir aos pais um contacto mais próximo entre a realidade familiar e a realidade educativa

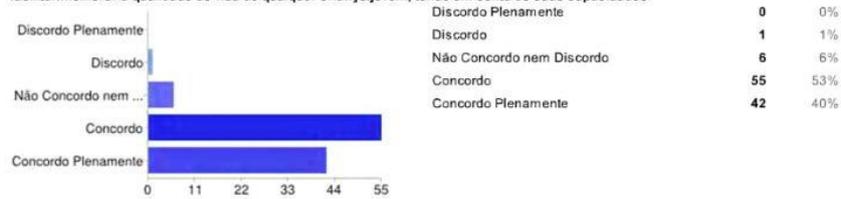


9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objetivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - i) Permite a inserção da criança em contextos sociais e culturais diversificados

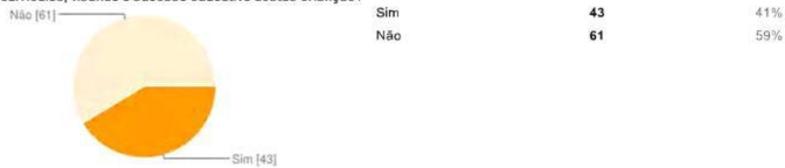
| Resposta             | Contagem | Porcentagem |
|----------------------|----------|-------------|
| Discordo Plenamente  | 0        | 0%          |
| Discordo             | 1        | 1%          |
| Não Concordo nem ... | 6        | 6%          |
| Concordo             | 71       | 68%         |
| Concordo Plenamente  | 26       | 25%         |



9 - "Uma das medidas de Regime Educativo Especial revistas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é o Currículo Específico Individual". Quais os objectivos que, na sua opinião, estão subjacentes num Currículo Específico Individual? - j) Contribui para facilitar/melhorar a qualidade de vida de qualquer criança/jovem, tendo em conta as suas capacidades



10- A escola onde lecciona tem desenvolvido acções de formação para a sensibilização dos diversos intervenientes na aplicação destes currículos, visando o sucesso educativo destas crianças?



11 - Se respondeu afirmativamente, indique a quem foram destinadas:



### Conclusão do questionário

Obrigado pela sua colaboração. clique em "enviar" para concluir o preenchimento do questionário

igido 11/11/12 Professores dos 1º e 2º Ciclo ] - Google Docs

