



Nuno Miguel Soares Mendes

**A Transição dos alunos do ensino regular para a educação
especial na Ilha Graciosa**

Perceção e expetativas das famílias e dos docentes

Universidade Fernando Pessoa

Porto, Março de 2014



Nuno Miguel Soares Mendes

**A Transição dos alunos do ensino regular para a educação
especial na Ilha Graciosa**

Perceção e expetativas das famílias e dos docentes

Universidade Fernando Pessoa

Porto, Março de 2014



Nuno Miguel Soares Mendes

**A Transição dos alunos do ensino regular para a educação
especial na Ilha Graciosa**

Perceção e expetativas das famílias e dos docentes

Ass. Nuno Miguel Soares Mendes

Trabalho apresentado à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos
para obtenção do grau de mestre em Ciências
da Educação - Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor, sob orientação da
Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Resumo

No presente trabalho, aborda-se a questão das percepções dos docentes e da família sobre a passagem dos alunos/educandos com necessidades educativas especiais, do regime de ensino regular para o regime de educação especial, assim como as expetativas que estes agentes educativos têm acerca desta transição. A mudança de um regime para o outro, suscita quer nos docentes quer na família diferentes reações e diferentes percepções e expetativas, que procurámos compreender.

Assim, definiu-se como objetivo geral do trabalho verificar quais as percepções e expetativas das famílias e docentes, após a decisão da mudança do educando/aluno, do sistema de ensino regular para ingressar no regime de educação especial.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo. Foram realizadas 23 entrevistas semiestruturadas a docentes, professores do 1ºCiclo e Educadores de Infância e a 12 encarregados de educação, que tinham educandos a beneficiar do regime educativo especial.

Conclui-se, que o tipo de necessidade educativa especial da criança, poderá condicionar a percepção e expetativas, quer dos docentes, quer dos encarregados de educação relativamente ao percurso escolar do aluno/educando e sucesso académico e conseqüentemente à transição do regime regular para a educação especial. Os encarregados de educação reagem bem à entrada dos seus educandos para a educação especial, informando que não têm preconceitos por esta transição, mas apresentando receio, por possivelmente haver represálias por parte dos outros alunos. Consideram que um diagnóstico tardio será prejudicial para os alunos. Os docentes acham a transição para o regime educativo especial benéfica e pensam que os alunos não devem ter o mesmo currículo, que os alunos do ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção, Expetativas, Docentes, Família, Educação Especial, Ensino Regular, Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

The present work addresses the issue of perceptions of teachers and family on the passing of students/learners with special educational needs , the system of education for the special education system , as well as the expectations that these agents have on educational this transition . The change from one regime to the other, the teachers want raises in the family wants different reactions and different perceptions and expectations, we tried to understand.

Well defined as general aim of this check which perceptions and expectations of families and teachers, after the decision to change the student/learner, the system of education to enter the special education system.

This is a study of a qualitative nature. Twenty-three semi-structured interviews were conducted with teachers, teachers of the 1st cycle and 12 kindergarten teachers and the guardians who had learners to benefit from special education.

It follows that the type of special educational need of the child, may condition the perception and expectations, whether teachers or guardians of schooling relative to the student / learner and academic success and consequently the transition arrangements for regular special education. Caregivers respond well to the entry of their children for special education, that he does not have prejudices through this transition, but showing fear, for there possibly be retaliation by the other students. Consider that a late diagnosis will harm students. Teachers find the transition to the special education system beneficial and think that students should not have the same curriculum, the regular students

KEYWORDS: Perception, Expectations, Teachers, Family, Special Education, Regular Education, Special Needs Education.

Agradecimentos

Acima de tudo e de qualquer coisa, agradeço a Deus pela coragem e força que me tem enviado. À minha estrela guia, avó Venilde, o meu infinito agradecimento, pois sei que sempre estás ao meu lado auxiliando-me em todos os momentos.

À minha tutora e amiga Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, o meu agradecimento, por estar presente e disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas e pelo encorajamento, quando pensei que o trabalho não estava a tomar o rumo certo.

Um especial agradecimento para todos os docentes do 1º Ciclo e Educadores de Infância, com os quais tive o privilégio de trabalhar na Escola Básica e Secundária da Graciosa, no ano letivo 2011/2012, mas um obrigado grandioso às minhas queridas amigas, da EB1/JI de Luz, Carla Estorninho, Marina Silva e Regina Silva, por todo o apoio.

Ao meu herói e irmão, Mauro Mendes, agradeço-te muito por estares ao meu lado neste processo. Mesmo distante, conseguiste sempre ajudar-me. A ti, Nuno Raposo, agradeço-te pela paciência e algumas vezes pela falta de atenção. Não me esquecerei do apoio que me prestaste.

Por último, o meu maior obrigado vai para a minha mãe. Se houve alguém que me deu maior força para que tivesse sempre sucesso profissional, foste tu. Continuas sempre a incentivar-me no meu profissionalismo e o melhor, acreditas que sou capaz. Obrigado por aturares as minhas birras, o meu mau humor, as minhas exigências e mesmo os meus fracassos. Apesar disso, sempre me acolheste com um enorme sorriso e por isso, ficar-te-ei eternamente grato. Mais uma vez, OBRIGADO minha mãe.

Índice

Resumo	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos	vii
Índice de Gráficos.....	3
Índice de Quadros	5
Siglas	6
Introdução	7
Capítulo I - Enquadramento Teórico	11
1. Organização do Ensino na Região Autónoma dos Açores	11
1.1 Ensino Regular	13
1.2 Educação Especial.....	15
2. Necessidades Educativas Especiais	18
3. O ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na Educação Especial	22
4. Alterações do Percurso Escolar	27
5. A Perceção.....	31
5.1 Perceção das Famílias e envolvimento parental.....	33
5.2 Perceção dos Docentes no processo de aprendizagem e de continuidade educativa.....	37
6. Expetativas.....	41
Capítulo II - Estudo Empírico	43
1. Problemática	43
1.1 Questões de investigação	45
1.2 Objetivo Geral.....	45
1.3 Objetivos Específicos:	46
1.4 Participantes	46
2. Metodologia	50
2.1 Instrumentos e procedimentos de Recolha de Dados	52
3. Apresentação e discussão dos resultados	55
Capítulo III – Conclusões	88
1. Conclusões da Investigação.....	88
2. Limitações e recomendações	91

Referências Bibliográficas.....	92
ANEXOS	109
Anexo 1 – Autorização da Escola para entrevistas	109
Anexo 2 - Roteiro para a entrevista para os Docentes	110
Anexo 3 - Roteiro para a entrevista para os Encarregados de Educação.....	112
Anexo 4 – Entrevista pré - teste transcrita de um docente.....	114
Anexo 5 – Entrevista pré - teste transcrita de um encarregado de educação.....	115
Anexo 6 – Entrevistas transcritas dos Encarregados de Educação	116
Anexo 7 - Entrevistas transcritas dos Docentes	120
Anexo 8 – Grelhas para construção de análise de conteúdo relativamente aos docentes	135
Anexo 9 – Grelhas para construção de análise de conteúdo relativamente aos Encarregados de Educação	152

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos encarregados de educação	47
Gráfico 2 – Grupo disciplinar	48
Gráfico 3 – Habilitação literária	48
Gráfico 4 – Funções desempenhadas.....	49
Gráfico 5 – Preconceito pelo educando estar a beneficiar de um regime diferente	61
Gráfico 6 – Represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de educação especial.....	61
Gráfico 7 – Transição benéfica para o educando	62
Gráfico 8 – Diagnóstico de criança “especial”, no pré – escolar/ 1º Ciclo, tem um impacto mais positivo na sua percepção	64
Gráfico 9 – Diagnóstico tardio prejudicial para portador de alguma necessidade educativa especial	65
Gráfico 10 – Dificuldades de aprendizagem/comportamento devido à gestão de sala de aula	66
Gráfico 11 – Conhecimento da necessidade educativa especial do seu educando.....	66
Gráfico 12 – Mudança de opinião se o educando apresentasse outro tipo de necessidade educativa especial	67
Gráfico 13 – O tipo de necessidade educativa especial que o aluno apresenta modifica a percepção do professor/educador no que respeita à aquisição de competências.....	68
Gráfico 14 – Mudança das expetativas que tinha sobre a aprendizagem pelo ingresso no regime de educação especial.....	69
Gráfico 15– Alunos com necessidades educativas devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos	70
Gráfico 16– Aluno que transite para a educação especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica	72
Gráfico 17 – Alunos com necessidades educativas especiais não possuem competências de aprendizagem	73
Gráfico 18 – Alunos que ingressam no regime educativo especial irão ter menor sucesso	74
Gráfico 19 – Beneficia todos os alunos de uma turma haver alunos do ensino regular e de educação especial na mesma sala de aula.....	75

Gráfico 20– Aluno que beneficie de educação especial não completará a escolaridade mínima obrigatória, nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores.....	76
Gráfico 21– Aluno que transite para o regime da educação especial poderá não voltar a transitar para o regime regular	77
Gráfico 22– Menor exigência a nível da aquisição de competências dos alunos que frequentam o regime de educação especial	78
Gráfico 23– Planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular menos exigente do que para um aluno na educação especial	79
Gráfico 24– Professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da educação especial do que com um aluno no ensino regular	80
Gráfico 25– Docente titular deve dar mais tempo a um aluno da educação especial para realizar um exercício	81
Gráfico 26– Esclarecimento primeiro de uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois tirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial	82
Gráfico 27– Formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula	83
Gráfico 28– Tempo de serviço contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais	84
Gráfico 29– Idade do docente poderá ter influência como encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial	85
Gráfico 30– Sexo do docente terá influência na percepção.....	86

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro síntese das dimensões obtidas, categorias e subcategorias obtidos em entrevista com os encarregados de educação	56
Quadro 2 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente às dimensões Percepção e Inclusão na sala de aula.....	57
Quadro 2.1 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão Expetativas do docente sobre o aluno com necessidades educativas especiais.....	58
Quadro 2.2 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão organização e gestão de sala de aula.....	59
Quadro 2.3 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão características do docente	60

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Siglas

EE – Encarregado de Educação

D – Docente

Introdução

Segundo Nunes (2004, p.10), a família é “ a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível.”

A família é fundamental para qualquer indivíduo e tem como funções desenvolver e proteger os seus elementos (função interna) e a sua socialização, adequação e transmissão da cultura em que estão inseridos (Reis, 2012). A família tem fundamentalmente quatro funções em relação aos filhos: assegurar-lhes a sobrevivência, o seu crescimento e socialização; proporcionar um ambiente de afeto e apoio; desenvolver a capacidade de se relacionarem com o seu meio físico e social; tomar decisões sobre a educação complementar dos seus filhos (Palácios & Rodrigo, 1998; Correia, 2013).

O papel dos pais é muito importante, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, pois existem três aspetos do meio familiar que podem influenciar negativamente a saúde e o desenvolvimento da criança, tais como: “um ambiente carenciado, conflitual, hostil, violento e abusivo; relações pais/crianças caracterizadas pela falta de afeto e não fornecendo o apoio afetivo e material necessário; um estilo educativo autoritário e dominador ou incoerente e permissivo, não proporcionando à criança regras nem bases estruturais” Ramos (2004, p.29).

Os pais, atualmente, estão demasiado ocupados e não têm “*tempo*” para dedicar aos filhos, seja a nível escolar ou educacional e por vezes delegam responsabilidades educacionais (Correia, 2013), esquecendo que a escola não pode educar sozinha e precisa da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassarem os seus problemas e a crescerem de forma equilibrada (Sampaio,1996; Silva, 2004).

As designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas. Quer como sinónimos, quer através de expressões relacionadas (Lima, 1992; Abreu 2012).

A família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003; Abreu, 2012).

Todo o comportamento envolve integração feita a partir das interações que cada indivíduo estabelece com o meio envolvente desde a sua nascença. O crescimento é um processo contínuo que passa por várias vivências de desenvolvimento e aprendizagem. O ser humano, no seu dia-a-dia, estabelece limites nas ações, no contato com as outras pessoas que o rodeiam, numa constante interação intra e intergrupar. Esta interação é designada por socialização. Dois dos sistemas principais de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola (Abreu, 2012).

A importância do envolvimento dos pais reflete-se no facto de, família e escola, em conjunto poderem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro das necessidades e demandas das crianças e de ambos os agentes educativos (Reis, 2012).

A interação é outro princípio fundamental no processo educativo, em que as relações entre a família e a escola são estabelecidas através desse processo. É através desta interação que um influencia o outro num horizonte educativo, sendo que os educadores/professores são encarados como pessoas que se encontram preparadas e capazes de elevar o nível de desenvolvimento, não só das crianças, mas também da própria família (Reis, 2012).

Quando um professor ou encarregado de educação verifica que o seu aluno/educando encontra-se muito aquém das aprendizagens que deveria ter adquirido para a sua faixa etária, deve submeter a criança para uma avaliação psicopedagógica, com o intuito de se verificar se a mesma, evidência algum tipo de necessidade educativa especial. Dependendo dos resultados obtidos pelo aluno, nesta avaliação, este deverá ou não, transitar para o regime educativo especial. Quando a criança transita para este regime, poderá haver uma integração parcial ou total, dependendo da problemática desta. (Silva, 2004; Correia, 2013)

Muitas vezes, quer os professores, quer os encarregados de educação têm diferentes percepções sobre os alunos que frequentam a educação especial. Estas podem depender de muitos fatores e podem manifestar-se de maneiras diferentes, dependendo assim, de cada indivíduo. Ter uma percepção positiva de si e do outro, contribui para o estabelecimento de relações interpessoais mais efetivas e, conseqüentemente, uma maior disponibilidade para o trabalho colaborativo tão importante na profissão docente e no seio familiar. (Teven, 2007)

Poderemos realçar que essas percepções poderão influenciar as aprendizagens dos alunos, assim como a sua autoestima. Cabe aos docentes e à família, manterem-se atualizadas, na medida de poder responder às verdadeiras necessidades das crianças especiais. Se esta colaboração entre pais e profissionais é importante para crianças sem problemas aparentes, muito mais necessária será quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais (Silva, 2004). Ao mesmo tempo defende-se que as crenças do indivíduo podem conduzir a mudanças físicas e psicológicas reais na ausência de qualquer tipo de intervenção (Rosenthal & Frank, 1956; Dew & Bickman, 2005).

Assim, é de todo pertinente saber quais são os fatores que poderão influenciar as percepções e expetativas acerca destas crianças e o modo como estas vão influenciar a aprendizagem das crianças.

Foi definido para este estudo e como objetivo geral, verificar quais as percepções e expetativas das famílias e docentes, após a decisão da mudança do educando/aluno, do sistema de ensino regular para ingressar no regime de educação especial.

Quanto aos objetivos específicos definiram-se os seguintes: verificar se a família aceita com facilidade esta transição; verificar se o diagnóstico e o tipo de necessidade educativa especial da criança, tem influência quer na percepção, quer na aceitação desta transição por parte da família e dos docentes; verificar as expetativas sobre os alunos com necessidade educativa especial, por parte dos docentes; compreender como o docente organiza a aula, para atender um aluno com necessidade educativa especial; verificar se a formação, tempo de serviço, idade e sexo dos docentes tem influência quer na percepção, quer na aceitação desta transição.

Considera-se de todo o interesse desenvolver este trabalho, pois não se conhecendo nenhum estudo que aborde esta fase tão complexa da vida de um aluno é de todo relevante saber, a forma como a família e também os professores poderão reagir à ideia de uma criança com necessidades educativas especiais, transitar de um regime regular para o regime de educação especial. As perceções e as expetativas serão algo que dependerá de alguns fatores intrínsecos a cada indivíduo, seja ele pertencente à família, seja ele professor de crianças com necessidades educativas especiais.

Com estes pressupostos, esta investigação suporta-se em três capítulos: o enquadramento teórico, o estudo empírico, e as conclusões.

O enquadramento teórico compreende alguns temas, tais como: a organização do Ensino na Região Autónoma dos Açores, necessidades educativas especiais, ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais na educação especial, alterações do percurso escolar, a perceção e expetativas.

O segundo capítulo incide no Estudo Empírico do trabalho, onde são tratadas as questões de investigação, objetivo geral, objetivos específicos, tipo de estudo e metodologia e a apresentação e discussão de dados.

O terceiro capítulo apresenta as conclusões e limitações desta investigação.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Organização do Ensino na Região Autónoma dos Açores

Sendo o Arquipélago dos Açores uma região autónoma, esta possui um próprio Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A. Este decreto, apesar de se diferenciar do Decreto Legislativo Nacional, tem por base o mesmo documento, registando apenas algumas alterações relacionadas às especificidades da região. Deste modo, foi introduzido no Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto o conceito de currículo regional.

Ao analisarmos o artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, este refere que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais”. Deste modo, encontramos os fundamentos que levou a Assembleia Legislativa Regional dos Açores a aprovar o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto de 2001 alterado pelo n.º 21/2010/A.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, refere que o currículo regional tem como princípios orientadores o respeito pelo currículo nacional do ensino básico, a coerência com as políticas curriculares da União Europeia, a promoção da identidade açoriana enquanto fator incontornável de relevância curricular e significatividade das aprendizagens, a valorização de outras referências identitárias, numa perspetiva de educação inclusiva, respeitadora da diversidade cultural, étnica e religiosa e promotora da diferenciação curricular, o respeito pela autonomia curricular das escolas, expressa nos seus projetos curriculares, a promoção de uma cultura de exigência, através da demanda de padrões nacionais e internacionais de qualidade e a maximização da exploração da relação entre o significado local e o significado global das aprendizagens.

No que concerne à organização do currículo regional no pré – escolar e no 1º ciclo, estes compreendem as seguintes diretrizes:

- ✓ No desenho curricular da educação pré-escolar, consta a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

- ✓ A área de expressão e comunicação compreende três domínios: o domínio das expressões, com diferentes vertentes: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.
- ✓ Na educação pré-escolar devem impulsionar-se dinâmicas de trabalho que privilegiem a pesquisa e a experimentação.
- ✓ No 1.º ciclo do ensino básico o docente titular de turma é responsável pela gestão das áreas curriculares nucleares, quer as disciplinares quer a não disciplinar (Cidadania), em regime de monodocência, durante 25 horas letivas semanais.
- ✓ O trabalho que os alunos, no 1.º ciclo, devem desenvolver integra atividades experimentais, nomeadamente no ensino das ciências, assim como atividades de pesquisa e de utilização das tecnologias da informação e comunicação, adequadas à idade dos alunos e à natureza das diferentes áreas curriculares.
- ✓ No 1.º ciclo a área de expressões inclui a Expressão Artística e a Expressão Físico-Motora.
- ✓ Inicia-se no 1º ciclo a introdução a uma Língua Estrangeira, sendo esta, o Inglês.

1.1 Ensino Regular

Neste ponto será abordado de forma sucinta algumas normas que abordam a forma como o Ensino Regular está estruturado nos Açores, no pré – escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Segundo a Portaria n.º 60/2012 de 29 de maio de 2012, foi criado um Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (RGAPA), que reúne num único diploma um conjunto vasto de disposições avulsas e transfere para o âmbito de cada unidade orgânica do sistema educativo, e para o respetivo regulamento interno, um importante acervo de competências em matéria administrativa e pedagógica, alargando progressivamente as competências atribuídas às escolas e aos seus órgãos de administração e gestão.

O RGAPA aplica-se à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário e apresenta algumas das seguintes normas que deveremos observar:

- ✓ Na reestruturação da rede escolar da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino;
- ✓ Na antecipação ou adiamento de matrícula, na transição excecional de ano e na aplicação do regime educativo especial;
- ✓ Na oferta de cursos dos ensinos básico e secundário regular, profissional e artístico, e suas opções, e na constituição de turmas;
- ✓ No prosseguimento de estudos, quando não haja aproveitamento;
- ✓ Na comunicação dos resultados e nos pedidos de revisão e recurso da avaliação dos alunos;
- ✓ Na criação de unidades de atendimento específico para alunos portadores de deficiência.

Relativamente ao artigo 7º do RGAPA, este refere que no ensino pré-escolar, podem ser matriculadas as crianças que perfazem 3 anos até 15 de setembro, ou mediante requerimento dos encarregados de educação, na condição de existência de vagas, podem ser aceites as crianças que perfaçam 3 anos de idade entre 15 de setembro e 31 de dezembro.

Segundo o RGAPA, nos artigos 16º e 17º, que abordam a constituição das turmas, estes referem que no pré – escolar e segundo no Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A, de 21 de janeiro, as normas a seguir na constituição de turmas da educação pré-escolar são as mesmas que estão fixadas para o 1.º ciclo do ensino básico.

Desta forma, no pré-escolar o grupo padrão é de 20 crianças por sala, e no 1º ciclo de 23 crianças por sala. Nas escolas de um só lugar e com quatro anos de escolaridade, a turma apenas poderá exceder os 15 alunos quando tal evite o funcionamento de um curso duplo.

Deste modo, e relativamente ao artigo 30º do documento em análise, este aborda o prosseguimento de estudos sem aproveitamento. Assim, no ano escolar imediato àquele em que um aluno que não tenha atingido os objetivos estabelecidos para o 1.º ciclo do ensino básico complete o limite etário, 10 anos de idade, transita para a escola do 2.º ciclo do ensino básico que serve o território educativo onde resida, sendo integrado num programa de recuperação da escolaridade.

Há a referir, que muitos eram os artigos presentes no RGAPA que poderiam ser referenciados neste ponto do trabalho, mas foram só realçados os que mais se enquadram no estudo deste mesmo trabalho a ser desenvolvido.

1.2 Educação Especial

A educação especial refere-se a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para responderem eficazmente às necessidades de um aluno com necessidades educativas especiais. Esses recursos, de uma forma interdisciplinar, irão permitir um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais de cada aluno (Correia, 2005; Mota, 2013).

Esta é considerada uma atividade recente, que se iniciou de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do séc. XX, desenvolveu uma atividade de conhecimentos eminentemente práticos, de atuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador (Lopes, 1997; Ribeiro, 2012).

Ao longo dos tempos, a educação especial tem passado por várias fases. “Inicialmente, a deficiência não era bem aceite, quer pela sociedade, quer pelos familiares que acabavam por esconder e isolar as crianças que nasciam com problemas” (Pereira, 1998, p.45).

Com a evolução a nível educacional, pretendia-se com a integração colocar a criança com necessidades educativas especiais nas classes regulares, tentando mantê-la num ambiente ‘o menos restritivo possível’, para que esta pudesse ser educada num ambiente ‘normal’. Surgiram dois dispositivos de integração: a ‘integração total’, em que a criança passava a totalidade do seu tempo na escola, com exceção de eventuais apoios terapêuticos, que poderiam ter lugar na própria escola ou no exterior e a ‘integração parcial’, em que a criança passava somente uma parte do tempo escolar normal e apenas acompanhava certos ensinamentos ou certas atividades (Simon, 1991; Ribeiro, 2012).

Em meados do séc. XX, começam a formar-se professores de educação especial e vê-se “nascer um movimento de rejeição das opressões da sociedade, do gigantismo asfixiante das instituições, da ‘coisificação’ do indivíduo” (Simon, 1991; Ribeiro, 2012, p. 47).

Com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas, antes de mais, como um ser humano com direitos. A escola tradicional encaminhava os

alunos com necessidades educativas especiais para avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais. A escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente ‘normal’ da escola, mas visa principalmente criar ‘uma escola para todos’, com respeito pela ‘diferença’ e proporcionar a colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola (Ribeiro 2012; Ferreira 2013).

Na última década, inspiradas pelo princípio da educação inclusiva, as escolas do ensino regular têm procurado implementar e garantir a acessibilidade à aprendizagem de todos, num esforço de encontrar respostas às necessidades educativas evidenciadas pelo perfil de funcionalidade dos alunos (Baptista, 2011; Ferreira 2013).

Pode dizer-se que a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social. Assim, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas (Reis, 2012, p.17).

Deste modo, e no que concerne à educação especial na Região Autónoma dos Açores, esta encontra-se explanada na Portaria n.º 60/2012 de 29 de maio de 2012, do RGAPA. Este documento pretende estabelecer um regime que permita aos alunos com necessidades educativas especiais o cumprimento da escolaridade obrigatória, a definição de regras e normas para a matrícula e controlo de assiduidade, na sua vertente de gestão pedagógica, o calendário escolar, a avaliação das aprendizagens e sua certificação, bem como a formação contínua e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente e não docente das escolas.

Segundo o artigo 17º do RGAPA, as turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais que exijam particular atenção do docente, comprovadas por relatório técnico-pedagógico elaborado e aprovado nos termos do artigo 16.º do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril, terão a lotação reduzida até 20 alunos, sendo esse limite reduzido para 15 alunos quando se trate de

uma escola de um só lugar, exceto quando tal implique o funcionamento de um curso duplo.

Segundo o RGAPA, o programa de educação especial deve conter: metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente; orientações globais a seguir e a forma de utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis; identificação das turmas e grupos com currículo adaptado ou unidades especializadas de currículo adaptado; identificação e caracterização das problemáticas dos alunos e respetivas respostas educativas no âmbito das necessidades educativas especiais.

As respostas educativas destinadas a suprir as necessidades educativas especiais das crianças e jovens, entre outras que a escola considere adequadas, são as seguintes:

- ✓ Apoio pedagógico personalizado;
- ✓ Adequações curriculares individuais;
- ✓ Adequações no processo de matrícula;
- ✓ Adequações no processo de avaliação;
- ✓ Adequação da turma;
- ✓ Currículo específico individual;
- ✓ Adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação.

São essas respostas educativas apresentadas anteriormente que poderão ser aplicadas às crianças que transitem para o regime educativo especial. A criança poderá beneficiar de uma ou mais respostas educativas, que irá depender da sua necessidade educativa especial.

2. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de necessidades educativas especiais “foi introduzido pelo Warnock Report (1978), fruto de um vasto estudo de investigação e que revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças ou jovens com problemas” (Sanches, 1996, p.18). Vem perspetivar a atuação do educador de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Almeida, 2012).

Segundo Niza, o relatório Warnock deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa (Niza, 1996; Almeida, 2012).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), necessidades educativas especiais são as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

O conceito de necessidade educativa especial aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais (Correia, 2008; Filipe, 2012).

As necessidades educativas especiais “dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo, no que concerne à aprendizagem académica e sócio emocional.” (Correia, 2008, p.8)

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles, que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (Correia, 2008; Filipe, 2012, p.22).

O termo necessidade educativa especial é amplo e próprio para a integração escolar, admite como origem da dificuldade de aprendizagem uma pluralidade de diferenças, ou causas, provenientes de diversas origens: sociais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais (Silva, 2012). A relação de proximidade entre pais e professores, no que concerne a alunos com necessidades educativas especiais, deve ser a mais próxima possível, é necessário constituir uma relação de confiança, com um único objectivo, ajudar no desenvolvimento e evolução da criança. O docente deve também possuir competências que lhe permita criar adaptações metodológicas, curriculares, didáticas ou físicas entre o aluno e a atividade a desenvolver, mas principalmente deve possuir formação que lhe permita identificar as problemáticas associadas a estes alunos (Filipe, 2012).

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que evidenciam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e um vasto número de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade (Marchasi & Martin, 1990; Correia, 2008; Filipe, 2012).

As necessidades educativas especiais podem distinguir-se em dois grandes grupos, necessidades educativas especiais significativas e ligeiras.

Necessidades educativas especiais significativas são “aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou sócio emocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (Correia, 2008, p.12).

Conforme este mesmo autor, estas compreendem problemas de carácter:

- ✓ *Intelectual* - crianças com deficiência mental, hoje também designada por “problemas intelectuais (generalizados)”;
- ✓ *Processológico (de processamento de informação)* - crianças com problemas processológicos, geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas;
- ✓ *Desenvolvimental* - crianças com perturbações do espectro do autismo;
- ✓ *Sensorial* - crianças cegas e amblíopes ou visão reduzida; surdos e hipoacúsicos;

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

- ✓ *Motor* - crianças com paralisia cerebral; espinha bífida; distrofia muscular; outros problemas motores;
- ✓ *Emocional* - crianças com perturbações como psicoses ou outros comportamentos graves;
- ✓ *Traumatismo Craniano* - crianças que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente associado às categorias de deficiência mental.
- ✓ *Outros Problemas de Saúde* - crianças que apresentam um problema de saúde como uma desordem por défice de atenção/hiperatividade, sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, entre outras.

As necessidades educativas especiais ligeiras, geralmente podem evidenciar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional (Correia, 2008; Silva, 2012).

Em Portugal, os Decretos-Lei nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, definiam como necessidade educativa especial a “incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”. Foi esta nova conceptualização que originou os diferentes domínios na caracterização das necessidades educativas especiais, para efeitos de elegibilidade para a educação especial:

- ✓ Domínio Sensorial – Audição (crianças e jovens surdos moderados, severos e/ou profundos);
- ✓ Domínio Sensorial – Visão (cegueira e baixa visão);
- ✓ Domínio Cognitivo;
- ✓ Domínio Comunicação, Linguagem e Fala;
- ✓ Domínio Motor;
- ✓ Domínio da Saúde Física.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 vem explicitar a distinção entre necessidades educativas especiais temporárias e permanentes.

Relativamente às necessidades educativas permanentes, este Decreto-Lei refere que “a todos e cada um dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Às necessidades educativas especiais temporárias é atribuída pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008, p. 16) a designação de casos de “alta frequência e de baixa-intensidade”, referindo-se “a crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associadas aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir.”

Para Simeonsson existe necessidades educativas especiais de baixa frequência e alta intensidade e necessidades educativas especiais de alta frequência e baixa intensidade. As primeiras correspondem às necessidades educativas especiais de carácter prolongado ou “permanente”, e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes atores e a existência de recursos apropriados à sua problemática. As segundas correspondem às necessidades educativas especiais de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem (Simeonsson, 1994; Silva, 2012)

Todavia, apenas são elegíveis para a educação especial as crianças com necessidades educativas especiais da “alta intensidade, em princípio, aqueles que chegam ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados pelos serviços de saúde. Aqueles que têm necessidades educativas especiais de baixa intensidade são os que oferecem maiores dificuldades, quer no que diz respeito à sua identificação quer quanto à intervenção que a escola deve ter” (Almeida, 2012, p.68).

No próximo ponto, será abordado o como e porquê dos alunos ingressarem na educação especial e como todo este processo é realizado na Região Autónoma dos Açores.

3. O ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na Educação Especial

O conceito de necessidade educativa especial aparece “pela primeira vez no Warnock Report, em Londres, em 1978, onde afirma que nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e que a finalidade de educação é a mesma para todos por ser um bem a que todos têm direito.” (Gomes, 2010,p.16)

Necessidade educativa especial refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança a qual dela se espera em função da sua idade cronológica. Este conceito inclui os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por evidenciarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem (Sim-Sim, 2005).

As necessidades educativas especiais podem ser encarradas como um problema (físico, sensorial intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos específicos ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou as condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. As necessidades educativas, podem classificar-se como ligeiras a severas e podem ser permanentes ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (Correia, 1999; Afonso & Serrano, 2010).

Os docentes devem estar atentos e, sempre que possível, procurar dar resposta às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Desta forma, quando os alunos apresentem necessidades educativas especiais, que podem ser de carácter psicológico, social e cognitivo/ intelectual, o docente deverá realizar uma ficha de sinalização, que será encaminhada para o Núcleo de Educação Especial da unidade orgânica, onde a criança se encontra, tal como consta no RGAPA (Ministério da Educação, 1998; Perdiz, 2012).

Perante os autores acima referidos, para que uma criança ingresse no regime de educação especial terá de apresentar algumas lacunas durante a sua aprendizagem ou quando ingressam na escola, já deverão ter vindo diagnosticadas, como crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente à Região Autónoma dos Açores, antes da idade escolar, se uma criança apresentar alguma necessidade educativa especial deve ser acompanhada pela intervenção precoce. Segundo o artigo 25º, do Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, a intervenção precoce destina-se às crianças, desde a deteção das limitações ou incapacidades, ou dos fatores de risco até à idade de ingresso na educação pré-escolar, devendo contribuir de forma eficaz para potenciar o desenvolvimento da criança. Esta é executada em regime de apoio domiciliário ou integrada no plano de atividades da creche ou estabelecimento similar que a criança frequente.

Apesar de existir o serviço de intervenção precoce, muitas vezes as crianças não vêm diagnosticadas com necessidades educativas especiais ou estas simplesmente manifestam-se mais tardiamente. Assim, segundo o artigo 12º, do documento em análise, o regime educativo especial “consiste no conjunto de respostas educativas destinadas a suprir as necessidades educativas especiais das crianças e jovens, aproximando as condições de frequência destes alunos às dos alunos do regime educativo comum.” É importante referir que nas unidades orgânicas do sistema educativo regional, o regime educativo especial aplica-se mediante a aprovação pelo presidente do conselho executivo do projeto educativo individual.

No que respeita à sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, contemplada no artigo 15º, esta efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo da unidade orgânica frequentada pelo aluno, dos docentes ou outros técnicos que mantenham contacto profissional com a criança.

São vários os motivos que levam a que um docente faça um pedido para uma avaliação especializada. Normalmente, os alunos que apresentam falta de atenção/concentração, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento/indisciplina, falta de comunicação com adultos, ou mesmo com crianças da sua idade são razões que devem chamar a atenção dos docentes para atuarem o mais rapidamente possível (Tilstone, 2003).

Segundo o artigo 16º, quando uma criança é solicitada para a integração no regime educativo especial, compete ao conselho executivo desencadear os seguintes procedimentos:

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

- ✓ Mandar elaborar, pelo serviço de psicologia e orientação, um relatório técnico-pedagógico, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia;
- ✓ Solicitar ao núcleo de educação especial a determinação das medidas educativas e de adaptação curricular de que o aluno deva beneficiar;
- ✓ Entregar ao encarregado de educação cópia do relatório, solicitando a sua análise e anuência;
- ✓ Homologar o relatório e determinar as suas implicações.

Quando a ou as dificuldades persistem, há uma avaliação psicopedagógica, com o intuito de verificar se o aluno é portador de alguma necessidade educativa especial.

Segundo o RGAPA, após esta avaliação especializada ser realizada, por um docente de educação especial e por um Técnico Superior de Psicologia, é elaborado um Relatório Técnico-Pedagógico, onde é explanado as dificuldades do aluno, resultantes desta avaliação, o seu percurso escolar, assim como a sua identificação. Neste mesmo relatório é que se irá decidir se um aluno irá ingressar no regime educativo especial ou não. Caso o aluno não ingresse na educação especial, são apresentadas neste documento algumas estratégias para serem realizadas com a criança.

Se por acaso a criança reúna condições para ingressar na educação especial, será elaborado um Projeto Educativo Individual, que fica ao cargo de um docente de educação especial, de um Técnico Superior de Psicologia e pelo docente titular do aluno. Neste documento estão registados todos os conteúdos já mencionados no Relatório Técnico-Pedagógico e qual ou quais a(s) medida(s) que serão aplicadas ao aluno, tais como: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; adequação da turma; currículo específico individual; adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação. Quando as crianças são diagnosticadas com necessidades educativas especiais, a percepção dos pais, acerca da necessidade especial do filho, é a

primeira barreira a ser superada pela criança, ao longo do seu desenvolvimento (Fiamenghi & Messa, 2007).

Tanto o Relatório Técnico-Pedagógico, como o Projeto Educativo Individual têm de ser assinados pelo encarregado de educação, que poderá concordar ou não com o ingresso no regime educativo especial, assim como assinados e homologados pelo Conselho Executivo da unidade orgânica.

Desta forma, quando existem alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, poderemos estar a falar de inclusão. Este é o processo, através do qual, a escola tenta dar resposta a todos os alunos passando pela organização dos currículos e meios para garantir o sucesso escolar. É referido que “a inclusão significa a oportunidade dos indivíduos com deficiência participarem plenamente em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana.” (Tilstone, 2003, p.18)

A educação inclusiva implica eliminar barreiras que se contrapõem à aprendizagem e à participação de muitas crianças, jovens, adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconómicas, individuais e de género não se transformem em desigualdades educativas. A educação inclusiva centraliza a sua preocupação no contexto educativo e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e beneficiem de uma educação de qualidade (Alves, 2005).

É de todo pertinente a adaptação de currículos e requisitos para crianças com necessidades educativas especiais, assim como utilizar outras estratégias para que se promova o ensino-aprendizagem, como por exemplo, “é necessário principalmente para simplificar a atividade (por exemplo, dividindo-se uma atividade em pequenos passos é mais fácil), para repetir mais vezes, para usar outros métodos de ensino (por exemplo, imagens de comunicação em vez da linguagem oral), ou para modificar as regras de um jogo. A arte de ensinar está em enquadrar as tarefas e os desafios para as crianças em diferentes níveis no âmbito de um determinado projeto ou tema. Assim, independentemente do conhecimento das crianças, todas elas participam em diferentes tarefas de acordo com suas habilidades.” (Afonso & Serrano, 2010, p.14)

Uma escola inclusiva educa todos os alunos, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio, tanto para

os professores, como para os alunos, em função das suas necessidades. É nesta procura de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. Deste modo, todos aqueles que participem da educação inclusiva enriquecem-se: alunos, professores, família e comunidade. (Gomes, 2010)

Existem um conjunto de vantagens da inclusão: “permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, e estas atitudes desenvolvem-se quando os educadores facilitam a interação, a comunicação, o desenvolvimento de amizade entre grupos de pares; facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, através de constantes interações com os seus pares, possibilitando melhores competências académicas, sociais e de comunicação; prepara para a vida na comunidade, para os pais e professores, quanto mais tempo os alunos com necessidades educativas especiais estiverem em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional; evita os efeitos negativos da exclusão, os ambientes segregadores são muitas vezes prejudiciais para os alunos com necessidades educativas especiais, pois não os preparam para a vida do dia-a-dia. Por outro lado, os alunos sem necessidades educativas especiais frequentam ambientes onde a diversidade, a cooperação e o respeito são valores pouco divulgados.” (Correia, 2008, p.33).

Relativamente às desvantagens da inclusão, sabemos que as escolas da atualidade possuem currículos muito rígidos e que para serem adaptados a alunos com necessidades educativas especiais precisam de ser alterados de acordo, com as características individuais de cada criança. Outra barreira que se poderá encontrar, concerne na formação de professores. Estes agentes educativos têm de estar aptos e mostrar à vontade para poderem trabalhar com crianças que exigem um currículo alternativo (Gomes, 2010).

4. Alterações do Percurso Escolar

Quando um aluno começa a manifestar dificuldades de aprendizagem, é um sinal de alerta para os professores. Assim, cabe a este profissional comunicar com os encarregados de educação, a explicar o sucedido, para que estes tenham conhecimento.

Se estas dificuldades conseguirem e forem combatidas a tempo, podemos estar a falar de sucesso educativo, pois houve uma parceria entre professores e encarregados de educação. As expectativas que os professores têm acerca dos seus alunos ou, por outras palavras, o nível de exigência que colocam nas atividades e nas avaliações que fazem, irá proporcionar a diminuição do insucesso escolar. (Abrantes, 2008)

A escola é a “principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa, sobretudo nos tempos que correm” (Davies, 1994, p.14). Se por um lado a escola deve ser avaliada pelos resultados dos seus alunos, por outro é preciso deixar claro que esses resultados não dependem apenas da escola. Para o sucesso escolar dos alunos concorrem também um conjunto de condicionantes que está submetido no seu nível micro e macro, sendo assim preciso considerar as outras possibilidades (Aguiar, 2010).

O sucesso escolar parece ser determinado por um amplo conjunto de variáveis, entre as quais se incluem as características dos estudantes, o ambiente instrucional, os factores familiares, e as relações dinâmicas entre estes âmbitos (Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Valverde, 2009; Aguiar, 2010).

Deste modo, “diversas são as causas que podem estar associadas ao sucesso dos alunos, tais como: as condições económicas e culturais da família de origem dos alunos, as condições socioculturais e escolares, associadas à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos” (Arroteia, 2008, p. 34).

Os estudantes que mais facilmente atingem o sucesso escolar são os que têm motivação intrínseca. No âmbito escolar, a motivação é o factor interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e permanecer neles até o fim. Os alunos dispõem de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais.

Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o aluno utiliza as suas capacidades, além de afetar a sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho (Bzuneck, 2001; Ferreira *et al.*, 2002; Aguiar, 2010).

No entanto, e na maioria dos casos com alunos com necessidades educativas especiais, se as dificuldades persistirem podemos estar perante um caso de insucesso escolar. O insucesso escolar é a nomenclatura utilizada pelos professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos. O insucesso escolar advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino. Neste sentido, o insucesso escolar caracteriza-se pela incapacidade de uma criança corresponder aos objetivos da escola em termos escolares (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991; Fernandes, 2004; Aguiar, 2010).

Quando este insucesso escolar começa a aparecer em crianças com necessidades educativas especiais, parece existir um extenso rol de causas relacionadas com a família que podem levar a que o aluno comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, nomeadamente pais autoritários, conflitos familiares e divórcios litigiosos, dificuldades financeiras, entre outros. Existem quatro factores que contribuem para o insucesso e abandono escolar: a ausência dos pais na educação dos filhos; a falta de conhecimento da realidade escolar; a inapropriada ocupação dos tempos livres e a falta de respeito dos filhos para com os pais. A demissão dos pais da educação dos filhos é muitas vezes referida como uma das causas mais significativas, justificada por serem envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, e por falta de tempo (Steinberg, 2001; Aguiar, 2010).

Na grande maioria das vezes, os encarregados de educação não sabem como atuar com crianças com necessidades educativas especiais e sentem-se frustrados por não serem capazes de as ajudar. Os factores que podem desencadear essas faltas de ajuda podem ser a nível de dificuldades económicas; a baixa escolaridade; o défice de atitudes positivas comparativamente à escola; baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas; a identidade étnica e cultural minoritária; a monoparentalidade; uma história familiar de abandono escolar. Há evidências em estudos já realizados, que os estudantes com um irmão que já tenha abandonado a

escola podem ter maiores tendências em querer abandonar também (Brown & Rodríguez, 2009).

Se estas dificuldades de aprendizagem forem permanentes, e caso se verifique que o aluno seja uma criança diagnosticada com necessidades educativas especiais, é de todo pertinente atuar de forma eficaz e rápida, pois estes alunos podem criar enormes problemas de gestão aos professores implicados e reduzem consideravelmente a possibilidade de estes jovens inverterem a sua situação escolar (Bourdieu, 1993; Sebastião & Vladimira, 2007; Abrantes, 2008).

A criança com necessidades educativas especiais terá de ingressar na educação especial o que implicará uma alteração no seu currículo, que poderá ser parcial ou total, dependendo das dificuldades manifestadas por esta, para que não se sinta excluída. São as características “cognitivas, emocionais e comportamentais que constituem o maior peso nas taxas de abandono escolar. No âmbito cognitivo, as dificuldades de aprendizagem são a variável mais importante, seguida da retenção e do baixo rendimento escolar. No âmbito emocional, os estudantes de risco manifestam características como o isolamento social, ansiedade e problemas depressivos. Estes alunos, na sua maioria, não valorizam o sucesso académico, nem os valores da escola, e estão fortemente desmotivados para a aprendizagem” (Jorge, 2007, p. 2).

Estas transições, no percurso escolar, vão desencadear mudanças nos encarregados de educação e nas próprias crianças, pois estas vão ser confrontadas com realidades completamente diferentes. Por isso, a importância da natureza e qualidade do ambiente físico e relacional que se vive no seio da família é inquestionável e pode influenciar de forma determinante o percurso escolar dos alunos. Os alunos dependem das famílias, em primeira instância, para garantir as condições de estudo e a estabilidade material e emocional propícias ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que, sem dúvida, se refletem no sucesso escolar e educativo (Valverde, 2009; Aguiar, 2010).

Várias pesquisas têm identificado que as características culturais das famílias estão fortemente associadas ao desempenho dos alunos. Em muitos dos estudos realizados, a participação das famílias e da comunidade foi considerado um fator indiscutível para o desempenho escolar das crianças e jovens (Soares, 2008).

Variáveis como “apoiar nos trabalhos de casa, escutar os filhos, proporcionar reforços para o progresso diário na escola, uma contínua comunicação entre pais e escola pode melhorar a prevenção sobre problemas indisciplinados, o absentismo escolar, os comportamentos académicos e sociais e crianças com dificuldades” (Silva, 2008, p.16).

O papel do professor é fulcral para que haja um esclarecimento de como essas alterações no percurso escolar serão benéficas para a progressão de estudos, por parte da criança, mas deve haver uma enorme parceria entre todos os agentes educativos. Uma relação de extrema importância no contexto escolar é a relação estabelecida entre professor e aluno. Esta, de forma muito significativa, exerce influência sobre o desempenho e aprendizagem dos alunos (Aguar, 2010).

É preciso que o professor compreenda o seu próprio aluno: as características da sua personalidade, a etapa de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social na qual ele se encontra. É necessário que o professor seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno e propicie, na sala de aula, um clima encorajador de iniciativa e de auto-expressão (Boruchovitch, 2001; Aguar, 2010).

Deste modo, é importante que haja sempre uma relação aberta entre professores e família, para que estes possam sempre fornecer informação de modo a irem ao encontro de crianças com necessidades educativas especiais, pois é nesta ajuda conjunta que os alunos poderão progredir ao nível dos seus estudos. Assim, é de todo pertinente que haja conhecimento de todos os conteúdos programáticos, de forma a criar um currículo adequado a crianças com necessidades educativas especiais, pois só havendo interdisciplinaridade e flexibilização do currículo é que podemos chegar às especificidades de cada aluno.

Para que haja uma melhor transição por parte do aluno com necessidades educativas especiais, do ensino regular para a educação especial, esta deve ser efetuada sem o próprio aluno se aperceber, dando continuidade aos objetivos traçados para ele, com o intuito dele ir colmatando as suas dificuldades, ao longo do seu percurso escolar. Quanto menos esta transição for sentida quer pelos alunos, quer pelos encarregados de educação e os resultados forem positivos e alcançados com sucesso, a percepção acerca desta transição será benéfica e bem recebida, quer pelos docentes, quer pelos encarregados de educação.

5. A Percepção

A percepção é o processo pelo qual as pessoas escolhem, organizam e reagem às informações do mundo que as rodeia. Essa informação é obtida através dos cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato. A percepção não é necessariamente igual à realidade, assim como as percepções e respostas de duas pessoas não serão necessariamente as mesmas quando descrevem o mesmo facto (Dubrin, 2003).

A percepção pode ser estudada do ponto de vista estritamente biológico ou fisiológico, envolvendo estímulos elétricos evocados pelos estímulos nos órgãos dos sentidos. Do ponto de vista psicológico ou cognitivo, a percepção envolve também os processos mentais, a memória e outros aspetos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos. (Figueiró, 2007)

Existem fatores que influenciam a percepção, tais como: a atenção, fatores internos, fatores externos e formação de juízos. No que concerne aos fatores externos, existem certas características dos estímulos que frequentemente determinam a nossa atenção. Os mais importantes são a intensidade, o tamanho, a mudança e a repetição. Relativamente aos fatores internos, estes podem ser motivacionais e de interesses e de valores (Mullins, 2004).

No que respeita à formação de juízo, muitas vezes, quando observamos as pessoas, tratamos de desenvolver explicações de por que se comportam de certa forma. A nossa percepção e julgamento das ações das pessoas, portanto, estão significativamente influenciados pela suposição que fazemos com relação ao estado interno da pessoa (Nascimento *et al.*, 1996; Pires, 2009; Alves, 2011).

A percepção, num sentido mais amplo, é caracterizada por um processo de cognição em que os procedimentos mentais se realizam mediante o interesse ou a necessidade de estruturar a nossa interface com a realidade e o mundo, selecionando as informações percebidas, armazenando-as e conferindo-lhes significado. Trata-se a percepção como uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de avaliação e frequentemente de juízos (Nascimento *et al.*, 1996; Pires, 2009).

Perante as seguintes considerações, entender-se-á por percepção, o ato de perceber, ação de formar mentalmente representações dos objetos externos a partir dos dados sensoriais. Todas as percepções da mente humana incluem-se em dois tipos distintos: impressões (sensações, paixões e emoções) e ideias (pensamento e raciocínio). A diferença consiste no grau de força e vivacidade segundo os quais atingem a mente, chegando até ao pensamento e à consciência (Japiassu *et al.*, 1999; Alves, 2011).

5.1 Perceção das Famílias e envolvimento parental

A família é um grupo de indivíduos ligados por laços de sangue de casamento ou adoções que formam uma unidade económica, em que os membros são responsáveis pela educação das crianças. Todas as sociedades conhecidas têm de alguma forma um sistema familiar, embora a natureza das relações familiares seja muito razoável (Giddens, 2000; Alves & Martins, 2011).

A família é o primeiro e talvez o principal grupo social em que vivemos. É nela que aprendemos a construir a nossa individualidade e independência. A família é definida como unidade básica de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade. É na família que o indivíduo constrói os seus primeiros laços afetivos, as suas primeiras relações sociais, sendo de grande importância para o desenvolvimento da sua personalidade (Giddens, 2000; Alves & Martins, 2011).

O nascimento de uma criança no núcleo familiar afeta o seu funcionamento, e afeta muito mais quando a criança é portadora de deficiência. O nascimento de uma criança muda implicitamente a estrutura familiar, mas em caso de nascimento de uma criança com "problemas", esta mudança cria verdadeira instabilidade, experimentando a família "sentimentos ambivalentes". Uma "oscilação" entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (Zigler *et al.*, 1986; Alves 2011).

Um estudo descreve que as mães de crianças com problemas, são mães mais preocupadas com os seus filhos, mais deprimidas e neuróticas. Em relação aos pais, estes são apresentados como revelando maiores depressões, menor domínio, menor autoestima, sendo mais "perturbados emocionalmente". Todos estes efeitos negativos afetam de algum modo, embora que por vezes indiretamente, toda a dinâmica familiar (Morin, 1991; Pires 2009; Alves & Martins, 2011).

Ao analisar o nível de stress dos pais com filhos com necessidades educativas especiais, o autor constatou que estes eram mais stressados do que os pais que tinham filhos no ensino regular, sem nenhuma deficiência. Esta investigação remete para que os pais de crianças portadoras de deficiências não aceitem o facto, dos filhos serem portadores de necessidades educativas especiais (Hintermair, 2000; Pires, 2009; Alves, 2011).

Por outro lado, as características de uma criança com necessidades educativas especiais, podem não representar uma fonte de stress para a família, pois algumas características ou traços de personalidade podem ser ou não stressantes para a família, ou seja, podem ser tanto positivos quanto negativos. De acordo com esse ponto de vista, uma criança deficiente pode ser similar a uma criança sem deficiências. Neste sentido, a percepção de pais e familiares sobre a criança deficiente, nem sempre será negativa ou associada a alguma característica limitativa da criança, o que influenciará na dinâmica das suas famílias (Summers *et al.*, 1989; Pires, 2009).

Segundo alguns estudos, a percepção de pais de crianças deficientes, acerca dos seus filhos, identificaram aspetos positivos, uma vez que estes eram vistos como fonte de (ou razão para), maior felicidade, fortalecimento de laços familiares, maior controlo pessoal, assim como aprendizagem de paciência, sensibilidade e tolerância, entre outros. Esses dados sugerem que nem todas as famílias de crianças com necessidades educativas especiais apresentam uma adaptação negativa, pois há famílias que conseguem criar estratégias bem adaptadas para enfrentarem este acontecimento. Portanto, a chegada de um filho deficiente não deve ser vista como um fator determinante de desajuste familiar, pois os conflitos não surgem em resultado direto da deficiência, mas em função das possibilidades da família adaptar-se ou não a essa situação, ou seja, não necessariamente uma criança deficiente será fonte de stress familiar (Turnbull *et al.*, 1988; Paniagua, 2004; Fiamenghi *et al.*, 2007).

Muitas vezes os pais de crianças com necessidades educativas especiais sentem-se intimidados e/ou as oportunidades para se envolverem na escola são limitadas. Quando estão em causa pais de crianças com necessidades educativas especiais, a relação com a escola é ainda mais dificultada, pois "muitas vezes partilham o «rótulo» das suas crianças e sentem-se por isso, percebidos pelos outros" como ponto fulcral de todo o problema (Gartner *et al.*, 1993; Gupta & Singhal; 2004; Ladner; 2011).

A família centraliza em si os problemas vivenciados pelas crianças e sente-se estigmatizada. Tendo em conta que, em 70% dos pais, de crianças com necessidades educativas especiais, verifica-se determinado alheamento, por parte destes, facto que dificulta as interações efetivas e positivas. No entanto, atualmente a permanência de crianças com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular, só pode ser

entendida se encarmos os pais como parceiros iguais no processo educativo. O sucesso depende do pleno envolvimento dos pais (Hegarty, 1991; Barnwell, 2001; Ladner; 2011).

O aluno da Educação Especial é tão especial quanto qualquer pessoa. A família é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais. É ela que lhe oferece a primeira formação. A participação da família é de grande importância no movimento da inclusão, seja de forma individualizada ou por meio das suas organizações. É fundamental a sua participação, para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas para os seus filhos seja garantida. São imprescindíveis que, busquem conhecer para participar, dando o exemplo de cidadania, e servir, como um veículo por meio do qual os seus filhos possam aprender para a ser (Minuchin, 1982; Leyser & Kirk, 2004; Byrne, 2010).

O papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) do portador de deficiência. Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais dos seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam para os seus filhos (Declaração de Salamanca 1994). Deverá haver uma relação de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões e em atividades educativas do seu filho.

Uma das maiores preocupações dos pais de crianças portadores de deficiência é a sua saída de casa para a escola, pois a lei é bastante clara ao afirmar que toda criança tem direito à educação, e muitos pais não se consciencializam desta temática e tentam proteger os filhos, mantendo-os em casa, por vergonha ou desespero, porque desconhecem as instituições especializadas ou não, públicas e particulares que podem atender a crianças especiais (Giuseppe *et al.*, 1997; Leyser & Kirk, 2004; Byrne, 2010).

O investimento dos pais em questões de relação com a escola nem sempre é efetivo. No entanto e em oposto, raras vezes se estabelecem "pontes" de modo a desenvolverem-se dispositivos que contemplem "a participação, a gestão direta, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma

colaboração cooparticipada num processo interno de mudanças". Existe a necessidade de equacionar a problemática das necessidades educativas especiais que podem, à priori, decorrer da própria criança mas que inevitavelmente recaem sobre os contextos naturais em que se move, situação que tende a agravar a relação entre a família e a escola (Dias, 1993; Pires, 2009).

5.2 Percepção dos Docentes no processo de aprendizagem e de continuidade educativa

Ser professor é uma “atividade complexa cuja finalidade é a produção de “estados de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir comunicacional. O que caracteriza a prática profissional do professor, comparativamente às outras profissões, não é o agir instrumental, mas é o agir comunicacional” (Carolo, 1997, p.46)

Nesta perspetiva, a conceção de que para se ser bom professor basta conhecer os conteúdos a ministrar já não faz sentido. Ao professor não cabe já a "tarefa de instruir ou modelar os comportamentos dos seus alunos com base numa perspetiva «objetivista» desajustada a uma sociedade onde fontes de acesso à informação existem, mas, sobretudo, de criar condições para que estes aprendam e de orientar as suas aprendizagens, numa perspetiva construtivista" (Pereira *et al.* 1997, p.52).

Atendendo à complexidade da realidade escolar atual, parte significativa dos professores em funções vive num dilema consigo mesmo. Nascido e educado num quadro sociocultural inserido num passado conformista e conservador, vive e interage num presente de contradições e mudanças constantes (Pires, 2009; Campos, 2012). Existe um "mal estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) (...) para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (Esteve, 1995, p.54)

A democratização da escola, o fenómeno de globalização, com o conseqüente movimento populacional expresso em contingentes nunca antes registados e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, torna a escola num espaço multicultural. Face a esta diversidade discente, o professor tornou-se num profissional ainda mais vulnerável. É neste contexto, de maior e mais ampla complexidade da organização escolar, que coexistem na escola de hoje, professores provenientes de modelos de formação diversos, constituindo este um dos fatores com influência em condutas profissionais distintas. Cada um dos docentes encerra em si a possibilidade de se revelar mais conservador, de cariz mais técnico, instrutor ou monocultural, preocupado em transmitir conhecimentos, em instruir o aluno, ou mais progressista, treinador multicultural ou colaborador, o que valoriza os aspetos da relação interpessoal,

a afetividade e a curiosidade, o que se mantém atento ao outro, tolera em si mesmo a incerteza do saber e entende a relação na reciprocidade (Stoer *et al.*, 1999; Campbell *et al.*, 2003; Kitchen, 2007).

A influência da atitude do professor na sua prática constitui, na investigação educacional recente, importante objeto de estudo. São numerosas as investigações em torno das consequências das percepções, dos sentimentos e dos preconceitos que o professor corporiza, e que condicionam, ou mesmo determinam, o processo ensino – aprendizagem.

O interesse em conhecer as percepções reveladas pelo professor perante o aluno e aqui, especificamente, do aluno com necessidades educativas especiais justifica-se pelo facto das percepções constituírem fator preponderante no processo ensino – aprendizagem. O modo como o professor se encara a si próprio e ao ambiente, a sua forma habitual de pensar, de sentir e de se comportar são fatores intervenientes na interação professor – aluno e, nesta perspectiva, determinante no desempenho do aluno.

É neste contexto que faz sentido equacionar as percepções do professor face ao aluno com necessidades educativas especiais. Contudo, e inerente ao próprio conceito de percepção, verifica-se grande dificuldade no seu estudo, uma vez que as percepções não podem ser diretamente observadas (Neto, 1998; Pires, 2009; Campos, 2012).

Na relação pedagógica as expetativas e percepções dos professores têm grande importância no desempenho dos alunos, daí o interesse em as estudar com exatidão (Barros, 1992; Pires 2009; Alves & Martins, 2011).

A personalidade do professor e a sua história de vida determinam as representações que este vai construindo de si próprio e do aluno e que estão na origem de parte das percepções e expetativas. As características do aluno, nomeadamente, “o aspeto físico, a raça, a classe social, o sexo, o modo de falar, etc”, completam o leque de fatores que condicionam este processo. No entanto, nem todos os professores são afetados pelas expetativas quer positivas quer negativas, sendo os mais influenciáveis os que têm percepções mais estereotipadas dos alunos (Barros, 1992; Pires 2009; Alves & Martins, 2011).

No entanto, a perceção e o significado que atribuímos a um objeto ou a um facto não é só determinado pelo estímulo a que fomos sujeitos mas, também, pelos fatores do nosso organismo (Rodrigues Dias, 1989; Campos, 2012).

Neste contexto, observações em contexto de sala de aula permitem concluir, “que a crítica do professor produzia-se basicamente como resposta ao comportamento disruptivo do aluno (embora nem sempre nem contingentemente) e o elogio do professor surgia sempre em relação ao rendimento e ao esforço do aluno (embora nem sempre nem contingentemente)” (Encarnação, 1988, p.69). Esta conduta por parte do professor não constitui apenas um reflexo de preconceitos que possa ter, mas revela também a necessidade e a capacidade da sua sobrevivência, enquanto líder na sala de aula. Autores referem-se à “importância que no tratamento diferenciado o professor tem a necessidade de conseguir o controlo da turma, que pode ficar ameaçado pelo comportamento disruptivo de determinados alunos” (Monteiro, 2000; Campos, 2012).

Num estudo realizado em Portugal, analisaram-se as crenças do professor acerca dos fatores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva. Na opinião dos autores, as crenças e atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente jogam um papel fundamental na integração dos alunos. Dados empíricos mostram que o professor possui baixa expetativa em relação ao aluno com necessidades educativas especiais (Dinis, 1989; Monteiro, 2000; Pires, 2009; Campos, 2012).

Alguns autores referem que existem duas perspetivas que encerram diferentes perceções. Nos seus estudos referiram que na perspetiva “pathognomonic”, o professor atribui a incapacidade ao aluno e na perspetiva “intervencionista” o professor atribui os problemas com que o aluno se defronta à interação entre o aluno e a cultura escolar. Os primeiros demonstram menor interação positiva quando comparados com os segundos. Acrescentam que as perceções mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não requer mudanças significativas na prática docente, nomeadamente, as dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas. A produção de materiais de apoio específico e a definição de um desenho curricular próprio requerem um esforço acrescido, mal recebido pelos professores a que se junta a falta de formação nestas áreas. Os professores não se dispõem a desenvolver um plano individualizado para uma aula, pela presença de um aluno que dele necessite (Cruz, 1988; Avramidis *et al.*, 2002; Levins *et al.*, 2005).

Embora não se verifiquem evidências consistentes, os estudos revelam que, tendencialmente, as percepções mais positivas se manifestam nas professoras, nos professores mais novos, com menos anos de experiência e nos professores menos conservadores (Avramidis, 2002; Hull, 2005).

É realçado por alguns autores, que os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito, mas quando se trata de proceder a ajustes revelam-se mais cétricos. E sublinham que o professor do ensino regular revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução dos alunos com necessidades educativas especiais. Verifica-se também uma aceitação maior pelos alunos necessidades educativas especiais que conseguem resultados mais satisfatórios face ao investimento feito pelo professor (Avramidis, 2002; Cook, 2007).

6. Expetativas

Atualmente, as definições acerca da palavra expetativa têm sido muitas. Assim, alguns autores referem-se às expetativas como as crenças que um indivíduo leva para o processo terapêutico e que podem abranger crenças sobre os procedimentos, os resultados, os terapeutas ou qualquer outra faceta da intervenção (Nock & Kazdin, 2001; Agostinho, 2010).

Outros autores defendem as expetativas do indivíduo, como uma parte das características do mesmo, acrescentando à definição de Goldstein em que as *expetativas de Papel* incluem características/comportamentos que o indivíduo espera da parte do psicólogo e as *expetativas de resultado*, são as percepções que o indivíduo tem de que a terapia irá trazer mudanças (Dew & Bickman, 2005).

Um autor propõe a existência de dois tipos de expetativas: expetativas de resultados/prognóstico (*Outcome expectancies*) e expetativas de papel (*Role expectancies*). As primeiras referem-se a uma avaliação do sujeito sobre a probabilidade de o tratamento ser bem sucedido e as segundas referem-se à forma como o mesmo espera ter de participar no processo terapêutico (Goldstein, 1962; Agostinho, 2010).

No contexto deste estudo, por expetativa entende-se aquilo que se espera de um aluno ou de um grupo de alunos, ou mais concretamente de um aluno que transite para a educação especial. Numa definição mais abrangente, expetativas: “(...) são hipóteses sobre pessoas, objetos, acontecimentos e situações (...) [que] podem ser confirmadas por informação posterior que as suportam ou não (...). Os problemas surgem (...) quando as impressões formadas pelos docentes vão estar na origem de um tratamento diferenciador, resultante de expetativas positivas ou negativas” (Da Silva, 2008, p. 122 e p. 127)

Há quem alerte para o efeito negativo que as expetativas dos professores podem ter, pois quando baixamos as expetativas, como reação às diferenças individuais entre os alunos, subestimamos a capacidade que todas as crianças têm de crescer intelectualmente e não lhes conseguimos providenciar as ferramentas adequadas para que aprenda (Weinstein, 2004; Bizarro, 2012).

Muitas vezes, as expetativas dos professores podem, por exemplo, estar ligadas à classe social a que os alunos pertencem. Infelizmente, muitos professores têm

expetativas académicas de determinados estudantes, baseando-se na pertença destes. Os alunos não classificados como classe média são prejudicados por tais expetativas. Em contraste, alunos de classe média-alta costumam beneficiar de forma positiva dos juízos de valor dos professores, porque espera-se que obtenham melhores resultados. Assim, são tratados mais favoravelmente e costumam ser melhores, academicamente, na maior parte dos casos (Gollnick & Chinn, 2006).

A interação familiar define as relações que se estabelecem entre os subsistemas familiares conjugal, parental ou fraternal e também com os sistemas extrafamiliares, e está estreitamente relacionada com a estrutura da família, nomeadamente os seus valores e cultura (Pimentel, 2004; Ferreira, 2013).

Os pais de crianças com necessidades educativas especiais podem ainda vivenciar problemas conjugais, resultantes de fadiga, questões financeiras ou até sentimentos de rejeição por sentirem a vida do casal passada para segundo plano em detrimento do aparecimento deste novo membro na família, fazendo com que as expetativas criadas por eles tenham sido em vão (Ferreira, 2013).

Alguns autores referem que as famílias constituem o elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis. Deste modo, as famílias não poderão realizar essa função tão bem quanto desejam se não tiverem o apoio de uma comunidade forte e se colocarem expetativas muito altas para com as crianças (Correia & Serrano, 2000; Ferreira, 2013).

Capítulo II - Estudo Empírico

1. Problemática

Quando um aluno ingressa na escola, os encarregados de educação e os docentes esperam que o mesmo consiga evoluir de forma satisfatória, adquirindo todos os conteúdos que lhes são transmitidos. Em alguns casos, tal não acontece.

Neste caso, tanto os encarregados de educação, como os docentes têm de trabalhar em parceria para que a criança consiga alcançar o sucesso educativo, pois percepções positivas reforçam o sucesso e constituem o alicerce para a inclusão (Vieira, 1995; Correia, 2001; Marchesi, 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Watkins, 2003).

A percepção dos pais influencia o desempenho académico das crianças, mas também a dos professores que interagem com elas, pois o entendimento dessas pessoas acerca da dificuldade de aprendizagem, assim como a sua conceção sobre o saber/ não saber configuram relações que podem ser tão geradoras ou disruptivas à aprendizagem dos alunos. (Bronfenbrenner, 2002; Guzzo, 2009)

Deste modo, o envolvimento parental torna-se importante, uma vez que existem pesquisas, que apontam que, uma boa interação entre pais e filhos auxilia no estabelecimento de um relacionamento seguro da criança com os pais, podendo, também favorecer os relacionamentos interpessoais das crianças com seus pares e a formação de um autoconceito satisfatório, aspetos que são maximizadores do desempenho académico, aumentando assim, a percepção positiva dos pais em relação às aprendizagens dos educandos. (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Gomide, 2003; Marturano, 2004; Cia & Barham, 2005).

No que se refere ao docente, cabe a este profissional conseguir estratégias eficazes que vão ao encontro das dificuldades apresentadas pelo aluno. No entanto, para que isso aconteça é fundamental que as percepções dos professores face à inclusão sejam positivas, pois estas têm influência no processo de ensino aprendizagem destes alunos. Todos os docentes da escola devem acreditar na verdadeira possibilidade do sucesso dos seus alunos, particularmente dos alunos com necessidades educativas especiais, responsabilizando-se pela aprendizagem de cada um (Correia, 2001).

As mudanças atitudinais para que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares, seja uma realidade, deverão abranger todos os membros da comunidade escolar, as políticas educativas as associações de pais e os responsáveis pela formação dos professores (González, 2002; Vaz, 2007).

Perante o aluno com necessidades educativas especiais, a percepção do professor poderá ser diferente, visto que o sucesso da inclusão destes alunos, na sala de aula, estaria profundamente relacionado com as percepções dos professores perante este paradigma. Apesar da maioria dos professores dizer ser a favor da inclusão, verifica-se que estes apresentam alguns receios, apontando várias causas, entre as quais, a falta de formação (Vieira, 1995; Marchesi, 2001; Coelho, 2012).

Perante as considerações de alguns autores, existem fatores que condicionam as percepções dos professores, no que concerne à inclusão, nomeadamente fatores de ordem pessoal: idade, género, grau académico, tipo de formação, tempo de serviço, experiência de educação especial (Garcia & Alonso, 1985; Muntaner, 1995; Marchesi, 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Watkins, 2003; Vaz, 2007) e fatores que se relacionam com o contexto: tipo de professor, situação na profissão, nível de ensino, número de alunos por turma, experiência profissional e localização da escola.

Ao analisarem-se alguns estudos, verifica-se que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo a baixa percepção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino, e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke *et al.*, 1996).

A função da escola será responder a essas dificuldades apresentadas pelos alunos, embora muitas vezes não o consiga. Desta forma, deve obter formação em diversos aspetos, a saber, trabalho em equipa, elaboração de adaptações curriculares tendo sempre em vista a inclusão destes alunos, deve proporcionar-lhes todos os apoios de que necessitam para que possam permanecer na sua turma (González, 2003). Quando

não se verifica essa possibilidade, os alunos transitam do ensino regular para a educação especial.

Assim, a pertinência deste estudo surge da necessidade de compreender o que ocorre quando é proposto aos encarregados de educação que os seus educandos abandonem o ensino regular e passem a estar incluídos num regime especial de ensino e o que estes sentirão ao serem confrontados com o facto de terem uma criança especial, uma vez que a educação especial ainda não é encarada de forma positiva, tanto pelos docentes como pelos encarregados de educação. É também importante que os docentes compreendam o que devem ou não fazer nestas situações, pois se a educação especial e a educação regular que inicialmente se faziam separadamente, com o decorrer do tempo foram gradualmente confluindo (Madureira & Leite, 2003; Correia 2005).

1.1 Questões de investigação

Dos pressupostos teóricos já explanados, emergiu a seguinte questão que orienta este projeto de investigação:

- Qual é a perceção dos docentes e dos encarregados de educação, na transição de uma criança do regime regular para o regime educativo especial?
- Será que o tipo de necessidade educativa especial apresentada pela criança, influencia a perceção dos encarregados de educação e dos docentes, sobre a passagem da criança do regime regular para o regime educativo especial?

1.2 Objetivo Geral

A partir das questões de investigação definiu-se o seguinte objetivo geral:

- Verificar quais as perceções e expetativas das famílias e docentes, após a decisão da mudança do educando/aluno, do sistema de ensino regular para ingressar no regime de Educação Especial.

1.3 Objetivos Específicos:

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

- Verificar se a família aceita com facilidade a transição do ensino regular para o regime de educação especial;
- Verificar se o diagnóstico e o tipo de necessidade educativa especial da criança, tem influência quer na perceção, quer na aceitação desta transição por parte da família e dos docentes;
- Verificar as expetativas sobre os alunos com necessidade educativa especial, por parte dos docentes;
- Compreender como o docente organiza a aula, para atender um aluno com necessidade educativa especial;
- Verificar se a formação, tempo de serviço, idade e sexo dos docentes tem influência quer na perceção, quer na aceitação desta transição.

1.4 Participantes

O presente estudo foi aplicado no Arquipélago dos Açores, na ilha da Graciosa, situada no Grupo Central do Arquipélago referido, na Escola Básica e Secundária da Graciosa que tem a seu cargo 4 escolas do primeiro ciclo.

As entrevistas foram aplicadas, a 12 encarregados de educação e a 23 docentes, após um pedido de autorização ao Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Graciosa para poder realizar o presente estudo. (Anexo 1).

No que concerne à caracterização dos encarregados de educação inquiridos, o Gráfico 1 apresenta o grau de escolaridade dos 12 encarregados de educação entrevistados.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

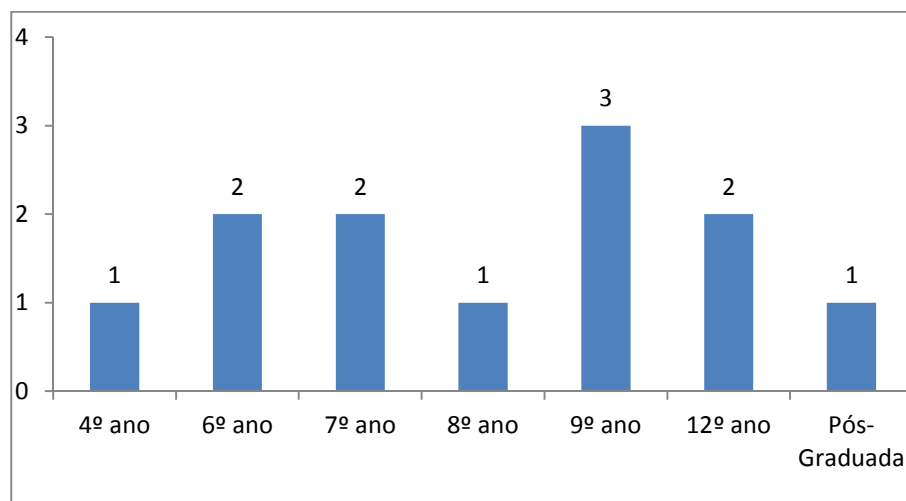


Gráfico 1 – Nível de escolaridade dos encarregados de educação

Observa-se no gráfico 1 que a maioria (n=10) possuía níveis inferiores ou iguais ao 9º ano e somente um encarregado de educação tinha formação superior.

Relativamente ao emprego, 6 dos entrevistados não tinham qualquer emprego remunerado (desempregado ou empregada doméstica), duas encarregadas de educação eram bolsieras na escola e os restantes quatro estavam empregados (psicóloga, esteticista, escriturária e empregada de panificação). De um modo geral, as pessoas gostam do que fazem atualmente (empregados e empregadas doméstica) ou gostavam do que faziam anteriormente (desempregados).

No que se refere ao rendimento mensal de cada agregado familiar, é considerado suficiente para manter a família, apesar dos entrevistados reconhecerem que este é reduzido. Contudo, estes referem que os seus salários não são dos piores, existindo muitas pessoas numa situação económica mais grave.

No que respeita à caracterização socioprofissional dos docentes participantes, o Gráfico 2 apresenta os resultados referentes ao nível de ensino dos elementos entrevistados, sendo 16 professores do 1º Ciclo e 7 educadores de infância.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

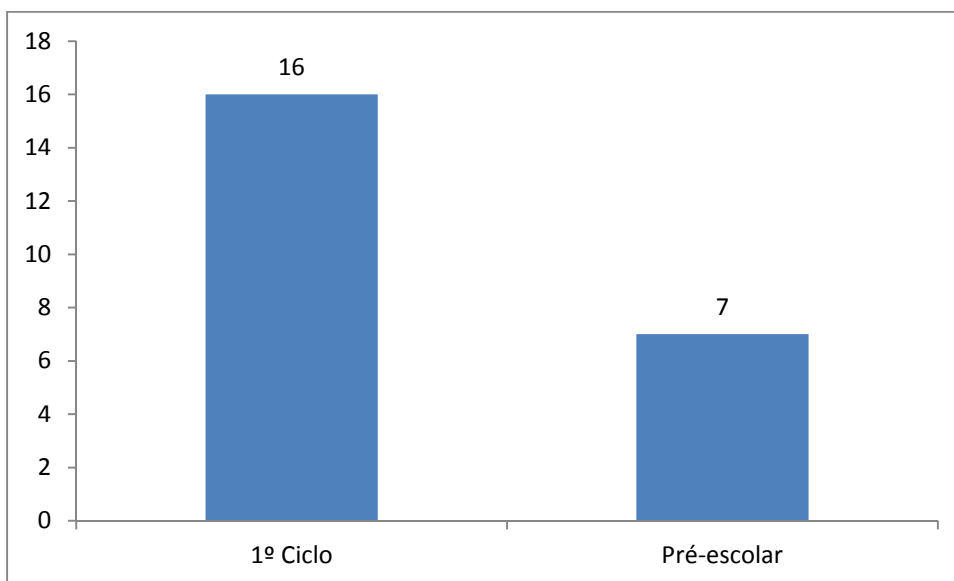


Gráfico 2 – Grupo disciplinar

A idade dos professores/educadores de infância variava entre os 29 e os 56 anos com uma média de $44,4 \pm 1,6$ anos, e o tempo de serviço entre os 5 e os 36 com uma média de $20,1 \pm 1,8$ anos.

Quanto às habilitações literárias (Gráfico 3), 7 dos professores/educadores de infância entrevistados possuíam o bacharelato e 16 eram licenciados.

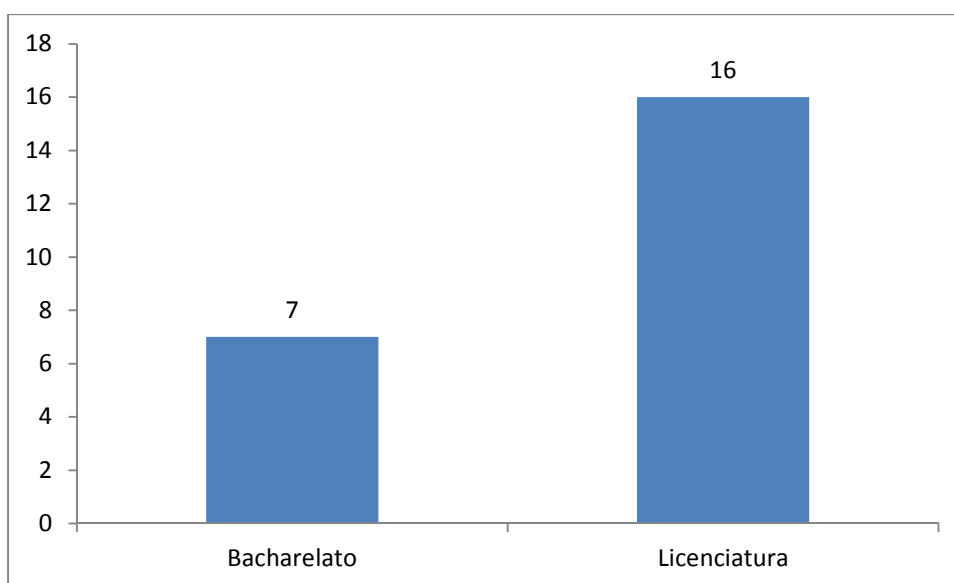


Gráfico 3 – Habilitação literária

O Gráfico 4 apresenta a caracterização das funções desempenhadas pelos docentes participantes.

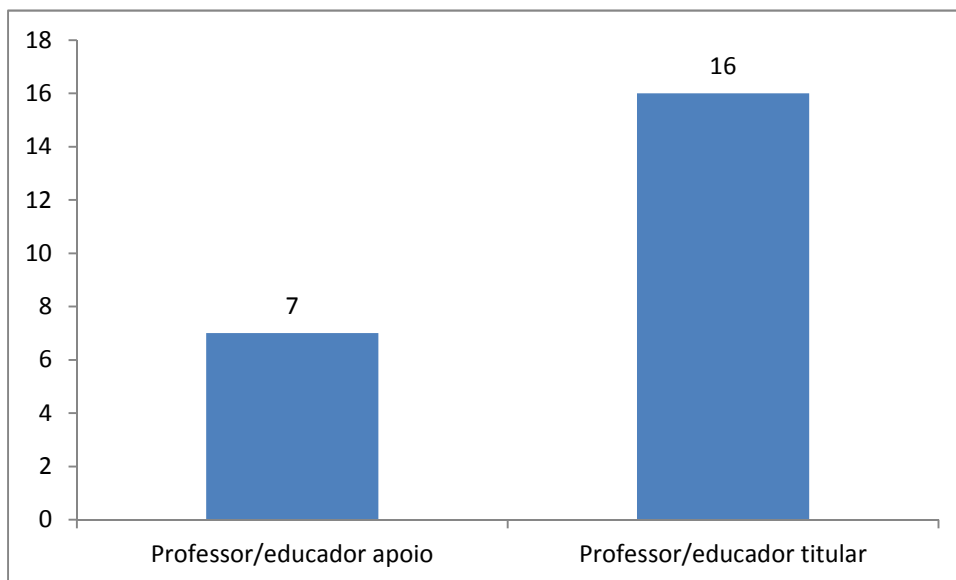


Gráfico 4 – Funções desempenhadas

Constata-se que 16 eram professores ou educadores de infância titulares de turma e os restantes 7 eram professores/educadores de infância de apoio educativo.

2. Metodologia

O presente estudo, poderá considerar-se exploratório, visto que a problemática nele evidenciada, até então, não tinha sido debatida. Assim, as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua pratica do dia a dia (Gil, 1994).

Os estudos exploratórios “permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de um determinado problema”, que, partindo de uma hipótese, “aprofunda o seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes”, ampliando conhecimentos (Triviños, 1992, p.71).

Este tipo de abordagem tem como pressuposto desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com o intuito de formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Costumam envolver pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas não padronizadas, estudos de casos e não apresentam muita rigidez na sua planificação, nem utilizam procedimentos de amostra e técnicas quantitativas de recolha de dados (Triviños, 1992; Ribau de Almeida, 2012).

Nos estudos exploratórios, em investigação qualitativa, a entrevista pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Ribau de Almeida, 2012).

No que respeita aos métodos e técnicas na investigação, existe uma grande diversidade de definições pois estes são variáveis de acordo com os vários autores (Carmo & Ferreira 1998; Ribau de Almeida, 2012).

A investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a várias correntes de produção de conhecimento. Nos últimos tempos têm sido muito discutidas as vantagens e desvantagens da utilização de métodos quantitativos ou de métodos qualitativos na investigação em Ciências Sociais. Também tem sido questionada a utilização das duas em simultâneo (Guerra, 2006).

A mais importante característica da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação do fenómeno estudado. Assim, o que se obtém, não são tanto “descobertas”, mas mais “asserções”. Estas advêm do facto de haver uma ligação e

interação profunda entre o investigador e as pessoas que participam no estudo, com um pressuposto de que o conhecimento é construído durante o processo conversacional. (Erickson, 1986; Stake, 2007).

Partindo do pressuposto de que na “investigação qualitativa a escolha da amostra se prende, não com questões de representatividade, mas com questões conceptuais consideramos que, à partida, a amostra de pessoas selecionadas abrangeu diferentes participantes com distintas interpretações e percepções do fenómeno em estudo.” (Miles & Huberman, 1994, p. 27).

Delgado e Gutiérrez (1995) referem que podemos considerar a análise de conteúdo, como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto, no qual apresentamos a informação dos documentos recolhidos de uma forma transformada. Esta transformação, segundo os mesmos autores, ocorre com regras definidas e devem ser justificadas pelo investigador. Quivy e Campenhoudt (2005) referem que existem vários métodos de análise de conteúdo.

Para este estudo e depois da informação obtida ter sido transcrita, efectuou-se a separação em unidades relevantes e significativas: a unidade de análise. Esta pode ser uma frase ou um parágrafo (Cohen & Manion, 1994; Miles & Huberman, 1994). Esta divisão da informação em unidades realizou-se considerando as unidades em função do tema abordado. O investigador terá de identificar e classificar as unidades de modo a encontrar nelas determinadas componentes temáticas que permitam classificá-las numa determinada categoria de conteúdo (Flores, 1994).

Estas foram utilizadas *à posteriori*, a partir dos dados obtidos enquadrando-se numa investigação de natureza interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994).

2.1 Instrumentos e procedimentos de Recolha de Dados

A nível metodológico, foi importante utilizar uma entrevista semi - estruturada, como instrumento de recolha de informação, procurando identificar, a nível qualitativo, quais as perceções das famílias e docentes, após a decisão da mudança do educando/aluno, do sistema de ensino regular para ingressar no regime de educação especial. Deste modo, foram criados dois guiões de entrevista: guião de entrevista para os docentes (Anexo 2) e o guião de entrevista para os encarregados de educação (Anexo 3). É de referir que antes de se aplicar estas entrevistas, foi feito um pré-teste. Assim, foram aplicadas duas entrevistas a um docente e a um encarregado de educação, não participantes no estudo, para compreender se estas eram entendidas pelos inquiridos e se propunham algumas alterações. Depois de aplicadas, a entrevista de pré-teste ao docente (Anexo 4) e ao encarregado de educação (Anexo 5), foram transcritas, com o intuito de verificar se estavam de acordo com o pretendido para o estudo.

Antes da realização da entrevista, deve-se efetuar um pré-teste, podendo, eventualmente, ajustar o guião da entrevista. Depois de registada em papel ou em suporte digital, a informação recolhida pela entrevista é tratada com vista à sua análise e à redação das conclusões (Marconi & Lakatos, 2002).

Os métodos de entrevista “distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (...) caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores (...) instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192). Os mesmos investigadores indicam que o “espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo a que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível”.

A entrevista carece de um propósito (tema, objetivos e dimensões), sendo por isso necessária a criação de um guião que servirá de base à realização de uma entrevista propriamente dita (Simões, 2006).

O entrevistador deve na medida das suas possibilidades não dirigir a entrevista, nem restringir a temática abordada. Desta forma, segundo Estrela (1984), é necessário muito cuidado na condução de uma entrevista.

De acordo com Santos (2000), a técnica da entrevista é um método muito utilizado para descrever e compreender as concepções e perspectivas da população em estudo. A entrevista é normalmente classificada quanto ao tipo, em não estruturada, semi-estruturada ou estruturada, dependendo do grau de abertura das questões que colocamos (Bogdan & Biklen, 1994). O sucesso desta técnica depende de como se prepara e se conduz a entrevista.

Alguns autores referem que, o entrevistador deve ouvir cuidadosamente o entrevistado e recordar a cada momento que mesmo que o entrevistado tenha opiniões divergentes das suas o seu papel não é modificar pontos de vista, mas entender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los (Bogdan & Biklen, 1994).

A opção por uma entrevista semi – estruturada, enquadrou-se nesta visão: realizaram-se perguntas abertas, mas guiadas, positivas, e dando espaço para uma conversa flexível, onde a sensibilidade e a ética estiveram presentes. Segundo Bryman e Burgess (1999), o convite feito às pessoas para exporem as suas opiniões pessoais pressupôs um interesse especial no informante, enquanto especialista privilegiado na sua própria vida e depois, na análise conversacional, o reconhecimento de como a realidade social é construída por via da utilização da linguagem.

Com o intuito de facilitar a leitura e interpretação do trabalho em estudo, optou-se por apresentar e discutir os dados em simultâneo.

Todas as entrevistas foram gravadas através de um gravador digital, mantendo o anonimato dos entrevistados. Antes de se realizarem as questões, foram informados do tema do trabalho e se não entendessem o conteúdo da pergunta, esta poderia ser repetida sem algum problema.

Depois das entrevistas terem sido realizadas, foram todas transcritas para mais fácil leitura, para a realização do trabalho, cuja síntese completa encontra-se em dois anexos: encarregados de educação (Anexo 6) e docentes (Anexo 7).

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

Seguidamente foi elaborada a análise de conteúdo para todas as entrevistas. Para a realização deste trabalho, foram elaboradas grelhas: umas referentes aos docentes (Anexo 8) e outras aos encarregados de educação (Anexo 9).

3. Apresentação e discussão dos resultados

Definiu-se para este estudo como objetivo geral: Verificar quais as percepções e expetativas das famílias e docentes, após a decisão da mudança do educando/aluno, do sistema de ensino regular para ingressar no regime de educação especial.

Optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os com os objetivos gerais e específicos e ao mesmo tempo, para uma mais fácil compreensão e leitura irão confrontar-se estes resultados com outros obtidos por outros investigadores. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As categorias foram encontradas em 3 fases segundo o modelo de Bardin (2009): a pré- análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Para uma leitura mais simples relativamente à apresentação de resultados, seguindo o modelo de Cubo (2008), elaboram-se dois quadros síntese, 1 e 2 (um referente aos encarregados de educação e outro relativamente aos docentes), onde se pode obter uma leitura das dimensões, categorias, sub categorias e o conteúdo expresso pelos participantes, optando-se de seguida pela quantificação de resultados.

Assim, no Quadro 1, apresenta-se a síntese referente aos encarregados de educação.

<i>Dimensão</i>	<i>Categoria</i>	<i>Sub-categoria</i>	<i>Itens/Exemplos</i>	<i>%</i>
Percepção sobre a transição do Ensino Regular para a Educação Especial	Percepção negativa	Represálias	<i>“Pelos pais não, mas sim pelas outras crianças. Elas costumam gozar com ele.”</i>	33,3%
	Percepção positiva	Ausência de preconceito	<i>“Não tenho vergonha dos meus filhos.”</i>	90,9%
		Benefícios	<i>“Sim.”</i>	91,7%
Influências sobre a percepção	Diagnóstico	Precoce	<i>“É melhor ter sido agora, do que mais tarde.”</i>	90,9%
		Não sabe	<i>“Não lhe sei dizer.”</i>	9,1%
	Atribuição de responsabilidades	Médico	<i>“Pelos médicos, pois este problema desenvolveu-se a partir de um erro médico.”</i>	25%
		Encarregados de Educação	<i>“A mim própria.”</i>	33,3%

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

		Professores	<i>“Aos professores.”</i>	25%
		Falta de recursos	<i>“Aos recursos que a ilha me dispõe.”</i>	8,3%
		Genética	<i>“Há genética. O problema que ele tem é genético, porque já o pai e irmão dele são disléxicos.”</i>	8,3%
		Gestão de sala de aula	<i>“A professora não os consegue controlar.”</i>	16,7%
	Tipo de necessidade educativa especial	Mudança de opinião com diferente necessidade educativa especial	<i>“Não.”</i>	91,7%
		Não sabem	<i>“Talvez.”</i>	8,3%
		Conhecimento do tipo de necessidade educativa especial	<i>“Sei sim.”</i>	66,7%

Quadro 1 – Quadro síntese das dimensões obtidas, categorias e subcategorias obtidos em entrevista com os encarregados de educação

Perante o quadro 1 pode salientar-se que 90,9% dos encarregados de educação não possuem preconceito pelos seus educandos apresentarem necessidades educativas especiais, e que 91,7% acham benéfica a transição dos seus educandos para o regime educativo especial. Afirmam, 91,7%, que o diagnóstico precoce de uma necessidade educativa especial é mais benéfica para os educandos e não mudariam a sua opinião, face à entrevista realizada, caso o seu educando apresenta-se outro tipo de necessidade educativa especial.

No que se refere aos docentes participantes, dividiram-se os resultados obtidos em vários quadros (Quadro 2; 2.1; 2.2; 2.3). Assim, em cada quadro, apresentar-se -á as dimensões identificadas, tratando as categorias e subcategorias encontradas e alguns itens exemplificativos.

<i>Dimensão</i>	<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Itens/Exemplos</i>	<i>%</i>
Percepção	Tipo de necessidade educativa especial e aquisição de competências	Transição de regime e tipo de necessidade educativa especial	<i>“A nível de autonomia pode modificar. Posso esperar mais de uns do que de outros.”</i>	50%
		Manutenção de opinião e tipo de necessidade educativa especial	<i>“Eu tento que isso não me influencie, mas consoante o grau de dificuldade do aluno às vezes acaba por influenciar.”</i>	50%
Inclusão na sala de	Aprendizagem e	Expetativas positivas	<i>“Penso sempre que a criança irá evoluir,</i>	62%

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

aula	mudança de regime		<i>porque se há um técnico que foi preparado para lidar com estas crianças, é óbvio que irá haver mudanças positivas.”</i>	
		Expetativas negativas	<i>“Quando passam para o ensino especial, sabemos à partida que não têm tantas capacidades como outro aluno e as expetativas acabam por baixar.”</i>	38%
	Benefícios para todos os alunos	Sim	<i>“Porque a nossa sociedade, cada vez mais, é mais diversificada. Todos aprendemos a socializar.”</i>	71%
		Não sabem	<i>“Depende do comportamento do aluno de educação especial, porque existe casos que prejudicam imenso a turma.”</i>	29%

Quadro 2 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente às dimensões Percepção e Inclusão na sala de aula

Observando o Quadro 2, podemos constatar que a mudança de regime será benéfica, segundo 50% dos docentes, para a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais e que 71% dos docentes considera ser benéfico, para todos os alunos da turma, haver inclusão.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Itens/Exemplos	%
Expetativas do docente sobre o aluno com necessidades educativas especiais	Aprender junto	Discordância com o mesmo currículo (Expetativas negativas)	<i>“Os miúdos acabam por ficar frustrados, porque não conseguem atingir os objetivos que os outros conseguem e à partida a frustração leva a muitos outros problemas associados ao insucesso.”</i>	26%
		Concordância com o mesmo currículo (Expetativas positivas)	<i>“Acho que sim, e depois, a partir desse currículo é que se pode adaptar às necessidades do aluno.”</i>	35%
		Não sabem	<i>“Depende. Tem muito a ver com a dificuldade que este aluno tem. Poderá haver alunos que ganham em estar na turma e outros não.”</i>	39%
	Influência das necessidades educativas especiais no ritmo dos alunos	Sim (Expetativas negativas)	<i>“Sim, porque têm limitações que o leva a isso.”</i>	50%
		Não (Expetativas positivas)	<i>“Cada aluno é diferente e tem o seu próprio ritmo.”</i>	45%
		Não sabem	<i>“Pode ser mais lento ou não. Pode ser mais rápido e não conseguir realizar bem as tarefas. Existem hiperativos muito inteligentes. Isso depende muito da problemática do miúdo.”</i>	5%
	Influência das necessidades educativas especiais	Sim (Expetativas negativas)	<i>“Eles têm as suas competências de aprendizagem um pouco diferentes, mas têm.”</i>	14%

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

	sobre a aprendizagem	Não (Expetativas positivas)	<i>“Conseguem ter competências de aprendizagem, mas há de ter outras estratégias para eles conseguirem lá chegar.”</i>	86%
	Sucesso escolar do aluno da educação especial	Sim (Expetativas negativas)	<i>“A nível de estudos académicos terá sim menor sucesso.”</i>	27%
		Não (Expetativas positivas)	<i>“Existem alunos que acompanham um programa normal, mas existem outros que não.”</i>	73%
	Prosseguimento de estudos dos alunos com necessidades educativas especiais	Sim (Expetativas negativas)	<i>“Sinceramente, acho que é pouco provável. De qualquer forma, nada é impossível.”</i>	15%
		Não (Expetativas positivas)	<i>“Cada vez mais, estão abertas portas para pessoas com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho.”</i>	85%
	Transição entre regimes	Sim (Expetativas negativas)	<i>“Eu acho que quando vão para a Educação Especial, muito dificilmente voltam para o ensino regular.”</i>	20%
		Não (Expetativas positivas)	<i>“Podem alcançar os objetivos e até podem ganhar maturidade.”</i>	80%

Quadro 2.1 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão Expetativas do docente sobre o aluno com necessidades educativas especiais

No quadro anterior, é possível constatar que 86% dos docentes consideram que não há influência das necessidades educativas especiais sobre a aprendizagem dos alunos. Averigua-se que 73% dos docentes consideram que os alunos com necessidades educativas especiais também têm sucesso escolar e 85% destes profissionais afirmam que futuramente estes alunos poderão prosseguir estudos.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Itens/Exemplos	%
Organização e gestão de sala de aula	Exigências face ao aluno com necessidades educativas especiais	Menos exigência	<i>“Por ele ter limitações.”</i> <i>“Devido às adaptações curriculares é claro que o nível de exigência será diferente.”</i> <i>“Cai-se mais num facilitismo quanto aos miúdos que estão no ensino especial”.</i>	53%
		Mais exigência	<i>“Eu exijo exatamente o mesmo. Ele tem um programa limitado, mas tem de o cumprir.”</i>	47%
	Planificação das atividades letivas par o aluno da educação especial	Menos exigência	<i>“Acho que é superior a planificação para a turma.”</i>	40%
		Mais exigência	<i>“A planificação para um aluno de educação especial é mais exigente, porque</i>	60%

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

			<i>temos de pensar em preparar material de outra forma, outras estratégias que cativem-no.</i>	
Gestão de tempo com aluno da educação especial	Mais tempo		<i>“O aluno da educação especial vai exigir muito mais tempo.”</i>	53%
	Menos tempo		<i>“Eu penso que eles têm menos atenção do que os do ensino regular.”</i>	41%
	Não sabem		<i>“Depende da forma como o docente encara essa problemática. Penso que os professores mais novos estão mais despertos para essa problemática.”</i>	6%
Individualização do trabalho	Sim		<i>“A necessidade obriga a isso. Acaba por ser sempre um trabalho muito mais individualizado.”</i>	100%
Distribuição da atenção	Aumento de atenção		<i>“Eu esclareço a dúvida a quem a coloca. Esclareço a dúvida a quem me levantar o dedo primeiro.”</i>	95%
	Prioridade de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais		<i>“Quando surge uma dúvida explico para todos, mas dou prioridade ao aluno do regime de educação especial.”</i>	5%
Respeito pelo ritmo do aluno	Mais tempo		<i>“Isto é algo que está previsto nos documentos dos alunos. Habitualmente precisam de mais tempo.”</i>	95%
	Menos tempo		<i>“Deve-se explicar a todos. Caso o aluno não perceba é que se deve explicar individualmente.”</i>	5%

Quadro 2.2 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão organização e gestão de sala de aula

Face ao quadro anteriormente apresentado, podemos verificar que existe unanimidade das respostas (100%), relativamente aos professores elaborarem um trabalho mais individualizado para os alunos com necessidade educativas especiais. Verifica-se que 95% dos docentes disponibiliza mais tempo para com os alunos portadores de necessidades educativas especiais e 95% destes profissionais têm de dar mais tempo aos alunos para realizarem uma tarefa académica.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Itens/Exemplos	%
Características do docente	Formação	Formação inicial	<i>“Contribuiu, porque tive cadeiras do ensino especial e de certa forma contribuiu.”</i>	70%
		Tipo de formação	<i>“A minha formação não foi nada específica à educação especial. Foi muito genérica.”</i>	30%

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

	Tempo de serviço e experiência profissional	Importante	<i>“A experiência da vida e profissional contribui bastante.”</i>	87%
		Não importante	<i>“O que é mais importante é a relação professor-aluno. A empatia que existe entre os dois.”</i>	13%
	Idade	Importante	<i>“Sim. Uma pessoa com experiência também sabe até onde um aluno pode ir ou não.”</i>	39%
		Não importante	<i>“Penso que não. Isso depende muito da mentalidade das pessoas.”</i>	61%
	Sexo	Importante	<i>“Pode haver alunos que se identifiquem mais com o facto de ser professor ou professora.”</i>	23%
		Não importante	<i>“Tem muito a ver como os professores expõem a matéria”</i>	77%

Quadro 2.3 – Síntese dos resultados obtidos em entrevista com os docentes relativamente à dimensão características do docente

No quadro 2.3, verificamos que 70% dos docentes consideram que a formação inicial é importante para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, assim como o tempo de serviço e a experiência profissional, com 87%. Relativamente ao facto do sexo do docente influenciar a percepção sobre a transição de um regime para o outro, 77% dos entrevistados diz não ser importante. Pode-se constatar que 61% dos docentes não acham que a idade do mesmo possa ter alguma influência nessa percepção.

Para aprofundar os dados apresentados anteriormente, demonstram-se os resultados obtidos, relacionando-os com os objetivos.

No que se refere ao primeiro objetivo *“Verificar se a família aceita com facilidade a transição do ensino regular para o regime de educação especial”* e para compreender se existia algum preconceito (percepção negativa) por parte dos encarregados de educação pelo facto dos seus filhos estarem a frequentar outro regime educativo, foi-lhes perguntado se tinham algum preconceito pelo seu educando estar a beneficiar de um regime diferente, do que a maioria dos alunos da sua idade. No gráfico seguinte apresentam-se os resultados obtidos.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

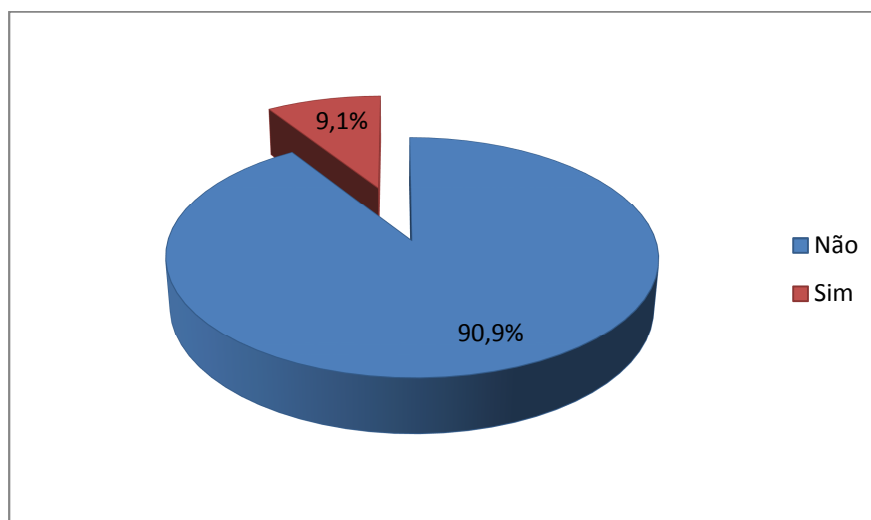


Gráfico 5 – Preconceito pelo educando estar a beneficiar de um regime diferente

Observa-se no gráfico 5 que 91,1% dos inquiridos não tem qualquer preconceito: “no princípio achei, mas agora já não” (EE 1); “não tenho vergonha dos meus filhos” (EE 4).

Quanto à sujeição da criança a represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de Educação Especial (Gráfico 6), foi questionado aos encarregados de educação se tinham medo que o seu educando estivesse sujeito a represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de educação especial.

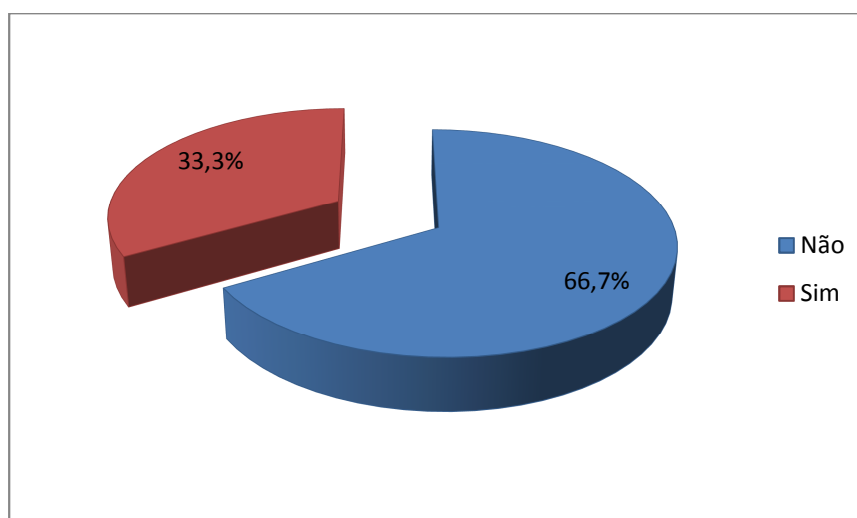


Gráfico 6 – Represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de educação especial

Dos encarregados de educação entrevistados, 33,3% responderam que consideram que essas represálias existem “pelos pais não, mas sim pelas outras crianças”, enquanto 66,7% referem que estas represálias não existem.

Os resultados obtidos apontam para uma percepção positiva dos pais face à situação. Estes resultados são contrários a outros estudos efectuados.

De acordo com resultados desses mesmos estudos (Rangaswami, 1995; Gupta & Singhal, 2004), os pais sofrem com sentimentos de pessimismo, hostilidade e vergonha. Negação, sentimento de culpa, tristeza, isolamento, rejeição e aceitação são as reações habituais parentais” (Drew *et al.*, 1984; Gupta & Singhal, 2004). Outros estudos referem que alguns pais, também experimentam sentimentos de desamparo, de inadequação, raiva, choque e culpa, enquanto outros passam por períodos de descrença, depressão e autculpa (Gupta & Singhal, 2004).

Relativamente à pergunta se era benéfico a transição do seu educando do regime regular para o regime educativo especial, para 11 dos 12 encarregados de educação inquiridos, a transição foi benéfica para o educando (Gráfico 7).

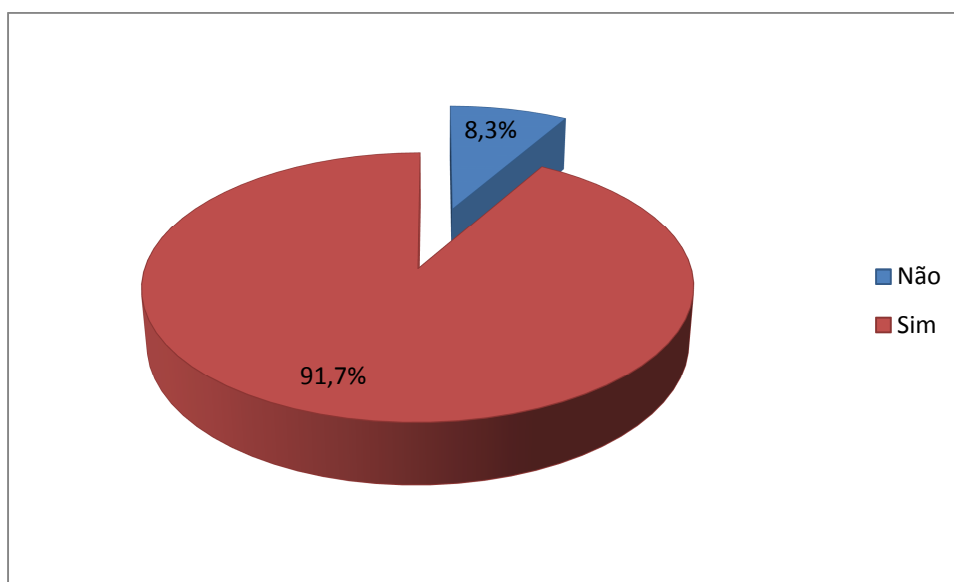


Gráfico 7 – Transição benéfica para o educando

Os encarregados de educação, na sua maioria (91,7%), expuseram que “o que foi mais benéfico foi a transição de uma escola para esta que ele frequenta. Além disso este

ano tem duas professoras na sala este ano e uma de apoio que lhe faz um trabalho mais individualizado” (EE 4).

Assim, de acordo com esses resultados, os pais ou encarregados de educação têm uma perceção positiva em relação às situações de transições educativas das suas crianças com deficiência.

Indo ao encontro destes resultados, alguns estudos realizados para analisar a perceção da família, sobre o processo de transição demonstraram, que em situações semelhantes, as perceções das mães foi positiva, pois as participantes sentiram-se envolvidas no desenvolvimento escolar dos seus filhos (Hoover, 2001; Ladner, 2011). Alguns autores verificaram que a perceção sobre esta transição está relacionada com valores culturais da própria família (Barnwell, 2001; Ladner, 2011).

De acordo com os autores referidos e com o que foi apurado no presente estudo, verifica-se que os encarregados de educação acham que esta transição do regime regular para a educação especial é muito benéfica para os seus educandos. Contudo, e tendo por base o estudo de Barnwell (2001), não se pode descurar do fator “valores culturais” que pode influenciar esta perceção.

Contrariamente aos estudos já realizados, verifica-se então, neste estudo, que os encarregados de educação, na grande maioria, não sentem preconceito do seu educando ser um aluno que beneficie de um regime educativo diferente dos demais, nem ser uma criança “diferente”. Apurou-se que os encarregados de educação, na maioria, não tinham receio do seu educando ser sujeito a represálias por parte dos pais de outras crianças, nem pelas próprias crianças. Contudo, dos encarregados de educação que responderam afirmativamente, ao medo do seu educando sofrer represálias, por estar a beneficiar de um regime diferente, referiram que isso podia acontecer, mas por parte de outras crianças.

Relativamente ao segundo objetivo “*Verificar se o diagnóstico e o tipo de necessidade educativa especial da criança, tem influência quer na perceção, quer na aceitação desta transição por parte da família e dos docentes*”, o Gráfico 8 apresenta os resultados relativos à opinião sobre o diagnóstico no pré – escolar/1º Ciclo, ter um impacto mais positivo na sua perceção. Deste modo, foi questionado aos pais se o facto

do seu educando ter sido diagnosticado como uma criança “especial”, no pré – escolar/ 1º Ciclo, tem um impacto mais positivo na sua percepção.

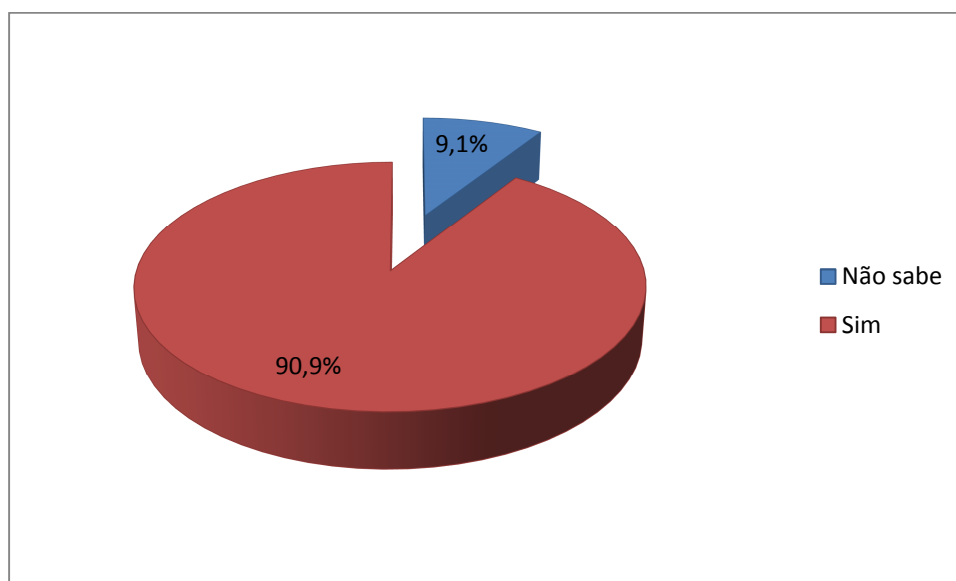


Gráfico 8 – Diagnóstico de criança “especial”, no pré – escolar/ 1º Ciclo, tem um impacto mais positivo na sua percepção

Observa-se que somente 9,1% dos encarregados de educação não sabiam se o diagnóstico, nessa altura, efetivamente tinha impacto, constando-se que os demais (90,9%) concordaram com esse impacto positivo, pois “é melhor ter sido agora do que mais tarde” (EE 3). Pelo contrário, a maioria concorda que o diagnóstico tardio do educando, como portador de alguma necessidade educativa especial, é prejudicial.

Também, num estudo de Leyser e Kirk (2004), com 437 pais de alunos com necessidades educativas especiais, nos Estados Unidos da América, se encontram diferenças significativas nas opiniões dos pais de crianças, no que concerne ao diagnóstico tardio do tipo de necessidade educativa especial. Verifica-se que os pais de crianças, até aos doze anos, possuem uma melhor percepção relativamente aos alunos serem diagnosticados mais cedo, do que os pais de alunos com mais de treze anos. Esta investigação vem de acordo com as respostas fornecidas pelos encarregados de educação que foram entrevistados neste estudo. A grande maioria tem uma opinião positiva sobre o diagnóstico ser mais cedo do que mais tarde, pois dessa forma consegue-se colmatar e chegar às especificidades de cada aluno com necessidades educativas especiais (Leyser & Kirk, 2004; Byrne, 2010).

Relativamente à pergunta se o diagnóstico tardio, do seu educando como portador de alguma necessidade educativa especial, poderia ser prejudicial para ele, a maioria dos encarregados de educação responderam afirmativamente (Gráfico 9), o que confirma o resultado do gráfico anterior.

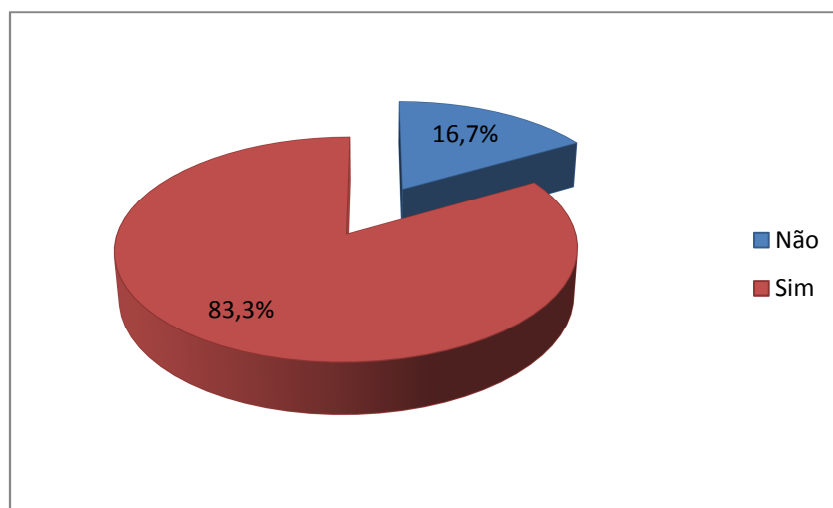


Gráfico 9 – Diagnóstico tardio prejudicial para portador de alguma necessidade educativa especial

Quanto aos principais culpados por este diagnóstico tardio, os encarregados de educação referem em maior frequência os médicos (3 encarregados de educação), os pais (4 encarregados de educação) e os professores/escola (3 encarregados de educação). É ainda atribuída a “culpa” à falta de recursos na ilha (1 encarregado de educação) e à genética (1 encarregado de educação).

Chegam à mesma conclusão alguns estudos, cujo diagnóstico se fosse mais tardio, seria prejudicial para o aluno, pois não lhe tinha sido prestado o apoio necessário desde cedo, de modo a ele superar as suas dificuldades (Leyser & Kirk, 2004; Byrne, 2010).

No Gráfico 10, visualizam-se os resultados referentes à percepção dos encarregados de educação face às dificuldades de aprendizagem/comportamento devido à gestão de sala de aula dos professores.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

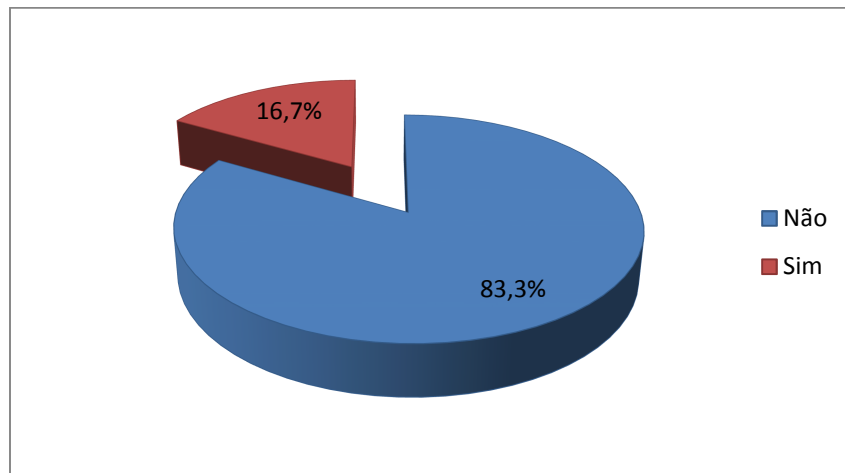


Gráfico 10 – Dificuldades de aprendizagem/comportamento devido à gestão de sala de aula

Assim, constatou-se que somente 2 dos encarregados de educação questionados responderam afirmativamente a esta questão, apresentando-se como exemplo: “a professora não os consegue controlar” (EE 8).

O Gráfico 11 apresenta os resultados relativos à pergunta “sabe a necessidade educativa especial do seu educando?”. Perante esta questão, as opiniões dividem-se.

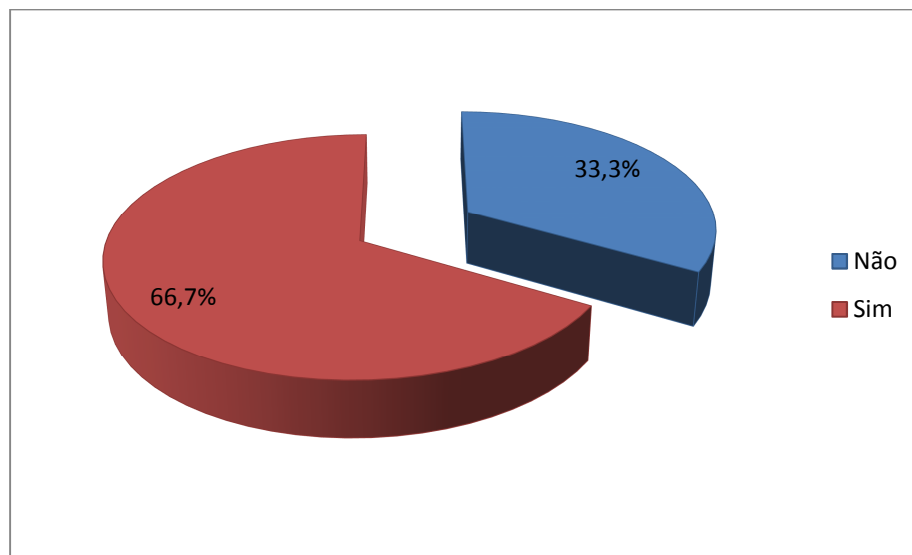


Gráfico 11 – Conhecimento da necessidade educativa especial do seu educando

Observa-se, que 33,3% dos encarregados de educação referiram não ter conhecimento da necessidade educativa especial dos seus educandos, enquanto 66,7% responderam afirmativamente a esta questão.

Ao contrário dos resultados obtidos, verifica-se em estudos de Leyser e Kirk (2004) e Byrne (2010), realizado com 147 pais, que estes não sabiam qual o tipo de necessidade educativa especial que o seu filho possuía. No entanto, os encarregados de educação queriam que os seus filhos fossem incluídos em turmas do ensino regular. Estes estudos vêm contrapor o que foi verificado na presente investigação, uma vez que a maioria dos pais sabia qual o tipo de necessidade educativa especial tinha o seu filho.

No Gráfico 12, está presente os resultados face à mudança de opinião, por parte do encarregado de educação se o educando apresentasse outro tipo de necessidade educativa especial.

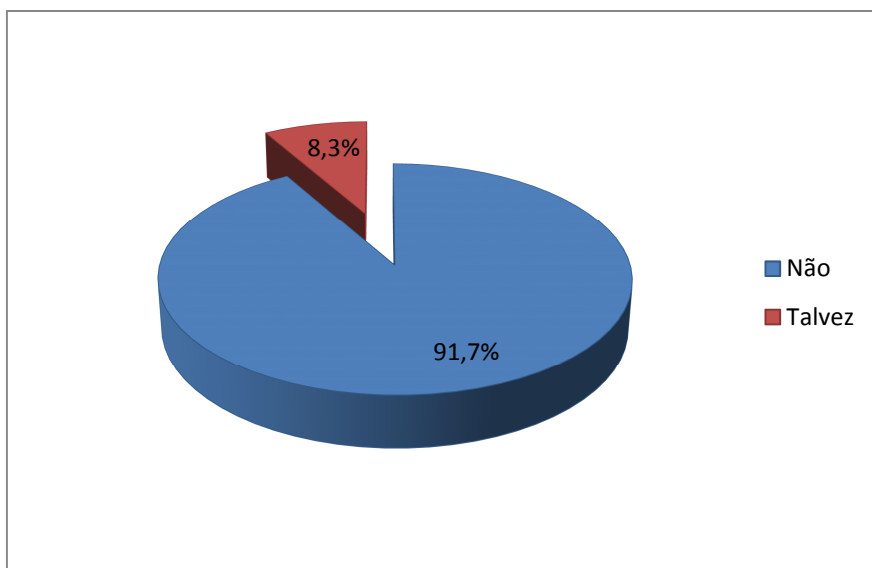


Gráfico 12 – Mudança de opinião se o educando apresentasse outro tipo de necessidade educativa especial

Verifica-se, que somente 8,3% dos encarregados de educação tem dúvidas em relação a essa alteração, enquanto os demais (91,7%) referem que não mudariam a sua opinião.

O Gráfico 13 demonstra os resultados acerca da questão colocada aos docentes se “o tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua percepção sobre o aluno, no que respeita à aquisição de competências?”.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

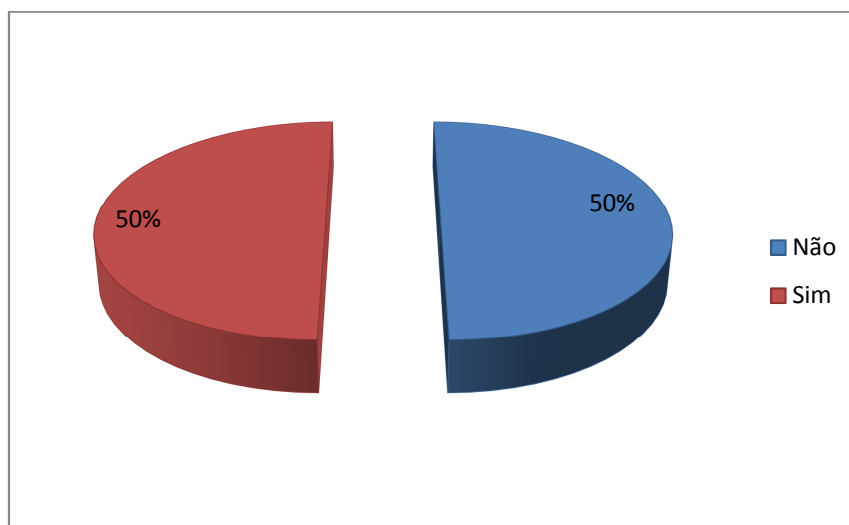


Gráfico 13 – O tipo de necessidade educativa especial que o aluno apresenta modifica a percepção do professor/educador no que respeita à aquisição de competências

Observa-se que 50% dos inquiridos respondem afirmativamente, nomeadamente ao “nível de autonomia” (D 20) e se “são doenças diferentes temos de ter atenções diferentes” (D 10) e “tentar fazer uma modificação de acordo com as suas capacidades” (D 1), pois “consoante o grau de dificuldade do aluno às vezes acaba por influenciar” (D 2) e muda “o método do meu ensino” (D 5).

Por outro lado, os restantes 50% responderam negativamente. A mesma situação é encontrada na literatura. Assim, enquanto estudos referem que a maioria dos professores mostrou grande relutância em incluir alunos com deficiências físicas graves ou estudantes com deficiência intelectual nas salas de aulas (Campbell *et al.*,2003; Kitchen, 2007), outros referem o contrário.

Deste modo, nos estudos realizados com professores de Educação Física para determinar se a percepção foi afetada pelo tipo de deficiência dos seus alunos, concluiu-se que os indivíduos tinham percepções mais favoráveis em relação a alunos com deficiência mental, tais como, dificuldades de aprendizagem do que os alunos com deficiência física (Rizzo, 1984; Kitchen, 2007). Estes resultados contradizem outro estudo que refere que os professores de outras disciplinas e mesmo professores de educação especial têm percepções mais positivas em relação aos alunos com deficiência física, uma vez que provavelmente a parte cognitiva funcione como a dos seus pares não portadores de deficiência (Panda & Bartel, 1972; Antonak, 1980; Kitchen, 2007).

Perante os estudos já realizados, verifica-se que o tipo de necessidade educativa do aluno modifica a perceção sobre a aquisição de aprendizagens.

No entanto, perante os resultados apurados na presente investigação, as opiniões dividem-se de igual modo. Assim, pode-se concluir que esta perceção é influenciada pelo tipo de disciplina que o professor leciona e por características próprias do docente.

No que respeita ao terceiro objetivo “*Verificar as expetativas sobre os alunos com necessidade educativa especial, por parte dos docentes*”, à pergunta colocada aos docentes, “por um aluno ingressar no regime de educação especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens?” a maior parte respondeu afirmativamente. (Gráfico 14)

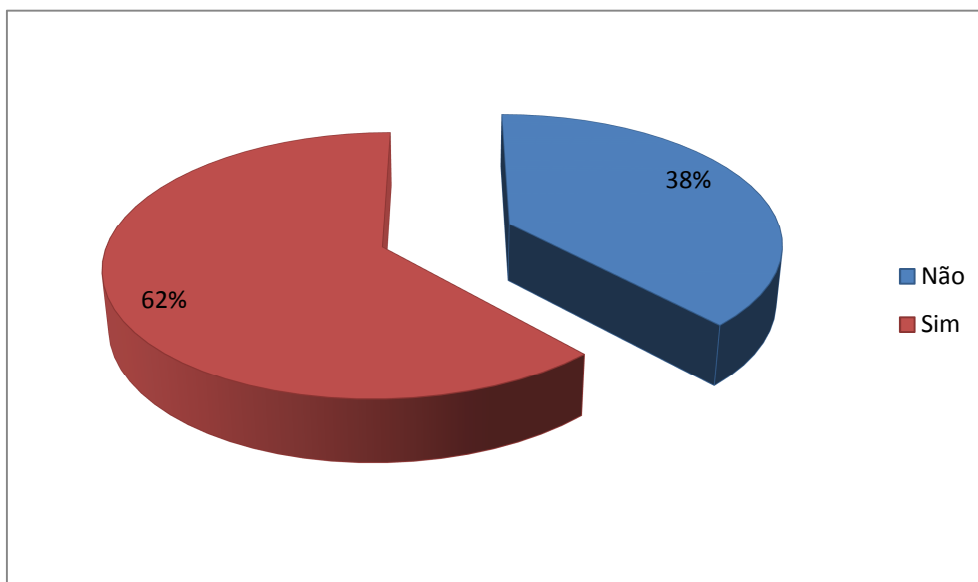


Gráfico 14 – Mudança das expetativas que tinha sobre a aprendizagem pelo ingresso no regime de educação especial

Dos docentes inquiridos, 62% respondem afirmativamente, em alguns casos é para melhor (“Penso sempre que a criança irá evoluir, porque se há um técnico que foi preparado para lidar com estas crianças, é óbvio que irá haver mudanças positivas” (D 1), “a minha esperança é que algumas lacunas que não consegui detetar sejam resolvidas, não na totalidade, porque existem casos impensáveis, mas que a criança melhore a sua aprendizagem” (D 1), “quando coloco um aluno para a educação especial é com a ideia de que ele melhore e assim as minhas expetativas também”, “quando se

muda de regime é com o intuito de ele melhorar” (D 3) e “é uma mais valia para aquele aluno ingressar nesse regime, pois é para melhorar as suas dificuldades” (D 22)), em outros casos é para pior (“sabemos à partida que não têm tantas capacidades como outro aluno e as expectativas acabam por baixar” (D 2), “as minhas expectativas irão mudar para pior, pois não têm o apoio necessário” (D 5)).

Alguns estudos vão de acordo com a presente investigação, onde se verifica que a percepção dos professores melhora significativamente, quando estes alunos começam a beneficiar do regime educativo especial, uma vez que se consegue chegar às especificidades de cada aluno. É o caso de um estudo, que conclui que as professoras têm uma maior expetativa de alunos com necessidades educativas especiais (Pearman *et al.*, 1992; Leyser & Tappendorf, 2001; Kitchen, 2007). Além disso, verificou-se noutros estudos, que os professores do sexo masculino tinham mais confiança em ensinar alunos com necessidades educativas especiais e, portanto, reagiam mais positivamente à educação inclusiva (Jobe *et al.*,1996; Lampropoulou & Padelliadu, 1997; Subban & Sharma, 2005).

Com o intuito de saber se os docentes achavam que os alunos com necessidades educativas especiais deviam integrar o mesmo currículo que os alunos do ensino regular, o Gráfico 15 apresenta os resultados referentes à pergunta colocada aos docentes: “Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma?”

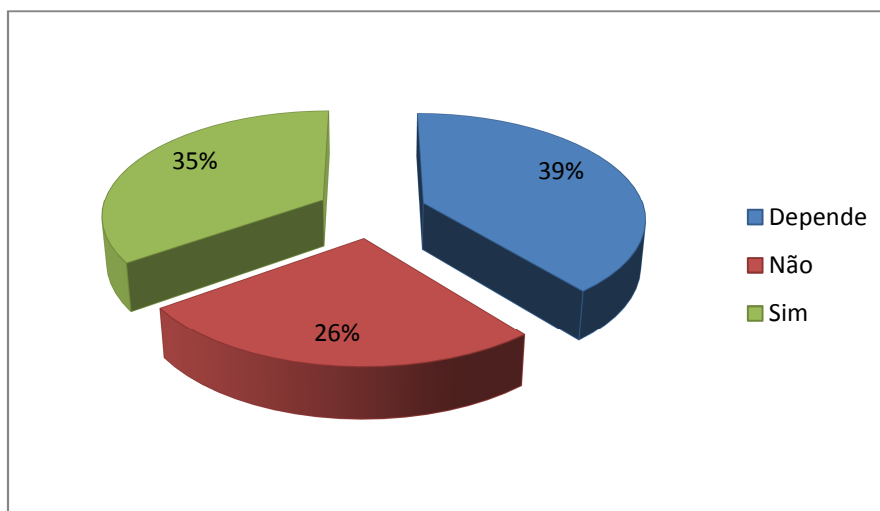


Gráfico 15– Alunos com necessidades educativas devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos

Constata-se uma repartição de respostas, em que 26% responderam que não, pois os “miúdos acabam por ficar frustrados, porque não conseguem atingir os objetivos que os outros conseguem e à partida a frustração leva a muitos outros problemas associados ao insucesso” (D 8), 35% referiram que sim “a partir do mesmo currículo pode-se chegar às necessidades do aluno” (D 1) e 39% responderam que dependia de vários fatores, como o “tipo de problema que a criança apresente” (D 1), “do grau de dificuldade que o aluno tem e das características do mesmo” (D 3) e “de acordo com as suas capacidades e de acordo com o seu ritmo” (D 2).

Assim, pode-se afirmar que os alunos com necessidades educativas especiais poderão integrar um currículo comum com os restantes elementos da turma, mas isso dependerá do seu tipo de necessidade educativa especial. Também, Kitchen (2007) conclui que quando numa sala de aula existe vários tipos de alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, os professores devem ajustar os seus programas e as expetativas sobre os resultados dos alunos, com o intuito de todos experimentarem o sucesso educativo. Pode-se constatar, que as opiniões são divergentes, no que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais beneficiarem do mesmo currículo que os restantes alunos. Deste modo, averiguou-se que uma parte dos docentes era a favor dos alunos, com necessidades educativas especiais, integrarem o mesmo currículo que os demais. Outra porção de professores era contra esta integração e com maior percentagem ficou os professores que afirmavam que dependia de outros fatores, tais como, o tipo de necessidade educativa especial.

Perante a questão “o aluno que transite para a educação especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular?”, as respostas não são unânimes. (Gráfico 16)

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

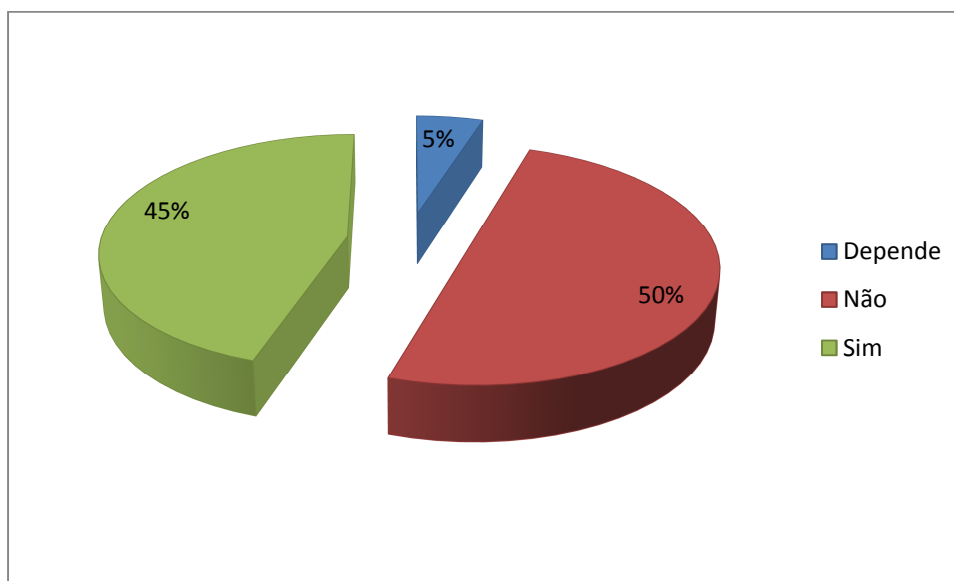


Gráfico 16– Aluno que transite para a educação especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica

De todos os inquiridos, 50% respondem que sim “porque têm limitações que o leva a isso” (D 12) e “pode ter um tempo de aprendizagem mais lento” (D 1), enquanto 45% respondem que não pois “um aluno lento pode ser tanto da educação especial como do regime regular” (D 4). Um dos docentes entrevistados (5%) respondeu que “pode ser mais lento ou não. Pode ser mais rápido e não conseguir realizar bem as tarefas. Existem hiperativos muito inteligentes. Isso depende muito da problemática do miúdo” (D 8).

Foi possível apurar, que metade dos docentes acha que os alunos com necessidades educativas especiais são lentos, a nível da realização de trabalhos. A chave para o sucesso deve ser sempre cada necessidade individual do aluno. Também, Smith (1998) e Hull (2005) concluíram que não importa se o aluno é lento a realizar uma tarefa. É importante é que o mesmo a realize de forma adequada.

No gráfico 17 são apresentados os resultados face à pergunta: “necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem?”

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

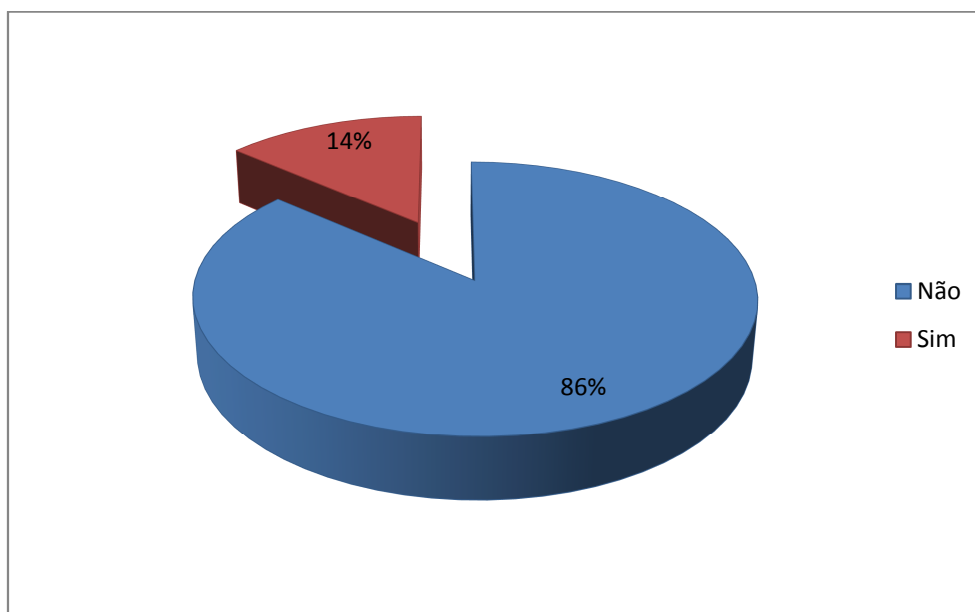


Gráfico 17 – Alunos com necessidades educacionais especiais não possuem competências de aprendizagem

Observa-se que 86% dos docentes não concordam com essa afirmação, pois “conseguem ter competências de aprendizagem, mas há de ter outras estratégias para eles conseguirem lá chegar” (D 2), pois “têm as suas competências de aprendizagem um pouco diferentes” (D 10).

Uma maioria significativa dos docentes acha que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem competências de aprendizagem, da mesma forma como um aluno do ensino regular. À mesma conclusão chegaram Hollowood (1994) e Hull (2005), quando referem que os professores precisam reconhecer, aceitar e valorizar os resultados académicos dos alunos com diferentes tipos necessidades especiais.

Confrontados com a pergunta “por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular?”, as respostas dos docentes foram, maioritariamente, negativas. (Gráfico 18)

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

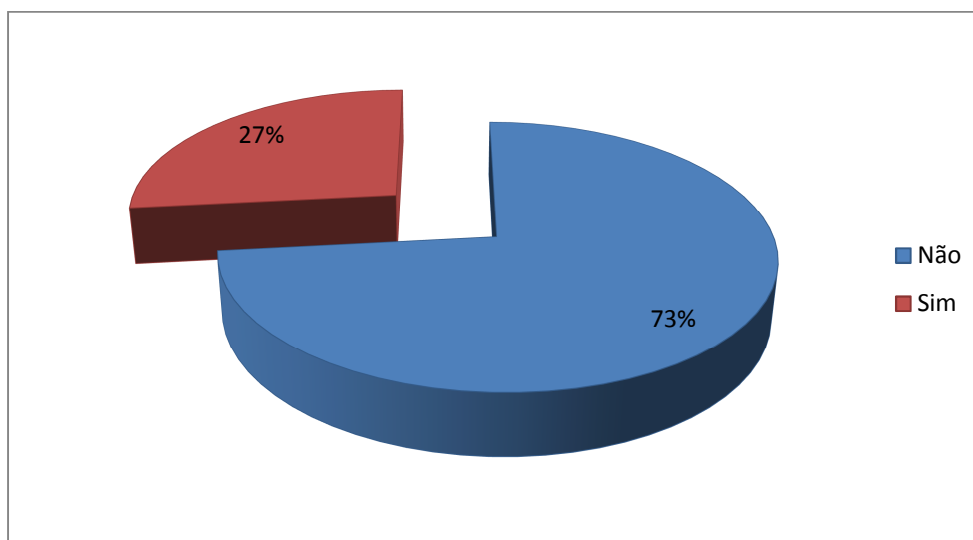


Gráfico 18 – Alunos que ingressam no regime educacional especial irão ter menor sucesso

Desta forma, 27% dos docentes respondem que efetivamente isso ocorre nomeadamente “a nível de estudos académicos” (D 5) e se “estiver no ensino regular, irá notar-se mais dificuldades” (D 20). Os restantes 73% consideram que não ocorre, pois “existem alunos que acompanham um programa normal, mas existem outros que não” (D 10), “se ele estiver numa área para que seja mais vocacionado será bem melhor para ele” (D 20), “poderá ter até maior sucesso, pois pode haver recursos para ajudar este aluno na sua formação” (D 17).

Conclui-se que, a maioria dos professores pensam que os alunos devem ter acesso a um currículo de conteúdo e de qualidade semelhante e espera-se que as crianças possam alcançar estes conteúdos com a mesma exigência, apesar de não necessariamente ao mesmo nível, nem com a mesma rapidez de sucesso escolar. Chegam à mesma conclusão O’Day e Smith (1993), Roach (1997) e Hull (2005), quando afirmam que a maioria dos docentes diz que os alunos com necessidades educativas especiais não possuem menor sucesso escolar, comparativamente aos alunos do ensino regular. Contudo, aprendem ao seu ritmo e podem obter sucesso escolar no seu programa educativo.

No que respeita à questão realizada aos docentes, “é benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do ensino regular, quer da educação especial, na mesma sala de aula”, as respostas foram, na sua maioria, afirmativas. (Gráfico 19)

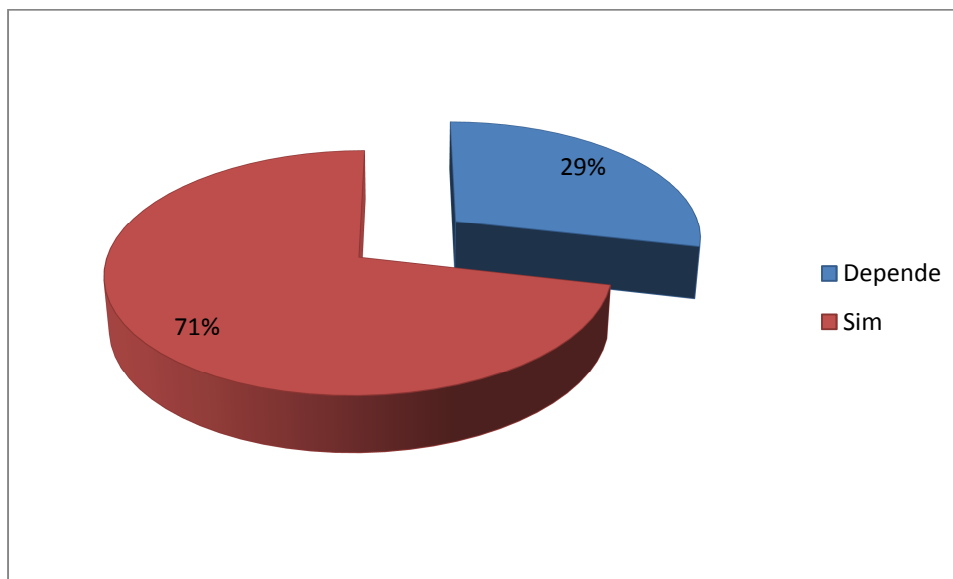


Gráfico 19 – Beneficia todos os alunos de uma turma haver alunos do ensino regular e de educação especial na mesma sala de aula

De uma forma geral (71%) concordam “até porque a nossa sociedade, cada vez mais, é mais diversificada. Todos aprendemos a socializar” (D 3), “contribui muito para integração” (D 2), “beneficiam em estar com o resto do grupo” (D 1) e “muito trabalho é feito por imitação, por isso será benéfico estarem com os outros do ensino regular” (D 8), bem como os alunos do ensino regular “têm de se habituar a lidar com diferentes tipos de pessoas” (D 15), “permite perceber que existem diferenças” (D 11) e em termos de “formação humana” (D 17). Podem, contudo, existir situações em que não seja benéfico (29% dos docentes) “considerando o número de alunos com necessidades educativas dentro da sala de aula” (D 23), “o grau de dificuldade das crianças e das características da própria turma, onde ela está inserida” (D 10), “em termos de funcionalidade às vezes prejudica o trabalho” (D 17) e “ao nível de aprendizagens, destabiliza um bocado a turma” (D 20).

Constatou-se que a maioria dos docentes (professores e professoras), são a favor de turmas com alunos quer do regime regular, quer do regime educativo especial,

afirmando que é uma mais valia e crescimento para todos os alunos. O mesmo verifica-se num estudo sobre perceção dos professores face à inclusão, o qual revelou que as professoras tinham significativamente expetativas mais altas do que os homens sobre este tema, o que foi referido como “o fator de crescimento social”, indicando uma perceção mais positiva em relação aos aspetos sociais da inclusão. (Leyser & Tappendorf, 200; Cagney, 2009).

No que concerne ao Gráfico 20, este apresenta os resultados face à seguinte pergunta, colocada aos docentes: “o aluno que beneficie de educação especial não completará a escolaridade mínima obrigatória nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores?”

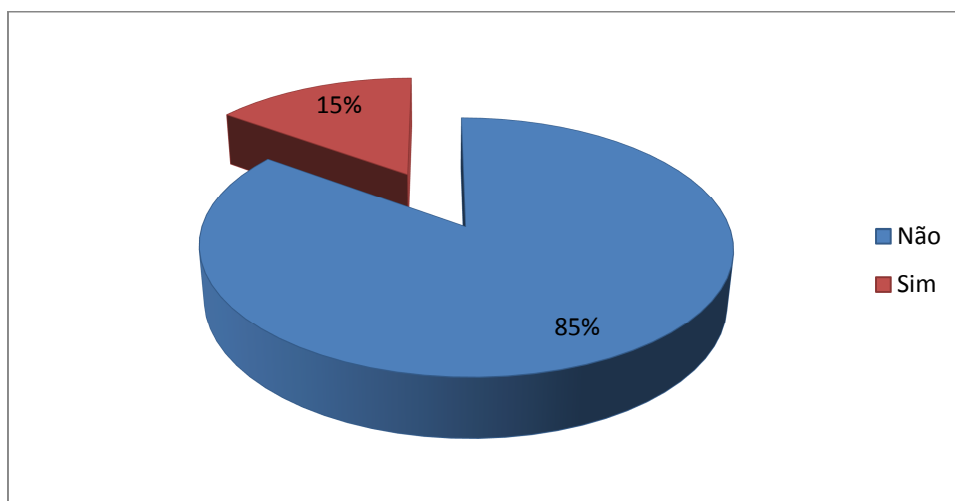


Gráfico 20– Aluno que beneficie de educação especial não completará a escolaridade mínima obrigatória, nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores

Observa-se que a maioria dos docentes (85%) crê que podem conseguir, dependendo da “problemática” e do “grau de deficiência”, das “dificuldades do aluno”, da “motivação deste e do suporte familiar que tiver” (D 14), pois “cada vez mais estão abertas portas para pessoas com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho” (D 7) e “existem muitas pessoas que foram rotuladas de “tolinhos” e foram grandes génios” (D 8). Somente 15% dos docentes pensam que os alunos não prosseguirão estudos.

Neste estudo, verifica-se que a grande maioria dos docentes considera que os alunos são capazes de prosseguir estudos e mesmo ingressar numa universidade. É importante referir que o envolvimento parental é fulcral para que as crianças tenham sucesso académico. Desta forma, e segundo o estudo de Masino e Hodapp (1996) e Latham (2002), os pais e profissionais da escola começaram a eliminar algumas barreiras para o prosseguimento de estudos, colocando jovens com necessidades educativas especiais em mais cursos universitários e melhorando os programas e o modo de transição para as faculdades. No início, o envolvimento dos pais é considerado o elemento-chave para garantir o sucesso destas crianças futuramente.

Relativamente ao Gráfico 21, a pergunta que foi colocada aos docentes foi a seguinte: “um aluno que transite para o regime da educação especial, poderá não voltar a transitar para o regime regular?”

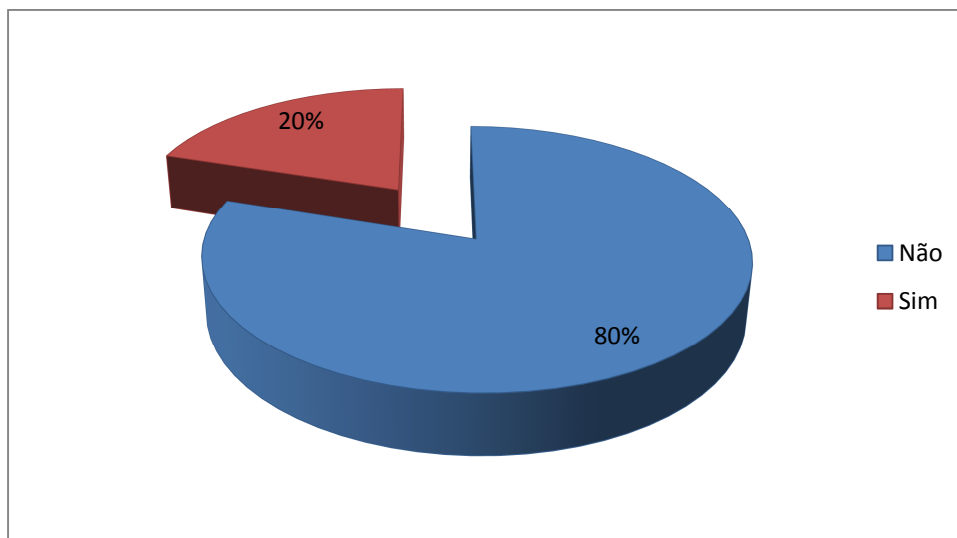


Gráfico 21– Aluno que transite para o regime da educação especial poderá não voltar a transitar para o regime regular

Constata-se que 80% não concorda com essa afirmação, pois o aluno “pode apresentar lacunas que podem ser superadas voltando para o ensino regular, dependendo do problema da criança” (D 1) e “podem alcançar os objetivos e até podem ganhar maturidade” (D 8).

Relativamente ao quarto objetivo “*Comprender como o docente organiza a aula, para atender um aluno com necessidade educativa especial*”, o Gráfico 22 apresenta os resultados relativos à questão efetuada aos docentes: “do aluno que frequente o regime de educação especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências?”

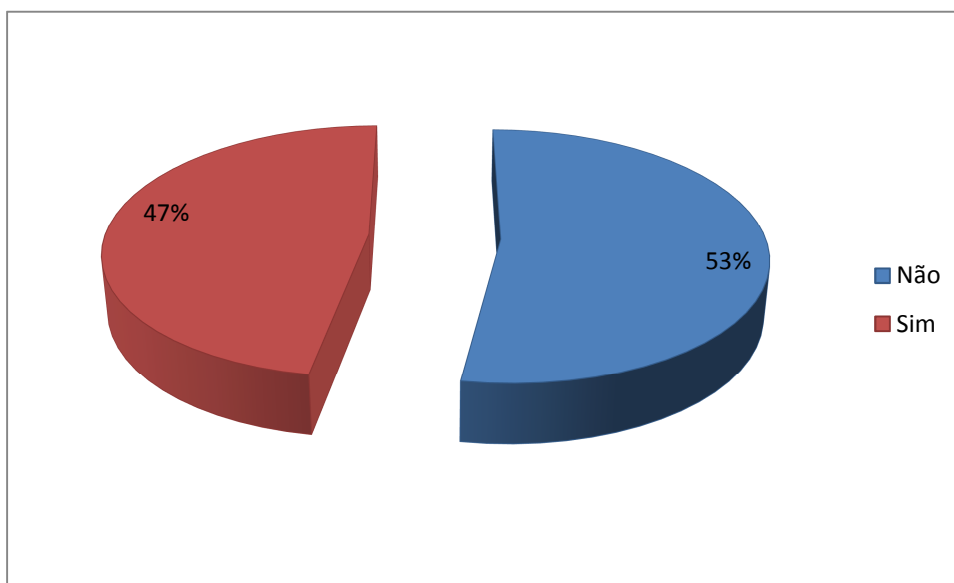


Gráfico 22– Menor exigência a nível da aquisição de competências dos alunos que frequentam o regime de educação especial

Face a esta questão constatou-se que 53% respondem que existe uma menor exigência “por ele ter limitações” (D 10), “devido às adaptações curriculares é claro que o nível de exigência será diferente” (D 14) e “cai-se mais num facilitismo quanto aos miúdos que estão no ensino especial” (D 8). Os restantes docentes (47%) afirmam que a exigência tem de ser a mesma.

Os docentes quando confrontados com a pergunta “a planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular é menos exigente do que para um aluno na educação especial?”, as respostas são maioritariamente negativas. (Gráfico 23)

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

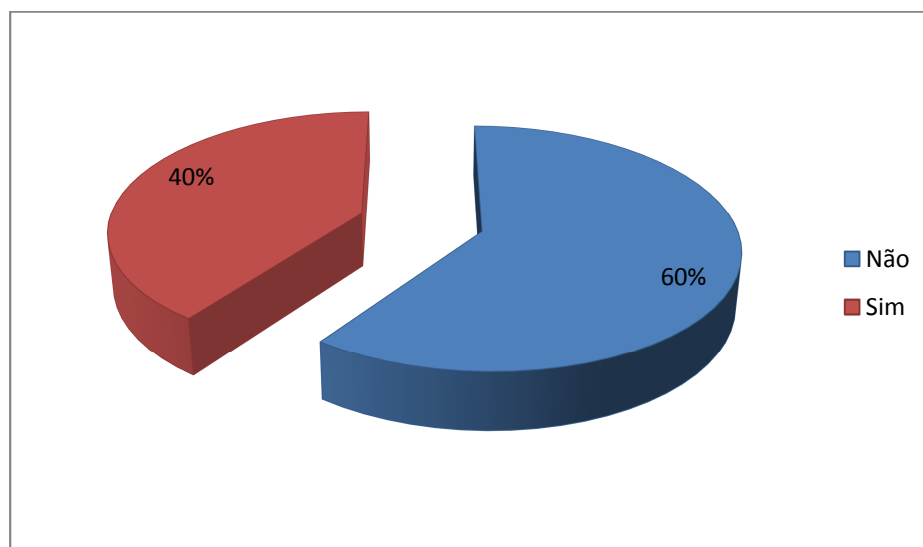


Gráfico 23– Planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular menos exigente do que para um aluno na educação especial

Observa-se que 60% dos educadores de infância/professores referem que a preparação e planificação das aulas para alunos com necessidades educativas especiais têm um nível de diferente exigência, pois “tem de ser mais detalhada” (D 21), “mais específica” (D 21), pois é necessário “pensar em preparar material de outra forma e utilizar outras estratégias que cativem o aluno” (D 2).

Em relação à questão “o professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da educação especial do que um aluno no ensino regular?” (Gráfico 24), a maioria respondeu afirmativamente, embora tenha havido alguma divergência de respostas.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

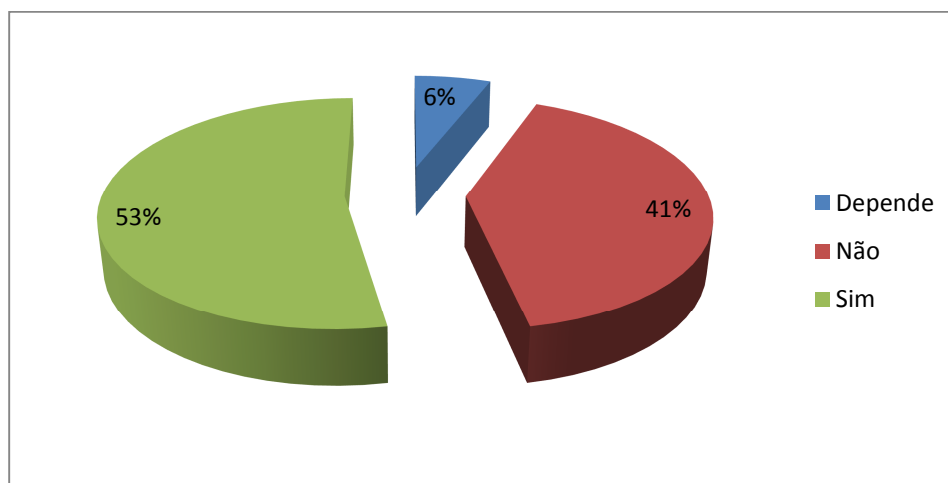


Gráfico 24– *Professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da educação especial do que com um aluno no ensino regular*

Alguns docentes (53%) responderam que “se for uma criança muito exigente teremos de a apoiar mais” (D 19), “porque são alunos que solicitam mais o professor” (D 14) e “daí que devêssemos de ter sempre alguém a apoiar as crianças, dentro ou fora da sala” (D 1) uma vez que “é bom para o aluno e é bom para o professor que tem a turma” (D 12). Verifica-se que 41% dos docentes não disponibiliza mais tempo para com um aluno da educação especial.

Assim, e segundo o estudo de Zigmond, Levin e Laurie (1985) e Cagney (2009), no que concerne às percepções dos professores face à inclusão, constatou-se que os docentes que prestam mais atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem, despendem mais tempo para preparar uma aula e para reunirem-se com o professor de educação especial do seu aluno com necessidades educativas especiais.

No que respeita ao facto do docente titular fazer um trabalho muito mais individualizado para o aluno de educação especial, existe unanimidade na resposta afirmativa, pois a “necessidade obriga a isso” (D 11) e “é muito importante haver os apoios” (D 20).

Então, verifica-se que os professores que têm vários alunos com necessidades especiais, na sala de aula, com uma série de deficiências, vão realizar uma planificação adicional do que aqueles professores que têm menor número de alunos com necessidades especiais nas suas salas de aula (Cagney, 2009).

Em relação ao facto de um aluno que transite para a educação especial precisar de menos atenção por parte do professor titular, todos os professores e educadores de infância rejeitaram esse ponto, pois o aluno com necessidades educativas especiais “deve ter a mesma atenção ou ainda mais do que o aluno do regular” (D 2).

O Gráfico 25 apresenta os resultados da pergunta realizada aos docentes, para saber se estes “deveriam dar mais tempo a um aluno, da educação especial, para realizar um exercício?”.

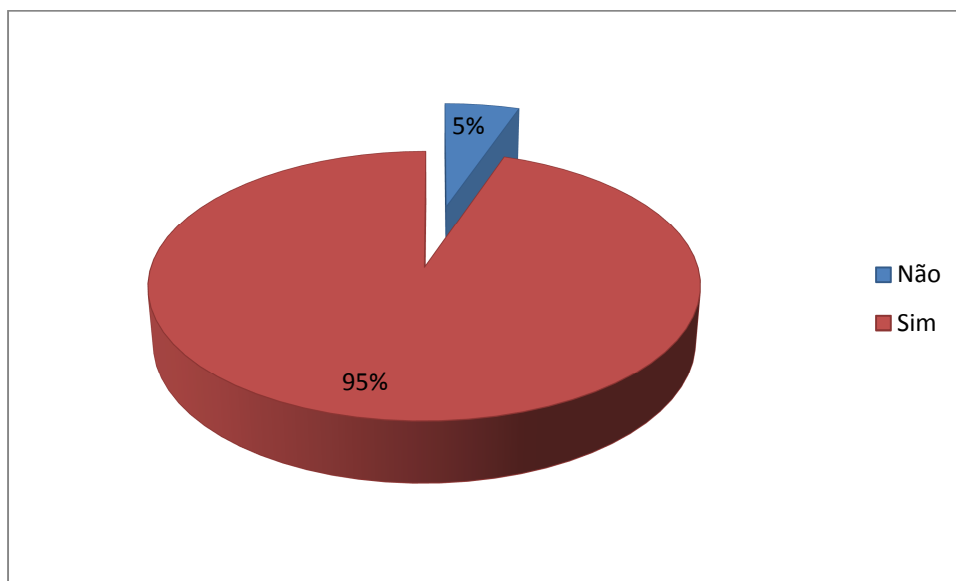


Gráfico 25– Docente titular deve dar mais tempo a um aluno da educação especial para realizar um exercício

Observa-se que 95% concordam com essa afirmação, uma vez que “está previsto nos documentos dos alunos, pois habitualmente precisam de mais tempo” (D 4).

Conclui-se, e perante o estudo de Cagney (2009), é necessário ter em conta as características individuais de cada aluno, com necessidades educativas especiais, fazendo com que a quantidade de tempo e a planificação dos docentes sejam diferentes, pois o importante é que todos os alunos tenham sucesso dentro da sala de aula.

Para a pergunta “deve-se esclarecer primeiro uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois retirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial?” (Gráfico 26), a maioria das respostas foram negativas.

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

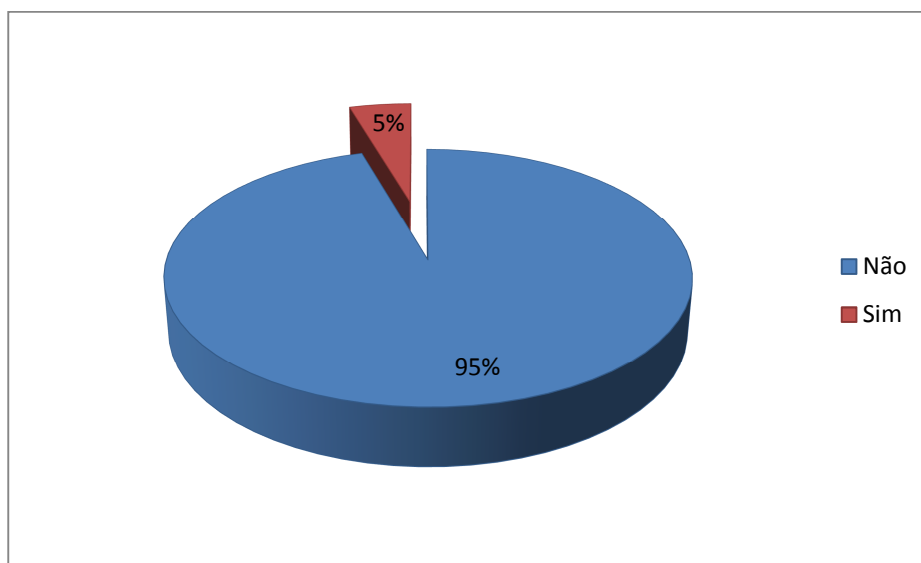


Gráfico 26– Esclarecimento primeiro de uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois tirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial

Averigua-se que 95% dos docentes/educadores de infância não concordam com essa afirmação, esclarecendo que as dúvidas devem ser atendidas, pela ordem em que são questionadas.

Deste modo, conclui-se que todos os docentes entrevistados, na sua grande maioria, afirma ter um trabalho acrescido com os alunos do regime educativo especial. Desta forma, os docentes estão conscientes que ter um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula será mais exigente, pois irá obrigar a ter uma planificação adicional, de acordo com as competências do próprio aluno, pois este é um aluno que requer mais atenção, logo irá despender-se mais tempo com ele, devido às suas próprias especificidades.

No que respeita ao último objetivo específico, “*Verificar se a formação, tempo de serviço, idade e sexo dos docentes tem influência quer na percepção, quer na aceitação desta transição*”, e perante a pergunta “a sua formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula?”, os docentes responderam, na sua maioria, afirmativamente (Gráfico 27).

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

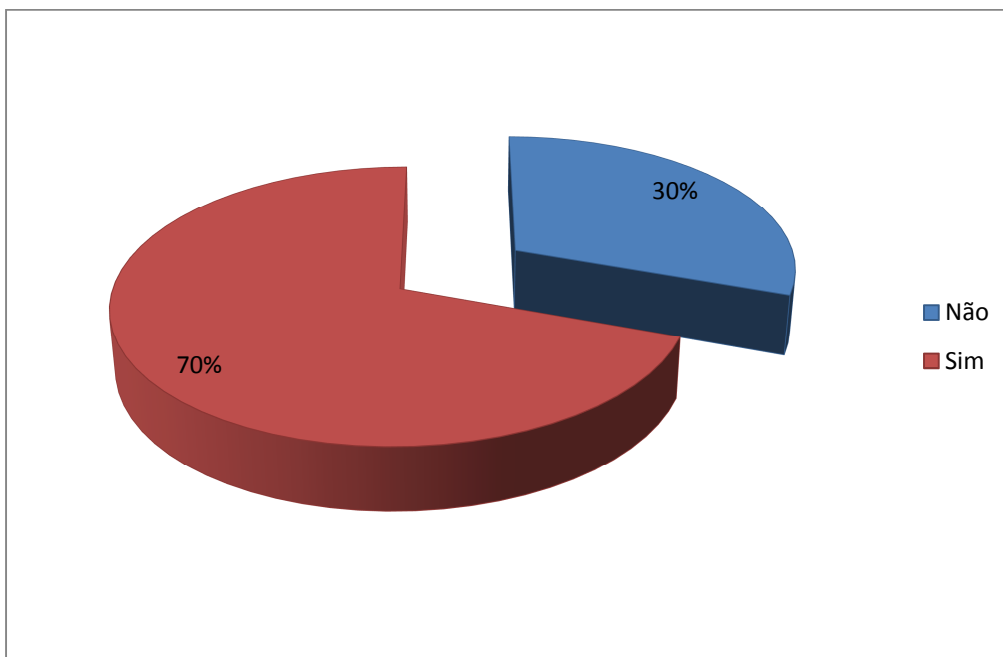


Gráfico 27– Formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula

Observa-se que 70% dos inquiridos afirmam que a formação contribui para uma melhor aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais. Apesar disso, os professores/educadores de infância afirmam não possuírem “formação suficiente para dar respostas a casos que possam parecer necessidades educativas especiais” (D 1), pois na “formação inicial tem-se muito pouca formação nesse sentido” (D 3), a “formação foi muito genérica” (D 23) e “não é suficiente” (D 9). Foi também referida a frequência de ações de formações que complementam a formação inicial.

Verifica-se o contrário, numa pesquisa de Subban e Sharma (2005) e Kitchen (2007) envolvendo idade, experiência e qualificação dos professores, em que os professores mais velhos e que têm mais experiência profissional apresentam percepções menos positivas em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, enquanto os professores mais jovens têm atitudes mais positivas, em relação à integração de crianças com necessidades especiais nas salas de aula. Constatase que os resultados deste estudo vão contra à presente investigação, visto que a maioria dos docentes, afirma que a formação ajuda na percepção da transição de um aluno do ensino regular para a educação especial.

No que concerne à questão “o tempo de serviço que o docente tem, contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais?”, os docentes afirmaram maioritariamente, que sim (Gráfico 28).

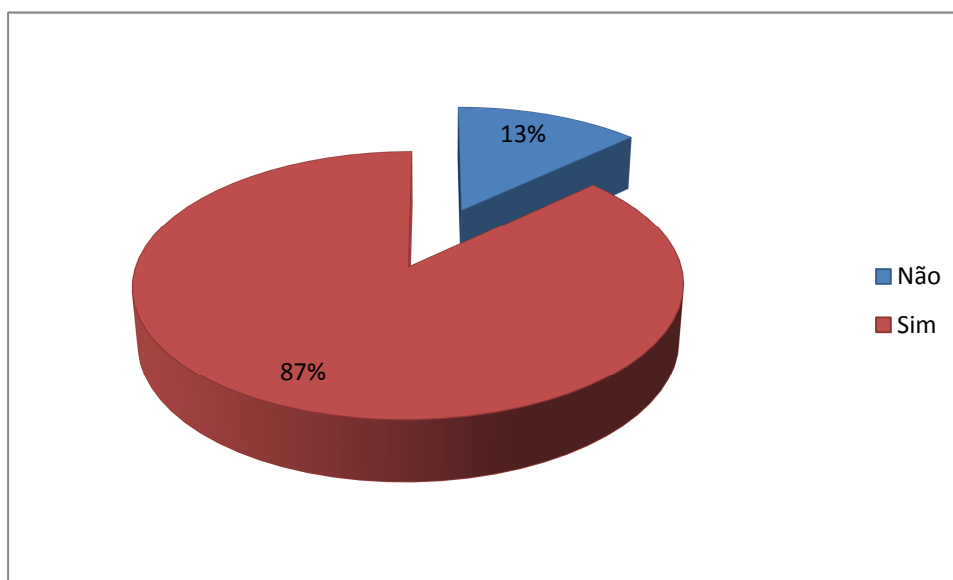


Gráfico 28– Tempo de serviço contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais

Verifica-se que 87% dos professores/educadores entrevistados referem, que este contribui para melhor lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, pois “a experiência profissional é mais importante que a formação” (D 21), uma vez que “a experiência de vida vai-nos ensinando” (D 1) e “à medida que os anos vão passando, vamos contactando com mais miúdos com dificuldades” (D 5). No entanto, outros referem que “para solucionar é necessário recorrer a alguém especialista” (D 1), que poderão existir “pessoas com menos experiência que tenham uma atuação correta” (D 3), que “às vezes podemos trabalhar 20 ou 30 anos e nunca apanhar um aluno com necessidades educativas especiais” (D 10) e que “o mais importante é a relação professor-aluno, a empatia que existe entre os dois” (D 23).

Num estudo de Hastings e Oakford (2003) e Kitchen (2007), os autores verificam que quantos mais anos de experiência têm os professores, mais negativa é a percepção em relação à inclusão. Os resultados desta investigação vão contra ao presente estudo, pois segundo os docentes entrevistados, o tempo de serviço, que consequentemente leva a mais experiência profissional, faz com que o docente tenha

uma boa percepção quanto à passagem de um aluno do regime regular para o regime educativo especial.

No Gráfico 29 está representado as opiniões face à pergunta “a idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial?”

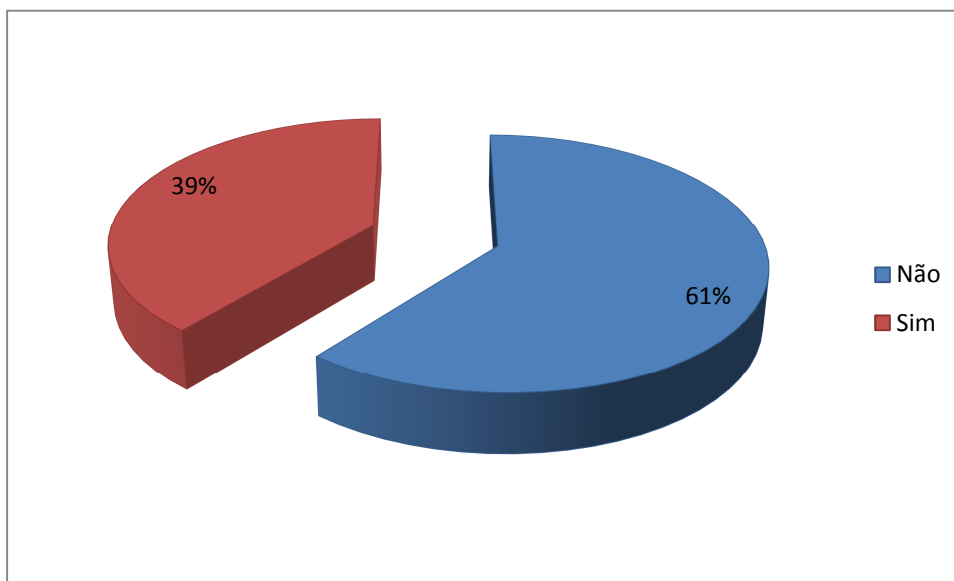


Gráfico 29– Idade do docente poderá ter influência como encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial

Constata-se que 61% dos docentes/educadores de infância referem que a idade não tem qualquer influência, pois “isso depende muito da maneira de ser de cada pessoa” (D 2), uma vez que “um professor mais novo tem uma melhor relação com o aluno e é capaz de tentar fazer com que o aluno não vá logo para o ensino especial” (D 2), “às vezes a idade cria certa resistência a certas coisas” (D 18) e com a idade “vamos ficando sem paciência” (D 11). Os professores e educadores que referem que a idade tem influência (39%) citam que “com a idade consegue-se ver melhor certos casos e lidar melhor com certas situações” (D 1) e “dá-nos um certo bom senso para lidar com as situações” (D 8).

Conclui-se que os docentes, em maioria, referiram que a idade do docente não influenciava a percepção da passagem de uma criança do ensino regular para a educação especial. No entanto, segundo Leyser (1994) e Kitchen (2007), estes verificaram que

existe uma diferença significativa entre a idade cronológica e as percepções em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Os docentes com menos de 30 anos de idade tiveram pontuações mais altas, indicando uma percepção mais positiva. Esta pesquisa refere que o fator idade é importante na percepção.

O Gráfico 30 apresenta os resultados relativos à pergunta colocada aos docentes: “o sexo do docente terá influência na percepção do mesmo, na passagem de um aluno para o regime de educação especial?”

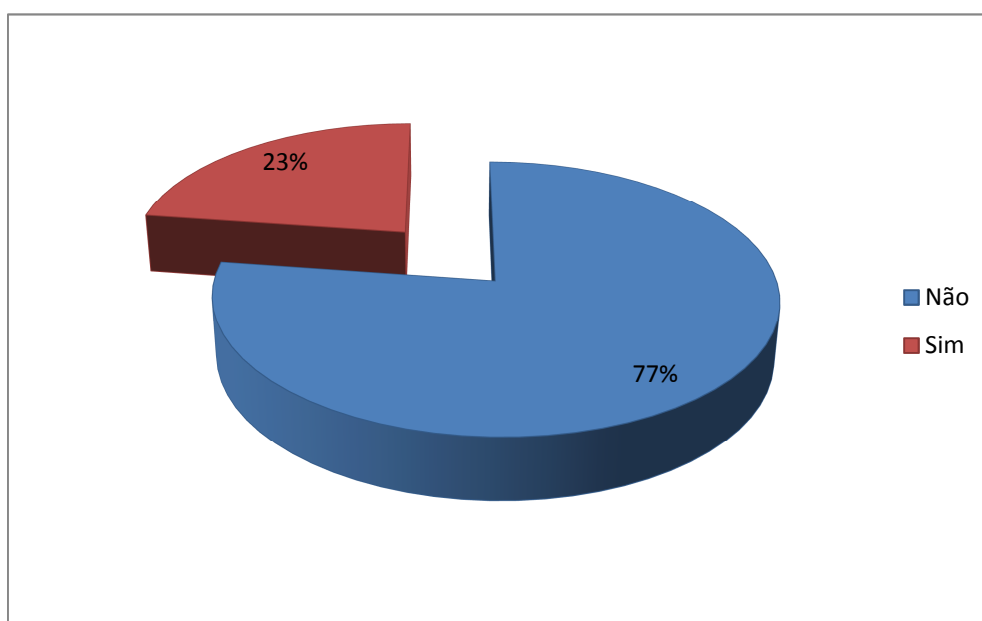


Gráfico 30– Sexo do docente terá influência na percepção

Observa-se que 77% dos professores/educadores de infância revelam que o sexo não tem qualquer influência. Os elementos entrevistados que referem essa influência citam que “uma criança que tem referências negativas em relação à figura feminina [...] teria de ser o sexo oposto a selecionar esta situação” (D 1), “quando uma mulher é mãe ganha outra afetividade” (D 10) e que “pode haver alunos que se identifiquem mais com o facto de ser professor ou professora” (D 23).

Conclui-se que não existem diferenças significativas, no que respeita ao sexo do docente interferir na percepção da passagem da criança do regime educativo regular para o regime educativo especial. Neste estudo, é possível averiguar que a maioria dos

docentes não acha que o sexo do docente possa advogar esta percepção. Assim, é possível constatar que o sexo dos docentes poderá não influenciar na percepção desta transição de um regime para o outro. No entanto, foi possível averiguar num estudo uma tendência de que as mulheres têm uma percepção mais positiva do que os homens, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas (Budisch, 2004). Existem autores que foram incapazes de encontrar qualquer relação significativa entre género e percepção. Todavia, há estudos que advertem encontrar vínculos entre género e percepção, o que provavelmente está relacionado com fatores culturais, porque algumas culturas atribuem os cuidados de pessoas com necessidade educativas especiais, ao sexo feminino (Lampropoulou & Padelliadu, 1997; Tervo *et al.*, 2004; Subban & Sharma, 2005).

Capítulo III – Conclusões

1. Conclusões da Investigação

Quando as crianças ingressam na educação especial, pode concluir-se que os encarregados de educação, na sua maioria, reagem de forma satisfatória e consideram esta transição benéfica para o seu educando, embora fiquem um pouco apreensivos pela criança estar num regime diferente e, talvez sofrer represálias, não por parte de adultos, mas por parte de outras crianças. Os encarregados de educação, em geral, não têm qualquer tipo de preconceito pelo seu educando estar num regime diferente, nem por ser uma criança com necessidades educativas especiais.

A maioria dos encarregados de educação refere que um diagnóstico tardio é prejudicial para a criança, ou seja, quanto mais cedo a criança for diagnosticada com necessidades educativas especiais, melhor será futuramente para esta suprimir as suas lacunas académicas e sociais. Para um diagnóstico tardio, os encarregados de educação atribuem a culpa, na sua maioria a eles próprios. Outros encarregados de educação atribuem, de igual modo, a culpa aos médicos e aos professores. Como se pode constatar nesta investigação, os pais não atribuem, em maior número, a culpa aos docentes, pelo diagnóstico tardio, nem pelas dificuldades de aprendizagem que os seus educandos possam apresentar.

O tipo de necessidade educativa especial, que as crianças apresentam, não é conhecido por alguns pais, e estes afirmam que nada se modificaria se soubessem e se o tipo de necessidade educativa especial fosse outra. Já no que se refere aos docentes, as opiniões dividem-se. Assim, cerca de 50% consideram que o tipo de necessidade educativa especial irá influenciar na aquisição de competências, enquanto a outra metade diz que não terá qualquer efeito.

As expetativas, por parte dos docentes, vai depender muito do tipo de necessidade educativa especial que a criança apresente. Deste modo, os docentes acham que os alunos do regime educativo especial conseguem prosseguir estudos e ingressarem na universidade, assim como podem voltar a beneficiar do regime educativo regular.

Relativamente à passagem do regime educativo regular para a educação especial, os docentes consideram que esta transição será muito benéfica e melhor para o aluno. A maioria dos docentes também é a favor da inclusão afirmando que é benéfico, quer para o aluno do ensino regular, quer para alunos da educação especial. Quanto aos alunos do regime educativo especial beneficiarem do mesmo currículo que os demais, as opiniões já se divergem: não devem beneficiar; devem beneficiar; depende do tipo de necessidade educativa especial. É possível constatar que o tipo de necessidade educativa especial é uma variante significativa, na opinião dos docentes.

No presente estudo, verifica-se que a maioria dos docentes acha: o aluno de educação especial mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno do ensino regular; o aluno do ensino educativo especial consegue adquirir competências de aprendizagem, mas as que vêm delineadas no seu programa educativo; o aluno de educação especial não tem menor sucesso académico do que um aluno do ensino regular.

Os docentes declaram despendem mais tempo com um aluno de educação especial durante uma aula e existe unanimidade quanto ao trabalho ser mais individualizado e este aluno precisar de mais atenção do que os do ensino regular. Apesar de os docentes afirmarem que despendem mais tempo com os alunos com necessidades educativas especiais, eles asseguram que existe uma menor exigência para com estes alunos, mas as planificações e preparações de aulas são mais exigentes.

Para com os alunos do regime educativo especial, os docentes, na sua maioria, dizem que se deve dar mais tempo a esses alunos para realizarem uma tarefa académica. Relativamente ao esclarecimento de uma dúvida, a maioria dos docentes afirmam que as dúvidas devem ser atendidas pela ordem em que são colocadas.

Para a maioria dos docentes, a formação é importante para melhor encarar essa percepção da transição dos alunos do ensino regular para a educação especial, mas referem que não a possuem, afirmando que a formação inicial é muito pobre acerca deste tema. Relativamente ao tempo de serviço influenciar a percepção da transição dos alunos do regime regular para a educação especial, a grande maioria dos docentes afirma que este fator tem um peso importante, porque quanto mais experiência

profissional (tempo de serviço), mais apto está o professor para solucionar as dificuldades da criança.

No que concerne ao sexo e à idade cronológica do docente, a pluralidade dos docentes afirma que estas características individuais dos mesmos não têm influência na percepção da transição do aluno do ensino regular para a educação especial.

Deste modo, constatou-se que o tipo de necessidade educativa especial apresentada pela criança é um fator relevante, quer para a percepção, quer para a aceitação desta transição por parte dos docentes e da família.

2. Limitações e recomendações

Perante esta investigação, verificou-se que a maioria dos docentes já apresentava mais do que dez anos de serviço, o que revela já possuírem experiência profissional, podendo este fator ter influenciado no estudo em debate. Verificou-se relativamente aos professores do 1º Ciclo que a maioria dos entrevistados eram indivíduos do sexo feminino. No que concerne aos educadores de infância, não foi possível fazer nenhuma entrevista a indivíduos do sexo masculino, por não haver na ilha onde o estudo foi realizado.

Outra limitação, presente neste estudo, deve-se à circunstância do entrevistador ser colega de trabalho dos indivíduos entrevistados. Desta forma, e perante as características/perfil do entrevistador, os entrevistados podem ter modificado a sua opinião, nomeadamente nas questões relativas ao sexo do docente, idade cronológica ou tempo de serviço.

Para futuras investigações, seria de todo pertinente alargar esta investigação para toda a Região Autónoma dos Açores, com o intuito de se verificar se esta perceção acerca da transição de alunos do ensino regular para o ensino especial tem um grande impacto, quer nos docentes, quer nos encarregados de educação.

Outra recomendação pertinente refere-se ao facto de tentar aplicar aos intervenientes um inquérito, em alternativa à entrevista, pois os indivíduos entrevistados podem ficar receosos devido às características individuais do entrevistador.

Por último, será importante ter em conta, em futuros estudos, qual o tipo de necessidade educativa especial que o aluno/educando apresente, uma vez que este fator influenciou e foi referido em muitas opiniões dos indivíduos entrevistados, principalmente a dos docentes.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*, tese de doutoramento, Lisboa, ISCTE;
- Abreu, Ana Cristina Andrade (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco;
- Afonso, J. L., Serrano, A. M. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, Nº10, 2010, 7-28;
- Agostinho, Isabel de Matos (2010). *Expetativas parentais sobre o acompanhamento psicológico dos seus filhos adolescentes*. Universidade de Lisboa. Lisboa;
- Aguiar, C. F. dos S. (2010). *Perceções de alunos do ensino secundário sobre sucesso e abandono escolar: o contributo da prática desportiva*. Departamento de Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira;
- Almeida, Guilhermina da Conceição Mendes (2012). *Intervenção em Necessidades Educativas Especiais Múltiplas no contexto do 2ºCiclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro;
- Alves, Denise (2005). *Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;
- Alves, Marta Susana Fernandes (2011). *Relação Escola-Família: perceções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1ºCiclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco;
- Alves, M. S. F., Martins, E. C. (2011). *As perceções das famílias de crianças com NEE com a escola do 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco;

- Antonak, R.F. (1980). A hierarchy of attitudes toward exceptionality. *Journal of Special Education*, 14, 231-241;
- Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Avramidis, E., Brahm, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17, Nº 2; pp. 129-147;
- Baptista, J. (2011). *Introdução às ciências de educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora;
- Bardin, L. (2009) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnwell, D. A. (2001). An ethnographic study of latino families' perceptions of transition from early intervention to preschool. University of Maryland, College Park;
- Barros, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra. Almedina;
- Bizarro, M. M. F. M. (2012). A sala como espelho de relações coercivas de poder: o efeito das expetativas dos professores. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa;
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235;
- Bourdieu, Pierre (1993), *La Misère du Monde*. Paris, Seuil;
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14 (3), 461-467;

- Bronfenbrenner, U. (2002) *A ecologia de desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Brown, M., & Rodríguez, L. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (2), 221-242;
- Bryman, A. E., Burgess, R, G. (1999). *Qualitative Research*. London: Sage;
- Budisch, K. (2004). Correlates of College Students' Attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 7, 1-5;
- Byrne, A. I. (2010). *Where do Children with a Statement of Special Educational Needs Transfer to at Change of Phase from Primary to Secondary School and How do Parents Choose Which Provision is Most Suitable for their Child*. School of Education, The University of Birmingham;
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes;
- Cagney, T. L. (2009). *Attitudes of general education teachers toward including students with special needs*. Iowa State University, Ames, Iowa;
- Campbell, J., Gilmore, L. e Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369-379;
- Campos, Ana Paula Mendes (2012). *A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional de professores in M. T. Estrela (org); *Viver e construir a profissão docente*; Porto. Porto Editora;

- Cia, F., Barham, E. J. (2005). A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. *Psico*, 1(1), 29-35;
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla;
- Cook, Brian G. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 4; pp. 230-238;
- Correia, Luís de Miranda, (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora;
- Correia, L.M. e Serrano, A.M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora;
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Em David Rodrigues (ed.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora;
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora;
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora;
- Correia, Ricardo Nuno Oliveira (2013). *A família, a Escola e a criança com Trissomia 21*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Cruz, M. B. (1988). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada por Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Lisboa: M.E.;

- Cubo, S. D. (2008). Análisis de contenido. Em Cubo, S. D., Martín, B. M. & Ramos, J. L. S. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide;
- Delgado, J., Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y tecnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis;
- Dew, D. E. e Bickman, L. (2005). Client expectations about therapy. *Mental Health Services Research*, 7, 21-33;
- Dias, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa;
- Dinis, J. S. (1989). *Escola Família Comunidade*. In Escola Democrática. Ano X, nº1;
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial — Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação, Lisboa;
- Drew, C.J., Logan, D.R. e Hardman M.L. (1984) *Mental Retardation – A Lifecyle Approach*. Toronto: Times Mirror/ Mostle College Publishing;
- Dubrin, Andrew J. (2003) *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning;
- Encarnação, F. S. da (1988). *A Sociedade a Escola e os seus Grupos*. In Escola Democrática. ano IX, nº 3;
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (1 19-161). Londres: Macmilian.
- Esteve, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente; in A. Nóvoa; *Profissão Professor*; pp. 93-124. Porto. Porto Editora;

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC, col. Pedagogia 2;
- Fernandes, V. (2004). *Sucessos dos insucessos escolares*. Porto: Edipanta.
- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Silva J., et al. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 515-527;
- Ferreira, Paula Alexandra Esteves (2013). *Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e as suas implicações no núcleo Familiar: um estudo regional*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Fiamenghi, G.A., Messa, A.A. (2007) *Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares*. *Psicología Ciência e Profissão*, v.27, n.2, p. 236 – 245;
- Figueiró, R. F. S. (2007). *O paraplégico no mercado de trabalho – A perceção dos trabalhadores sem deficiência motora: Contribuições da enfermagem para a equipe multidisciplinar*. Rio de Janeiro;
- Filipe, Susana Raquel Branco Mónica (2012). *As atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos- Aplicaciones à la investigación educativa*. Barcelona: PPU;
- Garcia, J. N., Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, nº 30, (pp51-58);
- Gartner, A., Lipsky, D. K. (1993). *Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students*. In *Integração Escolar*: Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p. 30-58;

- Giddens, Antony (2000), *Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkiam;*
- GIL, Antônio Carlos (1994) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4^a. ed. Atlas. São Paulo;
- Giuseppe, Rinaldi (1997). *Educação Especial Deficiência Auditiva, Secretaria de educação especial*. 1º e 2º volume. Brasília;
- Goldstein (1962). *Therapist-patient expectancies in psychotherapy*. New York: Macmillan;
- Gollnick, Donna M., Chinn, Philip C. (2006). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall;
- Gomes, Maria de Fátima Canuto (2010). *Papel da Família na Inclusão de Alunos portadores de deficiência auditiva: Estudo de Caso na Escola Básica Eugénio Tavares*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Cabo Verde;
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antisocial. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea;
- González, G.M.F. (2002). *Teoria y Análisis práctico de la Integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.;
- Gonzalez, M.C.O. (2003) Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L.M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Escola Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.57-72). Porto: Porto Editora;
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora;
- Gupta, A., Singhal, N. (2004) Positive Perceptions in Parents of Children with Disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. Vol. 15;

- Guzzo, P.G. S. (2009) *Estudo dos comportamentos envolvidos nas interações professor-aluno no contexto de uma escola inclusiva da rede pública de Belém*. Universidade Federal do Pará. Belém;
- Hastings, R.P., Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94;
- Hegarty, S. (1991). *Educating Children and Young People with Disabilities*. UNESCO;
- Hintermair, M. (2000) *Children who are impaired with additional disabilities and related aspects of parental stress*. *Exceptional Children*, v. 66, n.3, p. 327-332;
- Hollowood, T. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253;
- Hoover, P. J. (2001). *Mothers' perceptions of the transition process from early intervention to early childhood special education: Related stressors, supports, and coping skills*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg;
- Hull, J. R. (2005). *General Classroom and Special Education Teacher's Attitudes Toward and Perceptions of Inclusion in Relation to Student Outcomes*. College of Professional Studies, The University of West Florida;
- Japiassu, Hilton, Marcondes, Danilo. (1999) *Dicionário Básico de Filosofia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar;
- Jobe, D., Rust., J.O. e Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-153;
- Jorge, I. (2007). Abandono escolar precoce e desqualificado. *Correio da Educação* n.º 305 CRIAP-ASA, 1-3;

- Kitchen, S. G. (2007). *Perception of Students with Disabilities: An Assessment of Attitudes Held by Pre-Service Teachers*. Department of Advanced Educational Studies Morgantown, West Virginia;
- Ladner, J.R. (2011). *African American Mothers and Professionals Perceptions about Transition to Special Needs Preschool*. The College of Education Georgia State. University Atlanta;
- Lampropoulou, V., Padelliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: attitudes toward people with disabilities and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142 (1), 2633.
- Latham, S. L. (2002). *Parents' Perceptions of Communication Practices with School Professionals during Initial Years of Special Education Placement*. East Tennessee State University;
- Lehr, C., Hansen, A., Sinclair, M. e Christenson, S. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*. 32 (3), 342-364;
- Levins, T. (2005). *Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioral intentions towards children with special educational needs*. *Social Psychology of Education*, 8; pp. 329-343;
- Leyser, Y., Kapperman, G. e Keller R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15;
- Leyser, Y., Kirk, R. (2004) Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*. 51 (3): 271-285;
- Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121 (4), 751;

- Lima, L. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho;
- Lopes, M.C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM;
- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. Em David Rodrigues (ed.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, (pp. 92-108). Porto: Porto Editora;
- Marconi, Marina A., Lakatos, Eva M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas;
- Marturano, E. M. (2004). *Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Em E. G. Mendes, M. A;
- Masino, L. L., Hodapp, R. M. (1996, May). Parental educational expectations for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 62, 515-523;
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data analysis*. Londres: Sage.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. e Griffin, S. (1996). Teachers' Experiences with inclusive Classrooms: Implication for special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186;
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica (1998). *Crianças e jovens sobredotados – Intervenção educativa*. Editorial do Ministério da Educação;

- Minuchin, S. (1982). *Famílias, Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre. Brasil: Editora Artes Médicas;
- MONTEIRO, I. (2000): *Perceções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P;
- Mota, Natália Gonçalves da (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Mullins, Laurie J. (2004) *Gestão da hospitalidade e comportamento organizacional*. 4ed. Porto Alegre: Bookman;
- Muntaner, J.J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, Integración educativa, Inserción social y laboral*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones;
- Nascimento, V. E. R., Rio, V. e Oliveira, L. (1996). *Perceção Ambiental: a experiência brasileira*. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel / Editora da Universidade Federal de São Carlos;
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social; 1º volume*. Lisboa. Univ. Aberta;
- Niza, S. (1996). “Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149;
- Nock, M. K. e Kazdin, A. E. (2001). Parent expectancies for child therapy: Assessment and relation to participation in treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 155-180;
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor, Porto;

- O'Day, J. A., Smith, M. S. (1993). Systematic reform and educational opportunity. In S. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250-312). San Francisco: Jossey Bass;
- Palácios, J., Rodrigo, M. J. (1998). *La família como contexto de desarrollo humano*. Alianza editorial. Madrid;
- Panda, K.C., Bartel, N.R. (1972). Teacher perception of exceptional children. *The Journal of Special Education*, 6, 261-265;
- Paniagua, G. (2004) As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. e cols. *Desenvolvimento psicológico e educação*. (Tradução de F. Murad). 2ª ed. Artmed: São Paulo, v.3, cap. 17, p. 330-346;
- Pearman, E.L., Huang, A.M. e Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182;
- Perdiz, Teresa (2012). *Parecer dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos sobredotados na sala de aula*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Pereira, D., Mendes, M. T. (1997). *Aprender a pensar como professor: Contributos das novas tecnologias na formação inicial de professores*. Psicopedagogia; Educação e Cultura, Vol. I, nº 2; pp 307-317;
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Livros SNR nº8, 2ªedição. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência;
- Pimentel, J.Z.S. (2004). *Intervenção Focada na Família: Desejo Ou Realidade – Perceções dos Pais e Profissionais Sobre as Práticas de Apoio Precoce a Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias*. Lisboa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência;

- Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA;
- Pires, Elisabete da Costa (2009). A importância da atividade lúdica: avaliação das perceções de crianças com NEE e seus pais. Universidade de Coimbra. Coimbra;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Rangaswami, K. (1995) *Parental Attitude Towards Mentally Retarded Children*. Indian Journal of Clinical Psychology; 22: 20-23;
- Reis, Vânia Alexandra dos Santos (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Rego, T. C. (2003), *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes;
- Ribau de Almeida, Carina Rafaela Lopes (2012). *Resistir ao inesperado: Grupos de Apoio – Pais de crianças com necessidades educativas especiais*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro;
- Ribeiro, Joana Maria de Magalhães (2012). *A colaboração entre a família de crianças com necessidades educativas especiais e a escola: Perceções de pais e de educadores de infância/professores do 1º ciclo*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of Physical Educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activiity Quarterly*, 1, 267-274;
- Roach, V., Halvorsen, A., Zeph, L., Giugno, M., e Caruso, M. (1997, December). *Providing accurate placement data on students with disabilities in*

general education settings. Consortium on Inclusive Schooling Practices (Issue Brief 2[3]). Pittsburgh, PA: Author;

- Rodrigues Dias, E. L. (1989). *Em busca do insucesso escolar; uma perspetiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa. Biblioteca do Educador; Livros Horizonte;
- Rosenthal, D. e Frank, J. D. (1956). Psychotherapy and the placebo effect. *Psychological Bulletin*, 53, 294–302;
- Sampaio, D. (1996), *Inventem-se novos Pais*, 8ª Edição, Editorial Caminho, Lisboa.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora;
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa;
- Sebastião, João, Sónia Vladimira (2007) “A democratização do ensino em Portugal”, em José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, coleção Portugal no Contexto Europeu, vol. I, Oeiras, Celta Editora, cap. 5, pp. 107-135;
- Silva, Maria Elisabete Rodrigues da (2004). “*A colaboração entre pais e crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no Jardim-de-Infância*.” Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança. Braga;
- Silva, M. (2008). Aprova Brasil: Observando e ouvindo a escola, na perspectiva do direito de aprender. Em *Anais do Seminário Internacional: Construindo caminhos para o sucesso escolar*. INEP UNESCO, pp. 95-108;
- Silva, M. C. V. da (2008). *Diversidade cultural na Escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação;

- Silva, Teresa Maria Teixeira Magalhães da (2012). *ESCOLA INCLUSIVA: conceção e práticas de avaliação formativa dos professores do 1.º Ciclo*. Universidade Fernando Pessoa. Porto;
- Sim, Inês Sim (2005), *Necessidade Educativa Especial: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa, Textos editores, LDA;
- Simões, J.; Fonseca, M. e Belo, A. (2006). Relação de ajuda: horizontes de existência. *Revista Referência. II.ª Série - n.º3*, 45-54;
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto;
- Smith, T. E. (1998). Educating young children with disabilities using responsible inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 317-320;
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Steinberg, L. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110;
- Stoer, S., Cortesão, L. (1999). «Levantando a Pedra» da *Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto. Edições Afrontamento;
- Subban, P., Sharma, U. (2005). Understanding Educator Attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25 (2), retrieved March 4, 2007 from WVU Libraries online;
- Soares, J. (2008). Caminhos para o sucesso escolar na escola pública. Em *Anais do Seminário Internacional: Construindo caminhos para o sucesso escolar*. INEP UNESCO, pp. 37-44;
- Summers, J. A., Behr, S. K. e Turnbull, A.P. (1989). Positive adaptation and coping strengths of families who have children with disabilities. In: Singer, G.; Irvin, L. (Orgs.) *Support for care giving families: enabling positive adaptation to disability*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing CO., p.27-40;

- Tervo, R.C., Palmer, G. e Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18, 908-915;
- Teven, J. J. (2007). *Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes*. *Communication Education*, Vol. 56, Nº3; pp. 382-400;
- Tilstone, Christina (2003), *Promover a educação inclusiva*, Lisboa, Editora, Instituto Piaget;
- Triviños, A. (1992). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: Atlas;
- Turnbull, H. R., Guess, D. e Turnbull, A.P. (1988). Vox populi and baby Doe. *Mental Retardation*. V. 26, p127-132;
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Valverde, D. M. R. (2009). *Turmas de percurso curricular alternativo: um processo possível de inclusão de jovens em risco?* Universidade Nova de Lisboa. Lisboa;
- Vaz, J.J.M (2007). *As Atitudes dos Professores do Ensino Básico Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho;
- Vieira, M.T. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa, em *Educação*, nº 10, julho, pp16-21;
- Watkins, A. (2003). *Princípios – Chave para a Educação Especial*. Agência europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial;
- Weinstein, Rhona S. (2004). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Harvard: Harvard University Press;

- Zigler, E., Hodapp, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zigmond, N., Levin, E., e Laurie, T. (1985). Managing the mainstream: An analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school programs. *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), 535-541.

Legislação

- Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área de Necessidades Educativas Especiais (1994). Espanha: Salamanca;
- Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, de 7 de abril;
- Decreto Legislativo Regional n.º 18/2007/A, de 19 de julho;
- Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2001/A, de 21 de janeiro;
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A;
- Portaria n.º 60/2012 de 29 de maio de 2012;
- Decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República I Série A, nº 193;
- Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República I Série A, nº 193;
- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República I Série, nº 4.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização da Escola para entrevistas

AUTORIZAÇÃO

O Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Graciosa autoriza o docente, Nuno Miguel Soares Mendes, a realizar entrevistas aos professores do Primeiro Ciclo, Educadores de Infância e alguns Encarregados de Educação, com a finalidade da realização da Dissertação, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação: Educação Especial. No entanto este trabalho não poderá interferir com a atividade letiva dos intervenientes.

Com os melhores cumprimentos.

Santa Cruz da Graciosa, 8 de março de 2012

O PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

JOSÉ MANUEL DA SILVA GREGÓRIO

Anexo 2 - Roteiro para a entrevista para os Docentes

Blocos		Objetivos específicos	Questões Tipo
I	Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar o entrevistado; ➤ Explicitar os objetivos do estudo e da entrevista; ➤ Motivar o interessado; ➤ Assegurar o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; ➤ Explicitar a necessidade deste contato pessoal; ➤ Garantir o anonimato de ideias/opiniões; ➤ Pedir autorização para gravar a entrevista.
II	Dados profissionais acerca do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar se o sexo, tempo de serviço, idade, habilitação profissional do docente tem influência na percepção da transição de um aluno do regime regular para o regime educativo especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O grupo disciplinar em que exerce funções letivas. ➤ Idade até 31/12/2012. ➤ Tempo de serviço. ➤ Habilitação profissional. ➤ Funções desempenhadas no presente ano letivo. ➤ A sua formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula. ➤ O tempo de serviço que o docente têm, contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. ➤ A idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial. ➤ O sexo do docente terá influência na percepção do mesmo, na passagem de um aluno ingressar o regime de educação especial.
III	A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar a opinião que os docentes têm, acerca de um aluno que ingresse ou frequente o regime de Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens. ➤ Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma. ➤ O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular. ➤ Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem. ➤ Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular. ➤ Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências. ➤ O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua percepção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências. ➤ É benéfico para todos os alunos de uma

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

			<p>turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.</p>
IV	Tempo despendido numa planificação para um aluno na Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar o tempo despendido pelo docente na planificação de aulas para um aluno na Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular é menos exigente do que para um aluno na Educação Especial. ➤ O professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da Educação Especial do que um aluno no Ensino Regular. ➤ O docente titular fará um trabalho muito mais individualizado para o aluno de Educação Especial.
V	Atenção e tempo que um docente disponibiliza a um aluno que se encontra na Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar o tempo despendido e a atenção do docente, dentro da sala de aula, para um aluno de Educação Especial realizar uma tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O docente titular deverá dar mais tempo a um aluno, da Educação Especial, para realizar um exercício. ➤ Deve-se esclarecer primeiro uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois retirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial. ➤ Um aluno que transite para a Educação Especial precisa de menos atenção por parte do professor titular.
VI	Expetativas futuras que os docentes poderão ter acerca de um aluno da Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar quais são as expetativas futuras que o docente tem acerca de um aluno que beneficie de Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O aluno que beneficie de Educação Especial não completará a escolaridade mínima obrigatória nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores. ➤ Um aluno que transite para o regime da Educação Especial, poderá não voltar a transitar para o regime regular.

Anexo 3 - Roteiro para a entrevista para os Encarregados de Educação

	Blocos	Objetivos específicos	Questões Tipo
I	Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar o entrevistado; ➤ Explicitar os objetivos do estudo e da entrevista; ➤ Motivar o interessado; ➤ Assegurar o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; ➤ Explicitar a necessidade deste contato pessoal; ➤ Garantir o anonimato de ideias/opiniões; ➤ Pedir autorização para gravar a entrevista.
II	Perceção/ aceitação da família face à transição de um aluno do regime regular para o especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar se a família aceita com facilidade a transição do seu educando do regime regular para o regime da Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reação ao facto do seu educando ter transitado do regime regular para o regime de educação especial. ➤ Preconceito pelo seu educando estar a beneficiar de um regime diferente, do que a maioria dos alunos da sua idade. ➤ Benefício desta transição para o seu educando. ➤ As dificuldades de aprendizagem/comportamento apresentadas pelo seu educando deve-se a lacunas provocadas pelos professores. ➤ Ter medo que o seu educando esteja sujeito a represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de Educação Especial.
III	Influência do nível sócio – económico da família na perceção da transição do educando do regime regular para o regime educativo especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar se o nível sócio – económico tem influência quer na perceção, quer na aceitação desta transição por parte da família. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As suas habilitações literárias. ➤ O seu emprego. ➤ Realização profissional. ➤ Saber se o seu rendimento mensal é suficiente para manter uma família ou poderá haver salários piores do que o seu.
IV	A idade da criança e a influência que essa possa causar na perceção dos Encarregados de Educação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar se a idade da criança, tem influência quer na perceção, quer na aceitação desta transição por parte da família. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O facto do seu educando ter sido diagnosticado como uma criança “especial”, no pré – escolar/ 1º Ciclo, tem um impacto mais positivo na sua perceção. ➤ O diagnóstico do seu educando como portador de alguma necessidade educativa especial mais tardiamente, poderá ser prejudicial para ele. ➤ Atribuição da culpa por este diagnóstico tardio.
	O tipo de Necessidade Educativa Especial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificar se o tipo de Necessidade Educativa Especial apresentada pela criança, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber a necessidade educativa especial possui o seu educando. ➤ O facto do seu educando apresentar outro tipo de necessidade educativa especial poderá

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

V	na percepção dos Encarregados de Educação	é um fator relevante, quer para a percepção, quer para a aceitação desta transição por parte dos docentes e da família.	mudar a sua opinião atual.
----------	---	---	----------------------------

Anexo 4 – Entrevista pré - teste transcrita de um docente

Exerço funções no grupo 110, primeiro ciclo. Tenho 32 anos. Irei completar 7 anos de serviço. Licenciatura no Primeiro Ciclo ensino básico. Professora titular de uma turma do primeiro ciclo. A formação base, pouco contribui, mas as formações que fui tendo ao longo da carreira e também parte um pouco da pessoa. Não necessariamente, mas ajuda.

Pode influenciar, mas na minha opinião tanto pode influenciar positivamente como negativamente. Não, penso que não. Não, isso não muda nada. Sim, acho que devem. Sim, por norma sim é mais lento, porque pode precisar de mais atenção do docente, tanto quanto outro aluno do regular também poderá necessitar. Não.

Não, isso não tem nada haver. Não, se exige menos, mas temos que nos dedicar a esse aluno para ele poder atingir o mesmo. Não. Acho que é benéfico, muito mesmo. Não. Acaba por dispensar, até porque o aluno assim o exige. Sim. Claro. Claro que não. Não pelo contrário. Claro que pode. Pode voltar a ingressar o regime regular.

Anexo 5 – Entrevista pré - teste transcrita de um encarregado de educação

Mais ou menos, não foi fácil mas sabia que essa seria a melhor opção para ele. Não, pelo contrário. Sim, foi. Não. Um pouco. Ele foi diagnosticado antes de ingressar na escola, o que de certa forma foi muito melhor. Sim, com certeza. Talvez à pessoa que estivesse a ser responsável por ele. Sim sei. Fui eu que acabei por descobrir as necessidades que ele tinha. Não. Sexto ano de escolaridade. Estou desempregada. Sim, gostava. Pior que o meu acho que não há.

Anexo 6 – Entrevistas transcritas dos Encarregados de Educação

Entrevista do Encarregado de Educação – N°1

Eu achei bom. No princípio achei, mas agora já não. Foi. Não. Sim. Sim. Sim, era. A mim. Não sei. Talvez. 6º ano. Empregada doméstica. Gosto. Há salários piores que os meus. O meu dá para manter o equilíbrio das despesas.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°2

Foi a meu pedido. Não, eu não sinto nenhum preconceito. Sim. Não. Não. Exatamente. Era. Há genética. O problema que ele tem é genético, porque já o pai e irmão dele são disléxicos. Sim. Não. Pós- Graduada em psicologia clínica. Psicóloga na Santa Casa da Misericórdia da Graciosa. Gosto. Há agregados piores do que o meu, mas neste momento o meu está um pouco mal.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°3

Eu reagi bem. Da forma como ele se portava em casa, achei que era uma mais valia ele ir para a educação especial. Não. Foi muito boa. Não. Eu penso que isso não existe. Eu não me importo com aquilo que os outros pensam. É melhor ter sido agora, do que mais tarde. Sim. Quanto mais cedo melhor. Aos médicos. Não. Não. 9º ano. Sou esteticista. Sim. Não. Quem não ganha nada deve ser pior do que o meu, uma vez que ainda vou ganhando algum dinheiro.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°4

Não reagi nada bem, porque pensava que ele iria ter apoio normal e afinal tem apoio de educação especial. Também acho que não é preciso nenhuma psicóloga estar com o meu filho. Eu não tenho vergonha dos meus filhos. Tem um problema de linguagem, mas sinceramente gostava que ele tivesse ido para o 1º ano e não tivesse

mais um ano no pré-escolar. Para ele o que foi mais benéfico foi a transição da uma escola para esta que ele frequenta. Além disso este ano tem duas professoras na sala este ano e uma de apoio que lhe faz um trabalho mais individualizado. Não. Tenho algum receio. Normalmente são os pais a serem mais preconceituosos. Acho que sim. Claro que sim. Quanto mais cedo melhor. Aos recursos que a ilha me dispõe, pois não existe terapia da fala aqui. Sim. Acho que não. 12º ano. Escriturária. Gosto. Há salários piores, mas meu marido trabalha muito para podermos ir à terapia da fala.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°5

Normal. Não. Se for para ele ficar melhor, acho que é boa. Não. Não. Começou-se a desenvolver mais. Não. Aos professores. Dificuldades de aprendizagem. Não. 7º ano. Planificação Graciosense. Sim. Acho que há piores. O meu ainda dá para manter a família.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°6

Reagi muito bem. Não, porque eu não a acho diferente dos outros alunos. Eu acho que foi. Não, porque ela já tinha este problema antes de vir para a escola. Não. Para mim foi muito melhor, porque fui eu própria que pedi para ela ser diagnosticada. Pior ia ser. Aos professores. Sei. Não mudava. 4º classe. Fui empregada num lar de idosos, mas neste momento estou desempregada. Gostava muito. Existem salários piores, mas o meu também não é muito.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°7

Já sabia que ela tinha um problema desde nascença. Por isso já sabia que ela era diferente. Não. É uma criança como as outras, só que precisa de mais apoio. É claro que foi. Ela tem de ter apoio de outra pessoa. Não, de maneira nenhuma. Tanto as crianças como os pais gostam muito dela, por isso não há de ter medo. Claro que foi muito

melhor. Sim, seria muito pior para ela. A culpa é dos médicos. Neste caso é dos médicos. Ainda não existe nenhum diagnóstico fixo. Uns dizem que é autista, outros dizem que é um problema genético. Não, não mudaria. 9º ano. Empregada doméstica e sou bolseira aqui na escola. A minha vida agora é muito cansativa, estou sempre com a minha filha. Por enquanto dá.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°8

Mal, porque ninguém me informou o que se ia passar. Sim. Não, porque ele está cada vez pior. Tem. A professora não os consegue controlar. Pelos pais não, mas sim pelas outras crianças. Elas costumam gozar com ele. Não sei. Não sei. A mim própria. Sim. Não. 9º ano. Neste momento estou desempregada. Gostava do que fazia antes. É suficiente, mas ainda há salários piores do que o meu.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°9

Reagi bem. Não. Sim, foi boa. Não. Às vezes. Foi muito melhor. Sim. Seria bem pior. Dos pais. Sim. Ia ser igual. 8º ano. Era militar e agora estou desempregado. Gostava. Sim.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°10

Eu aceitei bem. Eu gostei. Não. É muito bom terem esses apoios para ajudarem àqueles alunos que não sabem. Foi ótimo para ele. Deu-lhe uma ajuda muito grande. Não. Os professores têm sido muito bons, até demais. Não. Vejo de melhor forma, porque quanto mais cedo melhor. Sim. Já era tarde para resolver o problema. Um pouco minha e pouco dos professores. Não. Não. 6º ano. Doméstica. Gosto. Alguns piores, mas o meu também não é muito. Vai-se remediando.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°11

Tinha de concordar pois era o melhor para ela. Não. Foi positiva. Não. Não. Foi sim, pois quando ela for para a primária será bem melhor para ela como para mim. Sim. Seria. A escola. Sim. Não. Ia ser totalmente a mesma. 7º ano. Pedreiro, mas neste momento estou desempregado. Sim. Vai-se dando a volta e vai-se equilibrando as coisas.

Entrevista do Encarregado de Educação – N°12

Quando ele entrou para a pré, já ia diagnosticado como uma criança especial. Ele não é tão diferente. Acaba por fazer tudo o que os outros alunos fazem. Sim. Não. Até agora nunca tive problema nenhuns. Os colegas protegem-no muito. Claro. Claro. Quantos mais apoios têm mais cedo, muito melhor para eles. Pelos médicos, pois este problema desenvolveu-se a partir de um erro médico. Sim. A opinião seria a mesma. 12º ano. Trabalhei em restauração e hoje em dia sou bolseira aqui na escola. Sim. Há ordenados piores, se bem que vamos tentando chegar a todas as despesas.

Anexo 7 - Entrevistas transcritas dos Docentes

Entrevista do Docente – Nº1

No pré – escolar. Tenho 47 anos. Tenho 25 anos e mais uns meses. Sou licenciada. Estou a exercer funções na escola da Luz, em regime de substituição de licença de parto, logo estou como docente titular. De forma nenhuma. Não tive formação suficiente para dar respostas a casos que possam parecer necessidades educativas especiais. De qualquer forma, sou capaz de detetar casos desses, uma vez que tenho muitos anos de experiência, mas para os solucionar tenho de recorrer a alguém que esteja dentro da área. A experiência de vida vai-nos ensinando, mas conseguimos dar continuidade a um trabalho bem feito, penso que não, porque não nos foi dada formação académica para isso e nem ações de formação específicas. Conseguimos detetá-las, mas para as solucionar é necessário recorrer a alguém especialista. Não, embora com a experiência e com a idade da pessoa, esta consiga ver melhor certos casos e lidar melhor com certas situações. Depende do problema da criança. Vamos supor que é uma criança que tem referências negativas em relação à figura feminina. Ora, eu sendo mulher, será mais difícil para mim, tentar resolver alguma situação. Teria de ser o sexo oposto a selecionar esta situação. Nós temos sempre expectativas, mas é evidente se uma criança necessita deste apoio especializado, claro que sim. A minha esperança é que algumas lacunas que não consegui detetar sejam resolvidas, não totalidade, porque existem casos impensáveis, mas que a criança melhore a sua aprendizagem. Penso sempre que a criança irá evoluir, porque se há um técnico que foi preparado para lidar com estas crianças, é óbvio que irá haver mudanças positivas. Pergunta complicada. Por um lado sim, por outro lado não. Depende do tipo de problema que a criança apresente. Quando se fala em escola inclusiva é muito bonito no que está escrito, mas no terreno torna-se bastante complicado. O técnico terá de avaliar, o que será melhor para o aluno em causa. Poderá ser lento numa área e não noutra. Não tem de ser especificamente lento. Pode é ter um tempo de aprendizagem mais lento. Não. Totalmente em desacordo. Eu não percebo de educação especial, mas uma criança tem competências de aprendizagem, depende é das áreas. Não. Terá sucesso, de acordo com as diretrizes programas para ele. Por vezes penso que temos de exigir menos, se a capacidade dele for mais limitada, mas à medida que for evoluindo,

acho que será feito um acerto e as coisas irão ser de acordo como os dos outros colegas. Obviamente que não. Ele será tratado como todos os outros colegas da turma. Vou olhar para ele da mesma forma e ver como ele capta ou não as competências e tentar fazer uma modificação de acordo com as suas capacidades. Depende da criança e do problema desta. Muitas crianças beneficiam em estar com o resto do grupo, outras não. Não. A exigência terá de ser a mesma. Temos de fazer um trabalho de acordo com o grupo que temos. A planificação terá de ser diferente, mas a exigência será a mesma. Obviamente e daí que devêssemos de ter sempre alguém a apoiar as crianças, dentro ou fora da sala. Se a criança tem mais dificuldades na aprendizagem, requer que se dispense mais tempo para ela, do que para o resto do grupo. Sim, sem dúvida nenhuma. E volto a repetir, a importância do papel do professor do Ensino Especial. Depende do exercício. Se ele tiver necessidade de uma ajuda, porque não compreendeu ou tem mais dificuldade em pegar num lápis ou realizar uma modelagem, tem de ter uma ajuda. Quer queiramos, quer não, são diferentes. Se são diferentes temos de lhes dar um tratamento diferente, mas só nós é que sabemos que lhe estamos a dar este tratamento diferente. Não. A primeira dúvida que surgir é a que é tirada, independentemente da criança. Ele necessita de mais atenção por parte do professor. Em desacordo, na totalidade. Pode, dentro das suas capacidades, ser uma criança vocacionada para uma área específica e ser um excelente profissional. Pode seguir, dentro das suas limitações, mas normalmente há uma área em que são excelentes. Pode apresentar lacunas que podem ser superadas e que possa voltar para o ensino regular. Depende do problema da criança.

Entrevista do Docente – N°2

Grupo 110. 29 anos. 5 anos de serviço. Licenciatura. Professora titular de turma do 1º e 4º anos. Em parte sim, embora existem coisas que só tomamos consciência depois de estarmos a trabalhar. Depende dos casos que nos aparecem. Poderá haver certos casos que com o tempo de serviço poderemos lidar melhor. Não. Isso depende muito da maneira de ser de cada pessoa. Um professor mais novo tem uma melhor relação como aluno e é capaz de tentar fazer com que o aluno não vá logo para o ensino especial. Não. Não tem nada a ver. Infelizmente acho que sim, por quando poassam para o ensino especial, sabemos à partida que não têm tantas capacidades como outro aluno e as expetativas acabam por baixar. Devem de acordo com as suas capacidades e de acordo com o seu ritmo. Geralmente é, mas não necessariamente. Conseguem ter

competências de aprendizagem, mas há de ter outras estratégias para eles conseguirem lá chegar. Não necessariamente. Depende do trabalho que for feito com este aluno e das dificuldades desse aluno. Eu acho que sim, apesar de nem sempre o fazermos. Eu tento que isso não me influencie, mas consoante o grau de dificuldade do aluno às vezes acaba por influenciar. Acho que sim. Contribui muito para integração. Eu penso que sim. A planificação para um aluno de educação especial é mais exigente, porque temos de pensar em preparar material de outra forma, outras estratégias que cativem-no. Sem dúvida. Sim, tem de ser. Eu penso que sim, porque deve-se respeitar o tempo de cada aluno. Não. Quando surge uma dúvida explico para todos, mas dou prioridade ao aluno do regime de educação especial. Não. Deve ter a mesma atenção ou ainda mais do que o aluno do regular. Não. Ele poderá. Poderá é levar mais tempo para lá chegar. Também depende do caso. Poderá voltar.

Entrevista do Docente – N°3

1º ciclo. 47 anos. Tenho 18 anos de serviço. Bacharelato. Professora titular do 2º e 3º anos. Na minha formação inicial tive muito pouca formação nesse sentido. Eu acho que em tudo. Tem alguma influência, embora exista pessoas com menos experiência que tenham uma atuação correta. Não. Penso que não. Isso depende muito da mentalidade das pessoas. Eu penso que não. Isso tem a ver com a pessoa, com os valores de cada um. Quando coloco um aluno para a educação especial é com a ideia de que ele melhore e assim as minhas expetativas também. Tenho de ter alguma expetativa. Depende do grau de dificuldade que o aluno tem e das características do mesmo. Na maior parte das vezes até será. Não. Qualquer ser humano tem competências de aprendizagens. Não. Não se deve exigir menos. Devemos ver até onde a criança poderá ir e poder exigir aquilo que ela pode dar. Sim. É bem possível. Eu acho que sim. Até porque a nossa sociedade, cada vez mais, é mais diversificada. Todos aprendemos a socializar. É diferente, não menos exigente. Se calhar o aluno precisa, mas na realidade eu não consigo dar a atenção que ele necessita. Em determinados casos sim. Sim. Na maior parte das vezes sim. Penso que não. Depende do momento em que surge a dúvida. Não tem de haver essa separação. Não. Embora tenha apoio de um docente de educação especial, o professor titular tem de continuar a dar a mesma atenção. Não. Depende da problemática também. Tem sempre possibilidade de voltar para o regime regular.

Entrevista do Docente – N°4

1º ciclo. 48 anos. 27 anos de serviço. Licenciatura. Professora titular de turma do 1º e 2º anos. Não me preparou de forma nenhuma. Embora tenha estudado muito depois disso, porque tinha necessidade de saber mais sobre esse assunto. A experiência é fundamental. Não haja dúvida nenhuma. Eu penso que a idade não terá nada a ver. Eu penso que não. Não. É claro que não irão mudar. Depende do grau de dificuldade dos alunos que estão na educação especial. A minha experiência diz-me que não. Um aluno lento pode ser tanto da educação especial como do regime regular. Não. Claro que possuem. Pode ter o mesmo sucesso, logo que cumpra o seu currículo. Eu exijo exatamente o mesmo. Ele tem um programa limitado, mas tem de o cumprir. Não. Acho que não. Eu acho mesmo que eles devem de estar nas turmas regulares. Não. Acho que é igual. Eu dispenso. Eu dedico muita mais atenção a um aluno da educação especial. Sim. É claro que faz. Isto é algo que está previsto nos documentos dos alunos. Habitualmente precisam de mais tempo. Não. Eu esclareço a dúvida a quem a coloca. Esclareço a dúvida a quem me levantar o dedo primeiro. Não. Precisa de mais provavelmente. A experiência diz-me que dificilmente um aluno que frequente a educação especial segue o ensino superior. Acaba por seguir um curso profissional. Não. Poderá voltar sempre. Depende das medidas e também do problema do aluno.

Entrevista do Docente – N°5

No grupo 110. 36 anos. 10 anos de serviço. Licenciatura. Professora titular de turma do 3º e 4º anos. Em alguns aspetos. Sim. À medida que os anos vão passando vamos contactando com mais miúdos com dificuldades. Acho que sim. Não. As minhas expetativas irão mudar para pior, pois não têm o apoio necessário. Não. Sim. Não. É claro que possuem. A nível de estudos académicos terá sim menor sucesso. Não. A exigência é igual. Não. Muda é o método do meu ensino. Sim. Acho que sim. Penso que para a educação especial é menos exigente. Eu acho que sim. Sim. É claro que sim. Sim. Eu acho que não. Tem de ser em conjunto. A explicação inicial tem de ser toda igual. Não. É de igual atenção. Temos de ter em conta as dificuldades do aluno. Pode transitar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – Nº6

No Pré – Escolar. 47 anos. 25 anos. Licenciatura. Coordenadora de Núcleo e sou Educadora titular de turma. Sim. Sim. A experiência é muito importante. Não tem importância. É indiferente. Não. Existem muitos homens no ensino e fazem bem o seu papel. Depende da problemática dele. Depende da problemática, mas se calhar, acho que sim. Pode não ser, porque geralmente depende do problema dele. Pode haver crianças com problemas cognitivos, mas que acabam por desempenhar a tarefa no mesmo tempo que os outros. Também depende da tarefa. Claro que sim. Podem não ser iguais às dos outros, mas todas as crianças têm competências, dentro das suas capacidades. Em termos de sucesso futuro, sim. Sim, porque têm, normalmente, currículo adaptado. Sim. Vai depender da problemática de cada um. Sim, acho que é benéfico e tem de ser assim mesmo. Não. A planificação para o regular é mais exigente do que para a Educação Especial. Se for um aluno que não seja apoiado por ninguém, se calhar passa mais tempo com ele, mas se for um aluno NEE que tenha algum apoio, se calhar vai passar menos tempo. Sim, vai ter de o fazer. Sim. Tem de se ter em atenção o *timing* dele. Cada criança tem o seu tempo e o da Educação Especial ainda mais. Eu acho que a dúvida deve ser esclarecida, em primeiro lugar, ao aluno da Educação Especial, porque vai ter menos paciência para esperar do que o outro. Não, precisa de mais atenção. Depende muito da problemática do aluno e da evolução do aluno também. Poderá, em alguns casos. Eu acho que quando vão para a Educação Especial, muito dificilmente voltam para o ensino regular. Por isso, é evitar o máximo possível que eles vão para o ensino especial, se o tipo de NEE for algo mais ligeiro.

Entrevista do Docente – Nº7

Professor do 1º ciclo. 56 anos. 14 anos de serviço Bacharelato. Professor de apoio educativo. A minha formação não foi suficiente. Sim sem dúvida. A experiência vale também. Não. A atitude é o mais importante. Também não. Não. Devem continuar na turma, mas com o seu próprio currículo. Não. Cada aluno é diferente e tem o seu próprio ritmo. Não. Eles têm competências de aprendizagem. Se o aluno já começa com dificuldades de aprendizagem é claro que nunca acompanhará os outros. Sim. Sim. Se as dificuldades são diferentes é claro que a percepção será diferente. Eu penso que deve ser mesmo assim. Não devem ser colocados fora da sala de aula. A planificação não é mais nem menos exigente. Tem de ser é de acordo com o programa de cada aluno. Eu

penso que eles têm menos atenção do que os do ensino regular. Tem de fazer. O acompanhamento é diferente. Claro que sim. Não. Isso depende da ordem que for apresentada a dúvida. Precisa de mais atenção. Depende do grau de dificuldade que este tenha e depende do percurso escolar dele. Cada vez mais, estão abertas portas para pessoas com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho. Não na ilha da Graciosa. Eu penso que é um pouco difícil isso acontecer. Também depende do grau de dificuldade de cada aluno.

Entrevista do Docente – N°8

No Pré- Escolar. 48 anos. 21 anos. Bacharelato. Educadora Titular de Turma. Penso que sim. Sem dúvida nenhuma. A idade, não sei. Com a idade ganhámos uma certa experiência e uma maneira diferente de ver as coisas. Para uma pessoa nova, no início, é tudo um “bicho de sete cabeças”. Quando se tem tempo de serviço, e não propriamente idade, consegue-se detetar se uma criança tem algum problema e isso ajuda. A idade dá-nos um certo bom senso para lidar com as situações. Eu penso, que pelo facto, de por vezes as pessoas já terem sido mães, isto pode ter alguma influência. A parte masculina é importante, porque transmite alguma segurança, mas há uma sensibilidade para quem tem filhos. Depende. Eu já tive alunos que já integraram e não vi benefícios nenhuns. O que interessa é o acompanhamento e a qualidade do mesmo. O facto da criança transitar para este regime, devia ser algo bastante camuflado, para as crianças não se sentirem que estão a ser diferenciadas dos outros. Quando sinalizo um miúdo para a educação especial, eu tenho em conta que irá surtir em benefício para ele. Quando faço essa sinalização é face ao acompanhamento que eu não o posso dar. Não. Os miúdos acabam por ficar frustrados, porque não conseguem atingir os objetivos que os outros conseguem e à partida a frustração leva a muitos outros problemas associados ao insucesso. Devem ser integrados, mas com currículo adaptado às suas dificuldades. Pode ser mais lento ou não. Pode ser mais rápido e não conseguir realizar bem as tarefas. Existem hiperativos muito inteligentes. Isso depende muito da problemática do miúdo. Não. Não. Depende muito dos casos, mas há crianças que têm sucesso como qualquer outra. Para mim, o ter sucesso não é que todos sejam doutores ou engenheiros. O ter sucesso é conseguir realizar-se a nível profissional, na sua vida e de desenrascarem-se e não propriamente o sucesso académico. Hoje em dia, cai-se mais num facilitismo quanto aos miúdos que estão no ensino especial. Acho que devia de

haver exigência, porque é a exigência que leva a superar dificuldades. Sim. Sou capaz de ficar um pouco limitada por causa disso. Eu penso que sim. Eu penso que para os alunos que têm dificuldades é uma forma de integração. É uma forma de terem referências. Muito trabalho é feito por imitação, por isso será benéfico estarem com os outros do ensino regular. Em relação aos alunos do ensino regular, o que falta muito é inculcar o respeito pela diferença e pela aceitação da diferença. A exigência tem a ver com a turma de acordo com os alunos que temos na turma. A exigência é feita da mesma forma. Não acho. Depende do professor. Muitas vezes pode não conseguir dar muita atenção, por isso pede-se a ajuda dos apoios. Tenta dar. Penso que sim. Deve. Tiramos aos dois. Eu não sou a favor de se separar e individualizar esses casos. Reina o bom senso. Quem levantar o dedo primeiro é o primeiro a ser esclarecido. Não. Todos precisam de atenção, mas cada um de nós devemos dar uma atenção individualizada a estes alunos, mas sem os colegas de turma se aperceberem de tal. Temos de lhes dar mais atenção. Não. Pelo conhecimento penso que não. Existem muitas pessoas que foram rotuladas de “tolinhos” e foram grandes génios. Não. Acredito. Podem alcançar os objetivos e até podem ganhar maturidade. Também depende do problema da criança.

Entrevista do Docente – N°9

1º ciclo. 39 anos. 12 anos de serviço. Licenciatura. Professora de apoio educativo. Sim, mas não é suficiente. Sim. Quanto mais tempo de serviço, mais experiência. Sim. Temos mais maturidade. Sim. O sexo feminino é mais afetivo. Sim muda. Se vai para a educação especial é porque tem grandes dificuldades de aprendizagem e não terá um percurso normal. Depende do grau de dificuldade e acho que devem de estar integrados no currículo da turma, embora tenham um currículo próprio. É. Por norma é. Não. Isso não. Eles têm as suas próprias competências. Sim. Sem dúvida. Sim. Exige-se menos. Sim, é claro. Se os casos são diferentes a percepção será diferente. Acho que sim. É benéfico sim. É menos exigente. A da educação especial é mais exigente. Na realidade não, mas devia dispensar. Tenta fazer, embora se tenha de ver as turmas. Sim. Tem de dar mais tempo. Eu acho que não, mas isso acontece muitas vezes. Não, pelo contrário. Precisa de mais. Muito dificilmente. Isso não. Pode haver um momento em que haja essa transição.

Entrevista do Docente – Nº10

Sou professora do 1º ciclo, mas com formação base no grupo 230 – Matemática e Ciências da Natureza. 34 anos. 9 anos. Licenciatura. Professora titular de turma do 1º e 2º anos. Julgo que sim, embora seja mais na teoria do que na prática. Eu acho que sim. Nada como a prática, embora às vezes podemos trabalhar 20 ou 30 anos e nunca apanhar um aluno com necessidades educativas especiais. Eu acho que sim. É capaz. Lá no fundo, penso mesmo que tem, principalmente quando uma mulher é mãe, ganha outra afetividade. Eu acho que sim. Tudo também depende do trabalho que é feito com este aluno. Por um lado sim, por outro lado não. Tem muito a ver com a dificuldade que este aluno tem. Poderá haver alunos que ganham em estar na turma e outros não. Não. Acho que não. Não. Eles têm as suas competências de aprendizagem um pouco diferentes, mas têm. Depende da dificuldade que eles têm. Existem alunos que acompanham um programa normal, mas existem outros que não. Eu acho que se deve de exigir o mesmo, mas ao mesmo tempo exigimos menos por ele ter limitações. Eu acho que sim. Se são doenças diferentes temos de ter atenções diferentes. Pode ser, mas pode não ser. Depende do grau de dificuldade da crianças e das características da própria turma onde ela está inserida. Não. Eu não acho. Sim. Sim. Acaba-se sempre por fazer. Sim. Isso depende da altura em que a dúvida aparece. Não. Pelo contrário, precisa de mais atenção. Sinceramente, acho que é pouco provável. De qualquer forma, nada é impossível. Depende da dificuldade que o aluno tem, mas é claro que pode voltar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – Nº11

1º ciclo. 50 anos. 30 anos. Bacharelato. Sou professora titular de turma do 3º e 4º anos e sou coordenadora de núcleo. Não. Precisava de mais alguma formação. Sim. Sem dúvida. Quanto à idade acho o contrário. À medida que vamos ficando mais velhinhos vamos ficando sem paciência. As senhoras têm mais sensibilidade para estas coisas. Sim. Irá mudar as expetativas. Devem de estar numa turma, mas trabalhando o seu próprio currículo. O mesmo programa não. Não necessariamente. De modo nenhum. Têm as suas competências. Aprendem mais devagar. Sim. Não, de modo nenhum. Não. Eu acho que não. Temos é de atender a cada um tendo em conta a sua especificidade. Sim. Sem dúvida. Permite aos alunos do ensino regular perceber que existem diferenças. As exigências são as mesmas. Nem sempre isso acontece, porque as turmas

são enormes e ter um ou outro aluno com NEE é muito complicado chegar a todos. A necessidade obriga a isso. Acaba por ser sempre um trabalho muito mais individualizado. Claro que sim, independentemente se for um aluno da educação especial ou do ensino regular. Não concordo. Devemos de esclarecer em pé de igualdade. De modo nenhum. Precisa de mais atenção. Depende muito da forma como as coisas são encaminhadas e do problema do aluno. Ele poderá voltar, mas com mais dificuldades.

Entrevista do Docente – N°12

No Pré- Escolar. 40 anos. 17 anos de serviço. Sou licenciada. Sou Educadora de Apoio, que presta apoio a uma aluna da Educação Especial. Podia ser mais, mas dá para ter algumas noções. Acho que sim. A experiência da vida e profissional contribui bastante. Não. Eu penso que não. A experiência profissional acompanha a idade. Não. Quando o aluno passa para a Educação Especial já vai ter um tratamento diferente e vai ficar com isso marcado, por isso há que ter atenção às sinalizações. Eu acho que sim, embora tenhamos de saber muito bem o que vamos fazer. De uma forma adaptada a eles, de acordo com as suas limitações. Sabemos que nunca irá acompanhar. Sim, porque têm limitações que o leva a isso. Também depende do problema da criança. Não. Acho que não. Não tem de significar isso. Não. Não tem necessariamente de ter. Terá mais limitações e há que definir objetivos. Poderá atingir certos objetivos numa determinada área, do que noutra. Depende da problemática. Temos de exigir conforme o ritmo de cada criança. Será diferente, porque terão problemáticas diferentes. Sim. Irão atingir os objetivos em momentos diferentes. Por um lado é bom e por outro lado não é bom. É bom, porque os outros alunos acabam por se aperceber que existem pessoas diferentes e não dar uma carga negativa a isso. É uma forma de aceitá-los de forma diferente. Para o aluno com a problemática, pode ser bom ou não. Depende da problemática. Seria bom a criança ter sempre apoio e dessa forma era bom estar integrado. A planificação da Educação Especial é mais exigente. Quando temos um aluno do Ensino Especial devíamos ter um professor de Educação Especial só para ele. É bom para o aluno e é bom para o professor que tem a turma. Se o professor titular tiver sozinho, terá de dar mais atenção. Sim. Acho que sim. Depende da problemática. Não. Não se deve fazer esse tipo de diferença. Apesar do aluno evidenciar problemas temos de o suavizar. Não. Pelo contrário, precisa de muito mais. Depende do problema que a criança apresenta,

mas penso que se houver adaptações corretas, ele até poderá vir a ter sucesso, pelo menos para certos problemas. Não. Há miúdos que podem ter de ir para o ensino especial, mas depois conseguem ultrapassar dificuldades e voltar para o regime regular.

Entrevista do Docente – Nº13

No 1º ciclo. 50 anos. 29 anos de serviço. Bacharelato. Professora de Apoio Educativo. Sim. Sim, porque ao longo dos tempos vamos sabendo lidar com casos desses e também já trabalhei na educação especial. Sim. Não. Sim muda. Quando se muda de regime é com o intuito de ele melhorar. Nem sempre é fácil. Se eles são diferentes não podem fazer o mesmo trabalho. Depende da tarefa. Possuem outro tipo de competências. Todos nós temos competências. Não. Se conseguir ultrapassar as suas dificuldades terá igual sucesso. Exige-se da mesma maneira. A minha percepção não irá modificar. Depende do comportamento do aluno de educação especial, porque existe casos que prejudicam imenso a turma. Não é menos exigente. É da mesma forma. Tem de ser. Tem de fazer. Se ele necessitar desse tempo. Isso não tem influência. Isso depende do momento em que surge a dúvida. Não. Precisa de igual atenção. Pode ir sim. Depende do problema do aluno. Pode voltar. Logo que adquira as competências.

Entrevista do Docente – Nº14

No 1º ciclo. 52 anos. 27 anos de serviço. Licenciatura. Professor titular de turma do 4º ano. A minha formação não foi nada específica à educação especial. Foi muito genérica. Sim. Claro que sim. Eu penso que sim. Uma pessoa com experiência também sabe até onde um aluno pode ir ou não. Eu penso que não. À partida irá mudar alguma coisa. É claro que quando se conhece o aluno é mais fácil saber se ele vai avançar ou não, mas se ele tiver apoio é claro que irá melhorar. Depende. Tem alunos que precisam de adaptações curriculares. Não são por norma mais lentos. Existem alunos que são bons numa área e outros que são bons noutras áreas. Possuem. Isto é muito relativo. Há alunos que têm currículos próprios e que conseguem atingi-los. Se são feitas adaptações curriculares é claro que o nível de exigência será diferente. Sim, a minha percepção será diferente. Pode ser ou não. Depende das situações. A exigência é igual. Eu passo mais tempo com alunos do ensino regular, porque são alunos que solicitam mais o professor e os outros não. Claro que o trabalho é mais individualizado. Sim, sem dúvida. A dúvida deve ser explicada no geral e se o aluno NEE não perceber devemos ir ao particular.

Não. Precisa é de mais. Depende das dificuldades do aluno, da motivação deste e do suporte familiar que tiver. Pode transitar.

Entrevista do Docente – Nº15

1º ciclo. 37 anos. 15 anos de serviço. Licenciatura. Professora titular de turma do 2ºano. Sim. Podemos ter um pouco de mais experiência, mas não é o suficiente. Não. Não. Poderão mudar ou não. Depende do tipo de trabalho que se pode fazer com ele. Não. Têm de ter um currículo adaptado às suas necessidades. Acho que sim. Não. Não. Não, exige-se da mesma forma. Não. Sim. Eles têm de se habituar a lidar com diferentes tipos de pessoas. Não. No caso da educação especial acaba por ser um pouco mais exigente. Não. Tenta dispensar o máximo para todos. Sim. Sim. Não temos de dar preferência. Não. Pelo contrário vai precisar de mais. Alguns sim. Depende do percurso escolar do aluno. Não. Podem voltar sim, para o ensino regular.

Entrevista do Docente – Nº16

1º ciclo. 39 anos. 15 anos. Tenho licenciatura em Ensino Básico na variante de Matemática e Ciência da Natureza. Professor titular de turma do 3º ano. Sim. Sim. Sim, se bem que tem mais a ver com a personalidade das pessoas. Tem muito a ver como os professores expõem a matéria. Não tem tanto a ver com o sexo. Sim, embora dependa do evoluir da criança. Depende das capacidades das crianças. Acho que não. Não. Eles possuem as mesmas, mas precisam de mais tempo para as assimilar e treinar. Depende das expetativas que ele terá para o futuro. Talvez se exija menos. Não sei. É benéfico até certo ponto, considerando o número de alunos com NEE dentro da sala de aula. Não é menos exigente. É igual. Não. A tendência é sempre para atender ao grande grupo. Sim. Sim. Não faço distinção. A primeira criança que chega é a primeira a ser atendida. Não, precisa é de mais atenção. Depende dos casos. Existem crianças que vão conseguir isso, vão é precisar de mais tempo, dedicação, mais anos. Não. A qualquer altura ele poderá voltar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – Nº17

Professor do 1º ciclo. 55 anos. 32 anos de serviço. Bacharelato. Professor de Apoio Educativo. Sim. Em parte sim, mas depende muito do perfil do docente e da formação. Eu não acho que tenha grande influência. Não. Irá. Depende do caso de cada criança. Parcialmente. Depende do problema da criança. Poderá haver crianças que não

consigam acompanhar o currículo normal. Depende da deficiência do aluno. Cada caso é um caso. Não. Eles têm competências de aprendizagem. Poderá ter até maior sucesso, pois pode haver recursos para ajudar este aluno na sua formação. Depende de quem trabalha com o aluno e das características do próprio aluno. Não mudará. Tem vantagens e desvantagens. As vantagens são para os dois lados. Em termos de formação humana beneficia muito. Em termos de funcionalidade, às vezes prejudica o trabalho. Não é. Depende da forma como o docente encara essa problemática. Penso que os professores mais novos estão mais despertos para essa problemática. Eu acho que sim. Depende do aluno e das suas problemáticas. Não se deve dar preferência. Deve-se dar um tratamento por igual, mas na diferença. Acho que não. A atenção deve ser sempre igual. Claro que sim, mas depende da sua evolução. Se for deficiência a nível intelectual, penso que não sejam capazes. Se for alguma deficiência física, claro que chegarão lá. Poderá perfeitamente. Depende do evoluir da situação.

Entrevista do Docente – Nº18

1º ciclo. 37 anos. 14 anos de serviço. Licenciatura. Professora titular de turma do 1ºano. Contribuiu, porque tive cadeiras do ensino especial e de certa forma contribuiu. Sim, sem dúvida. De um ano para o outro aprende-se muito. Não é a idade. Acho que é a abertura à mudança. Às vezes a idade cria certa resistência a certas coisas. Acho que não. A expectativa vai subir, porque o aluno terá um professor de apoio só para ele. Adapta-se o currículo regular ao aluno com NEE. Não necessariamente. Não. Eles têm competências de aprendizagem. Não. Não é exigir-se menos, é exigir de acordo com as competências que foram delineadas para ele. Não. O tipo de trabalho será diferente para cada um deles. Eu acho que estes alunos devem ser sempre integrados. Não é menos exigente. Acho que é superior a planificação para a turma. Sim. Tem mesmo de ser. Acho que sim. Deverá fazer. Sim. Acho que não. Deve-se explicar a todos. Caso o aluno não perceba é que se deve explicar individualmente. De maneira nenhuma. Precisa é de mais atenção. Pode. Pode voltar sim, para o regime regular.

Entrevista do Docente – Nº19

No Pré-Escolar. 48 anos. 27 anos. Licenciatura. Educadora de Apoio Educativo. Temos alguma formação, mas não a necessária para trabalhar com crianças NEE. Acho que não é o tempo, mas sim a formação que se tem. Não. Não. Depende muito do grau

de dificuldade do deficiente. Não irão mudar, logo que se faça um bom trabalho. O que interessa é o trabalho e não as expetativas. Sim. No Pré- Escolar trabalhamos da mesma forma. No 1º Ciclo penso que será diferente. Até podem ser mais lentos, mas também podem ser rápidos e não sabem o que estão a fazer. Não. Depende do acompanhamento que ele tem. Penso que não. Não. Eu acho que sim. No Pré-Escolar é muito importante que eles tenham contato com outros e não os isolar num só grupo. Têm de ter o seu próprio espaço, mas terem momentos com os outros alunos. A da Educação Especial tem de ser mais exigente. Mais específica. Depende da criança NEE. Se for uma criança muito exigente teremos de a apoiar mais. É necessário. Tem de ser. Deverá dar-se mais tempo ao aluno da Educação Especial, mas também a um aluno do regular que necessite de mais tempo para concretizar uma tarefa. Eu dou a resposta conforme a ordem. Não deverá ser a primeira por estar na Educação Especial, porque tem de obedecer a determinadas regras. Não. A atenção tem de ser igual para todos. Não. Vejo tantos deficientes a irem para a universidade e estão a trabalhar. Também depende da deficiência. Também acho que não. Se ele superar as dificuldades poderá voltar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – N°20

No Pré-Escolar. 42 anos. 19 anos de serviço. Licenciatura. Professora Titular de Turma. Sim. Sem dúvida. Também acho que sim. Acho que não tem importância ser do sexo masculino ou feminino. Nós temos sempre expetativas mais altas em relação a esses alunos. Depois concluímos, que realmente eles têm muitas dificuldades. Não. Sim. Nem sempre. Há alunos que vêm para a educação especial que precisavam só de um apoio. Primeiro deviam ter apoio educativo e só depois, se não conseguissem atingir objetivos passariam para a educação especial. Antes de colocarmos um aluno na educação especial, temos de estudar todas as possibilidades. Depende do ano em que está a frequentar. Se ele estiver numa área para que seja mais vocacionado, será bem melhor para ele. Se tiver no ensino regular, irá notar-se mais dificuldades. Não exigir menos, mas encontrar os objetivos de encontro às dificuldades dos alunos NEE. Devemos fazer uma progressão a nível de objetivos com estes alunos, partir do mais fácil para o mais complexo. A nível de autonomia pode modificar. Posso esperar mais de uns do que de outros. A nível de competências de aprendizagem acho que é por igual. Temos de integrá-los. A nível de socialização é muito benéfico. A nível de

aprendizagens, destabiliza um bocado a turma. Não é menos exigente, é diferente. Temos de ter outro tipo de cuidados. Sim, sem dúvida. Tem de o fazer. Por isso é muito importante haver os apoios. Tem de dar. Não. Tem de ser tudo por igual. Precisa de muita mais atenção. Depende do grau de deficiência e do apoio que lhe é prestado. Não. Existem alunos que acabam sempre por voltar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – N°21

Na Educação Pré-Escolar. 50 anos. 29 anos. Licenciatura. Sou Educadora Titular. Contribuí até certo ponto. A experiência profissional é muito superior à formação. Sim. Aprendemos muito com o tempo de serviço. Não. Tenho tido mais contacto com senhoras, porque existem mais mulheres no ensino, mas não terá qualquer influência. Eu não, mas os pais e a sociedade em geral, podem mudar. Acho que sim, e depois, a partir desse currículo é que se pode adaptar às necessidades do aluno. Não necessariamente. Existem alunos do ensino regular, também muito lentos. Não. Precisam é de outras estratégias, outras formas de competências para alcançar o resultado pretendido. Depende um pouco da dificuldade do aluno. Exige-se menos em quantidade, mas em qualidade deve ser a mesma. Acho que sim, porque poderão atingir competências em tempos diferentes. É benéfico para aluno e se ele tiver apoio. Também para os colegas é benéfico. A da educação especial tem de ser mais detalhada, não mais exigente. O aluno da educação especial vai exigir muito mais tempo. Deverá fazer. Depende da dificuldade do aluno e também da atividade. Não devemos fazer diferenciação do que está no ensino regular e o que está na educação especial. Precisa da mesma atenção. Não. Depende da dificuldade. Poderá não voltar. Depende da dificuldade que o aluno tem.

Entrevista do Docente – N°22

1º ciclo. 34 anos. 7 anos de serviço. Licenciatura. Sou professora de uma UNECA do 5º ano. Eu acho que sim, mas devia haver mais formação, pois eu no início do ano letivo senti-me muita incapacidade para lidar com certos tipos de casos. Sim. Acho que não. Acho. O sexo feminino tem mais sensibilidade perante certas situações em comparação com alguns indivíduos do sexo masculino. Não. É uma mais valia para aquele aluno ingressar nesse regime, pois é para melhorar as suas dificuldades. Depende do problema do aluno. Não tem nada a ver. Não. Depende muito do grau de dificuldade

do aluno e do meio social onde ele está inserido. Acho que não. Ele tem o seu plano e tem de adquirir o seu plano. Não. Acho que não há nada de mal. É uma mais valia para os alunos com NEE. A planificação para a educação especial é muito mais exigente. Não. Se tiver oportunidade para isso, tem de o fazer, embora seja complicado. Depende das dificuldades do aluno. Não. Deve-se fazer no geral e depois partir para o particular, quer seja do ensino regular, quer seja da educação especial. Não. Precisa de igual atenção. Eu acho que pode, que deve e que toda a gente deve fazer por isso. Não. Claro que podem voltar para o ensino regular.

Entrevista do Docente – N°23

1º ciclo. 56 anos. 36 anos de serviço. Bacharelato. Professora de Apoio Educativo. A minha formação foi muito genérica, também devido ao tempo que já tirei o curso. A formação que tenho tem a ver com as formações que frequentei e com a minha experiência profissional. Em alguns casos sim. O que é mais importante é a relação professor-aluno. A empatia que existe entre os dois. É possível. As pessoas mais novas têm sempre outras ideias, embora a experiência seja importante. Penso que não. Sem bem que pode haver alunos que se identifiquem mais com o facto de ser professor ou professora. As expetativas não mudam. O mesmo currículo, mas com adaptações. Normalmente são assim. Não. Poderá ter maior sucesso se tiver ajuda. Exige-se menos a nível das competências, mas não das atitudes. Se calhar sim. Num aspeto sim, porque há mais socialização. Em outro aspeto, acho que não. A planificação do ensino especial é muito mais exigente. Depende da turma. Do número de alunos. Tem de ser. Tem de o fazer. Sim. Se for a mesma dúvida tem de ser explicada ao mesmo tempo. Não. Precisa de muita mais atenção. Com a lei atual que temos, acho que não. A lei atual “corta” as pernas aos alunos que estão no ensino especial. Acho que sim. Em alguns casos poderá sim.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção das famílias e dos docentes

Anexo 8 – Grelhas para construção de análise de conteúdo relativamente aos docentes

Dados profissionais acerca do entrevistado									
N	O grupo disciplinar em que exerce funções letivas.	Idade até 31/12/2012.	Tempo de serviço.	Habilitação profissional.	Funções desempenhadas no presente ano letivo.	A sua formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula.	O tempo de serviço que o docente têm contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.	A idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial.	O sexo do docente terá influência na perceção do mesmo, na passagem de um aluno ingressar o regime de educação especial.
1	Pré-escolar	47	25	Licenciatura	Professor/educador titular	Não. Não tive formação suficiente para dar respostas a casos que possam parecer necessidades educativas especiais. De qualquer forma, sou capaz de detetar casos desses, uma vez que tenho muitos anos de experiência, mas para os solucionar tenho de recorrer a alguém que esteja dentro da área.	Não. A experiência de vida vai-nos ensinando, mas conseguimos dar continuidade a um trabalho bem feito, penso que não, porque não nos foi dado formação académica para isso e nem ações de formação específicas. Conseguimos detetá-las, mas para as solucionar é necessário recorrer a alguém especialista.	Não, embora com a experiência e com a idade da pessoa, esta consiga ver melhor certos casos e lidar melhor com certas situações	Depende do problema da criança. Vamos supor que é uma criança que tem referências negativas em relação à figura feminina. Ora, eu sendo mulher, será mais difícil para mim, tentar resolver alguma situação. Teria de ser o sexo oposto a selecionar esta situação.
2	1º Ciclo	29	5	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Em parte sim, embora existem coisas que só tomamos consciência depois de estarmos a trabalhar.	Sim. Depende dos casos que nos aparecem. Poderá haver certos casos que com o tempo de serviço poderemos lidar melhor.	Não. Isso depende muito da maneira de ser de cada pessoa. Um professor mais novo tem uma melhor relação como aluno e é capaz de tentar fazer com que o aluno não vá logo para o ensino especial.	Não.
3	1º Ciclo	47	18	Bacharelato	Professor/educador titular	Não. Na minha formação inicial tive muito pouca formação nesse sentido.	Sim. Tem alguma influência, embora exista pessoas com menos experiência que tenham uma atuação correta.	Não. Penso que não. Isso depende muito da mentalidade das pessoas.	Não. Isso tem a ver com a pessoa, com os valores de cada um.
4	1º Ciclo	48	27	Licenciatura	Professor/educador titular	Não. Embora tenha estudado muito depois disso, porque tinha necessidade de saber mais sobre esse assunto.	Sim.	Não.	Não.
5	1º Ciclo	36	10	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Em alguns aspetos.	Sim. À medida que os anos vão passando vamos contactando com mais miúdos com dificuldades.	Sim.	Não.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Dados profissionais acerca do entrevistado

N	O grupo disciplinar em que exerce funções letivas.	Idade até 31/12/2012.	Tempo de serviço.	Habilitação profissional.	Funções desempenhadas no presente ano letivo.	Habilitação profissional.	O tempo de serviço que o docente têm contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.	A idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial.	O sexo do docente terá influência na perceção do mesmo, na passagem de um aluno ingressar o regime de educação especial.
6	Pré-escolar	47	25	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim.	Sim.	Não. Não tem importância. É indiferente.	Não. Existem muitos homens no ensino e fazem bem o seu papel.
7	1º Ciclo	56	14	Bacharelato	Professor/educador apoio	Não.	Sim.	Não.	Não.
8	Pré-escolar	48	21	Bacharelato	Professor/educador titular	Sim.	Sim.	Sim. A idade, não sei. Com a idade ganhámos uma certa experiência e uma maneira diferente de ver as coisas. Para uma pessoa nova, no início, é tudo um “bicho de sete cabeças”. Quando se tem tempo de serviço, e não propriamente idade, consegue-se detetar se uma criança tem algum problema e isso ajuda. A idade dá-nos um certo bom senso para lidar com as situações.	Sim. Eu penso, que pelo facto, de por vezes as pessoas já terem sido mães, isto pode ter alguma influência. A parte masculina é importante, porque transmite alguma segurança, mas há uma sensibilidade para quem tem filhos.
9	1º Ciclo	39	12	Licenciatura	Professor/educador apoio	Sim, mas não é suficiente.	Sim.	Sim.	Sim.
10	1º Ciclo	34	9	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Julgo que sim, embora seja mais na teoria do que na prática.	Sim. Eu acho que sim. Nada como a prática, embora às vezes podemos trabalhar 20 ou 30 anos e nunca apanhar um aluno com necessidades educativas especiais.	Sim.	Sim. É capaz. Lá no fundo, penso mesmo que tem, principalmente quando uma mulher é mãe, ganha outra afetividade.
11	1º Ciclo	50	30	Bacharelato	Professor/educador titular	Não.	Sim.	Não. Quanto à idade acho o contrário. À medida que vamos ficando mais velhinhos vamos ficando sem paciência.	Sim.
12	Pré-escolar	40	17	Licenciatura	Professor/educador apoio	Sim. Podia ser mais, mas dá para ter algumas noções.	Sim. A experiência da vida e profissional contribui bastante.	Não. Eu penso que não. A experiência profissional acompanha a idade.	Não.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Dados profissionais acerca do entrevistado

N	O grupo disciplinar em que exerce funções letivas.	Idade até 31/12/2012.	Tempo de serviço.	Habilitação profissional.	Funções desempenhadas no presente ano letivo.	Habilitação profissional.	O tempo de serviço que o docente têm contribuí para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.	A idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial.	O sexo do docente terá influência na perceção do mesmo, na passagem de um aluno ingressar o regime de educação especial.
13	1º Ciclo	50	29	Bacharelato	Professor/educador apoio	Sim.	Sim, porque ao longo dos tempos vamos sabendo lidar com casos desses e também já trabalhei na educação especial.	Sim.	Não.
14	1º Ciclo	52	27	Licenciatura	Professor/educador titular	Não. A minha formação não foi nada específica à educação especial. Foi muito genérica.	Sim.	Sim. Uma pessoa com experiência também sabe até onde um aluno pode ir ou não.	Não.
15	1º Ciclo	37	15	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim.	Não.	Não.	Não.
16	1º Ciclo	39	15	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim.	Sim.	Sim, se bem que tem mais a ver com a personalidade das pessoas	Não. Tem muito a ver como os professores expõem a matéria
17	1º Ciclo	55	32	Bacharelato	Professor/educador apoio	Sim.	Sim. Em parte sim, mas depende muito do perfil do docente e da formação.	Não. Eu não acho que tenha grande influência.	Não.
18	1º Ciclo	37	14	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Contribuiu, porque tive cadeiras do ensino especial e de certa forma contribuiu.	Sim.	Não. Não é a idade. Acho que é a abertura à mudança. Às vezes a idade cria certa resistência a certas coisas.	Não.
19	Pré-escolar	48	27	Licenciatura	Professor/educador apoio	Sim. Temos alguma formação, mas não a necessária para trabalhar com crianças NEE.	Não. Acho que não é o tempo, mas sim a formação que se tem.	Não.	Não.
20	Pré-escolar	42	19	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim.	Sim.	Sim.	Não.
21	Pré-escolar	50	29	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Contribui até certo ponto. A experiência profissional é muito superior à formação.	Sim.	Não.	Não. Tenho tido mais contacto com senhoras, porque existem mais mulheres no ensino, mas não terá qualquer influência.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Dados profissionais acerca do entrevistado

N	O grupo disciplinar em que exerce funções letivas.	Idade até 31/12/2012.	Tempo de serviço.	Habilitação profissional.	Funções desempenhadas no presente ano letivo.	A sua formação contribui para melhor aceitar um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula.	O tempo de serviço que o docente têm contribui para lidar melhor com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.	A idade do docente tem influência como este encara a passagem de um aluno do regime regular para o regime de educação especial.	O sexo do docente terá influência na perceção do mesmo, na passagem de um aluno ingressar o regime de educação especial.
22	1º Ciclo	34	7	Licenciatura	Professor/educador titular	Sim. Eu acho que sim, mas devia haver mais formação, pois eu no início do ano letivo senti-me muita incapacidade para lidar com certos tipos de casos. Não. A minha formação foi muito genérica, também devido ao tempo que já tirei o curso. A formação que tenho tem a ver com as formações que frequentei e com a minha experiência profissional.	Sim.	Não.	Sim.
23	1º Ciclo	56	36	Bacharelato	Professor/educador apoio	Sim. Em alguns casos sim. O que é mais importante é a relação professor-aluno. A empatia que existe entre os dois.	Sim. É possível. As pessoas mais novas têm sempre outras ideias, embora a experiência seja importante.	Não. Penso que não. Sem bem que pode haver alunos que se identifiquem mais com o facto de ser professor ou professora.	

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua perceção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
1	Nós temos sempre expetativas, mas é evidente se uma criança necessita deste apoio especializado, claro que sim. A minha esperança é que algumas lacunas que não consegui detetar sejam resolvidas, não totalidade, porque existem casos impensáveis, mas que a criança melhore a sua aprendizagem. Penso sempre que a criança irá evoluir, porque se há um técnico que foi preparado para lidar com estas crianças, é óbvio que irá haver mudanças positivas.	Depende. Pergunta complicada. Por um lado sim, por outro lado não. Depende do tipo de problema que a criança apresente. Quando se fala em escola inclusiva é muito bonito no que está escrito, mas no terreno torna-se bastante complicado. O técnico terá de avaliar, o que será melhor para o aluno em causa.	Não. Poderá ser lento numa área e não noutra. Não tem de ser especificamente lento. Pode é ter um tempo de aprendizagem mais lento.	Não. Totalmente em desacordo. Eu não percebo de educação especial, mas uma criança tem competências de aprendizagem, depende é das áreas.	Não. Terá sucesso, de acordo com as diretrizes programadas para ele.	Sim. Por vezes penso que temos de exigir menos, se a capacidade dele for mais limitada, mas à medida que for evoluindo, acho que será feito um acerto e as coisas irão ser de acordo como os dos outros colegas.	Não. Ele será tratado como todos os outros colegas da turma. Vou olhar para ele da mesma forma e ver como ele capta ou não as competências e tentar fazer uma modificação de acordo com as suas capacidades.	Depende da criança e do problema desta. Muitas crianças beneficiam em estar com o resto do grupo, outras não.
2	Sim. Infelizmente acho que sim, por quando passam para o ensino especial, sabemos à partida que não têm tantas capacidades como outro aluno e as expetativas acabam por baixar.	Sim. Devem de acordo com as suas capacidades e de acordo com o seu ritmo.	Sim. Conseguem ter competências de aprendizagem, mas há de ter outras estratégias para eles conseguirem lá chegar.	Não. Depende do trabalho que for feito com este aluno e das dificuldades desse aluno.	Sim.	Sim. Eu tento que isso não me influencie, mas consoante o grau de dificuldade do aluno às vezes acaba por influenciar.	Sim. Contribui muito para integração.	
3	Sim. Quando coloco um aluno para a educação especial é com a ideia de que ele melhore e assim as minhas expetativas também. Tenho de ter alguma expetativa.	Depende. Depende do grau de dificuldade que o aluno tem e das características do mesmo.	Sim.	Não. Qualquer ser humano tem competências de aprendizagens.	Não.	Não. Devemos ver até onde a criança poderá ir e poder exigir aquilo que ela pode dar.	Sim. Sim. até porque a nossa sociedade, cada vez mais, é mais diversificada. Todos aprendemos a socializar.	

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua perceção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
4	Não. É claro que não irão mudar.	Depende. Depende do grau de dificuldade dos alunos que estão na educação especial.	Não. Um aluno lento pode ser tanto da educação especial como do regime regular.	Não.	Não. Pode ter o mesmo sucesso, logo que cumpra o seu currículo.	Não. Eu exijo exatamente o mesmo. Ele tem um programa limitado, mas tem de o cumprir.	Não.	Sim.
5	As minhas expetativas irão mudar para pior, pois não têm o apoio necessário.	Não.	Sim.	Não.	Sim. A nível de estudos académicos terá sim menor sucesso.	Não.	Não. Muda é o método do meu ensino.	Sim.
6	Não. Depende da problemática dele.	Sim. Depende da problemática, mas se calhar, acho que sim.	Não. Pode não ser, porque geralmente depende do problema dele. Pode haver crianças com problemas cognitivos, mas que acabam por desempenhar a tarefa no mesmo tempo que os outros. Também depende da tarefa.	Sim. Podem não ser iguais às dos outros, mas todas as crianças têm competências, dentro das suas capacidades.	Sim.	Sim, porque têm, normalmente, currículo adaptado	Sim. Vai depender da problemática de cada um.	Sim.
7	Não.	Não. Devem continuar na turma, mas com o seu próprio currículo.	Não. Cada aluno é diferente e tem o seu próprio ritmo.	Não. Eles têm competências de aprendizagem.	Não. Se o aluno já começa com dificuldades de aprendizagem é claro que nunca acompanhará os outros.	Sim.	Sim. Se as dificuldades são diferentes é claro que a perceção será diferente.	Sim. Não devem ser colocados fora da sala de aula.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua perceção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
8	Sim. Depende. Eu já tive alunos que já integraram e não vi benefícios nenhuns. O que interessa é o acompanhamento e a qualidade do mesmo. O facto da criança transitar para este regime, devia ser algo bastante camuflado, para as crianças não se sentirem que estão a ser diferenciadas dos outros. Quando sinalizo um miúdo para a educação especial, eu tenho em conta que irá surtir em benefício para ele. Quando faço essa sinalização é face ao acompanhamento que eu não o posso dar.	Não. Os miúdos acabam por ficar frustrados, porque não conseguem atingir os objetivos que os outros conseguem e à partida a frustração leva a muitos outros problemas associados ao insucesso. Devem ser integrados, mas com currículo adaptado às suas dificuldades.	Depende. Pode ser mais lento ou não. Pode ser mais rápido e não conseguir realizar bem as tarefas. Existem hiperativos muito inteligentes. Isso depende muito da problemática do miúdo.	Não.	Não. Depende muito dos casos, mas há crianças que têm sucesso como qualquer outra. Para mim, o ter sucesso não é que todos sejam doutores ou engenheiros. O ter sucesso é conseguir realizar-se a nível profissional, na sua vida e de desenrascarem-se e não propriamente o sucesso académico.	Sim. Hoje em dia, cai-se mais num facilitismo quanto aos miúdos que estão no ensino especial. Acho que devia de haver exigência, porque é a exigência que leva a superar dificuldades.	Sim. Sou capaz de ficar um pouco limitada por causa disso.	Sim. Eu penso que para os alunos que têm dificuldades é uma forma de integração. É uma forma de terem referências. Muito trabalho é feito por imitação, por isso será benéfico estarem com os outros do ensino regular. Em relação aos alunos do ensino regular, o que falta muito é incutir o respeito pela diferença e pela aceitação da diferença.
9	Sim.	Depende. Depende do grau de dificuldade e acho que devem de estar integrados no currículo da turma, embora tenham um currículo próprio.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua perceção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
10	Sim. Tudo também depende do trabalho que é feito com este aluno.	Depende. Por um lado sim, por outro lado não. Tem muito a ver com a dificuldade que este aluno tem. Poderá haver alunos que ganham em estar na turma e outros não.	Não. Eles têm as suas competências de aprendizagem um pouco diferentes, mas têm.	Depende. Depende da dificuldade que eles têm. Existem alunos que acompanham um programa normal, mas existem outros que não.	Sim. Eu acho que se deve de exigir o mesmo, mas ao mesmo tempo exigimos menos por ele ter limitações.	Sim. Eu acho que sim. Se são doenças diferentes temos de ter atenções diferentes.	Depende. Pode ser, mas pode não ser. Depende do grau de dificuldade da crianças e das características da própria turma onde ela está inserida.	
11	Sim.	Depende. Devem de estar numa turma, mas trabalhando o seu próprio currículo. O mesmo programa não.	Não. De modo nenhum. Têm as suas competências. Aprendem mais devagar.	Sim.	Não.	Não. Temos é de atender a cada um tendo em conta a sua especificidade.	Sim. Sim. Sem dúvida. Permite aos alunos do ensino regular perceber que existem diferenças.	
12	Sim. Quando o aluno passa para a Educação Especial já vai ter um tratamento diferente e vai ficar com isso marcado, por isso há que ter atenção às sinalizações. Eu acho que sim, embora tenhamos de saber muito bem o que vamos fazer.	Sim. De uma forma adaptada a eles, de acordo com as suas limitações. Sabemos que nunca irá acompanhar.	Sim. Sim, porque têm limitações que o leva a isso. Também depende do problema da criança.	Não. Não tem necessariamente de ter. Terá mais limitações e há que definir objetivos. Poderá atingir certos objetivos numa determinada área, do que noutra.	Depende. Depende da problemática. Temos de exigir conforme o ritmo de cada criança.	Sim. Será diferente, porque terão problemáticas diferentes. Sim. Irão atingir os objetivos em momentos diferentes.	Depende. Por um lado é bom e por outro lado não é bom. É bom, porque os outros alunos acabam por se aperceber que existem pessoas diferentes e não dar uma carga negativa a isso. É uma forma de aceitá-los de forma diferente. Para o aluno com a problemática, pode ser bom ou não. Depende da problemática. Seria bom a criança ter sempre apoio e dessa forma era bom estar integrado.	

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua perceção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
13	Sim. Quando se muda de regime é com o intuito de ele melhorar.	Não. Nem sempre é fácil. Se eles são diferentes não podem fazer o mesmo trabalho.	Depende da tarefa.	Possuem outro tipo de competências. Todos nós temos competências.	Não. Se conseguir ultrapassar as suas dificuldades terá igual sucesso.	Não. Exige-se da mesma maneira.	Não.	Depende do comportamento do aluno de educação especial, porque existe casos que prejudicam imenso a turma.
14	Sim. À partida irá mudar alguma coisa. É claro que quando se conhece o aluno é mais fácil saber se ele vai avançar ou não, mas se ele tiver apoio é claro que irá melhorar.	Depende.	Sim. Não são por norma mais lentos. Existem alunos que são bons numa área e outros que são bons noutras áreas.	Sim.	Isto é muito relativo. Há alunos que têm currículos próprios e que conseguem atingi-los.	Sim. Se são feitas adaptações curriculares é claro que o nível de exigência será diferente.	Sim.	Depende. Pode ser ou não. Depende das situações.
15	Não. Depende do tipo de trabalho que se pode fazer com ele.	Não. Têm de ter um currículo adaptado às suas necessidades.	Sim.	Não.	Não.	Não. Exige-se da mesma forma	Não.	Sim. Eles têm de se habituar a lidar com diferentes tipos de pessoas. Sim. É benéfico até certo ponto, considerando o número de alunos com NEE dentro da sala de aula.
16	Sim, embora dependa do evoluir da criança.	Depende. Depende das capacidades das crianças.	Não.	Não. Eles possuem as mesmas, mas precisam de mais tempo para as assimilar e treinar.	Depende das expetativas que ele terá para o futuro.	Talvez se exija menos.	Não.	Depende. Tem vantagens e desvantagens. As vantagens são para os dois lados. Em termos de formação humana beneficia muito. Em termos de funcionalidade, às vezes prejudica o trabalho.
17	Sim. Irá. Depende do caso de cada criança.	Sim. Parcialmente. Depende do problema da criança. Poderá haver crianças que não consigam acompanhar o currículo normal	Depende da deficiência do aluno. Cada caso é um caso.	Não.	Poderá ter até maior sucesso, pois pode haver recursos para ajudar este aluno na sua formação.	Depende de quem trabalha com o aluno e das características do próprio aluno.	Não.	

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua percepção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
18	Sim.	Sim. Adapta-se o currículo regular ao aluno com NEE.	Não.	Não.	Não.	Não. Não é exigir-se menos, é exigir de acordo com as competências que foram delineadas para ele.	Não. O tipo de trabalho será diferente para cada um deles.	Sim. Eu acho que estes alunos devem ser sempre integrados.
19	Não. Depende muito do grau de dificuldade do deficiente. Não irão mudar, logo que se faça um bom trabalho. O que interessa é o trabalho e não as expetativas.	Sim. No Pré- Escolar trabalhamos da mesma forma. No 1º Ciclo penso que será diferente.	Até podem ser mais lentos, mas também podem ser rápidos e não sabem o que estão a fazer.	Não.	Depende do acompanhamento que ele tem.	Não.	Não.	Sim. Eu acho que sim. No Pré-Escolar é muito importante que eles tenham contato com outros e não os isolar num só grupo. Têm de ter o seu próprio espaço, mas terem momentos com os outros alunos.
20	Sim. Nós temos sempre expetativas mais altas em relação a esses alunos. Depois concluímos, que realmente eles têm muitas dificuldades.	Não.	Sim.	Não. Nem sempre. Há alunos que vêm para a educação especial que precisavam só de um apoio. Primeiro deviam ter apoio educativo e só depois, se não conseguissem atingir objetivos passariam para a educação especial. Antes de colocarmos um aluno na educação especial, temos de estudar todas as possibilidades.	Depende do ano em que está a frequentar. Se ele estiver numa área para que seja mais vocacionado, será bem melhor para ele. Se tiver no ensino regular, irá notar-se mais dificuldades.	Não. Não exigir menos, mas encontrar os objetivos de encontro às dificuldades dos alunos NEE. Devemos fazer uma progressão a nível de objetivos com estes alunos, partir do mais fácil para o mais complexo.	Depende. A nível de autonomia pode modificar. Posso esperar mais de uns do que de outros. A nível de competências de aprendizagem acho que é por igual.	Depende. Temos de integrá-los. A nível de socialização é muito benéfico. A nível de aprendizagens, destabiliza um bocado a turma.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

A opinião dos docentes sobre os alunos que sejam abrangidos pela Educação Especial

N	Por um aluno ingressar no regime de Educação Especial irá mudar as suas expetativas que tinha sobre ele a nível das suas aprendizagens.	Os alunos com necessidades educativas especiais devem integrar o mesmo currículo dos outros alunos da turma.	O aluno que transite para a Educação Especial é por norma mais lento a realizar uma tarefa académica, do que um aluno no regime regular.	Necessidades educativas especiais significam que os alunos não possuem competências de aprendizagem.	Por um aluno ingressar no regime educativo especial irá ter menor sucesso, do que um aluno que frequente o regime regular.	Do aluno que frequente o regime de Educação Especial, exige-se menos a nível da sua aquisição de competências.	O tipo de necessidade educativa especial, que o seu aluno apresenta, irá modificar a sua percepção sobre ele, no que respeita à aquisição de competências.	É benéfico para todos os alunos de uma turma, haver alunos quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial, na mesma sala de aula.
21	Não. Eu não, mas os pais e a sociedade em geral, podem mudar.	Sim. Acho que sim, e depois, a partir desse currículo é que se pode adaptar às necessidades do aluno.	Não.	Não. Não. Precisam é de outras estratégias, outras formas de competências para alcançar o resultado pretendido.	Depende um pouco da dificuldade do aluno.	Exige-se menos em quantidade, mas em qualidade deve ser a mesma.	Sim.	Sim.
22	Não. Não. É uma mais valia para aquele aluno ingressar nesse regime, pois é para melhorar as suas dificuldades.	Depende. Depende do problema do aluno.	Não.	Não.	Depende muito do grau de dificuldade do aluno e do meio social onde ele está inserido.	Não.	Não.	Sim.
23	Não.	Sim. O mesmo currículo, mas com adaptações.	Sim.	Não.	Não. Poderá ter maior sucesso se tiver ajuda.	Sim.	Sim.	Depende.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Tempo despendido numa planificação para um aluno na Educação Especial

N	A planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular é menos exigente do que para um aluno na Educação Especial.	O professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da Educação Especial do que um aluno no Ensino Regular.	O docente titular fará um trabalho muito mais individualizado para o aluno de Educação Especial
1	Não. A exigência terá de ser a mesma. Temos de fazer um trabalho de acordo com o grupo que temos. A planificação terá de ser diferente, mas a exigência será a mesma.	Sim. Obviamente e daí que devêssemos de ter sempre alguém a apoiar as crianças, dentro ou fora da sala. Se a criança tem mais dificuldades na aprendizagem, requer que se dispense mais tempo para ela, do que para o resto do grupo.	Sim.
2	Sim. A planificação para um aluno de educação especial é mais exigente, porque temos de pensar em preparar material de outra forma, outras estratégias que cativem-no.	Sim.	Sim.
3	É diferente, não menos exigente.	Não. Se calhar o aluno precisa, mas na realidade eu não consigo dar a atenção que ele necessita.	Sim.
4	Não.	Sim. Eu dedico muita mais atenção a um aluno da educação especial.	Sim.
5	Sim. Penso que para a educação especial é menos exigente.	Sim.	Sim.
6	Não. A planificação para o regular é mais exigente do que para a Educação Especial.	Depende. Se for um aluno que não seja apoiado por ninguém, se calhar passa mais tempo com ele, mas se for um aluno NEE que tenha algum apoio, se calhar vai passar menos tempo.	Sim.
7	Depende. A planificação não é mais nem menos exigente. Tem de ser de acordo com o programa de cada aluno.	Não. Eu penso que eles têm menos atenção do que os do ensino regular.	Sim. Tem de fazer. O acompanhamento é diferente.
8	Não. A exigência tem a ver com a turma de acordo com os alunos que temos na turma. A exigência é feita da mesma forma.	Não. Depende do professor. Muitas vezes pode não conseguir dar muita atenção, por isso pede-se a ajuda dos apoios. Tenta dar.	Sim.
9	Sim.	Não. Na realidade não, mas devia dispensar.	Sim. Tenta fazer, embora se tenha de ver as turmas.
10	Não.	Sim.	Sim.
11	Não. As exigências são as mesmas.	Não. Nem sempre isso acontece, porque as turmas são enormes e ter um ou outro aluno com NEE é muito complicado chegar a todos.	Sim. A necessidade obriga a isso. Acaba por ser sempre um trabalho muito mais individualizado.
12	Sim. A planificação da Educação Especial é mais exigente.	Quando temos um aluno do Ensino Especial devíamos ter um professor de Educação Especial só para ele. É bom para o aluno e é bom para o professor que tem a turma. Se o professor titular tiver sozinho, terá de dar mais atenção.	Sim.
13	Não.	Sim.	Sim.
14	Não. A exigência é igual.	Eu passo mais tempo com alunos do ensino regular, porque são alunos que solicitam mais o professor e os outros não.	Sim. Claro que o trabalho é mais individualizado.
15	Não. No caso da educação especial acaba por ser um pouco mais exigente.	Não. Tenta dispensar o máximo para todos	Sim.
16	Não. É igual.	Não. A tendência é sempre para atender ao grande grupo.	Sim.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

Tempo despendido numa planificação para um aluno na Educação Especial

N	A planificação das atividades letivas para uma turma do ensino regular é menos exigente do que para um aluno na Educação Especial.	O professor titular de turma dispensa mais tempo durante a atividade letiva com um aluno da Educação Especial do que um aluno no Ensino Regular.	O docente titular fará um trabalho muito mais individualizado para o aluno de Educação Especial
17	Não.	Depende da forma como o docente encara essa problemática. Penso que os professores mais novos estão mais despertos para essa problemática.	Sim.
18	Não. Acho que é superior a planificação para a turma.	Sim.	Sim.
19	Sim. A da Educação Especial tem de ser mais exigente. Mais específica.	Depende da criança NEE. Se for uma criança muito exigente teremos de a apoiar mais.	Sim.
20	Não. Não é menos exigente, é diferente. Temos de ter outro tipo de cuidados.	Sim.	Sim. Tem de o fazer. Por isso é muito importante haver os apoios.
21	A da educação especial tem de ser mais detalhada, não mais exigente.	Não. O aluno da educação especial vai exigir muito mais tempo.	Sim.
22	Sim.	Não.	Sim. Se tiver oportunidade para isso, tem de o fazer, embora seja complicado.
23	Sim. A planificação do ensino especial é muito mais exigente.	Depende da turma. Do número de alunos.	Sim.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expectativas das famílias e dos docentes

Atenção e tempo que um docente disponibiliza a um aluno que se encontra na Educação Especial

N	O docente titular deverá dar mais tempo a um aluno, da Educação Especial, para realizar um exercício.	Deve-se esclarecer primeiro uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois retirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial.	Um aluno que transite para a Educação Especial precisa de menos atenção por parte do professor titular
1	Depende. Depende do exercício. Se ele tiver necessidade de uma ajuda, porque não compreendeu ou tem mais dificuldade em pegar num lápis ou realizar uma modelagem, tem de ter uma ajuda. Quer queiramos, quer não, são diferentes. Se são diferentes temos de lhes dar um tratamento diferente, mas só nós é que sabemos que lhe estamos a dar este tratamento diferente.	Não. A primeira dúvida que surgir é a que é tirada, independentemente da criança.	Ele necessita de mais atenção por parte do professor.
2	Sim.	Não. Quando surge uma dúvida explico para todos, mas dou prioridade ao aluno do regime de educação especial.	Não. Deve ter a mesma atenção ou ainda mais do que o aluno do regular.
3	Sim.	Não. Depende do momento em que surge a dúvida. Não tem de haver essa separação.	Não. Embora tenha apoio de um docente de educação especial, o professor titular tem de continuar a dar a mesma atenção.
4	Sim. Isto é algo que está previsto nos documentos dos alunos. Habitualmente precisam de mais tempo.	Não. Eu esclareço a dúvida a quem a coloca. Esclareço a dúvida a quem me levantar o dedo primeiro.	Não.
5	Sim.	Não. Tem de ser em conjunto. A explicação inicial tem de ser toda igual.	Não. É de igual atenção.
6	Sim. Tem de se ter em atenção o timing dele. Cada criança tem o seu tempo e o da Educação Especial ainda mais.	Sim. Eu acho que a dúvida deve ser esclarecida, em primeiro lugar, ao aluno da Educação Especial, porque vai ter menos paciência para esperar do que o outro.	Não. Precisa de mais atenção.
7	Sim.	Não. Isso depende da ordem que for apresentada a dúvida.	Não.
8	Sim.	Não. Tiramos aos dois. Eu não sou a favor de se separar e individualizar esses casos. Reina o bom senso. Quem levantar o dedo primeiro é o primeiro a ser esclarecido.	Não. Todos precisam de atenção, mas cada um de nós devemos dar uma atenção individualizada a estes alunos, mas sem os colegas de turma se aperceberem de tal. Temos de lhes dar mais atenção.
9	Sim.	Não. Eu acho que não, mas isso acontece muitas vezes.	Não. Precisa de mais.
10	Sim.	Isso depende da altura em que a dúvida aparece.	Não.
11	Sim.	Não.	Não.
12	Sim. Depende da problemática.	Não. Não se deve fazer esse tipo de diferença. Apesar do aluno evidenciar problemas temos de o suavizar.	Não.
13	Sim.	Não. Isso não tem influência. Isso depende do momento em que surge a dúvida.	Não.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

Atenção e tempo que um docente disponibiliza a um aluno que se encontre na Educação Especial

N	O docente titular deverá dar mais tempo a um aluno, da Educação Especial, para realizar um exercício.	Deve-se esclarecer primeiro uma dúvida a um aluno que esteja no regime regular e só depois retirar uma dúvida a um aluno no regime educativo especial.	Um aluno que transite para a Educação Especial precisa de menos atenção por parte do professor titular
14	Sim.	Não. A dúvida deve ser explicada no geral e se o aluno NEE não perceber devemos ir ao particular.	Não.
15	Sim.	Depende. Não temos de dar preferência.	Não. Pelo contrário vai precisar de mais.
16	Sim.	Depende. Não faço distinção. A primeira criança que chega é a primeira a ser atendida.	Não. Precisa é de mais atenção.
17	Depende do aluno e das suas problemáticas.	Não. Não se deve dar preferência. Deve-se dar um tratamento por igual, mas na diferença.	Não.
18	Não. Acho que não. Deve-se explicar a todos. Caso o aluno não perceba é que se deve explicar individualmente.	Não. Acho que não. Deve-se explicar a todos. Caso o aluno não perceba é que se deve explicar individualmente.	Não.
19	Sim. Deverá dar-se mais tempo ao aluno da Educação Especial, mas também a um aluno do regular que necessite de mais tempo para concretizar uma tarefa.	Não. Eu dou a resposta conforme a ordem. Não deverá ser a primeira por estar na Educação Especial, porque tem de obedecer a determinadas regras.	Não. A atenção tem de ser igual para todos.
20	Sim.	Não.	Não.
21	Depende da dificuldade do aluno e também da atividade.	Não. Não devemos fazer diferenciação do que está no ensino regular e o que está na educação especial.	Não.
22	Depende das dificuldades do aluno.	Não. Não. Deve-se fazer no geral e depois partir para o particular, quer seja do ensino regular, quer seja da educação especial.	Não.
23	Sim.	Se for a mesma dúvida tem de ser explicada ao mesmo tempo.	Não.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Expetativas futuras que os docentes poderão ter acerca de um aluno da Educação Especial

N	O aluno que beneficie de Educação Especial não completará a escolaridade mínima obrigatória nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores.	Um aluno que transite para o regime da Educação Especial, poderá não voltar a transitar para o regime regular.
1	Não. Em desacordo, na totalidade. Pode, dentro das suas capacidades, ser uma criança vocacionada para uma área específica e ser um excelente profissional. Pode seguir, dentro das suas limitações, mas normalmente há uma área em que são excelentes.	Pode apresentar lacunas que podem ser superadas e que possa voltar para o ensino regular. Depende do problema da criança.
2	Não. Ele poderá. Poderá é levar mais tempo para lá chegar. Também depende do caso.	Não. Poderá voltar.
3	Não. Depende da problemática também.	Não. Tem sempre possibilidade de voltar para o regime regular.
4	A experiência diz-me que dificilmente um aluno que frequente a educação especial segue o ensino superior. Acaba por seguir um curso profissional.	Não. Poderá voltar sempre. Depende das medidas e também do problema do aluno.
5	Temos de ter em conta as dificuldades do aluno.	Não. Pode transitar para o ensino regular.
6	Depende muito da problemática do aluno e da evolução do aluno também.	Sim. Poderá, em alguns casos. Eu acho que quando vão para a Educação Especial, muito dificilmente voltam para o ensino regular. Por isso, é evitar o máximo possível que eles vão para o ensino especial, se o tipo de NEE for algo mais ligeiro.
7	Depende. Depende do grau de dificuldade que este tenha e depende do percurso escolar dele. Cada vez mais, estão abertas portas para pessoas com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho. Não na ilha da Graciosa.	Eu penso que é um pouco difícil isso acontecer. Também depende do grau dificuldade de cada aluno.
8	Não. Pelo conhecimento penso que não. Existem muitas pessoas que foram rotuladas de “tolinhos” e foram grandes génios.	Não. Acredito. Podem alcançar os objetivos e até podem ganhar maturidade. Também depende do problema da criança.
9	Muito dificilmente.	Não. Isso não. Pode haver um momento em que haja essa transição.
10	Sim. Sinceramente acho que é pouco provável. De qualquer forma, nada é impossível.	Não. Depende da dificuldade que o aluno tem, mas é claro que pode voltar para o ensino regular.
11	Depende muito da forma como as coisas são encaminhadas e do problema do aluno.	Não. Ele poderá voltar, mas com mais dificuldades.
12	Depende do problema que a criança apresenta, mas penso que se houver adaptações corretas, ele até poderá vir a ter sucesso, pelo menos para certos problemas.	Sim. Há miúdos que podem ter de ir para o ensino especial, mas depois conseguem ultrapassar dificuldades e voltar para o regime regular.
13	Não. Pode ir sim. Depende do problema do aluno.	Não. Pode voltar. Logo que adquira as competências.
14	Depende das dificuldades do aluno, da motivação deste e do suporte familiar que tiver.	Não. Pode transitar.
15	Sim. Depende do percurso escolar do aluno.	Não. Podem voltar sim, para o ensino regular.
16	Depende dos casos. Existem crianças que vão conseguir isso, vão é precisar de mais tempo, dedicação, mais anos.	Não. A qualquer altura ele poderá voltar para o ensino regular.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Percepção e Expetativas das famílias e dos docentes

Expetativas futuras que os docentes poderão ter acerca de um aluno da Educação Especial

N	O aluno que beneficie de Educação Especial não completará a escolaridade mínima obrigatória nem poderá ingressar numa universidade e completar estudos superiores.	Um aluno que transite para o regime da Educação Especial, poderá não voltar a transitar para o regime regular.
17	Não. Claro que sim, mas depende da sua evolução. Se for deficiência a nível intelectual, penso que não sejam capazes. Se for alguma deficiência física, claro que chegarão lá.	Não. Poderá perfeitamente. Depende do evoluir da situação.
18	Não.	Não. Pode voltar sim, para o regime regular.
19	Não. Vejo tantos deficientes a irem para a universidade e estão a trabalhar. Também depende da deficiência.	Sim. Também acho que não. Se ele superar as dificuldades poderá voltar para o ensino regular.
20	Depende do grau de deficiência e do apoio que lhe é prestado.	Não. Existem alunos que acabam sempre por voltar para o ensino regular.
21	Não.	Poderá não voltar. Depende da dificuldade que o aluno tem.
22	Não.	Não.
23	Sim. Com a lei atual que temos, acho que não. A lei atual “corta” as pernas aos alunos que estão no ensino especial.	Sim.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Anexo 9 – Grelhas para construção de análise de conteúdo relativamente aos Encarregados de Educação

Perceção/ aceitação da família face à transição de um aluno do regime regular para o especial

Entrevistado	Reação ao facto do seu educando ter transitado do regime regular para o regime de educação especial.	Preconceito pelo seu educando estar a beneficiar de um regime diferente, do que a maioria dos alunos da sua idade.	Benefício desta transição para o seu educando.	As dificuldades de aprendizagem/ comportamento apresentadas pelo seu educando deve-se a lacunas provocadas pelos professores.	Ter medo que o seu educando esteja sujeito a represálias, por parte de outras crianças ou pais destas crianças, por estar no regime de Educação Especial.
1	Eu achei bom.	Não	Sim	Não	Sim
2	Foi a meu pedido.	Não	Sim	Não	Não
3	Eu reagi bem. Da forma como ele se portava em casa, achei que era uma mais valia ele ir para a educação especial.	Não	Sim	Não	Não
4	Não reagi nada bem, porque pensava que ele iria ter apoio normal e afinal tem apoio de educação especial. Também acho que não é preciso nenhuma psicóloga estar com o meu filho.	Não	Sim	Não	Sim
5	Normal.	Não	Sim	Não	Não
6	Reagi muito bem.	Não	Sim	Não	Não
7	Já sabia que ela tinha um problema desde nascença. Por isso já sabia que ela era diferente.	Não	Sim	Não	Não
8	Mal, porque ninguém me informou o que se ia passar.	Sim	Não	Sim	Pelos pais não, mas sim pelas outras crianças. Elas costumam gozar com ele.
9	Reagi bem.	Não	Sim	Não	Às vezes.
10	Eu aceitei bem. Eu gostei.	Não	Sim	Sim	Não
11	Tinha de concordar pois era o melhor para ela.	Não	Sim	Não	Não
12	Quando ele entrou para a pré, já ia diagnosticado como uma criança especial.	Não	Sim	Não	Não

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

A idade da criança e a influência que essa possa causar na perceção dos encarregados de educação

Entrevistado	O facto do seu educando ter sido diagnosticado como uma criança “especial”, no pré – escolar/ 1º Ciclo, tem um impacto mais positivo na sua perceção.	O diagnóstico do seu educando como portador de alguma necessidade educativa especial mais tardiamente, poderá ser prejudicial para ele.	Atribuição da culpa por este diagnóstico tardio.
1	Sim	Sim	A mim.
2	Sim	Sim	Há genética. O problema que ele tem é genético, porque já o pai e irmão dele são disléxicos.
3	É melhor ter sido agora, do que mais tarde.	Sim	Aos médicos.
4	Sim	Sim	Aos recursos que a ilha me dispõe, pois não existe terapia da fala aqui.
5	Sim	Não	Aos professores.
6	Sim	Sim	Aos professores.
7	Sim	Sim	A culpa é dos médicos. Neste caso é dos médicos.
8	Sem resposta	Sem resposta	A mim própria.
9	Sim	Sim	Dos pais.
10	Sim	Sim	Um pouco minha e pouco dos professores.
11	Sim	Sim	A escola.
12	Sim	Sim	Pelos médicos, pois este problema desenvolveu-se a partir de um erro médico.

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Necessidade Educativa Especial na perceção dos Encarregados de Educação

Entrevistado	Saber a necessidade educativa especial possui o seu educando	O facto do seu educando apresentar outro tipo de necessidade educativa especial poderá mudar a sua opinião atual
1	Não responde	Talvez
2	Sim	Não
3	Não	Não
4	Sim	Não
5	Sim	Não
6	Sim	Não
7	Ainda não existe nenhum diagnóstico fixo. Uns dizem que é autista, outros dizem que é um problema genético.	Não
8	Sim	Não
9	Sim	Não
10	Não	Não
11	Sim	Não
12	Sim	Não

A Transição dos alunos do ensino regular para a Educação Especial na Ilha Graciosa

Perceção e Expetativas das famílias e dos docentes

Influência do nível sócio – económico da família na perceção da transição do educando do regime regular para o regime educativo especial

Entrevistado	As suas habilitações literárias.	O seu emprego.	Realização profissional.	Saber se o seu rendimento mensal é suficiente para manter uma família ou poderá haver salários piores do que o seu.
1	6º ano.	Empregada doméstica.	Sim	Há salários piores que os meus. O meu dá para manter o equilíbrio das despesas.
2	Pós- Graduada em psicologia clínica.	Psicóloga na Santa Casa da Misericórdia da Graciosa.	Sim	Há agregados piores do que o meu, mas neste momento o meu está um pouco mal.
3	9º ano.	Esteticista.	Sim	Não. Quem não ganha nada deve ser pior do que o meu, uma vez que ainda vou ganhando algum dinheiro.
4	12º ano.	Escriturária.	Sim	Há salários piores, mas meu marido trabalha muito para podermos ir à terapia da fala.
5	7º ano.	Planificação Graciosense.	Sim	Acho que há piores. O meu ainda dá para manter a família.
6	4º classe	Fui empregada num lar de idosos, mas neste momento estou desempregada.	Sim	Existem salários piores, mas o meu também não é muito.
7	9º ano.	Empregada doméstica e sou bolseira aqui na escola.	A minha vida agora é muito cansativa, estou sempre com a minha filha.	Por enquanto dá.
8	9º ano.	Desempregada.	Sim	É suficiente, mas ainda há salários piores do que o meu.
9	8º ano.	Era militar e agora estou desempregado.	Sim	Sim.
10	6º ano.	Doméstica.	Sim	Alguns piores, mas o meu também não é muito. Vai-se remediando.
11	7º ano.	Pedreiro, mas neste momento estou desempregado.	Sim	Vai-se dando a volta e vai-se equilibrando as coisas.
12	12º ano.	Trabalhei em restauração e hoje em dia sou bolseira aqui na escola.	Sim	Há ordenados piores, se bem que vamos tentando chegar a todas as despesas.