

SÓNIA CATARINA COSTA ALVES FRIAS

**PERSPETIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO E A
ESCOLA NO PERCURSO ESCOLAR DOS SEUS EDUCANDOS**

Um estudo de caso nas Escolas Secundárias da ilha do Pico, Açores

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO 2013

SÓNIA CATARINA COSTA ALVES FRIAS

**PERSPETIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO E A
ESCOLA NO PERCURSO ESCOLAR DOS SEUS EDUCANDOS**

Um estudo de caso nas Escolas Secundárias da ilha do Pico, Açores

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO 2013

SÓNIA CATARINA COSTA ALVES FRIAS

**PERSPECTIVAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO E A
ESCOLA NO PERCURSO ESCOLAR DOS SEUS EDUCANDOS**

Um estudo de caso nas Escolas Secundárias da ilha do Pico, Açores

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Doutora Fátima Paiva Coelho.

Sumário:

O presente estudo aborda a temática da inclusão na ilha do Pico, nos Açores e tem como objetivo geral verificar qual a perspetiva dos encarregados de educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA), sobre a temática e sobre a Escola durante o percurso escolar dos seus educandos.

O estudo desenvolveu-se nas escolas, Básica e Secundária Cardeal Costa Nunes (Madalena) e Básica e Secundária das Lajes do Pico. Foram inquiridos 25 encarregados de educação (a totalidade dos existentes), dos alunos destas escolas, que frequentam as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA). Nesta investigação optou-se por uma metodologia tipo misto, quantitativa e qualitativa, com vista ao conhecimento da opinião dos encarregados de educação utilizando-se o inquérito por questionário. Foram consideradas como variáveis, a idade, sexo, habitações literárias e informação em Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os resultados desta investigação indicam que os encarregados de educação dos alunos com NEE que frequentam as turmas UNECA na ilha do Pico acreditam na escola inclusiva como veículo de aprendizagem, socialização e autonomia. Os contactos que os encarregados de educação estabelecem com a escola são essencialmente quando solicitados pelo diretor de turma e fundamentalmente para saber da avaliação e comportamento dos seus educandos. No que concerne à frequência dos seus educandos em turmas do regular ou em turmas UNECA, a maioria dos encarregados de educação preferia que os seus educandos frequentassem uma turma do regular, não achando que as turmas UNECA promovam a inclusão, mas sim o contrário. Como sugestão referem que a escola deveria proporcionar formação para os encarregados de educação, professores e auxiliares na área da educação especial, que as turmas UNECA quando existirem forem com um menor número de alunos para que a aprendizagem seja mais significativa e que houvesse continuidade do professor de educação especial de um ano letivo para o outro.

Considera-se que a escola deve abrir espaços e criar estratégias para a possibilidade de se realizar um trabalho conjunto com a família dos alunos com NEE, para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e de qualidade.

Palavras – Chave: Inclusão; Família, Necessidades Educativas Especiais; UNECA.

Abstract:

The following study is about the inclusion of students with learning disabilities in the schools of Pico Island in the Portuguese archipelago of the Azores. These special education needs are called NEE, acronym from the Portuguese “Necessidades Educativas Especiais”, the classes where these students are gathered are entitled UNECA, acronym from the Portuguese sentence “Unidade Especializada com Currículo Adaptado”, which can be translated as specialized unit with adapted curriculum. Hence this study main objective is to discover the perspective that the parents of these children with NEE who integrate UNECA classes, have about the UNECA and about the role of the School during their children student life.

The study was conducted in the schools, Básica e Secundária Cardeal Costa Nunes (Madalena) and Básica e Secundária das Lajes do Pico. All 25 parents who have students in these UNECA classes where inquired. In this investigation both quantitative and qualitative approaches where adopted using questionnaires, with the objective of capturing the opinion of the parents. There were considered variables such as age, sex, qualifications and information on Special Education Needs, NEE.

The results show that the parents of NEE students that integrate UNECA classes in Pico Island believe, in the inclusive school as a vehicle of training, socialization and independence. The majority of contacts that the parents established with the school where made only when solicited by the principal teacher and only to know about the evaluation and behaviour of their students. The majority of parents preferred that the students should integrate normal classes, they are also of the opinion that UNECA classes do not promote inclusion and that better ways of inclusion should be established. They suggest that the schools should promote training for parents, teachers and all other school professionals involved in special education, that UNECA classes should have less students, promoting a better learning experience and that the special education teacher should be the same over the years.

In conclusion, the collaboration between the school and parents is fundamental for a stable and healthy development of the NEE student. The School should create spaces and strategies allowing school and NEE student’s families to work together for a best quality education.

Keywords: Inclusion, family, Special education needs, UNECA.

Dedicatória

Á minha família e ao Sérgio...

Agradecimentos

*“Hoje roubei todas as rosas do jardim
E cheguei ao pé de ti de mãos vazias.”
Eugénio de Andrade*

A cada passo do meu caminho, em cada tempo e espaço, houve sempre alguém significativo que me olhou, escutou, interpelou, animou, provocou e criticou, fazendo-me desejar ser mais e melhor, pessoa e profissional. É difícil agradecer o bastante, e a cada um particularmente, a sua contribuição, o seu suporte, neste percurso. Estarei sempre de mãos vazias para agradecer, será sempre de menos o que dou, diante do muito que recebo. Consciente da delicadeza desta missão, vou, ainda assim, arriscar agradecer um pouco do muito que recebi.

Quero expressar o meu sincero agradecimento a todos que comigo colaboraram para a concretização deste trabalho, em particular àqueles cujo contributo foi mais direto:

À Doutora Fátima Paiva Coelho, orientadora do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, à qual fico grata pela simpatia, compreensão generosidade, disponibilidade, e pela forma como orientou todo o meu trabalho;

À Universidade Fernando Pessoa, e ao extraordinário corpo docente por me terem proporcionado a aquisição de todos os conhecimentos necessários para esta caminhada, e por me terem incentivado na procura do conhecimento;

Aos encarregados de educação dos alunos que frequentaram as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado no ano letivo 2011/2012, da Escola Cardeal Costa Nunes na Madalena do Pico e da Escola Secundária das Lajes do Pico, que deram o seu precioso contributo, partilhado a sua opinião numa base confidencial e anónima;

Ao presidente do Conselho Executivo da Escola Cardeal Costa Nunes, Dr. Manuel Tomaz da Costa e à presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária das Lajes, Dra. Olga Pacheco por autorizarem a distribuição dos questionários aos encarregados de educação dos alunos que frequentavam as turmas UNECA;

Á Ana Isabel Rodrigues, colega de trabalho e minha vizinha na ilha do Pico, por todo o apoio, quando estava longe da minha família;

A todas as pessoas amigas que estiveram por perto, uma palavra de gratidão pela abertura, disponibilidade e presença que consciente e inconscientemente me ajudaram;

Á minha família, especialmente aos meus pais, avós, irmãos, cunhada e sobrinho, que com o seu amor incondicional, paciência e força caminharam a meu lado durante este período;

Ao Sérgio, a quem tirei muitas horas da minha companhia, mas que sempre acreditou em mim, e me apoiou em todos os momentos, pelo apoio incondicional e pela força para continuar, uma palavra de grande apreço, visto ter constituído um apoio decisivo e um pilar na minha vida;

A DEUS pela força interior e motivação para continuar e nunca desistir ...

Índice Geral

Sumário	I
Abstract	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	VI
Índice	VIII
Índice de gráficos	X
Índice de quadro	XI
Índice de tabelas	XII
Lista de abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I - Necessidades Educativas Especiais	4
1.1. Necessidades Educativas Especiais.....	5
1.1.1. Os Tipos de Necessidades Educativas Especiais	7
Capítulo II- A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais ..	8
2.1. Escola Inclusiva.....	9
2.2. Benefícios da inclusão	12
2.3. Construção de uma escola inclusiva.....	16
2.3.1. Desafios na construção da escola inclusiva	17
2.3.2. Princípios para a construção de uma escola inclusiva.....	19
2.4. Enquadramento Legislativo Regional para a Educação Especial.....	21
2.4.1. Turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA) ..	23
Capítulo III - Envolvimento da família na educação do aluno com NEE	25
3.1. A família da criança com NEE.....	26
3.2. O ciclo de vida da família.....	30
3.3. O processo de luto.....	33
3.4. Motivos de ansiedade "Stress" para as famílias dos alunos com NEE.....	34

3.5. Formas de participação entre a escola e a família	36
3.6. A colaboração e o envolvimento parental na escola	37
3.7. O fator legislativo para a colaboração família/escola.....	42
Capítulo IV- Estudo Empírico	44
4.1. Problemática.....	45
4.2. Objetivos.....	48
4.3. Hipóteses.....	49
4.4. Método	49
4.5. Universo e Participantes	51
4.6. Instrumentos e procedimentos	52
Capítulo V- Apresentação e discussão dos resultados	57
5.1. Apresentação e discussão dos resultados.....	58
Capítulo VI- Conclusões	78
6.1. Conclusões.....	79
Bibliografia	81

Anexos

Anexo I – Autorização para distribuição dos questionários.

Anexo II – 1º questionário- Pré-teste.

Anexo III – Versão final do questionário.

Anexo IV – Declaração de consentimento.

Anexo V – Base de dados dos questionários.

Índice de gráficos

Gráfico 1: Preparação da escola para receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	64
Gráfico 2: Educação Inclusiva.....	67
Gráfico 3: Educação inclusiva segundo o nível de escolaridade dos pais.....	73

Índice de quadros

Quadro1: Ciclo de vida da família com uma criança com NEE.....	31
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caraterização sociodemográfica dos encarregados de educação	51
Tabela 2: Informação em necessidades educativas especiais	52
Tabela 3: Importância atribuída à escola pelos encarregados de educação.....	58
Tabela 4: Interlocutores com quem os encarregados de educação preferem falar quando querem saber o que se passa na escola	59
Tabela 5: Circunstância em que costuma ir à escola do seu educando	60
Tabela 6 : O objetivo com que vai à escola do seu educando	61
Tabela 7: Trabalho colaborativo.....	62
Tabela 8: Preparação da escola para receber os alunos com NEE.....	64
Tabela 9: Educação inclusiva.....	66
Tabela 10: Ensino regular e turmas UNECA.....	69
Tabela 11: Concordância com a inclusão segundo o nível de escolaridade	73
Tabela 12: Correlação entre a Idade e a Educação inclusiva.....	75
Tabela 13: Informação sobre NEE e inclusão na sala de aula.	76

Lista de abreviaturas

DL – Decreto-lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRR – Decreto Regulamentar Regional

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Projeto Educativo Individual

UNECA – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

Introdução

Este trabalho pretende abordar a problemática da inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE) que frequentam as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA). Tem como objetivo geral verificar qual a perspetiva dos encarregados de educação de alunos com NEE sobre a inclusão e a Escola, no percurso escolar dos seus educandos. Na Região Autónoma dos Açores, alguns alunos com NEE ao terminarem o 1º ciclo, ingressam em turmas UNECA, daí a importância de saber o que pensam os encarregados de educação sobre estas turmas, se acham que estas promovem ou não a inclusão, dos seus educandos e se a escola está preparada para promover a inclusão. A escolha do tema surge da auscultação informal de muitos encarregados de educação ao manifestarem o seu descontentamento sobre a integração dos seus educandos portadores de NEE após concluírem o primeiro ciclo do ensino básico, em turmas UNECA.

Com a exploração do tema pretende-se contribuir para a promoção de uma melhor integração do aluno portador de NEE na escola e posteriormente na sociedade, bem como, saber a eficácia das turmas UNECA, a nível de integração.

Atualmente falar de inclusão, é falar de um assunto complexo, principalmente quando se fala de inclusão de pessoas com deficiência. Deste modo, coloca-se para a escola o desafio de responder às NEE de uma população escolar cada vez mais heterogénea e de edificar uma escola inclusiva, onde se adote um modelo de atendimento adequado a cada um e onde cada indivíduo seja olhado como um todo, com os mesmos direitos.

Alciati (2012), ao partilhar a mesma ideia de D' Antino (1997), refere que desde a idade Média que a sociedade de um modo geral encara os indivíduos portador de NEE como pessoas esteticamente indesejáveis, cujo contacto e convivência geram constrangimento e como sujeitos incapacitados para desempenharem papéis sociais autónomos na comunidade ou seja, eternos dependentes.

O acesso ao conhecimento e às oportunidades de vida que o indivíduo portador de NEE enfrenta, vão além das características específicas impostas por cada síndrome, transtorno ou deficiência. Estes indivíduos sofrem também dificuldades de

integração/aceitação (Frisado, 2009). É necessário que sejam integrados desde sempre com indivíduos sem patologias. Quanto maior for a capacidade da escola se organizar no sentido de proporcionar à criança uma perceção de diferentes contextos sociais e culturais, maior será a riqueza de oportunidade, de vivências, de troca de ideias e de experiências.

Segundo Correia (2011), atualmente ainda há necessidade de consciencializar quer os profissionais quer os encarregados de educação da importância da participação destes na educação da criança com NEE. A educação destas crianças não deve estar apenas a cargo dos profissionais que lidam com a mesma, pois como indicam alguns estudos, os pais são elementos fundamentais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção.

A mesma autora refere ainda que em diversos países, constatou-se que quando os encarregados de educação se envolvem na educação dos seus filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar. Atualmente constata-se que a colaboração da família na escola é pouco evidente, passando esta na maioria das situações, apenas pela comunicação entre o professor e os pais dos alunos. A família constitui o alicerce da sociedade, assim é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e apesar de se debater sobre o papel atual da família e da sua composição, ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança. Deste modo, a escola deverá considerar sempre a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, tenha ou não NEE.

Pelo que atrás ficou exposto formulou-se a questão de partida, norteadora de toda a investigação: “Até que ponto os encarregados de educação de alunos com NEE, acham que a inserção destes alunos numa turma UNECA, pode contribuir para uma maior inclusão?”

Para responder à questão levantada definiram-se os seguintes objetivos específicos: i) Verificar qual a importância atribuída a escola pelos encarregados de educação de alunos com NEE e compreender quais os seus interlocutores preferenciais dentro da escola; ii) Compreender em que circunstâncias e qual o objetivo com que os encarregados de educação dos alunos com NEE se dirigem à escola e se valorizam o trabalho colaborativo; iii) Verificar se os encarregados de educação dos alunos com

NEE consideram que a escola está preparada para a inclusão destes alunos e se valorizam a inclusão; iv) Averiguar se os encarregados de educação preferem que os seus educandos frequentem uma sala de aula do regular ou uma turma UNECA; v) Verificar se as habilitações literárias, a idade e a informação em NEE dos encarregados de educação, influencia as suas preferências; vi) Inventariar quais as propostas apresentadas pelos encarregados de educação para melhorar a inclusão dos seus educandos na escola.

Para que os objetivos supramencionados pudessem ser alcançados, recorreu-se a um estudo de natureza mista quantitativo e qualitativo com a aplicação de um questionário, como instrumento de recolha de dados, numa população de 25 encarregados de educação dos alunos que frequentam as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA) na ilha do Pico, nos Açores.

Em termos estruturais, nos primeiros três capítulos faz-se uma revisão da literatura, onde se aborda as NEE, a inclusão escolar de alunos com NEE, e o envolvimento da família na educação do aluno com NEE. No quarto capítulo, apresenta-se o estudo empírico do trabalho, onde se aborda a problemática, os objetivos e hipóteses, a metodologia, os participantes o instrumento de recolha de dados e o procedimento. No quinto capítulo faz-se a apresentação e discussão dos resultados e por último no sexto capítulo apresenta-se as conclusões do trabalho. No final, expõe-se a bibliografia utilizada.

CAPITULO I – Necessidades Educativas Especiais

1.1 Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE surgiu nos anos setenta, através do relatório Warnok Report (1978). De acordo com Serra (2005), este relatório foi o resultado do primeiro comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Com a introdução deste conceito, o qual veio substituir o termo deficiente, pretendeu-se alterar a tradicional classificação que assentava em critérios médicos, passando a destacar-se aspetos de ordem pedagógica e educativa.

As definições de necessidades educativas especiais (NEE) são imensas.

Bautista (1993), sugere-nos que o conceito NEE está relacionado com as ajudas pedagógicas ou os serviços educativos que alguns alunos necessitam no decorrer da sua escolarização para otimizar o seu crescimento pessoal e social. Este construto assume uma forma interativa, pois as dificuldades dos alunos estão relacionadas com as suas características pessoais e dependentes do contexto em que este se desenvolve, ou seja, a escola. É também, um conceito relativo, uma vez que as dificuldades dos alunos não assumem um carácter definitivo ou determinante, dependendo das condições do aluno num determinado momento e contexto escolar. Para o mesmo autor, a educação especial subentende-se enquanto um tipo de recurso humano e material disponibilizado pelo sistema educativo aos alunos que, de forma permanente ou transitória, possam beneficiar do mesmo.

Correia (1993, 2013), refere-se ao conceito de NEE, dizendo que este termo se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como, às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Para o autor, este conceito refere-se a crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas de modo a que façam parte de um método integrativo e não discriminatório.

De acordo com Cruz (2012), as NEE resultam de uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente em que se destacam o ambiente familiar e a comunidade educativa. Ter NEE é sinónimo de precisar de complementos educativos adicionais ou diferentes daqueles que são normalmente praticados nas escolas, pelo ensino regular,

sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes. Poder-se-á dizer que ter NEE não significa necessariamente possuir uma deficiência física ou intelectual. Todos nós podemos ter uma determinada necessidade, num determinado momento, ou necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar barreiras que se nos deparam durante os processos de aprendizagem ao longo da vida. É indispensável distinguir se tais necessidades são esporádicas ou de carácter permanente e se são ligeiras, médias ou profundas.

Ainda relativamente ao conceito de NEE (Brennam *cit. in* Correia 2008, p. 37) afirma que:

“ Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno”.

Também Marchasi et al. (*cit. in* Correia 2008c, p. 45) assim o consideram ao referir-se aos alunos com NEE como sendo:

“ (...) aqueles que apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.”

Para Correia (2010, p. 17) os alunos com NEE são:

“ (...) aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”.

O construto de NEE foi sofrendo uma evolução ao longo do tempo. De facto, as representações sociais das pessoas “diferentes” emergiram de estereótipos culturais e relacionais construídos e desconstruídos por (pré) conceitos de cada época, que condicionaram a visibilidade e aceitação destas diferenças (Leitão, 2007). Neste sentido, o percurso educativo dos alunos com NEE tem sido feito de (des) continuidades, de mudanças, de utopias, ao longo do tempo e dos múltiplos espaços que têm sido

pensados, passando-se da segregação à integração e desta, à inclusão (Santos e César, 2009).

1.1.1 Os tipos de Necessidades Educativas Especiais

As NEE, podem distinguir-se em dois grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporária.

Correia (2008a, p. 46) descreve as NEE temporárias como:

“ (...) 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.”

As NEE permanentes ou significativas, conforme este mesmo autor, compreendem problemas de carácter **Intelectual** (alunos com deficiência mental, hoje também designado por “problemas intelectuais generalizados); de tipo **Processológico** (alunos com problemas processológicos, geralmente designados por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas); **Desenvolvimental** (alunos com perturbações do espectro do autismo); **Sensorial** (alunos cegos e amblíopes ou com visão reduzida, surdos e hipoacústicos); **Motor** (alunos com paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, outros problemas motores); **Emocional** (alunos com perturbações como psicoses ou outros comportamentos graves); **Traumatismo Craniano** (alunos que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente associado às categorias de deficiência mental e **Outros Problemas de Saúde** (alunos que apresentam um problema de Saúde como uma desordem por défice de atenção/hiperatividade, sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, entre outras).

O mesmo autor refere que as NEE temporárias ou ligeiras, geralmente podem manifestar-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. Neste tipo de NEE, verifica-se uma modificação parcial do currículo, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento.

CAPITULO II – A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais

2.1 Escola Inclusiva

Quando se fala de escola inclusiva, uma referência fundamental é a Conferência Mundial sobre as NEE, realizada em Salamanca, em junho de 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca. Esta conferência marcou expressivamente as práticas, atitudes e políticas em torno da educação especial, na qual a conceção de educação inclusiva conheceu a sua consagração, tendo sido delineadas as orientações para a colocar em prática. Enfatizou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as crianças, jovens e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades. Seguindo os ideais defendidos nesta conferência, o conceito de integração de crianças com NEE em turmas regulares dá lugar ao conceito de inclusão, que apela a um contexto educativo adaptado a todos os alunos. Neste sentido, surge uma nova conceção de escola cujo princípio fundamental consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, 1994).

Uma das prioridades passa, precisamente, pela nomeação e aplicação de práticas dinâmicas inovadoras dos sistemas educativos, com o objetivo de garantir uma maior imparcialidade e uma mais efetiva igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens em idade escolar. Em torno desta finalidade ideológica que pretende atender à diversidade e que originou o conceito de educação inclusiva “existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças” (UNESCO, 1994, p. 6).

Assim sendo, está-se perante uma escola que reúne “a promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de conhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.” (Fonseca, 2002, p. 21). Ou seja, uma escola em que a educação deve ser inclusiva mas também apropriada, uma vez que ambas constituem meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada aluno.

A questão da inclusão tem vindo a ser abordada por vários autores (Correia, 1999, 2001, 2003, 2008; Morgado, 2003, 2004; Rodrigues, 2001, 2003, 2007; Sanches, 2001, 2005), defendendo o movimento da escola inclusiva onde se preconiza uma educação inclusiva e reconhecendo as mudanças necessárias para que, de acordo com

Ainscow & Ferreira (2003, p.114), se possa: “(...) alcançar a educação de qualidade de todas as crianças, independentemente de quem eles são, de onde e como eles vivem, e quais são as suas necessidades ou potenciais habilidades”.

Tal como refere Leitão (2010, p.1), inclusão é:

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

Verifica-se, deste modo, a aplicação de uma escola aberta a todos, capaz de proporcionar não só o acesso, mas sobretudo criar condições de sucesso e desenvolvimento global da criança. Para Stainback e Stainback (*cit. in Leitão 2007, p.38*) a escola inclusiva:

“(...) é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, proporcionando-lhes programas educativos apropriados, que sejam estimulantes e adequados às capacidades e necessidades, para além de qualquer apoio ou ajuda que, tanto eles como os seus professores, possam necessitar de ter êxito. No entanto, consideram que, uma escola inclusiva para além de tudo isto, já que é um lugar a que todos pertencem, onde todos são aceites e apoiados pelos seus companheiros e por outros membros da comunidade escolar, para que tenham as suas necessidades educativas satisfeitas”.

O mesmo autor enumera, algumas características que considera ser essenciais para que tal se verifique:

Diversidade entendida como melhoria de aprendizagem interativa;

Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;

Adaptação e diversificação do currículo normal;

Apoio aos alunos dentro da aula;

Colaboração entre profissionais da escola;

Participação dos pais na planificação educativa.

Os defensores da inclusão acreditam fortemente que a maioria (se não todas) as crianças com incapacidades ou com NEE devem estar incluídas nas classes regulares, mas reconhecem que este modelo de educação enfrenta desafios substanciais e que requer uma planificação e implementação cuidadosa.

Na verdade, as crianças consideradas com NEE, passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Pelo contrário, uma escola que encaminhe os seus alunos com NEE para uma estrutura educativa separada, limita a sua capacidade de se constituir como uma unidade abrangente, capaz de atender todos os alunos.

Na ótica de Leitão (2007), as comunidades escolares inclusivas enfrentam um incontornável desafio perante a diversidade da população escolar atual. Esta situação “obriga” a que a escola proceda a uma reestruturação, quer ao nível da sua organização, quer das metodologias de trabalho utilizadas na sala de aula. As características organizacionais de cada escola, bem como as características do meio em que se encontram inseridas, condicionam de uma forma verdadeiramente marcante os ritmos e dinamismos do seu próprio desenvolvimento.

O conceito de inclusão implica que a escola se organize de modo a eliminar barreiras, colmatar dificuldades e adaptar-se aos seus alunos, atendendo às diferenças de cada um e às necessidades individuais apresentadas. Neste sentido, a escola tem de identificar e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, pois “ Nas escolas inclusivas, os alunos com NEE devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (UNESCO, 1994, p. 12). É através de currículos adequados, de uma organização pedagógica flexível, de uma utilização eficaz de recursos e da articulação apropriada com a comunidade que a escola, enquanto instituição, promove o desenvolvimento harmonioso dos seus alunos (UNESCO, 1994).

Sendo a escola um local onde as crianças convivem lado a lado, uma pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com NEE e os seus pares, desenvolvendo nestes últimos a capacidade de aceitação e valorização das diferenças. Para Simões (2000, p.17):

“ (...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspetiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade”.

Segundo Marchesi (2004), a cultura escolar constitui um pilar fundamental para a inclusão. A comunicação entre a escola e comunidade, nomeadamente os pais são os elementos que vão ajudar a elaborar todo o processo educativo. As atitudes parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus próprios filhos. Os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças nestas idades e nas conceções que estas apresentam acerca de tudo o que se passa a sua volta. As atitudes positivas demonstradas pelos pais vão influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras. A forma como os professores olham para a inclusão e as atitudes que eles demonstram quando se fala de incluir uma criança com NEE na sala de aula do ensino regular, é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

2.2 Benefícios da inclusão

Relativamente aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos, Correia (2005, p.54) refere que:

“(...) a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com NEE, mas também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal.”

Neste sentido, Santos (2007), apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com NEE, como aos alunos sem NEE, que importa referir: No que se refere aos alunos com NEE

- A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- A inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- A inclusão faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interação espontânea, fato que permite aumentar a competência social e comunicativa;

– A inclusão proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho.

Para os alunos sem NEE também se encontram vantagens:

- A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
- A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas;
- A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso em vários domínios.

Perante tão significativos benefícios podemos concluir que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será o desenvolvimento das crianças com NEE, como a sua aceitação no seio da sociedade.

Morgado (1999), refere que a inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política.

Correia (2002), refere que as vantagens da filosofia inclusiva são também evidentes no que concerne à liderança escolar, aos pais e outros recursos comunitários, uma vez que os envolve na procura de respostas educativas eficazes que possam ajudar os alunos com NEE a atingir níveis de sucesso educativo. O mesmo autor ainda refere que as escolas, com base na filosofia inclusiva podem tornar-se em verdadeira comunidade de apoio, onde a comunidade educativa se sente valorizada, como o apoio adequado às suas necessidades e preenchida ao nível ético e moral. A filosofia de inclusão relativamente ao aluno com NEE não só declara o seu direito de aprender em associação com os pares sem NEE, mas também pretende retirar-lhe o estigma da “deficiência”. Neste sentido, além de proporcionar aprendizagens similares e interações sociais adequadas, a inclusão preocupa-se como desenvolvimento integral da criança com NEE, num espírito de participação em todos os aspetos da vida escolar, sem esquecer as suas necessidades específicas.

Atualmente, na maioria das escolas dos Açores os alunos com NEE, ao terminarem o 1º ciclo, são agrupados em turmas denominadas de UNECA. Deverão

colocar os alunos com NEE em turmas com alunos sem estas necessidades, pois deste modo a integração assume um carácter social e uma forma de educação para a cidadania, uma forma de consciencializar para a importância da existência de indivíduos diferentes. Os alunos deverão estar envolvidos com os colegas tanto na sala de aulas como em atividades extra curriculares como o frequentar o bar, a cantina, a biblioteca, ateliês e desportos, sendo benéfico porque deste modo vão tentar imitar os colegas sem limitações, e os restantes vão encontrar na diferença um caminho para evoluir, levando a uma maior consolidação do grupo. As escolas terão de sofrer algumas alterações no sentido de promover a inclusão de todos os alunos.

De forma a esbater as diferenças e de se promover a inclusão é necessário sensibilizar toda a comunidade escolar e extraescolar, combatendo os preconceitos. A família terá de ser envolvida em todo o processo educativo, havendo a consciencialização do problema e das medidas que devem ser tomadas com vista à inclusão dos seus educandos.

Na perspetiva de Rebelo (2011), a inclusão ensina-nos, que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

O modo como os conteúdos estão organizados no plano curricular e a forma como os professores interagem com os alunos, são duas variáveis apontadas por diversas investigações, que estão associadas a benefícios académicos e sociais das crianças com NEE.

Contudo, existem estudos que indicam que os educadores e professores são confrontados com dilemas éticos e profissionais, bem como, com questões legais e administrativas (Hallahan & Kauffman, 1997), verificando-se que tem alguns receios relativamente a este processo de mudança (Correia & Martins, 2000).

Apesar de todos os problemas, dilemas e receios relativamente à inclusão escolar, as vantagens são maiores, no sentido em que aos educadores e professores lhes é possibilitado o trabalho com outros profissionais, permitindo, de acordo com Salend (1998), a partilha de estratégias de ensino, uma monitorização dos progressos dos

alunos, o combate e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais.

Um outro benefício evidenciado na literatura diz que os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que há uma melhoria na sua vida pessoal e profissional, uma vez que a colaboração existente torna o ensino mais estimulante, permitindo a experimentação de várias metodologias e consciencialização das suas práticas e crenças (Salend 1998 *cit. in* Frisado 2009).

De acordo com Frisado (2009), os professores numa escola inclusiva, colaboram mais uns com os outros, planeiam mais atividades, aprendem novas estratégias e técnicas de ensino uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação e demonstram vontade de mudar, com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A filosofia inclusiva encoraja os docentes e os alunos à criação de um ambiente favorável e de uma relação de cooperação no ensino aprendizagem. Também incentiva as famílias ao envolvimento e participação na educação dos filhos e na vida da escola.

Apesar do caminho percorrido, é essencial dar novos passos, para passar da quimera e utopia da inclusão à construção da verdadeira educação inclusiva, como refere Serra (2005, p. 45) ao dizer, “Assim, na escola inclusiva, qualquer criança tem lugar na escola mais próxima da sua residência, que saberá flexibilizar currículos e métodos, implicar pais e a comunidade envolvente”.

Por isso, vem sendo afirmado que é urgente deixar-se de se usar a expressão “Escola Inclusiva”, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer-se apenas “Escola” ou “Escola Contemporânea”, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos para nela se desenvolverem até ao seu máximo. Este é um passo de gigante no caminho para a cidadania, pertença e participação. Mas há quem diga que algo mais tem de ser feito (Serra, 2008).

De facto para garantir a inclusão é necessária flexibilidade, isto é, segundo Ventura (2009), a capacidade de variação dos atos de linguagem criando a variação contextual necessária à compreensão das novas palavras e comportamentos para interlocutores com quadros de referência contextual à partida diversificados.

2.3 Construção de uma escola inclusiva

A inclusão exige, mudanças. A nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e gestão da sala de aula e da própria escola, a nível da sua própria postura enquanto instituição. Uma escola que inclui não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros intervenientes. Incluir depende de vontades políticas, mas depende também das respostas adequadas que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade souberem dar. (Coelho, 2012).

Segundo Costa e Rodrigues (1999, *cit. in* Rodrigues, 2006), uma escola organizada para a inclusão tem de distanciar-se dos modelos de ensino centrados no currículo. Deve permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, mas baseada no respeito pela diversidade humana e pelas características individuais dos educandos (capacidades cognitivas, dificuldades de aprendizagem, motivações, interesses e expectativas) e implementando intervenções individualizadas e apoios educativos adequados.

A escola inclusiva deve alicerçar-se na comunidade e fomentar a cooperação, a igualdade, a solidariedade, a aceitação do outro e a partilha, configurando o reconhecimento e o direito da educação para todos e o direito de todos ao sucesso na escola. Baptista (1999, p. 123) refere:

(...) o modelo de escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projeto isolado. É uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade.

Segundo Ainscow (2003), na escola inclusiva, a intervenção já se não orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades do aluno, mas sobretudo no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que vive. Acrescenta que as dificuldades educativas, pelas alterações metodológicas e organizacionais que exigem, passam a significar “(...) um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos” (*idem, ibidem*).

O mesmo autor refere, que um fator igualmente decisório, na modificação das escolas, depende do envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que

engloba os alunos, os pais e os membros da comunidade. Ainda, na opinião do autor em apreço, para que uma escola faça progressos em direção a políticas mais inclusivas deverá organizar-se de modo a satisfazer condições que podem ser fatores de mudança das escolas ao nível de: “Planificar a aula como um todo; Utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; Improvisar e trabalhar em equipa, para uma aventura crítica.” (Ainscow, *cit. in* Correia, 2010, p. 64).

Assim, é necessário referir que as escolas que incrementem políticas inclusivas devem valorizar as suas equipas de profissionais, impulsionando a formação de professores, não só no aspeto individual, mas também enquanto equipa ligada ao melhoramento da escola, isto é, criar um clima organizacional inclusivo, enquanto “visão partilhada e duradoura (...) sobre os atributos essenciais da escola inclusiva, que assuma também que a sua função primordial é a de orientar o comportamento individual conformando-o com as exigências organizacionais” (Ventura, 2009, seção II, p. 26).

Na escola inclusiva, é fundamental criar um sentido de comunidade, onde a diversidade é valorizada e existe forte ligação às famílias e integração no meio. As atitudes, valores e convicções inerentes à filosofia inclusiva devem refletir-se na sala de aula, fundamentando as tomadas de decisão e mudanças de conteúdos, métodos e estratégias. A liderança também desempenha um papel crucial quanto à partilha de responsabilidades e ao envolvimento, para a transformação da escola numa verdadeira comunidade educativa, onde os diversos segmentos se sintam parte integrante de um projeto educacional que promova a inclusão, o respeito e valorização da diferença.

2.3.1 Desafios na construção de uma escola inclusiva

Segundo Hegarty (1994), citado por Rodrigues et al (2001, p.19), a escola inclusiva promove “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola de ensino regular”. A educação é tida para todos os alunos com qualquer necessidade especial onde se inclui todos os tipos e graus de dificuldades em seguir o currículo escolar. No entanto, a verdadeira inclusão obriga a grandes mudanças que, segundo Fullan (2001), passam por uma articulação dos diferentes agentes educativos, a gestão da sala de aula, do currículo, do próprio processo de ensino e aprendizagem. Por isso mesmo, pode também originar resistências e medos que inibam a ocorrência dessas mudanças. Mas, para além das resistências naturais face

a uma situação de mudança, há a referir as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar (Forlin 2006; Rodrigues 2006), a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios (Ainscow, 2005; Forlin, 2006) e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo, legais (Dyson & Millward, 2000; Freire & César, 2002; Ainscow, 2005; César & Oliveira, 2005), que constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

As comunidades escolares inclusivas enfrentam um incontornável desafio perante a diversidade da população escolar atual. Leitão (2007), refere que tal situação obriga a que a escola proceda a uma reestruturação, quer ao nível da sua organização, quer das metodologias utilizadas na sala de aula. A mesma autora, com base em diferentes referenciais, enuncia alguns aspetos relativos à implementação da inclusão e que reportam à cultura, às crenças prevalecentes e às atitudes adotadas pelos professores, nomeadamente a participação ativa e significativa numa via comum; o sentimento de pertença; e as responsabilidades entre os docentes.

Um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios. Esta imprecisão manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo: quer a nível das escolas e dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas (Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002), quer a nível dos próprios discursos políticos (Vislie, 2003; Engelbrecht, 2006). Mas é essencial, em qualquer processo de mudança, explicitar os seus princípios norteadores (Fullan, 2001), entendendo-se que a inclusão é mudança. Fomentar a escola inclusiva não é tarefa fácil pois visa uma mudança profunda, não só nas estruturas pedagógicas já concebidas, como também a nível cultural.

A escola dita tradicional orienta-se para uma organização rígida e com fins determinados, de forma que há uma dificuldade explícita na adaptação às novas circunstâncias que a inclusão visa, pois a diversidade em oposição à homogeneidade é o principal marco desta realidade, o que, conseqüentemente, leva a que haja uma mudança radical no que respeita às atitudes dos profissionais e da sociedade em geral, à formação dos mesmos e à criação de um clima de colaboração entre todos no sentido de poder

responder adequadamente às necessidades de todos os alunos (Martins, 2001; Correia, 2003).

Para fomentar os processos de inclusão serão necessárias formações, espaços a transformar, recursos a adquirir, vontades a mobilizar e o estabelecimento de parcerias.

Para implantar a inclusão, no ambiente escolar Boaventura (2008), salienta que surgem, algumas implicações e perspetivas para os gestores escolares, a fim de atender a essa diversidade de NEE dos alunos. As escolas são desafiadas a incluir com qualidade de ensino esses alunos, e a trabalhar com a diversidade. Torna-se necessário, para atender às necessidades das diversidades que surgem no cotidiano escolar, que os profissionais estabeleçam uma relação contínua entre a teoria e a prática, ou seja, tenham uma prática reflexiva. Dessa forma, há que existir o domínio do gestor sobre suas atribuições, com responsabilidade e competência. Essas atribuições devem estar articuladas entre si, e com o projeto pedagógico da escola, não podendo ser desenvolvidas de forma isolada. Além disso, a autonomia sobre suas atribuições é indispensável para um gestor escolar.

Segundo Alarcão (1998), compete à escola organizar-se para que essas funções sejam diversificadas, de acordo com as apetências e capacidades de cada professor. As próprias funções dos docentes também são cada vez mais vastas e complexas e não se confinam a instruir, orientar e avaliar. De acordo com Costa (1997), a tarefa dos professores é cada vez mais exigente e nem sempre bem vista pela sociedade, o que muitas vezes também pode conduzir a um certo “mal-estar” entre estes profissionais, a quem tudo é exigido e pouco é dado. São eles, indubitavelmente, peças fundamentais em todo o sistema educativo e obviamente, na inclusão escolar, uma vez que devem ser os promotores de uma aprendizagem cooperativa.

2.3.2 Princípios para a construção de uma escola inclusiva

Uma escola inclusiva deve ter presente um conjunto de pressupostos capazes de promover o sucesso de todos os seus alunos, que segundo o *Working Forum on Inclusive Schools* (1994) citado por Correia (2003, p.30), são os seguintes:

“Um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e

demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.”

O mesmo autor realça a liderança como um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva. O órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. Refere que cabe ao órgão diretivo a responsabilidade de, em conjunto com os educadores, professores, outros agentes educativos, alunos, pais e outros membros da comunidade se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Além disso, o órgão diretivo tem a responsabilidade, não só, de organizar ações de formação e encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os alunos.

O ambiente de sala de aula deverá promover o respeito pela diferença tendo, também conta um meio físico facilitador, sendo importante ter atenção à colocação dos próprios alunos com NEE no espaço de sala de aula. A colaboração pedagógica, os apoios prestados dentro do contexto sala de aula em detrimento de retirar os alunos das turmas do ensino regular são importantes aspetos para o sucesso de turmas inclusivas (Mastropieri & Scruggs, 2000, *cit. in* Leitão, 2007).

Numa escola inclusiva é importante a criação de ambientes de entreajuda, onde se trabalha com confiança e respeito mútuo, onde os ensinamentos e aprendizagem em cooperação são tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas a cada aluno em particular.

Para Correia (2008b), devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de outra forma, o mais concreta e significativa possível, para estimular a participação. Um outro pressuposto referenciado pelo mesmo autor, como fundamental para o sucesso dos alunos com NEE é a formação, devendo esta ser contínua e planeada cuidadosamente tendo por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

No que respeita aos serviços de educação especial, o mesmo autor considera que estes são importantes quando se pretende implementar um sistema fundamentado no movimento da inclusão, uma vez que estes surgem com o intuito de promover o sucesso dos alunos com NEE, encontrando no suporte legislativo e no comportamento de todos aqueles envolvidos na educação desses alunos as bases que devem nortear a implementação de boas práticas educativas.

Concordamos com Feire (2008, p. 8), ao afirmar que a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (i) é um direito fundamental, (ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); (iv) pode constituir um veículo de transformação na sociedade. Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada (*idem, ibidem*).

2.4 Enquadramento Legislativo Regional para a Educação Especial

Na Região Autónoma dos Açores, a inclusão educativa de crianças e jovens com NEE conheceu um longo percurso. Atualmente, a educação especial nesta região gere-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril.

A reforma traduzida pela legislação que atualmente gere o sistema de educação especial regional assenta em quatro princípios. São eles, a extinção das instituições especializadas de educação especial, inclusão dos seus alunos em escolas de ensino regular e canalização dos recursos que lhe estavam afetos para as mesmas; a diversificação e flexibilização dos percursos educativos, criando condições para uma adequada escolarização de alunos com NEE; a promoção da partilha de recursos e colocação dos regimes de educação especial e apoio educativo na dependência dos serviços especializados da escola; e, por fim, a integração de pessoal docente e não docente ligados à educação especial nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, proporcionando, desta forma, condições para a sua estabilização.

O sistema de educação especial açoriano registou uma evolução ao longo dos tempos. Com origem no Centro de Educação Especial nos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de novembro de 1945, as estruturas de educação especial nos Açores

foram transferidas para a Administração Regional Autónoma, pelo DL n.º 276/78, de 6 de setembro. Com esta transferência, o já referido centro sofreu várias transformações que culminaram na sua extinção pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, de 4 de março, tendo sido criadas, em sua substituição, as escolas de educação especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, bem como, uma rede de equipas de educação especial. Diretamente dependentes da Direção Regional de Educação, asseguravam o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com NEE que se encontravam impossibilitadas de integrar os estabelecimentos de ensino regular da região.

Com a aprovação do DLR n.º 2/98/A, de 28 de janeiro e do DRR n.º 10/98/A, de 2 de maio, assistiu-se à criação de uma rede escolar concebida na perspetiva da escola inclusiva. Assim, às escolas básicas integradas foram atribuídas as funções do âmbito da educação especial que até à altura vinham sendo asseguradas pelas equipas de educação especial, entretanto extintas.

A integração da rede de educação especial na esfera do ensino regular conduziu à necessidade de se criar centros de recursos especializados capazes de fornecer às escolas apoios especializados e específicos. Estes centros foram criados em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo como unidades autónomas pelo DRR n.º 15/99/A, de 30 de novembro e, posteriormente, integrados em unidades orgânicas do ensino regular, pelos DRR n.º 20/2003/A, de 14 de abril, e n.º 19/2004/A, de 9 de janeiro.

A 7 de abril de 2006, é aprovado o DLR n.º 15/2006/A, cujos objetivos, organização e funcionamento da educação especial se estruturam no reconhecimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Atualmente, este documento é complementado pela Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio de 2012, com os capítulos X e XI dedicados ao regime educativo especial, a qual veio recentemente substituir a Portaria n.º 76/2009, de 23 de setembro, e o Despacho n.º 754/2010, de 23 de julho.

Esta evolução veio transformar as tarefas da educação especial, passando para o âmbito das escolas do ensino regular. Para tal, foram criados núcleos de educação especial, formando, desta forma, uma rede de escolas inclusivas em todo o território da Região Autónoma dos Açores.

2.4.1 Turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA)

As Unidades Especializadas com Currículo Adaptado, UNECAS, são criadas pelo DLR n.º 15/2006/A, de 7 abril, Regime jurídico da educação especial e do apoio educativo, nomeadamente no seu artigo 12.º.

A regulamentação e o funcionamento destas unidades encontram-se na Portaria n.º 60/2012 de 29 de maio de 2012, no artigo 48º, onde se consideram unidade especializada com currículo adaptado, o conjunto devidamente organizado de respostas educativas que tenham como principal objetivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares ou multidisciplinares adequadas a problemáticas específicas do aluno. A UNECA é criada por deliberação do conselho executivo da unidade orgânica, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupo de escolas limítrofes, o número de alunos com NEE o justifique.

O encaminhamento de crianças e jovens para a UNECA é realizado por decisão do conselho executivo, no âmbito da aprovação do Projeto Educativo Individual (PEI). Compete ao conselho executivo da unidade orgânica onde funcione a UNECA e ao respetivo coordenador de núcleo de educação especial orientar o seu desenvolvimento e funcionamento. As UNECA são parte integrante do núcleo de educação especial das unidades orgânicas.

Em cumprimento do previsto no n.º 1 do artigo 42.º do Regime Jurídico da Educação Especial e do Apoio Educativo, e no sentido de permitir uma organização mais eficaz dos recursos e uma melhor adequação das respostas educativas, podem ser criados nestas unidades programas específicos no âmbito do regime educativo especial, de acordo com o disposto no artigo 54.º e seguintes do presente Regulamento:

Podem ser criadas as seguintes tipologias de UNECA:

- a) Ocupacional;
- b) Sócio – Educativa;
- c) Transição para a vida ativa;
- d) Educação de alunos surdos;
- e) Educação de alunos cegos e com baixa visão;

- f) Educação de alunos com paralisia cerebral ou multideficiência;
- g) Educação de alunos com perturbação do espectro do autismo;

No caso das duas turmas de UNECA existentes na ilha do Pico na qual foi feito o estudo (UNECA, Transição para a vida ativa), estas tem como objetivos, promover a consolidação de competências sociais; promover e consolidar o relacionamento sócio afetivo do jovem com o meio envolvente; desenvolver competências dos diversos ciclos do ensino básico, conforme as características pessoais dos alunos o permitam; promover e consolidar competências inerentes às atividades de vida diária; desenvolver atividades de índole vocacional ou pré-profissional que promovam a transição e inserção dos alunos na vida ativa em comunidade; permitir a aquisição de competências mínimas para a integração no mundo laboral, conforme as características pessoais dos alunos o permitam e propiciar condições adequadas de desenvolvimento, reabilitação e integração na sociedade.

CAPITULO III – Envolvimento da Família na Educação do aluno com NEE

3.1 A família da criança com necessidades educativas especiais

A família sendo a unidade fundamental da sociedade, é de extrema importância, para melhor percebermos os processos envolvidos no fenómeno das relações interpessoais. É no seio da família que aprendemos a ser quem somos, nela vamos reconhecer que comportamentos serão admissíveis perante a sociedade, identificando os papéis que cada membro desempenha, reconhecendo o seu próprio, de modo a melhor cooperarmos com todos.

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente tratando-se das crianças com NEE, as quais requerem atenção e cuidados específicos.

A família como unidade de conduta social significativa, tem vindo a sofrer alterações notáveis. Essas alterações têm afetado consideravelmente o seu desenvolvimento tanto na estrutura como nas suas funções e interações (Lopes, 1997; Febra, 2009).

Segundo Voivodic (2011), a família constitui o primeiro grupo social da criança e é através do relacionamento familiar que a criança viverá a primeira inserção no mundo. É no seio da família que a criança terá as suas primeiras experiências, sendo, portanto esta a unidade básica de crescimento do ser humano. Os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período crítico no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, e o papel que a família desempenha nesse período é de fundamental importância.

De acordo com Bassedas (1996), a família é tida como um sistema que possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente. Assim sendo, cada família apresenta uma estrutura que se organiza a partir das interações e comunicações, as quais ocorrem tanto no seu interior quanto no mundo exterior. Por sua vez, dentro da família existem vários subsistemas, como por exemplo o conjugal, o parental, o filial e o fraternal, entre outros. Estes subsistemas relacionam-se entre si e com os outros sistemas sociais, escola, igreja, clubes, associações. Esta estruturação social é mantida a partir dos limites, uns mais rígidos outros menos.

A gama de interações e relações desenvolvidas entre os membros familiares mostra que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser isolado do desenvolvimento da família (Dessen & Lewis, 1998). A família constitui um grupo com dinâmicas de relação muito diversificadas, cujo funcionamento muda em decorrência de qualquer alteração que venha a ocorrer em um de seus membros ou no grupo como um todo. Para Kreppner (1992), a rede de relações da família possui características específicas de unicidade e complexidade, constituindo um contexto em desenvolvimento. Segundo este autor, a complexidade das relações familiares pode, também, ser entendida por meio da perspectiva da família como um ambiente não compartilhado, onde as relações desenvolvidas entre seus membros geram experiências diferenciadas para cada um. Portanto, cada membro da família vivencia, de maneira particular, a chegada de uma criança com deficiência.

Os autores Nobre, Montilha e Temporini (2008), identificam na família um papel fundamental na integração da criança, papel que consiste na compreensão da família, respeito pela deficiência da criança e sua efetiva participação. É por isso, que os autores Silva e Dessen (2001, cit. Nobre, et al, 2008, p.47) caracterizam a família como: “(...) um grupo de dinâmicas e relações muito diversificadas, cujo funcionamento muda em decorrência de qualquer alteração em um dos seus membros ou no grupo como um todo”.

Gomes (2006), define a família como sendo um espaço educativo por excelência, sendo esta vulgarmente considerada como núcleo central da individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos entre todos os seus elementos. Lugar em que várias pessoas (com relação de parentesco, afinidade, afetividade, coabitação ou unicidade de orçamento) se encontram e convivem. A família deverá ser também um lugar de grande afeto, genuidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das interações entre os seus membros, os fatos do quotidiano individual recebem o seu significado e os “ligam” pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família.

Quando nasce uma criança com deficiência, toda a família é atingida e abalada na sua identidade, estrutura e funcionamento. O processo de desenvolvimento dessa

família, e a forma como os pais lidam com a criança, terá a ver tanto com as suas qualidades quanto com os apoios que pode receber.

Os pais dos alunos com NEE deparam-se com dificuldades que os outros pais não chegam a ter. Uma criança que apresente uma determinada problemática, particularmente se esta for severa, pode ter um impacto violento na família e nas suas interações, dado o risco de com frequência gerar ansiedade e frustrações profundas que incidirão provavelmente na estrutura familiar uma tensão indevida (Costa, 2004; Fiamenghi e Messa, 2006).

De acordo com os mesmos autores, uma criança com NEE tanto pode promover o fortalecimento da sua família, como pode ser um fator de desintegração, tudo depende da capacidade com que os pais encaram as adaptações que é necessário fazer. Existem pais que são muito realistas, porém há aqueles que não estão preparados para aceitar o desafio de ter uma criança deficiente na família.

Um dos aspetos que mais influencia a reação dos pais face à deficiência é a atitude dos outros, que ao causarem situações embaraçosas encaminham os pais para um afastamento social. Estas reações negativas ameaçam o sentimento de eficácia das aptidões dos pais e o seu estatuto em geral, gerando situações de isolamento social e constituindo-se como fontes de stress (Costa, 2004). A par de todas estas questões associam-se ainda os problemas com falta de confiança nos familiares e na comunidade e o preconceito aliado a rótulos e estigmas (Waidman e Elsen, 2004).

Frequentemente, os pais confrontam-se com intensos sentimentos de culpa, dado que, não raras vezes atribuem a si próprios a responsabilidade pela problemática da criança (Fiamenghi e Messa, 2006; Waidman e Elsen, 2004). Enquanto algumas famílias são capazes de ser bem-sucedidas e de se adaptarem da forma mais realista possível, outras estão menos preparadas para aceitar o desafio que uma criança deficiente representa. Devido ao esforço a que obriga esta condição da família, as suas relações tanto se podem consolidar como desagregar. A interação do casal pode ser claramente influenciada pela presença de uma criança com deficiência. (Silva & Dessen, 2005).

Alguns estudos sugerem que a presença de uma criança com NEE fortalece os sentimentos do casal. Costa (2004), refere que um terço das famílias beneficiou de relações favorecidas, enquanto um sexto se enfraqueceu. Por sua vez, Pereira (1996), alude à presença de uma criança com NEE como sendo negativa para o casamento, causando o aumento do número de divórcios, desarmonia familiar e deserção do marido.

Segundo Correia e Serrano (1999), é importante que os profissionais envolvidos na educação dos alunos com NEE entendam o conceito sistémico de família, para estabelecer as estratégias de intervenção educacional. Essa abordagem supõe entre outros aspetos, que o trabalho não se deve centrar apenas na população com NEE, mas devemos ampliá-la ao contexto familiar e ambiental.

Segundo Frisado (2009), a maioria das crianças ao iniciar a sua escolaridade, já tem algumas expetativas formadas, tendo por base o exemplo obtido pela sua família. Relativamente à família das crianças portadoras de NEE, estas nem sempre estão preparadas para compreender as limitações e dificuldades escolares do seu filho. A falta de rumo e preparação das famílias agrava a insegurança da criança no desenvolvimento das suas atividades diárias, quer no âmbito escolar, quer social e/ou familiar. As experiências vividas pela criança no seio familiar poderão influenciar positivamente ou negativamente a sua formação, uma vez que indivíduos que vivem em ambientes estimulantes e encorajadores, são mais adaptáveis e mais dispostos a aprender e a interagir na sociedade.

Na ótica de Leite (2004), para assegurar o desenvolvimento de uma criança com NEE, os pais na maioria das vezes, tem que se adaptar a novas condições sociais, o que irá provocar mudanças na estrutura familiar. Dependendo da necessidade da criança, essas alterações podem atingir por exemplo: o ritmo de trabalho dos pais, que necessitam de dispor de mais tempo para cuidarem do seu filho; a situação económica, necessidade de disponibilidade para auxílio médico e educacional especializado; auxílio externo, para o transporte, a locomoção, ajuda com cuidados pessoais e domésticos; o relacionamento do casal e dos outros filhos, havendo a necessidade de suporte psicológico, para enfrentar a rotina do quotidiano e superar os entendimentos de culpa ou desânimo, entre outros fatores.

A escola deveria procurar uma base de apoio para a intervenção, nas famílias com crianças com NEE, pois ninguém melhor que a família para fornecer dados fundamentais sobre o indivíduo. Além disso, a escola deveria acolher estas famílias prestando-lhes certos apoios de modo a não a estigmatizar como faz muitas vezes a sociedade. Na perspetiva de Silva (2003), é necessário que a sociedade como um todo, e especificamente a escola, encarem a criança com NEE como responsabilidade sua. Ao invés de tentar responsabilizar as famílias, é necessário que vários segmentos da sociedade passem a ouvi-las e trabalhar junto a elas, vendo a criança com NEE como responsabilidade de todos.

É muito importante estabelecer um elo de comunicação, em que os profissionais envolvidos deem prioridade à orientação dos pais das crianças com NEE sobre os procedimentos favoráveis ao desenvolvimento dos seus filhos, a partir das necessidades apresentadas por estes.

3.2 O ciclo de vida da família

Numa perspetiva sistémica, a família é considerada como um conjunto de pessoas que criam entre si um vínculo relacional. Cada família possui dinamismo próprio, conferindo-lhe autonomia e individualidade, integrando as influências externas em combinação com forças internas. (Relvas, 1996).

Tal como os indivíduos que a compõem, a família insere-se num contexto evolutivo e possui o seu ciclo vital. Em outras palavras, a família também nasce, cresce, amadurece, habitualmente reproduz-se em novas famílias, encerrando o seu ciclo vital com a morte dos membros que a originaram e a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos familiares.

Assim, o desenvolvimento familiar reporta-se à mudança da família enquanto grupo, bem como às mudanças nos seus membros individuais, ao nível de três componentes: funcional, interacional e estrutural. Contudo, o carácter desenvolvimentista desta abordagem reside especificamente na identificação de uma sequência previsível de transformações na organização da vida familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas. A essa sequência dá-se o nome de ciclo vital e essas tarefas caracterizam as suas etapas (Relvas, 1996).

Correia (1998), considera que as famílias, tal como as crianças, à medida que vão crescendo passam por vários estádios de desenvolvimento. Cada estágio corresponde a novas exigências e necessidades, verificando-se uma mudança de papéis e de responsabilidades. No quadro seguinte encontra-se a descrição dos estádios do ciclo de vida da família.

Ciclo de vida da família com uma criança com NEE	
Estádio	Áreas de stress
Casal	<ul style="list-style-type: none"> – Expetativas de ter filhos; – Adaptação à vida a dois.
Crescimento/ Desenvolvimento e pré escola	<ul style="list-style-type: none"> – Medo que a criança tenha algum problema; – Diagnóstico; – Procura de ajuda e tratamento; – Falar aos outros familiares e aos irmãos acerca do problema.
Idade escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Reações de outras crianças e famílias às caraterísticas; – Escolaridade.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> – Rejeição dos companheiros; – Preparação vocacional; – Aspetos relacionados com a emergência da sexualidade.
Iniciação à vida adulta	<ul style="list-style-type: none"> – Preocupações de habitação; – Preocupações financeiras; – Oportunidade de socialização.
Pós – parental	<ul style="list-style-type: none"> – Preocupações com a segurança a longo prazo do filho; – Interações com as instituições que providenciam serviços; – Lidar com os interesses do filho no que respeita ao namoro, ao casamento e ter filhos.
Envelhecimento	<ul style="list-style-type: none"> – Cuidados e supervisão do filho com NEE após a morte dos pais; – Transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família ou instituições.
<p>Fonte: Correia (1997), Adaptado de A. Turnbull, J. Summers & M. Brotherson (1986). "Family Life Cycle "in J. Gallagher & P. Vietze (eds) . Families oh Handicapped Persons. Ballimore: Paul H. Brookes.</p>	

Quadro1: Ciclo de vida da família com uma criança com NEE.

Para as famílias, os diferentes estádios apresentam exigências novas às quais estas necessitam adaptar-se. No caso das famílias com crianças com NEE as exigências de cada novo estágio levantam problemas específicos que necessitam de ser resolvidos para que as famílias se possam desenvolver e desempenhar os seus papéis de uma forma eficaz (Correia, 1997).

Progressivamente, a família terá que adaptar-se a cada nova exigência que surja, terá que encontrar soluções aos problemas que se vão colocando, procurando sempre

desempenhar os seus papéis de forma válida e convincente. Estas mudanças estruturais colocam a família permanentemente em cheque. Só a boa resolução de cada uma das crises e de cada um dos problemas que vão surgindo permite à família desenvolver-se e progredir uma e harmoniosamente dentro das características específicas da sua situação.

De facto, a família de uma criança com NEE tende a ser marginalizada pela sociedade e pelas suas atitudes e crenças preconceituosas. A família tem que se adaptar à realidade das NEE tanto internamente, pelo reposicionamento das suas prioridades enquanto família, como externamente pela convivência com o preconceito e com a falta de oportunidades, de compreensão e de apoios (Glat, 2004). Ou seja, tal como afirmam Glat e Duque (2003, p. 20, *cit. in* Glat, 2004, p. 3):

“(...) a família passa a organizar-se em função dessa condição patológica encarnada pelo indivíduo com necessidades educativas especiais. Ele torna-se, por assim dizer o cartão de visita da família, o rótulo que identifica todos os demais membros (...)”.

Desde o diagnóstico, à procura de respostas e apoios, aos primeiros desenvolvimentos, à entrada na escola, à adolescência até à procura da autonomia, que a família acompanha o filho com NEE procurando satisfazer todas as suas necessidades. Em todos estes passos, a família tem um papel ativo a desempenhar, deve-se interessar pelos assuntos do seu filho participando neles ativa e conscientemente.

O empenho destas famílias deve ser segundo Magerotte (1997, p. 134) “semelhante ao de todas as outras famílias, embora a sua situação as confronte com desafios suplementares”. É por isto que esta autora intitulou a sua intervenção na Conferência Internacional sobre a Família, em 1997, de “As famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a tempo inteiro”.

As palavras de Glat (2004, p. 3) vêm ao encontro do que Magerotte (1997) diz, ou seja:

“é essencial que a família dedique e foque a sua atenção no filho com NEE procurando estimulá-lo e incentivá-lo ao máximo na conquista da sua autonomia, desenvolvimento e crescimento de modo a que este possa “(...) viver uma vida o mais semelhante possível aos demais membros da sua família, tornando-se em peso menor para todos”.

3.3 O processo de luto

O impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é intenso. Segundo Pinto (2011), o impacto que é sentido pelas mães/família, causado pelo nascimento de um filho com deficiência tem de ser entendido enquanto processo de luto, que se distingue do processo de luto que decorre do desaparecimento efetivo (físico), pelo facto da criança continuar a existir. A perda do filho idealizado é das experiências mais dolorosas. Sendo penoso para quem experimenta, como também para quem se vê impotente em ajudar, uma vez que para esta pessoa, só existe um conforto, que é a volta do filho que foi idealizado.

Correia (2008), afirma que as reações dos pais à informação de que o seu filho é uma criança com NEE têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado, por morte ou separação. Deste modo, os pais também atravessam um período de luto pela perda do filho “idealizado”. Rebelo (2011), faz referência a esta situação, dizendo que num processo de luto toda a energia de afetos que dispomos é dirigida (de forma obsessiva), para quem deixou de estar presente na nossa vida real. Estar em luto pressupõe um conjunto de emoções, como: tristeza, angústia, dor, sofrimento e raiva.

Segundo Brito e Dessen (1999), esse momento é traumático, podendo causar uma forte desestruturação na estabilidade familiar. O momento inicial é sentido como o mais difícil para a família a qual tem que buscar a sua reorganização interna que, por sua vez, depende de sua estrutura e funcionamento enquanto grupo e também, dos seus membros, individualmente.

De acordo com a literatura, as primeiras necessidades e preocupações das famílias de crianças com NEE incidem na informação sobre a deficiência e as necessidades específicas da criança (Morgado & Beja, 2000).

A família passa então por um longo processo de superação, até chegar à aceitação da sua criança com deficiência: do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até à construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família. Segundo Casarin (1999), a reorganização familiar fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal. Nesse caso, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e

crescimento da criança com NEE. Contudo, o ambiente pode também dificultar essa reorganização interna da família, principalmente porque o nascimento de uma criança, por si só, já acarreta alterações que constituem um desafio para todos os membros.

Na generalidade encontramos uma sequência de estádios/fases, que segundo (Correia e Serrano, 1999), passam os pais, ao saberem que nasceu uma criança com NEE:

1 – *Choque*: A pessoa sente-se adormecida.

2 – *Negação ou procura*: O indivíduo fica em estado de incredulidade; fazem-se perguntas do tipo “Porque isto aconteceu?” ou “Porque não evitei isso?”; Procuram-se maneiras de manter a pessoa amada ou a perda consigo; Pensa-se ver ou ouvir a pessoa perdida; Apenas se começa a sentir a realidade do ocorrido.

3 – *Sofrimento e desorganização*: Sente-se sentimentos de culpa, depressão, ansiedade, solidão, medo e hostilidade; pode-se culpar qualquer um ou qualquer coisa pelo ocorrido, incluindo a si próprios; Podem-se apresentar sintomas físicos como dores de cabeça, dores de estômago, cansaço constante e falta de ar; Há um afastamento dos contactos sociais e das suas rotinas.

4 – *Recuperação e aceitação*: Começa-se a olhar para o futuro em vez de se concentrar no passado; Há um ajustamento à realidade da perda; Desenvolvem-se novos relacionamentos; Desenvolvem-se atitudes positivas.

Este processo e conseqüentes fases verificam-se nas famílias e/ou nos seus membros, quando não chega o filho “sonhado” e em vez dele surge uma criança com necessidades e cuidados muito próprios. Também estes pais atravessam um período de luto, associado à perda do “filho idealizado” (Correia & Serrano 1999).

3.4 Motivos de ansiedade ”Stress” para as famílias dos alunos com NEE

O nascimento de uma criança com “problemas” causa em qualquer família alterações variadas na vida familiar assim como um estado de ansiedade e depressão,

bem como, muitas fontes de stress face à tentativa de ajudar os seus filhos a desenvolverem-se e a tentar ultrapassar as dificuldades encontradas.

Os altos níveis de stress parental relacionam-se com os baixos níveis de progresso, com a coerência de capacidades, com problemas temperamentais e de comportamento social e com o aumento dos cuidados a prestar.

Correia e Serrano (2002, p.78) referindo Allen (1992), apontam-nos algumas fontes de stress que estas famílias poderão vivenciar, como sejam:

- Tratamentos médicos muito caros e que, por vezes, implicam risco de vida; cirurgias e hospitalizações que ocorrem muitas vezes e por períodos bastante longos;
- Problemas de despesas e complicações financeiras devido à necessidade de alimentação e equipamentos especiais;
- Crises de desânimo ou preocupações constantes devido a problemas graves que podem surgir como dificuldades de respirar e convulsões;
- Problemas de transporte, de ter com quem deixar os outros filhos, dispensa do emprego para acompanhar o filho às consultas e tratamentos;
- Dificuldade em encontrar um lugar onde deixar o seu filho, ou de uma colocação educacional adequada;
- As rotinas que estas crianças necessitam e que são um problema para os pais e exigem deles uma dedicação contínua diurna ou noturna;
- A fadiga constante, insónias, o pouco tempo livre para atividades recreativas ou de lazer;
- Os ciúmes ou rejeições por parte dos irmãos que vêm a criança com NEE como tendo a atenção e recursos da família;
- Problemas conjugais que podem surgir devido a questões financeiras, fadiga, ou divergências de opinião face a situações de lidar com a criança; ou ainda ciúme do pai ou mãe face à atenção dada à criança pelo outro cônjuge.

Deste modo, poderemos verificar que o aparecimento de uma criança com NEE numa família poderá afetá-la a vários níveis: económico, afetivo, emocional, saúde e muitos outros, além de não devermos esquecer que a família tem expectativas face ao futuro do seu filho e àquilo que ele poderá vir a ser capaz de fazer.

3.5 Formas de participação entre a escola e a família

Barroso (1995), diferencia a participação dos pais na escola em dois níveis: o individual e o coletivo. No individual, a participação dos pais será feita junto de professores e diretores de turma, no coletivo através de Associações de Pais e encarregados de educação que representam junto do Conselho Executivo da escola.

A participação individual está ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo; a participação de forma coletiva está ligada ao sentido de solidariedade, coresponsabilização e partenariado. Ainda na ótica do mesmo autor, é na medida em que os pais se integram na escola como educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola, independentemente dos direitos que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo demográfico sobre o funcionamento da escola.

Ao nível da participação das políticas educativas, Lima (2002), afirma que se transitou da “participação espontânea” para a “participação organizada”, e que esta passou a ser um “princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo”, e exigiu, do ponto de vista formal, que a escola se organizasse para a participação, nomeadamente a “criação de estruturas e órgãos onde essa participação se passaria a realizar”, através de uma situação democrática. A participação na educação poderá ser entendida enquanto valor, “consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia”, podendo ser, ao mesmo tempo um “dever cívico”, e “deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada.

O mesmo autor refere ainda que, a questão do envolvimento nas organizações, focando três tipos de participação: a ativa, a reservada e a passiva. Na participação ativa, encontramos muito empenho, ação, conhecimento dos seus direitos e deveres, capacidade de influenciar decisões, ajuda no desenvolvimento da organização e em tudo o que lhe diga respeito, colaborando com informações e propostas. Ao nível da participação reservada, encontraremos uma estratégia de não envolvimento, ou de envolvimento mínimo, exigindo bastante desinteresse, alheamento e falta de informação. No que concerne à participação passiva, não quererão desempenhar certos papéis e responsabilidades e a falta de comparência em reuniões, resistência na aceitação de cargos e outras funções, serão algumas das suas características.

Alves (1995), fala-nos da problemática da participação, onde abordam a questão da participação convergente e divergente, acrescentando-lhe ainda a apatia e o abandono. Refere-se à participação a nível da escola, e da necessidade de fazer participar alunos, professores, funcionários e pais na escola. Porém, comenta que existem os que participam e os que não participam, mas acrescenta que não se pode não participar. Refere a análise estratégica, citando Friedberg, que afirma que “ cada um de nós, quer queira quer não, quer esteja disso consciente quer não, participa em todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte”. Ainda justifica dizendo: Quando se pensa que não se está a participar, está-se afinal, a escolher uma modalidade específica de participação, pois ao não participar, a escola estará a escolher o seu modo de participação. A este tipo de participação, Alves (1995), referindo Friedberg, denomina de participação por assimilação e diz, que é aqui que normalmente se encontram os órgãos consultivos.

Além disso, as pessoas dentro das organizações participam mais se sentirem que “vale a pena”. Se as pessoas tiverem a perceção de que, através de um projeto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projeto pessoal, haverá maior possibilidade de existir cooperação. Esta cooperação, no entanto, poderá ser feita de forma “convergente” ou “divergente” (Alves, 1995).

Ao longo dos tempos, ouve uma evolução da visão e formas de trabalho com os pais das crianças com NEE, passando estes de um papel passivo para um gradual envolvimento mais ativo. Assim sendo, os pais começam a ser vistos como coterapeutas e cotutores dos seus filhos, podendo dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais.

3.6 A colaboração e o envolvimento parental na escola

Quando os pais negam a deficiência do filho é extremamente complicado para os profissionais orientar os pais, pelo que se devem encontrar tão sensibilizados para os problemas dos pais como dos filhos, de modo a ajudá-los a estabelecer para os seus filhos objetivos académicos e sociais razoáveis (Nielsen, 1999). Além das sobrecargas financeiras, física, emocional ao nível das rotinas, implica afetar toda a dinâmica familiar, pois tal como supracitado a família nasce, cresce e vive de acordo com as necessidades do deficiente.

Por vezes, além de si próprios culpam igualmente outros profissionais de saúde e os professores, o que não deve ser encarado de forma pessoal. O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, apoia, compreende e pretende que a criança desenvolva todo o seu potencial individual (Aranha, 2004).

Nesse sentido, todos os autores evidenciam a importância dos técnicos reconhecerem as necessidades das famílias e identificar as suas crenças, valores, a condição social e económica e acima de tudo a dinâmica familiar (Waidman & Elsen, 2004). Os professores devem entender esta atitude dos pais como uma tentativa de encontrar uma justificação para a difícil situação em que se encontram e apenas desejam educar os filhos do melhor modo (Nielsen, 1999).

Com filhos portadores de deficiência, os pais tendem a superprotegê-los, tal como os professores que em conjunto com os pais revelam a tendência de proteger a criança de eventuais fracassos ou rejeições, optando por os manter à margem de atividades competitivas, em que existam riscos de se evidenciar a problemática ou de se registar qualquer fracasso. Contudo, esta superproteção impede o potencial interdependente da criança e o seu desenvolvimento social e emocional, além de que constitui um entrave à existência de oportunidades de solucionar problemas e na tomada de decisões. Muito pelo contrário, devem ser menos ativos para que a criança cresça social e emocionalmente, pois adquire maior autoconfiança e segurança em si própria (Fiamenghi e Messa, 2006).

É necessário proporcionar à criança, sempre que possível, a oportunidade de se integrar em novas vivências. Apesar da criança nem sempre alcançar o sucesso em situações competitivas, sentir-se-á realizada por ter participado, desde que se enfatize o seu desempenho e não a sua problemática. (Silva e Dessen, 2004).

Segundo Marques (2001), as escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade. A forma como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e, em especial, ao meio escolar é dependente em parte da educação familiar e da natureza das relações pais/crianças. Com as suas atitudes, a família, influencia o rendimento escolar. Estar conhecedor do modo como ocorre essa influência facilita a

compreensão de muitos aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento escolar.

Para chamar os pais à escola, pedindo a sua participação, deverá haver uma mudança na escola, utilizando-se uma linguagem acessível a todos e pondo de parte certas “estruturas burocráticas”. Se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas. Se queremos que os pais se relacionem mais com a escola, terão de ser os professores a tentar chamá-los e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de atividades de interesse geral para a comunidade educativa, construindo uma gestão participada à parte das burocracias políticas (Silva, 2005).

Correia e Serrano (2000), referem um estudo experimental de Stonestreet, Johnston e Acton sobre os processos de comunicação entre profissionais e famílias com o objetivo de identificar barreiras na comunicação possibilitando assim uma melhoria nas relações entre as famílias e os profissionais. Apresentam algumas linhas para uma parceria com os pais de crianças com NEE. Neste sentido os profissionais devem:

- Estabelecer uma atmosfera de troca;
- Facilitar a participação dos pais no processo de intervenção;
- Reconhecer as necessidades específicas dos pais no que se refere à forma como devem receber informações;
- Evitar a utilização de expressões demasiado técnicas ao dialogar com os pais;
- Ser honestos e dar aos pais a devida informação sobre os seus filhos;
- Estar sensibilizados para os momentos mais emotivos dos pais;
- Criar oportunidade para que os pais se sintam capazes de ajudar os filhos para que possam ter momentos de sucesso;
- Ter cuidado na utilização do reforço positivo (o pai poderá não ter a mesma perceção face a determinados termos ou situações);
- Reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles;
- Estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade dos pais;
- Tentar arranjar soluções para a resolução de determinados problemas, fazendo uma lista de opções, deixando que os pais sejam elementos participativos na tomada de decisões, assim como possam participar na elaboração dos programas;
- Centrar-se nos objetivos a longo prazo e não apenas nos de curto prazo.

A colaboração entre a escola e a família só será possível se for criado um ambiente propício ao diálogo, o qual poderá ser facilitador do envolvimento dos pais na escola dos seus filhos. Com base no que foi referido anteriormente, será importante chamar os pais à escola, e envolvê-los no processo de ensino aprendizagem dos filhos.

Senos e Diniz (1998), numa publicação lançada pelo Ministério da Educação, apontam algumas ideias sobre a interação escola/família de crianças e jovens sobredotados, focando, no entanto, que as mesmas são extensíveis às famílias de todas as crianças, que tenham ou não NEE. Aponta algumas razões para que se estabeleça a cooperação entre a escola e a família:

- Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos nos seus filhos, enquanto a escola pode não se aperceber tão rapidamente quanto seria desejável;
- A escola pode igualmente não se aperceber das competências e conhecimentos da criança, que permitem sustentar de forma integrada e mais significativa a seleção de atividades, estratégias e recursos a serem utilizados na escola;
- Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor;
- O envolvimento dos pais na planificação e concretização de atividades e projetos da escola cria um envolvimento das famílias repercussões favoráveis no desenvolvimento dos seus filhos;
- Muitos pais podem ter acesso e disponibilizar conhecimentos e recursos existentes na comunidade que facilitem o desenvolvimento da qualidade das respostas educativas da escola.

Para Sarmento (1998), o estreitamento da relação escola pais é um imperativo da democracia e uma exigência da legislação em vigor. Fazem referência a um estudo sobre o relacionamento dos professores com as famílias onde referenciam algumas estratégias para o trabalho de envolvimento de pais: colocação de placards nas portarias; rotatividade dos horários dos educadores, privilegiando o contacto com os pais; inscrições das crianças feitas pelas próprias educadoras onde estas têm oportunidade de receber já quais as principais expectativas dos pais em relação ao futuro dos seus filhos.

Araújo (2002), apontam-nos algumas sugestões para os pais, os quais continuam a ser, apesar de tudo os primeiros e mais importantes professores das crianças, e acrescenta ainda que os pais são aqueles que têm um conhecimento mais profundo dos gostos, necessidades, potencialidades e problemas do seu filho sugerindo que estes:

- Podem juntar-se à Associação de Pais da escola, caso exista, ou juntar energias para começar a organizar uma, pois através destas associações podem apoiar a escola e os professores de forma ativa e positiva, ajudando a que se consiga realizar um trabalho com maior sucesso;
- Devem estar atentos e envolver-se em todas as atividades que estimulem a sua participação;
- Devem encorajar a coordenação da escola a dispor de oportunidades para a participação voluntária dos pais, como por exemplo apoio em aulas de computador, natação, ginástica, leitura, pintura, espetáculos ou outras atividades em que os pais possam colaborar. A escola deverá dispor de um espaço físico para os pais, pois assim haverá oportunidade de encontro entre eles, de relação com os professores, locais para deixar informações e materiais onde se possam fazer também ações de formação e sensibilização para os pais;
- Devem organizar com outros pais, professores e com a direção da escola, sessões de formação em que possam entrar todos: pais, professores, auxiliares;
- Os diálogos entre pais e professores deverão ser sempre feitos de uma forma positiva e construtiva, valorizando o trabalho que está a ser realizado e dando ideias, se possível, para melhorar o que está a ser feito;
- É importante, que juntamente com os professores, os pais reflitam sobre o que se pode fazer em casa, em termos de atividades e materiais para que possam desta forma apoiar o seu filho e ajudá-lo no seu desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens;
- Devem colaborar no sentido de conhecer os recursos da escola, bem como, os materiais recomendados. A escola também deve facilitar este conhecimento para que juntos possam utilizar esses recursos consoante as necessidades e procurar adquirir outros que possam ser necessários, arrançando sugestões para ultrapassar dificuldades;
- Devem utilizar a “regra dos três cês”, para que possa haver uma relação família/escola fértil e positiva: Confiança, cooperação e comunicação.

Assim sendo, pode-se concluir que a escola deve estimular a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, criando oportunidades para que a participação dos pais e o seu envolvimento na vida escolar, permita que estes possam participar em projetos da escola, e não apenas pertençam à associação de pais, crie oportunidade para que a participação voluntária dos pais seja uma realidade, e principalmente crie um ambiente de confiança, diálogo e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

3.7. O fator legislativo para a colaboração família/Escola

A família tem um papel fundamental de dar continuidade à vida humana, educando os seus filhos, preparando-os para viver em sociedade, facultando-lhes valores adequados para que estes se possam tornar indivíduos capazes, crescendo de forma saudável.

Atualmente a criança passa grande parte do seu tempo na escola, enquanto a família trabalha, o que implica, cada vez mais, a necessidade de manter uma boa relação com a mesma, para que a colaboração entre ambos seja produtiva.

Segundo Frisado (2009), era à família que incumbia a tarefa de educar as crianças em todos os domínios, desde a aprendizagem da vida em sociedade, no seio de uma família por vezes numerosa até à formação profissional, determinada completamente pelo vínculo social. Deste modo, na atualidade, a família educa e modela a criança com base nos seus padrões culturais e educacionais e a escola dará continuidade à educação familiar, promovendo a sua socialização e aquisição de conhecimentos que a irão ajudar a viver em sociedade.

Cada vez mais constata-se que a família não consegue educar sozinha, havendo certas aprendizagens para as quais necessita de apoio da escola, daí a importância de uma boa relação entre a escola e a família.

A legislação atual já realça a participação da família na escola, o que demonstra a preocupação do poder político com o relacionamento entre a escola e família e as vantagens que daí advêm.

No que concerne a legislação portuguesa, esta reconhece, tal como em muitos outros países, a relevância do envolvimento parental, estando consignado no articulado DL n° 3/2008, de 7 de janeiro, que “os pais ou encarregados de educação têm direito e o dever de participar ativamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (...)”.

De acordo com o articulado no referido diploma legal, pressupõe-se que se manterão os direitos que os pais têm a: ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho; ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos; ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos; dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos filhos; autorizar por escrito que se proceda à avaliação para se determinar a possível elegibilidade para os serviços e apoios de educação especial; manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação; exigir que se proceda à avaliação antes de ser tomada qualquer medida que se concerne à elaboração de um PEI; colaborar na elaboração do PEI; pedir a revisão do PEI; recorrer aos serviços competentes caso não estejam de acordo com as decisões tomadas pela escola em relação à elaboração do PEI; conhecer, dar opinião e autorizar a (as) proposta (as) de alteração do PEI; serem participantes ativos na execução das atividades; ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na seleção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do PEI; ver usada na avaliação a sua língua materna; ver reavaliado o PEI; consultar todos os documentos que existem no processo do seu filho e obter cópias dos mesmos; ter assegurada a confidencialidade das informações e respeito dos seus filhos (Ministério da Educação).

CAPITULO IV – Estudo Empírico

4.1 Problemática

Segundo Quivy e Campenhout (2005), uma investigação é algo que se procura conhecer, tendo como preocupação inicial eleger o objeto de estudo e delimitar, tanto quanto possível, a problemática a estudar. O investigador deve estabelecer um fio condutor tão claro quanto realizável de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência.

O problema a investigar representa o ponto de partida da pesquisa e para o qual se vai procurar encontrar resposta. Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidades, para que seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação. O investigador ao formular a questão deve assegurar-se que ela é exequível, isto é viável dentro das possibilidades que reúne no momento. Para os mesmos autores, uma boa pergunta de partida deve ser clara, precisa concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida, devendo também ser pertinente, ou seja, adequada ao fim em vista.

Presentemente, as tendências das políticas e práticas educativas assentam no princípio da promoção da escola para todos. É esta a filosofia pela qual se gere a escola inclusiva que se pretende que seja entendida como uma estrutura educativa de suporte social aberta a todos, ajustando-se às condições específicas de cada indivíduo, aceitando as diferenças, apoiando as aprendizagens e promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais dos alunos que acolhe (UNESCO, 1994; Correia 1999, 2001, 2003, 2008).

Contudo, trabalhar com todos os alunos, atendendo às especificidades de cada um, não se afigura como sendo tarefa fácil e linear que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Perante a ausência de apoio às dificuldades com que se vão deparando, as escolas vão respondendo conforme sabem e podem, às situações cada vez mais diversificadas que vão surgindo face à política da educação inclusiva (Silva, 2004).

Em Portugal a inclusão e os direitos plenos que a mesma advoga parecem estar ainda longe da realidade, pois, e segundo Correia (2010, p. 9)

“O sistema educativo português parece ter perdido a noção de como responder às necessidades educacionais dos alunos com, NEE. Muito do que se vai dizendo hoje em dia sobre a educação especial, sobre NEE, sobre inclusão, não faz sentido, confundindo os profissionais da educação e os pais. A prova evidente desta confusão é o enorme insucesso que os alunos com NEE estão a experimentar, sendo óbvia a falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração, para mencionar alguns parâmetros. (...) a criança com NEE real não se alimenta de sonhos, mas sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades”.

Neste sentido, facilmente se compreende que se não atendermos estas crianças com NEE, que navegam em correntes de insucesso, estaremos a anular as suas possibilidades futuras de inclusão numa comunidade com direitos iguais.

Sobre a área de estudo de crianças com NEE tem surgido muitos debates sobre conceitos de inclusão, diversidade e diferença. No entanto, a maioria dos estudos baseia-se nas práticas inclusivas, nas dificuldades e perceções dos professores sobre a inclusão, não se alargando à perspetiva e opinião dos encarregados de educação de crianças com NEE, sobre a inclusão e sobre a Escola, no percurso escolar dos seus educandos. Verifica-se a escassez de trabalhos de investigação que estudem as perceções dos encarregados de educação dos alunos com NEE que frequentam as turmas UNECA nos Açores, daí a pertinência deste estudo.

Conforme referido no trabalho apresentado por Leitão (2007), onde se aprofunda um estudo feito relativamente às atitudes dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão, na Região Autónoma do Açores, existe uma lacuna em estudar outra vertente, ou seja aquilatar, em termos investigativos, a forma como os encarregados de educação de alunos com NEE perspetivam a escola inclusiva, uma vez que desde a criação das turmas de UNECA pelo DLR n.º 15/2006/A, de 7 abril, nunca ter sido feito estudo algum na região sobre a opinião dos encarregados de educação dos alunos portadores de NEE, e sobre o do papel turmas UNECA na inclusão.

No que diz respeito aos pais de crianças sem NEE e às suas atitudes perante a inclusão, no levantamento bibliográfico levado a cabo foi verificado que na maioria dos estudos, realizados fora dos Açores, os pais demonstram ter atitudes positivas perante a inclusão de crianças com NEE nas turmas dos seus filhos (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Duhaney & Salend, 2000; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Miller, Strain, Boyd,

Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Um dos fatores que parece ter algum peso na definição das atitudes demonstradas pelos pais é exatamente o fato de terem ou não contato com uma realidade inclusiva ou não (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Tafa & Manolitsis, 2003).

Estas atitudes positivas por parte dos pais, podem ser justificadas através dos benefícios que os mesmos enumeram para as crianças, estes são nomeadamente ao nível da integração na sociedade, na aprendizagem e nas competências sociais (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Cross Traub, Pishgahi & Shelton, 2004; Duhaney & Salend, 2000; Grove & Fisher, 1999; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003).

Apesar desta demonstração de atitudes positivas por parte dos pais de crianças sem NEE relativamente à inclusão, existem também alguns trabalhos que evidenciam as preocupações demonstradas por estes pais relativamente à qualidade do ensino prestada aos seus filhos (Duhaney & Salend, 2000; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Estas preocupações prendem-se de alguma forma com a crença de que os professores não iriam dispor de tempo suficiente para atender às dificuldades de todos os alunos.

Marchesi (2004), refere que a cultura escolar se constitui como um pilar fundamental para a inclusão. A comunicação entre a escola e comunidade, nomeadamente os pais são os elementos que vão ajudar a elaborar todo o processo educativo. As atitudes parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus próprios filhos, os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças nestas idades e nas conceções que estas apresentam acerca de tudo o que se passa a sua volta. As atitudes positivas demonstradas pelos pais vão influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras. A forma como os professores olham para a inclusão e as atitudes que eles demonstram quando se fala de incluir uma criança com NEE na sala de aula do ensino regular, é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

Perante o exposto na revisão da literatura e face à experiência prática acumulada, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Até que ponto os encarregados de educação de alunos com NEE, acham que a inserção destes alunos numa turma UNECA, pode contribuir para uma maior inclusão?”.

Pretende-se que esta investigação seja um contributo para o aprofundamento dos conceitos teóricos e de melhores práticas no encaminhamento de alunos com NEE, nos Açores e na valorização da Escola Inclusiva.

4.1 Objetivos

Depois de se ter formulado a pergunta de partida, emergiu a necessidade de ser definido o objetivo geral: “Verificar qual a perspetiva dos Encarregados de Educação de alunos com NEE, sobre a inclusão e a escola, no percurso escolar dos seus educandos”.

Deste objetivo decorreram os seguintes objetivos específicos.

1. Verificar qual a importância atribuída a escola pelos encarregados de educação de alunos com NEE e compreender quais os seus interlocutores preferenciais dentro da escola;
2. Compreender em que circunstâncias e qual o objetivo com que os encarregados de educação dos alunos com NEE se dirigem à escola e se valorizam o trabalho colaborativo;
3. Verificar se os encarregados de educação dos alunos com NEE consideram que a escola está preparada para a inclusão destes alunos e se valorizam a inclusão;
4. Averiguar se os encarregados de educação preferem que os seus educandos frequentem uma sala de aula do regular ou uma turma UNECA;
5. Verificar se as habilitações literárias, a idade e a informação em NEE dos encarregados de educação influencia as suas preferências;
6. Inventariar quais as propostas apresentadas pelos encarregados de educação para melhorar a inclusão dos seus educandos na escola.

4.3 Hipóteses

Os estudos que utilizam o teste de hipóteses procuram, geralmente, explicar a natureza de certas relações (Tuckman, 2002). Esta é a razão pela qual este estudo também se baseia num método quantitativo, pois, uma abordagem qualitativa não suportaria o teste de hipóteses.

As hipóteses podem ser definidas como uma relação lógica obtida através da relação conjecturada entre duas ou mais variáveis expressas sob a forma de afirmação testável. As relações são conjecturadas com base na rede de associações estabelecidas no quadro teórico conceptual formulado para o estudo da pesquisa. Testando as hipóteses e confirmando as relações conjecturadas, espera-se que seja possível encontrar soluções para corrigir o problema (Tuckman, 2002).

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos delineados, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Os encarregados de educação com habilitações literárias menos elevadas apresentam níveis de concordância menos elevados com a inclusão dos seus educandos na sala de aula.

H2: A idade dos encarregados de educação influencia a sua perceção de inclusão.

H3: Os encarregados de educação que referem ter informação em NEE apresentam níveis mais elevados de concordância com a inclusão dos seus educandos na sala de aula.

4.4. Método

Uma vez que a noção de realidade é socialmente construída, situada e configurada pelos valores sociais e culturais de quem a observa, aquando da tomada de decisão relativamente às opções metodológicas numa investigação, é necessário que se adote uma postura reflexiva no que se refere à adequação das mesmas face ao fenómeno alvo de estudo, no sentido de se verificar se, de fato, produzem informação credível (Almeida, 2012).

Em termos gerais, procurou-se que a planificação e o desenvolvimento prático desta investigação decorressem, tanto quanto possível, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que concerne à metodologia científica subjacente aos trabalhos de investigação. A fim de se garantir um processo sistematizado e científico na sua condução, inicialmente, o procedimento metodológico passou pela definição da temática a analisar e do problema a abordar. Posteriormente foram especificados os objetivos, as hipóteses e a população alvo e, seguidamente, considerada a forma de recolha de dados.

Neste contexto é também crucial selecionar o tipo de abordagem a privilegiar. Sendo o objetivo central de uma investigação a descoberta, descrição, explicitação e indução, existem dois métodos de investigação que permitem produzir conhecimento acerca de determinado fenómeno, sendo eles o método quantitativo e o método qualitativo (Fortin, 2003). A natureza da questão, o tema ou o problema a investigar encontra-se na base da seleção do método a utilizar.

Enquanto no método quantitativo a investigação orienta-se para a produção de proposições generalizáveis e estaticamente comprovadas, a investigação qualitativa assenta numa perspetiva interpretativa dos fenómenos (Fortin, 2003). Nos estudos de natureza quantitativa, recorre-se a instrumentos quantitativos que possibilitam a realização de uma análise de inferência estatística e nos estudos de natureza qualitativa pretende-se a recolha de dados de tipo qualitativo que possibilitem uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo (Fortin, 2003).

O objetivo de um trabalho de investigação passa, entre outros aspetos, pela produção de conhecimentos, sendo, para tal, fundamental a eleição do método adequado para a compreensão e descrição da realidade a estudar. Num trabalho de investigação, é necessário ter presente que não existem métodos exemplares, sejam eles de carácter qualitativo ou quantitativo (Fortin, 2003). Embora tenham uma natureza diferenciada, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra (Fortin, 2003). Nesta linha de pensamento, uma abordagem mista origina a complementaridade entre os dois métodos.

Neste trabalho optou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, tratando-se, portanto, de um estudo de carácter misto.

4.5 Universo e Participantes

No caso deste estudo o universo experimental são a totalidade dos encarregados de educação de alunos portadores de NEE, que frequentam as turmas UNECA nas Escolas Secundárias da ilha do Pico. Sendo este um estudo exaustivo será estudado todo o universo, não havendo nenhuma amostra em particular.

Nesta seção da presente análise efetua-se a descrição sociodemográfica dos encarregados de educação dos alunos com NEE. Foram incluídos no universo 25 sujeitos.

A Tabela 1 apresenta a caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação

		N	%
Escola	Madalena	20	80,0%
	Lajes do Pico	5	20,0%
	Total	25	100,0%
Encarregado de Educação	Mãe	16	64,0%
	Pai	4	16,0%
	Outros	5	20,0%
	Total	25	100,0%
Sexo	Feminino	21	84,0%
	Masculino	4	16,0%
	Total	25	100,0%
Idade	Média + DP	44,2 + 6,4	
	Mediana (Min - Max)	44 (32 - 66)	
Habilitações literárias	1º Ciclo	5	20,0%
	2º Ciclo	9	36,0%
	3º Ciclo	3	12,0%
	Secundário	3	12,0%
	Licenciatura	5	20,0%
	Total	25	100,0%
Nº de filhos	0	5	20,0%
	1	1	4,0%
	2	9	36,0%
	3	7	28,0%
	4	1	4,0%
	7	2	8,0%
	Total	25	100,0%

Observa-se que 84% dos inquiridos pertenciam ao sexo feminino, com uma média etária de 44.2 ± 6.4 anos, variando esta entre os 32 e os 66 anos e 80% com filhos na escola da Madalena. O nível de escolaridade mais frequente era o 2º ciclo (36%), sucedido pelo 1º ciclo e pela licenciatura com 20% cada. As profissões dos pais eram sobretudo profissões não qualificadas como pedreiros, cantoneiros, lavradores e mecânicos com 8% cada (12% estavam desempregados) e relativamente às mães 20% eram operárias fabris, 12% empregadas de limpeza e 8% eram cabeleireiras (8% desempregadas). Quanto ao número de filhos, as famílias com dois e três filhos eram as mais frequentes com 36% e 28% respetivamente. Nestes 25 alunos com NEE, 64% tinham como encarregado de educação a mãe e 16% o pai.

Na tabela 2, visualiza-se a informação referente à informação sobre NEE que os encarregados de educação possuem.

Tabela 2 - Informação sobre Necessidades Educativas Especiais

		N	%
Informação em Necessidades Educativas Especiais	Sim	4	16,0%
	Não	21	84,0%
	Total	25	100,0%

Verifica-se que apenas 16% dos encarregados de educação referiram ter informação nessa área.

4.6 Instrumentos e procedimentos

Para a realização da investigação optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário.

A escolha deste tipo de instrumento incidiu no fato de através de respostas rápidas e fáceis de responder, recolher as opiniões que se pretendia, de forma autónoma e sem qualquer tipo de identificação para que o indivíduo se sinta livre para responder como achar necessário. A correta redação do questionário é fulcral para que seja bem recebido pelo inquirido dado que terá que ser apelativo para haver uma taxa alta de participação.

Boni e Quaresma (2005), sublinham algumas vantagens da utilização de um inquérito por questionário, salientando que:

“O questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Garante também uma maior liberdade das respostas em razão ao anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas”.

Os mesmos autores também fazem referência a algumas desvantagens sobre a utilização do inquérito por questionário, acentuando que a percentagem de retorno dos questionários enviados pelo correio geralmente é pequena e quando a devolução é tardia prejudica o andamento da pesquisa. Muitas vezes há um número grande de perguntas sem resposta. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente.

O inquérito por questionário que se utilizou é da autoria de Frisado (2009), aplicado no estudo “ A colaboração entre pais de crianças com NEE e educadores /professores do 1º ciclo do ensino básico” realizado no conselho de Ponta Delgada, ilha de S. Miguel nos Açores. O questionário que foi adaptado é constituído por perguntas de carácter aberto e fechado, sendo a informação quantitativa recolhida através das respostas dadas às questões fechadas e informação qualitativa recolhida através das perguntas abertas presentes no mesmo questionário. A utilização conjunta de questões abertas e fechadas permite não só dar ao inquirido liberdade para responder, emitindo as suas opiniões e usando a sua própria linguagem mas também, apresentar ao inquirido um número limitado de respostas típicas que este pode escolher e que expressam da melhor forma a sua opinião (Ghiglione & Matalon, 1992).

Definidos os critérios de aproximação e questionário, procedeu-se ao contacto com os Conselhos Executivos das escolas para obtenção da permissão para entrega dos questionários (Anexo 1).

Assim, após os Conselhos Executivos terem autorizado, seguiu-se a entrega dos questionários aos coordenadores do Núcleo de Educação Especial que se comprometeram a entregar aos diretores das turmas UNECA para que estes os entregassem aos encarregados de educação dos alunos.

Para chegar ao questionário final, foi necessário aplicar um *Pré-Teste*, versão 1 do questionário (Anexo 2), cujo objetivo foi verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade.

Na formulação das questões, teve-se a preocupação, já que não havia a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinam a caracterizar o inquirido, referenciando a idade, o género, situação profissional, habilitações académicas, mantendo o questionário anónimo, e questões de âmbito geral sobre a problemática da educação inclusiva e da concordância ou não com as turmas UNECA, que se destinam a recolher dados sobre as opiniões e reações do inquirido.

Um pré-teste, segundo Fortin (2003), consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população em estudo. A dimensão da amostra para o pré-teste deve estar compreendida entre 10 e os 30 indivíduos. O objetivo deste procedimento é o de verificar se as questões são bem compreendidas pelos inquiridos. Esta etapa é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou estrutura do questionário, bem como, resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2003).

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

“ Fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; Validade: os dados recolhidos são os que interessam para à pesquisa; Operatividade: o vocabulário é acessível e tem um significado claro ”.

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

- A clareza e precisão dos termos utilizados;
- Verificar se existem dúvidas e dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento;
- Se existia necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas.

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

Através dos resultados do *pré-teste* foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, a adequação das perguntas, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço. O questionário foi testado numa pequena amostra de respondentes (cinco encarregados de educação).

De um modo geral, os encarregados de educação tiveram alguma dificuldade em responder a algumas questões abertas, tendo sido feita uma reformulação no questionário, de forma a transformar algumas questões abertas, em questões em que se utilizou a escala tipo Likert.

Após reformulação, testou-se novamente a segunda versão do questionário, e neste sim, os participantes responderam com mais facilidade que o anterior, achando que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes se bem que achassem não estarem muito bem preparados para dar uma opinião válida, tendo em consideração a temática em estudo. Quanto ao tempo gasto este variou entre os quinze e os vinte minutos. Desta forma chegou-se à versão final do questionário aplicado (Anexo 3). Junto com cada questionário foi entregue a Declaração de Consentimento (Anexo 4).

Após a recolha de dados, efetuou-se a primeira análise aos questionários e posteriormente elaborou-se a base de dados, permitindo desta forma a codificação e preparação do tratamento estatístico.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram submetidos um tratamento estatístico através do programa IBM SPSS versão 18.0 para o Windows. O nível de significância utilizado para a validação inferencial das hipóteses foi $p < 0.05$.

Em relação à descrição da amostra, as variáveis qualitativas são resumidas através de tabelas de frequências apresentando as suas frequências e percentagens apropriadas em cada categoria. No que respeita a variáveis quantitativas são resumidas

usando a medianas, médias, mínimos, máximos e desvios padrão. Nas questões com escalas de Likert o resumo realizou-se recorrendo a medianas, médias, mínimos, máximos e desvios padrão. Para a validação das hipóteses utilizou-se a estatística descritiva, o teste à significância da Correlação Ordinal de Spearman e o teste de Mann-Whitney.

CAPITULO V – Apresentação e discussão dos resultados

5.1 Apresentação e discussão dos resultados

“Analisar os dados para inferir as conclusões”
(Sousa, 2005)

Os dados da investigação foram analisados tendo como base as dimensões de análise. Para mais fácil leitura optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os como os objetivos traçados, ao mesmo tempo que se vão discutindo os resultados deste estudo com outros já efetuados.

No que se refere ao primeiro objetivo de **verificar qual a importância atribuída à escola pelos encarregados de educação de alunos com NEE e compreender quais os seus interlocutores preferenciais dentro da escola**, apresenta-se de seguida os dados obtidos.

Assim podem ver-se os resultados referentes à importância atribuída à escola pelos encarregados de educação de alunos com NEE, na tabela seguinte.

Tabela 3 - Importância atribuída à escola pelos encarregados de educação (1 – Nada importante, 4 – Muito importante)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1- Local de muitas aprendizagens	3,56	4,00	2,00	4,00	0,58
1.2 Ajuda na socialização (local onde se aprende regras, hábitos e se arranja amigos)	3,52	4,00	3,00	4,00	0,51
1.3 Local onde o seu educando se sente bem	3,32	3,00	2,00	4,00	0,63
1.4 Torna o aluno mais autónomo (ser capaz de fazer alguma coisa sozinho)	3,24	3,00	2,00	4,00	0,83
1.5 Apoio à família	2,96	3,00	2,00	4,00	0,68
1.6 Ajuda a conhecer melhor o seu educando	2,80	3,00	2,00	4,00	0,71
1.7 Ensina a lidar com o seu educando	2,76	3,00	2,00	4,00	0,72
1.8 Orienta na preparação de atividades a fazer em casa e com o seu educando	3,00	3,00	1,00	4,00	0,96

Verifica-se na tabela 3 que de um modo geral os encarregados de educação de alunos com NEE consideram importante/muito importante a Escola pois é referida como “Local de muitas aprendizagens” (3.6 ± 0.6) e “Onde o seu educando se sente bem” (3.3 ± 0.6), “Que ajuda na socialização” (3.5 ± 0.5) e “Torna o aluno mais autónomo” (3.2 ± 0.8). Uma importância um pouco inferior foi atribuída ao item “Apoio à família” (3.0 ± 0.7), e no item “Ajuda a conhecer melhor o seu educando” (2.8 ± 0.7) e “Ensina a lidar com o seu educando” (2.8 ± 0.7).

Verifica-se que os encarregados de educação atribuem grande importância à escola, considerando esta ser um local de muitas aprendizagens, um local onde o seu educando se sente bem, um local que ajuda na socialização tornando o seu educando mais autónomo. Também Frisado (2009), num estudo realizado na ilha de S. Miguel Açores, verificou que os pais dos alunos com NEE do primeiro ciclo também valorizam a escola, atribuindo grande importância às áreas das aprendizagens, socialização e autonomia.

Um estudo idêntico realizado por Silva (2004), mas a encarregados de educação de alunos com NEE, que frequentavam o Jardim de Infância, também conclui, que estes consideram a escola como um local onde a criança se torna mais autónoma, tornando-se capaz de fazer algumas coisas sozinha.

Deste modo, apura-se que desde o jardim-de-infância, passando pelo 1º ciclo, e até mesmo, depois do 1º ciclo, que os encarregados de educação atribuem grande importância à escola nas áreas da socialização, autonomia e aprendizagem.

Na Tabela 4 encontra-se as ordenações (1 a 5) dos interlocutores preferidos pelos encarregados de educação dentro da escola.

Tabela 4 – Interlocutores com quem os encarregados de educação preferem falar quando querem saber o que se passa na escola (Ordem de 1 a 5)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 Com o seu educando	1,16	1,00	1,00	3,00	0,55
1.2 Com o diretor de turma do seu educando	1,92	2,00	1,00	2,00	0,28
1.3. Com o professor de educação especial	3,12	3,00	2,00	5,00	0,53
1.4. Com uma funcionária da escola	4,88	5,00	2,00	6,00	0,97
1.5. Com os colegas ou amigos do seu educando	4,96	5,00	4,00	6,00	0,73
1.6. Com o conselho executivo da escola	4,96	5,00	3,00	6,00	1,10

Constata-se que os encarregados de educação possuem interlocutores preferidos quando querem saber o que se passa na escola, preferindo falar em primeiro lugar com o seu educando, em segundo com o Diretor de Turma do seu educando e em terceiro com o professor de educação especial. De salientar que nenhum encarregado de educação refere o conselho executivo da escola do seu filho como interlocutor preferido.

A situação dos encarregados de educação preferirem primeiro escutar o seu educando e só depois abordar o diretor de turma, poderá deve-se ao facto da maioria dos alunos com NEE da ilha em questão que frequentam as turmas UNECA, apresentarem NEE do tipo cognitivo/mental (défice cognitivo).

No que se refere ao segundo objetivo de **compreender em que circunstâncias e qual o objetivo com que os encarregados de educação dos alunos com NEE se dirigem à escola e se valorizam o trabalho colaborativo**, apresenta-se de seguida os dados obtidos.

Na Tabela 5 podem ver-se os resultados referentes à questão “Em que circunstâncias costuma ir à escola do seu educando?”

Tabela 5 – Circunstâncias em que costuma ir à escola do seu educando (1 – Nunca, 4 – Sempre)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 É solicitado pelo diretor de turma para reuniões	3,88	4,00	3,00	4,00	0,33
1.2 Pretende falar com o professor a respeito do seu educando.	3,20	3,00	2,00	4,00	0,50
1.3 Quer saber da avaliação do seu educando	3,56	4,00	1,00	4,00	0,71
1.4 Quer ser esclarecido sobre o trabalho que está a ser feito com o seu educando.	3,12	3,00	2,00	4,00	0,67
1.5 Quer saber como pode ajudar o professor do seu educando.	2,68	3,00	1,00	4,00	0,90
1.6 É convidado para festas ou atividades.	2,52	3,00	1,00	4,00	0,87
1.7. Outras	2,00	2,00	1,00	3,00	1,41

Observa-se que os itens referidos que ocorrem mais frequentemente são os itens referentes a “Quando é solicitado pelo Diretor de Turma para reuniões” (3.9 ± 0.3) e “Quando quer saber da avaliação do seu educando” (3.6 ± 0.7) e os menos frequentemente são os itens “É convidado para festas ou atividades” (2.5 ± 0.9) e “Quer saber como pode ajudar o professor do seu educando” (2.7 ± 0.9).

Das respostas dadas pelos encarregados de educação averigua-se que os pais responderam com pouca frequência irem à escola para saber como podem ajudar o professor do seu educando. Verifica-se igualmente algumas lacunas na participação dos encarregados de educação em atividades/festas, bem como, no esclarecimento do trabalho que está a ser feito como o seu educando.

Os resultados encontrados no presente estudo são idênticos aos de Frisado (2009), pois, de acordo com a mesma autora, a maioria dos encarregados de educação referem ir à escola para saber da avaliação/comportamento do seu filho, e quando são solicitados pelo Diretor de Turma, expressando com menos frequência deslocarem-se à escola para ajudar na elaboração das atividades e participar em festas/atividades.

Deste modo, conclui-se que a participação dos encarregados de educação na escola é uma participação reservada e individual, e não coletiva, ou seja a participação é feita junto de professores e diretores de turma e não junto das Associações de Pais e do Conselho Executivo.

Correia (2011), partilha da mesma opinião, num estudo realizado, onde verifica que a participação da família na vida escolar do educando não se concretiza na maioria das situações por iniciativa própria dos encarregados de educação, visto que, os mesmos apenas vão à escola quando convocados pelos professores.

Na Tabela 6 observam-se os resultados referentes ao objetivo que leva os encarregados de educação a se dirigirem à escola do educando.

Tabela 6 – O objetivo com que vai à escola do seu educando (1 – Nunca, 4 – Sempre)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 Dialogar com o diretor de turma	3,28	3,00	3,00	4,00	0,46
1.2 Saber da aprendizagem do seu educando	3,24	3,00	3,00	4,00	0,44
1.3 Ajudar na elaboração de atividades	1,84	2,00	1,00	3,00	0,85
1.4 Falar com o/a presidente da escola para fazer alterações que ajudem no problema do seu educando	1,64	1,00	1,00	3,00	0,86
1.5 Participar nas reuniões	3,48	4,00	2,00	4,00	0,65
1.6 Saber do comportamento do seu educando	3,28	3,00	2,00	4,00	0,68
1.7 Colaborar nas atividades escolares e/ou extra escolares.	2,08	2,00	1,00	4,00	0,95
1.8 Outro assunto (tratar do subsídio, transporte e matriculas)	3,00	4,00	1,00	4,00	1,73

Observa-se que os itens referidos que ocorrem mais frequentemente são os itens referentes a “Participar nas reuniões” (3.5 ± 0.7), “Dialogar com o Diretor de Turma” (3.3 ± 0.5) e “Saber o comportamento do seu educando” (3.3 ± 0.7) e os menos frequentemente são os itens “Ajudar na elaboração de atividades” (1.8 ± 0.9) e “Falar com o/a presidente da escola para fazer alterações que ajudem no problema do seu educando” (1.6 ± 0.9).

A participação dos encarregados de educação na vida escolar do educando não se concretiza na maioria das situações por iniciativa própria dos encarregados de educação, visto que, os mesmos apenas vão à escola quando vão participar em reuniões, dialogar com o diretor de turma e saber do comportamento do seu educando, bem como, tratar de assuntos como transportes, subsídios e matriculas.

Correia (2011), refere que a comunicação que se estabelece entre estas duas entidades constitui um dos elementos fundamentais para o estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os alunos, devendo estabelecer-se sentimentos de confiança e respeito com o objetivo de se tornar mais produtiva e significativa.

Valorizar e estimular os encarregados de educação à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, a família, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possa ajudar as crianças com NEE a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem.

Em relação ao trabalho colaborativo (Trabalho entre encarregados de educação e a Escola de forma a promover a qualidade de ensino) podem ver-se os resultados na Tabela 7.

Tabela 7 - Trabalho colaborativo (1 – Discordo Totalmente, 5 – Concordo Totalmente)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 O trabalho colaborativo ajuda na qualidade do ensino.	3,96	4,00	3,00	5,00	0,68
1.2 Com o trabalho colaborativo há um maior desenvolvimento do aluno com NEE.	4,04	4,00	3,00	5,00	0,61
1.3 No trabalho colaborativo há uma aprendizagem mutua	4,00	4,00	3,00	5,00	0,65
1.4 Só com o trabalho colaborativo se complementa a verdadeira educação.	4,08	4,00	3,00	5,00	0,64
1.5 Deverá haver uma continuidade em casa do realizado na escola.	4,24	4,00	3,00	5,00	0,60
1.6 Só a análise do perfil do aluno com NEE sob as duas perspetivas permite desenvolver um programa adequada ao aluno.	3,88	4,00	3,00	5,00	0,73

Da análise da tabela observa-se que de um modo geral os níveis de concordância são elevados em todos itens desta questão. Salienta-se que o item referente a “Deverá haver uma continuidade em casa do realizado na escola” (4.2 ± 0.6) com os scores médios mais elevados e o item “Só a análise do perfil do aluno com NEE sob as duas

perspetivas permite desenvolver um programa adequada ao aluno” com os scores mais baixos (3.9 ± 0.7).

A maioria dos encarregados de educação valoriza o trabalho colaborativo (trabalho entre a escola e a família) sendo a afirmação mais dominante aquela em que os encarregados de educação referem ser importante haver uma continuidade em casa do realizado na escola. No entanto, apesar dos mesmos valorizarem o trabalho colaborativo, conclui-se que ainda não o põem em prática na totalidade, porque ao cruzar-se os resultados com a questão: “Em que circunstâncias costuma ir à escola do seu educando?” (Tabela 5), verifica-se que a maioria dos encarregados de educação costuma ir à escola quando são solicitados pelos Diretor de Turma para reuniões e quando querem saber da avaliação dos seus educandos. Verifica-se que há um reconhecimento da importância de uma boa relação, escola/encarregados de educação, mas a forma como praticam nem sempre é favorável ao desenvolvimento de sentimentos positivos e de complementaridade.

Esta ideia é reforçada por Nielsen (1999), que refere que o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar.

Neste âmbito, uma das temáticas que nos últimos anos tem conhecido avanços conceituais mais significativos, no que respeita à colaboração entre família e escola, é a da participação dos pais no processo educativo e nos processos de decisão relativos à educação dos seus filhos portadores de deficiência.

Almeida (2012), também partilha da mesma opinião ao referir que em investigações efetuadas neste âmbito se têm apresentado os múltiplos benefícios resultantes de uma boa colaboração entre a família e os profissionais. Por outro lado, também refere que a maioria dos pais não participa nos processos de decisão ou participa de uma forma passiva e ainda, que os serviços de educação não avaliam de forma adequada os recursos de que carecem as famílias de crianças com NEE. Neste sentido, a eficácia da intervenção em educação especial está ligada ao trabalho que os profissionais desenvolvem com as famílias, tendo em conta a individualidade de cada uma.

Roldão (2007), refere que o trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

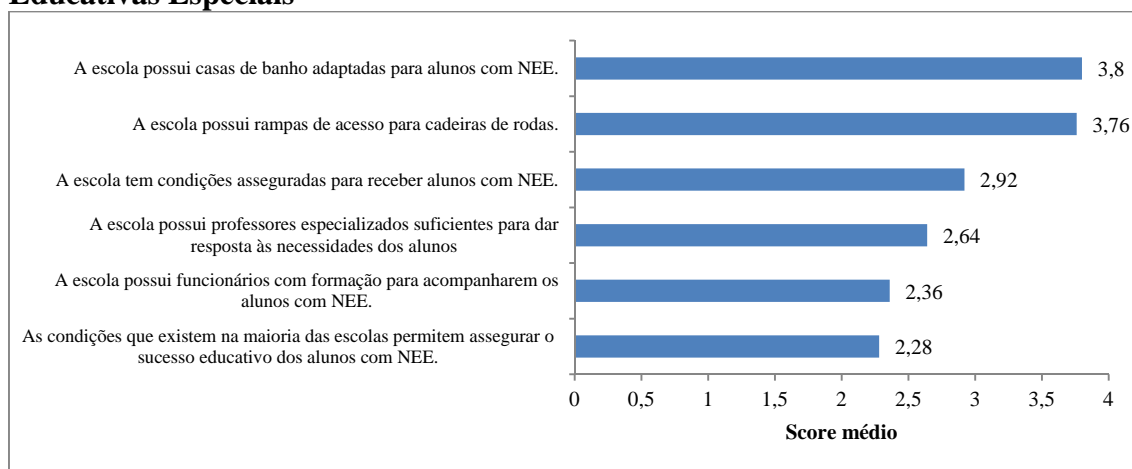
No que se refere ao terceiro objetivo, de **verificar se os encarregados de educação dos alunos com NEE consideram que a escola está preparada para a inclusão destes alunos e se valorizam a inclusão**, apresentam-se de seguida os dados obtidos.

Na Tabela 8 e no gráfico 1, observam-se os resultados relativos à concordância com alguns itens referentes à preparação da escola para receber os alunos com NEE.

Tabela 8 - Preparação da escola para receber os alunos com NEE (1 – Discordo Totalmente, 5 – Concordo Totalmente)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 A escola tem condições asseguradas para receber alunos com NEE.	2,92	3,00	1,00	5,00	0,86
1.2 A escola possui professores especializados suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos	2,64	3,00	1,00	5,00	0,86
1.3 A escola possui funcionários com formação para acompanharem os alunos com NEE.	2,36	2,00	1,00	5,00	0,95
1.4 A escola possui rampas de acesso para cadeiras de rodas.	3,76	4,00	1,00	5,00	0,93
1.5 A escola possui casas de banho adaptadas para alunos com NEE.	3,80	4,00	1,00	5,00	1,04
1.6 As condições que existem na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE.	2,28	2,00	1,00	5,00	0,98

Gráfico 1: Preparação da escola para receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais



Os níveis médios de concordância mais elevados verificam-se no item “A escola possui rampas de acesso para cadeiras de rodas” (3.8 ± 0.9) e no item “A escola possui

casas de banho adaptadas para alunos com NEE” (3.8 ± 1.0) e os níveis mais baixos eram os apresentados nos itens “As condições que existem na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE” (2.3 ± 1.0) e “A escola possui funcionários com formação para acompanharem os alunos com NEE” (2.4 ± 1.0).

Na perspetiva dos encarregados de educação a Escola está bem preparada no que respeita a possuir rampas de acesso para cadeiras de rodas e casas de banho adaptadas para alunos com NEE, isto é relativamente às instalações das escolas dos seus filhos. Em relação às condições globais, formação específica em NEE de professores e auxiliares e condições gerais de forma a promover o sucesso educativo dos alunos com NEE os encarregados de educação referem uma menor preparação por parte da Escola.

De opinião contrária foram os encarregados de educação do estudo realizado por Correia (2011), que referem o facto de muitas escolas a nível de instalações ainda não estarem preparadas para receber algumas crianças, essencialmente crianças em cadeiras de rodas.

Tal como refere Almeida (2012), para existir escola é necessário um espaço físico, recursos materiais e humanos e interações que são desenvolvidas pelos indivíduos, pois, a escola é considerada uma organização social que consiste em sistemas de comportamento que ocorrem entre os seus membros.

Para Cortesão (2001), existem “diferentes escolas”, visto que, elas são influenciadas pelo meio envolvente, pelos alunos que a frequentam, pelos docentes e não docentes que aí exercem a sua profissão, pelos pais e pelo espaço em que está localizada, enfim, pela comunidade em geral.

Rodrigues (2003), num estudo realizado apurou que os recursos materiais, humanos e organizacionais existentes nas escolas eram insuficientes e desadequados para a prática inclusiva. O autor refere que muitos dos recursos existentes foram criados na ótica de uma escola que procura a homogeneidade. A carência de recursos é vista como uma dificuldade na implementação de práticas inclusivas, contudo, segundo o autor, os professores têm alguma dificuldade em enumerar o que faz falta, centrando o seu discurso na falta de recursos humanos.

Também Marchesi (2004), considera um dos pressupostos fundamentais para a inclusão a necessidade dos professores terem a formação adequada, considerando impossível haver escolas inclusivas se os professores não tiverem a formação e competência para ensinar todos os alunos. Esta formação e desenvolvimento de conhecimentos, representa uma maneira eficaz de melhorar também as atitudes face à diversidade e diferença. Jerlinder et al. (2010), dizem que professores com formação, competentes, com recursos e apoios vêm-se capazes de ir ao encontro das exigências da inclusão.

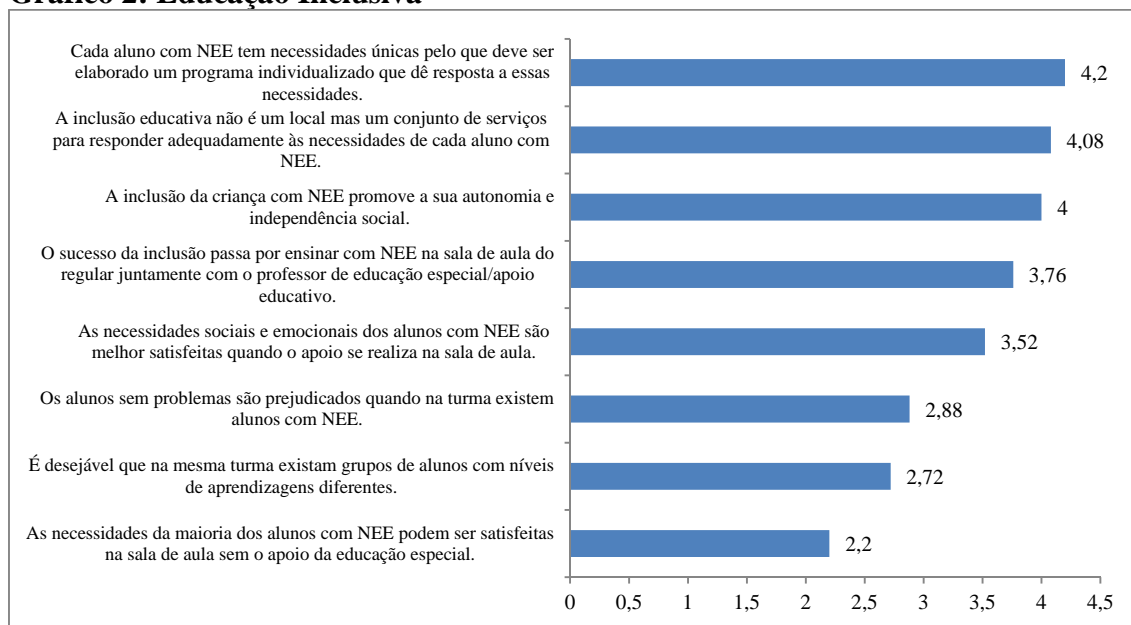
Ao encontro desta perspetiva, Correia (2003), aponta para o facto de que a formação específica e especializada é essencial para que os professores e auxiliares possam desenvolver competências no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder adequadamente às características e necessidades de cada um.

Na Tabela 9 e no gráfico 2 apresentam-se os resultados relativos aos níveis de concordância com os itens sobre a educação inclusiva.

Tabela 9 - Educação inclusiva (1 – Discordo Totalmente, 5 – Concordo Totalmente)

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
1.1 É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.	2,72	3,00	1,00	4,00	0,89
1.2 As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	3,52	4,00	2,00	5,00	0,82
1.3 Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.	2,88	3,00	1,00	5,00	0,97
1.4 As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.	2,20	2,00	1,00	4,00	0,87
1.5 Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	4,20	4,00	2,00	5,00	0,65
1.6 A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.	4,08	4,00	3,00	5,00	0,57
1.7 O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.	3,76	4,00	2,00	5,00	0,83
1.8 A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.	4,00	4,00	3,00	5,00	0,71

Gráfico 2: Educação Inclusiva



Os itens com níveis médios de concordância elevados foram os referentes a “Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades” (4.2 ± 0.7), “A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE” (4.1 ± 0.6) e “A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social” (4.0 ± 0.7). Os itens com níveis de concordância mais baixos foram os obtidos no item “As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial” (2.2 ± 0.9), no item “É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes” (2.7 ± 0.9) e no item “Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE” (2.9 ± 1.0).

Das respostas dadas pelos encarregados de educação, obteve-se níveis de concordância baixos no item “Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE” o que demonstra que estão de acordo com os alunos com NEE nas salas de aulas de ensino regular. O mesmo foi verificado no estudo realizado por Correia (2011, onde os pais consideraram como principal benefício da inclusão de alunos com NEE em salas do regular a socialização. Para além deste item, assinalaram também, como aspetos promotores dessa inclusão a autoestima e o desenvolvimento de competências a todos os níveis. Em síntese, no que concerne a esta questão, foi posto em evidência por todas as partes o aspeto social e emocional,

considerando que deste modo, se possam estabelecer maiores laços entre as crianças com NEE e as outras crianças e se protagonize de forma mais normalizada a sua integração na vida societária, assim como eleva a sua autoestima e autoconfiança.

Estes dados vão de acordo com alguns estudos em que se concluiu que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão (Miller, Strain, Boyd Hunsicker, McKinley & Wu, 1992; Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Kalyva, Geogiadis & Tsakiris, 2007; de Boer, Pjil & Minnaert, 2010).

O fator aceitação social, tem sido muito evidenciado na literatura, também Rafferty, Boettcher e Griffin (2001), dizem que os pais mencionam que a inclusão promove a aceitação de crianças com deficiência na comunidade, promove a oportunidade de participação em diversas atividades, prepara-os para o funcionamento no mundo real. Também em relação aos alunos sem NEE os pais dizem que o contacto ajuda a desenvolver uma maior sensibilidade nas crianças sem deficiência para a diferença.

No que se refere ao quarto objetivo de **averiguar se os encarregados de educação preferem que os seus educandos frequentem uma sala de aula do regular ou uma turma UNECA**, apresentam-se de seguida os dados obtidos.

Na tabela 10 apresentam-se os dados referentes a ensino de alunos com NEE integrados em turmas do ensino regular ou em turmas UNECA.

Tabela 10 – Ensino regular ou turmas UNECA

		N	%
Quando o seu educando frequentava o 1º ciclo estava inserido numa turma do regular?	Sim	25	100,0%
	Não	0	0,0%
	Total	25	100,0%
A seu entender onde se verificou uma maior inclusão, no 1º ciclo ou no 2º ciclo?	1º Ciclo	14	56,0%
	2º Ciclo	11	44,0%
	Total	25	100,0%
Concorda com as turmas UNECA (Unidade Especializada com Currículo Adaptado)?	Sim	11	44,0%
	Não	14	56,0%
	Total	25	100,0%
Acha que as turmas UNECA promovem a inclusão do seu filho?	Não	13	52,0%
	Sim	12	48,0%
	Total	25	100,0%
A seu entender preferia que o seu educando estivesse:	Turma UNECA	9	36,0%
	Turma regular	16	64,0%
	Total	25	100,0%

Constata-se que todos os educandos quando frequentaram o 1º ciclo estavam inseridos em turmas do ensino regular e 56% dos encarregados de educação referem que foi no 1º Ciclo que verificaram uma maior inclusão do seu educando. Quanto às turmas UNECA, 56,0 % dos encarregados de educação não concorda com essa tipologia de turmas (24% porque as crianças não apresentaram melhorias, igualmente 24% referem que estas promovem a exclusão dos alunos ficando estes “rotulados” e 8% outros motivos) e os que referem concordar com as turmas UNECA citam que estas promovem a inclusão dos alunos (24%), e dão a resposta necessária ao sucesso escolar de cada aluno (8%) e as aprendizagens são mais direcionadas para cada aluno (12%).

A promoção da inclusão pelas turmas UNECA é respondida positivamente apenas por 48% dos encarregados de educação, sendo referidos como motivos “o educando ter superado muitas das suas dificuldades” (16%), “o educando ter aprendido muito e até estagiou dentro e fora da escola, o que poderá ser uma oportunidade a nível profissional futuramente” (8%) e que “devido às problemáticas do educando era impossível ele estar inserido no regular” (8%) e “turmas são mais reduzidas, daí as aprendizagens serem mais direcionadas para cada aluno” (16%). Os que responderam que a frequência nas turmas UNECA não promovia a inclusão (56%) destacam o facto do “educando ser discriminado por frequentar uma turma UNECA” (32%) e a

“existência de alunos numa turma com necessidades muito diferentes às quais não é possível responder” (20%) e “existem alunos que se tivessem um apoio acrescido poderiam estar numa turma do regular” (4%). Relativamente à preferência que o educando frequente uma turma UNECA, 36% responderam afirmativamente a esta questão (20% que desse resposta mais direta à inserção destes alunos no mercado de trabalho futuramente e 16% referem que as dificuldades apresentadas pelo seu educando, este nunca seria capaz de acompanhar os alunos do regular) e 64% preferem que frequente uma turma do regular, mas com professores de apoio.

Relativamente ao objetivo de verificar se os encarregados de educação de alunos com NEE estão de acordo com a integração dos seus educandos numa turma UNECA, após concluírem o primeiro ciclo, verifica-se nos dados da Tabela 10, que 56% referem que foi no 1º Ciclo que verificaram uma maior inclusão do seu educando, em comparação com o segundo ciclo. Verifica-se também que a maioria dos encarregados de educação não concorda com as turmas UNECA. Em relação à preferência em os seus educandos frequentarem uma turma UNECA ou uma turma do regular após concluírem o primeiro ciclo apenas 36% preferem que o seu educando frequente uma turma UNECA, em vez de uma turma do regular.

Para se colocar uma criança com NEE no ensino regular é necessário oferecer-lhe serviços de apoio adequados. Neste sentido, é imprescindível que a escola e todos os intervenientes no processo educativo reúnam esforços, procurando as melhores condições, de modo a dar resposta às necessidades específicas destas crianças para lhes proporcionar um excelente desenvolvimento global (Almeida 2012).

Destacando o proferido por Nielsen (1999), que refere que um aluno que apresente uma determinada problemática pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro, com apoio de professores de educação especial. O currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. No entanto, o professor da classe regular deverá sempre que necessário alterar as estratégias a que recorre, bem como, o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno.

As crianças com NEE devem ser integradas no ensino regular, pois a escola é um meio privilegiado de contacto, de abertura das crianças umas às outras, de um convívio saudável e imprescindível na formação global de qualquer indivíduo. Assim, é importante e necessário que a criança com NEE participe em todas as atividades escolares com a ajuda de materiais e estratégias adequadas à sua condição, para que se anulem ou minimizem as suas dificuldades.

Atualmente, apesar das carências que ainda existem no sistema, o aluno com NEE recebe uma educação mais adequada às suas características, do que lhe era proporcionada há alguns anos atrás. Para isso, foi necessário proceder-se a um conjunto de alterações legislativas e educacionais, de modo a permitir que esse aluno pudesse usufruir do mesmo tipo de educação que o seu companheiro dito “normal” e, sempre que possível, na turma regular à qual pertence. Podemos falar, assim, de “Educação Integrada”, que na opinião de Correia (1997), é entendida como o atendimento educativo específico, prestado pelos serviços educativos em que estes estão inseridos. Relaciona-se, ainda, a noção de escola como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado em que cada criança poderá encontrar resposta às suas necessidades. Bautista (1997), partilha da mesma opinião ao dizer ser necessário ter em conta uma série de premissas, no que respeita à integração, visto que este processo é difícil e complexo e depende de muitas circunstâncias: da própria criança, da escola e da família. Cada passo requer um estudo e um tratamento, o que origina diferentes situações ou modalidades de integração.

É necessário apostar na existência de uma única educação. Para isso, é fundamental considerar as crianças com NEE, crianças iguais às outras e proporcionar-lhes uma igualdade de oportunidades em termos educacionais.

No que se refere ao quinto objetivo de **inventariar quais as propostas apresentadas pelos encarregados de educação para melhorar a inclusão dos seus educandos na escola**, apresentam-se de seguida os dados obtidos.

Os encarregados de educação, consideram que a escola deve sobretudo realizar formação para os pais, auxiliares e docentes (68%), ter mais professores de Educação Especial (20%), as turmas UNECA quando existirem deverão ter um número mais

reduzido de alunos (20%) e existir continuidade de ano para ano dos professores de Educação Especial (16%).

Das respostas dadas pelos encarregados de educação é notória a percentagem que reponde “formação”, verificando-se deste modo que os encarregados de educação sentem falta de formação na área da Educação Especial. A escola como um todo deverá proporcionar formações não apenas para encarregados de educação, vindo nesta atividade uma aproximação entre a escola e a família.

A mesma opinião é partilhada por Correia (2008a), quando refere que os educadores, os professores e os auxiliares/assistentes de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel deve desempenhar as novas tecnologias.

De forma a verificar se as habilitações literárias, a idade e a informação em NEE dos encarregados de educação influencia as suas preferências, definiram-se hipóteses de investigação que passam-se a apresentar.

H1: Os encarregados de educação com habilitações literárias menos elevadas apresentam níveis de concordância menos elevados com a inclusão dos seus educandos na sala de aula.

H2: A idade dos encarregados de educação influencia a sua perceção de inclusão

H3: Os encarregados de educação que referem ter informação em NEE, apresentam níveis mais elevados de concordância com a inclusão dos seus educandos na sala de aula.

Para a validação das hipóteses utilizou-se o Teste de Mann-Whitney e o teste à significância da Correlação Ordinal de Spearman. O nível de significância utilizado para a validação inferencial das hipóteses foi $p < 0.05$.

Assim para a **Hipótese 1, “Os encarregados de educação com habilitações literárias menos elevadas apresentam níveis de concordância menos elevados com a inclusão dos seus educandos na sala de aula”**, obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte e no gráfico 3.

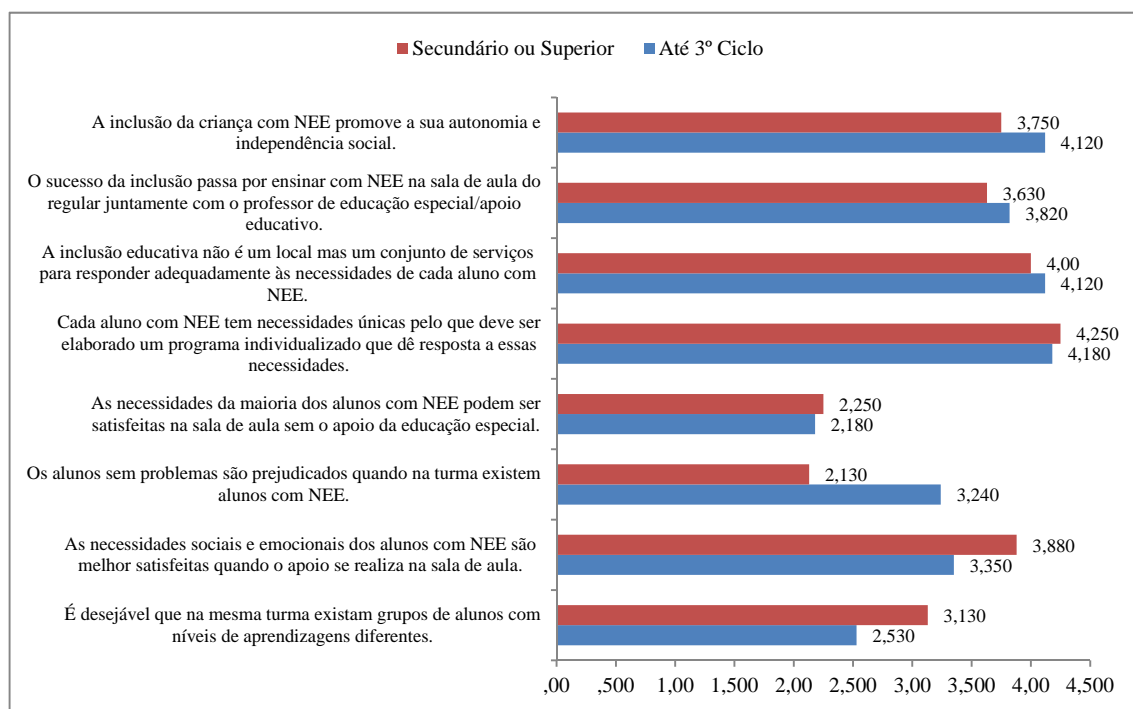
Na Tabelas 11 e gráfico 3, observam-se os resultados referentes à concordância com a inclusão segundo o nível de escolaridade dos encarregados de educação.

Tabela 11 – Concordância com a inclusão segundo o nível de escolaridade

	Até 3º Ciclo		Secundário ou Superior		p ¹
	Média	DP	Média	DP	
1.1 É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.	2,53	0,94	3,13	0,64	0,110
1.2 As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	3,35	0,93	3,88	0,35	0,145
1.3 Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.	3,24	0,90	2,13	0,64	0,007*
1.4 As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.	2,18	0,88	2,25	0,89	0,662
1.5 Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	4,18	0,73	4,25	0,46	1,000
1.6 A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.	4,12	0,60	4,00	0,53	0,620
1.7 O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.	3,82	0,81	3,63	0,92	0,438
1.8 A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.	4,12	0,60	3,75	0,89	0,225

* $p < .05$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Gráfico 3: Concordância com a inclusão na sala de aula segundo o nível de escolaridade dos pais



A Tabela 11 apresenta as estatísticas descritivas referentes à concordância com a educação inclusiva segundo o nível de escolaridade. Observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre encarregados de educação com nível de habilitação até ao terceiro ciclo e os com nível de habilitação de pelo menos o ensino secundário no item “ Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE”, em que os pais com menos habilitações possuem significativamente níveis de concordância mais elevados neste ponto, pelo que se valida esta hipótese .

Verifica-se que existem diferenças nas opiniões dos encarregados de educação com escolaridade até ao 3º ciclo e dos que possuem pelo menos o ensino secundário, ou seja os pais com mais formação possuem uma maior abertura no que concerne à inclusão, por sua vez os encarregados de educação com menos formação, ou seja com um nível de escolaridade mais baixo, são menos abertos à inclusão achando muitos deles que os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.

As mesmas conclusões foram verificadas recentemente por Boer, Pijl e Minnaert (2010), que fizeram um trabalho onde dizem que as variáveis estatuto sociocultural dos pais e experiência com inclusão estão todos relacionados com o tipo de atitudes que os pais irão demonstrar perante a inclusão. Pais com o estatuto sociocultural mais elevado, e experiência com inclusão, tendem a demonstrar mais atitudes positivas perante a inclusão, contrariamente ao que acontece com os pais que tem este estatuto mais baixo e que não têm contacto com esta realidade. Esta revisão veio demonstrar que o contacto com a realidade inclusiva tende a influenciar as atitudes dos pais e confirmar que a formação das atitudes depende em grande parte do contacto com um determinado fenómeno.

Para a hipótese 2, “**A idade dos encarregados de educação influencia a sua perceção de inclusão**”, obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte.

Na Tabela 12 são apresentadas as correlações, e respetiva significância, entre a idade e os itens da educação inclusiva.

Tabela 12 – Correlação entre a Idade e a Educação inclusiva

		Idade ¹
1.1 É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.	r	0,234
	p	0,260
1.2 As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	r	0,402
	p	0,046*
1.3 Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.	r	-0,060
	p	0,774
1.4 As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.	r	0,088
	p	0,676
1.5 Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	r	-0,071
	p	0,735
1.6 A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.	r	0,120
	p	0,567
1.7 O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.	r	-0,262
	p	0,205
1.8 A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.	r	-0,290
	p	0,159

* $p < .05$; ¹ Correlação de Spearman

Constata-se a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r=0.402$; $p < .05$) entre a idade e o item “As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula”, em que quanto maior a idade maior o nível de concordância com esse item, pelo que se valida a hipótese .

Comparando os resultados obtidos com os de Ferreira (2011), pode dizer-se que não há unanimidade, dado que, no seu estudo, quanto mais jovens eram os encarregados de educação, maiores eram as suas predisposições e abertura para a inclusão e para procurar o melhor para o seu educando.

Para a hipótese 3, “ **Os encarregados de educação que referem ter informação em NEE, apresentam níveis mais elevados de concordância com a inclusão dos seus educandos na sala de aula**”, obtiveram-se os resultados constantes na tabela 13.

A Tabela 13 tem como objetivo verificar se a informação em NEE dos encarregados de educação em estudo, influencia ou não a visão de inclusão.

Tabela 13- Informação sobre NEE e inclusão na sala de aula.

	Com informação em NEE		Sem informação em NEE		p
	Média	DP	Média	DP	
16.1 É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.	3,00	0,00	2,67	0,97	0,434
16.2 As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	4,00	0,00	3,43	0,87	0,177
16.3 Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.	2,00	0,00	3,05	0,97	0,029*
16.4 As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.	3,00	0,00	2,05	0,86	0,017*
16.5 Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	4,00	0,00	4,24	0,70	0,275
16.6 A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.	4,00	0,00	4,10	0,62	0,719
16.7 O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.	3,00	0,00	3,90	0,83	0,027*
16.8 A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.	3,00	0,00	4,19	0,60	0,002*

* $p < .05$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os encarregados de educação com e sem informação em NEE nos itens “Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE”, “As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial”, “O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo” e “A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social”. Os encarregados de educação com informação em NEE possuíam níveis de concordância mais elevados no item “As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial, enquanto os encarregados de educação sem informação em NEE possuíam níveis de concordância mais elevados nos itens “Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE”, “O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo e “A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social”.

Verifica-se que os encarregados de educação com informação em NEE possuem uma maior abertura e aceitação dos alunos com NEE integrados numa turma do regular. Por sua vez os encarregados de educação sem informação em NEE, acham na sua

maioria, que os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.

A investigação relativa à informação parental em NEE tem evidenciado diversas melhorias, quer ao nível do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças (Olson & Burgess, 1997), quer ao nível da participação dos pais no processo educativo dos filhos (Wilkinson, Parrish, & Wilson, 1994).

Garcia (2007), enfatiza que os programas de educação familiar, de prestação de informação na área, desempenham um importante papel na reflexão e construção de ações educativas mais participativas e potenciadoras de um desenvolvimento harmonioso e de níveis superiores de autonomia nos mais novos. Tal como referido pelo autor anterior os pais valorizam o fato de poderem usufruir de um tempo e de um espaço dedicado à expressão das suas vivências e de poderem aprender com as experiências dos outros.

CAPITULO VI – Conclusões

6.1 Conclusões

A conclusão de um trabalho, qualquer que seja o seu âmbito, é um pretexto para uma reflexão sobre o percurso investigativo. Na génese temos uma série de questões para as quais pretendemos obter resposta, no seu términos, a confirmação ou infirmação dos construtos que fomos edificando à medida que o trabalho se foi estruturando. Como tudo o que se constrói tem de ter uma base de sustentação, foi através da análise da literatura que emergiu da dimensão teórica, que se foi construindo o sustentáculo referencial que deu corpo à investigação que se levou a cabo.

Concluiu-se que os encarregados de educação dos alunos com NEE que frequentam as turmas UNECA, atribuem importância à escola, como sendo um local de socialização e de muita aprendizagem, no entanto, verificamos que existe uma lacuna na participação por iniciativa própria dos encarregados de educação na escola. Estes recorrem à escola essencialmente quando são solicitados pelo diretor de turma, e quando querem saber da avaliação dos seus educandos. Ainda se verifica pouca participação dos encarregados de educação em festas e atividades, bem como, irem à escola de forma voluntária para saber como podem ajudar o professor do seu educando. A participação parental tem grande importância, contudo, ainda há que trabalhar para que essa relação se efetive com mais clareza e produtividade, para que o trabalho colaborativo entre escola e família seja mais produtivo e para os encarregados de educação o valorizem mais. Verificou-se que quanto maior eram as habilitações literárias, bem como, maior idade e maior informação em NEE, dos encarregados de educação maiores eram as suas perspetivas face à inclusão.

No que concerne às instalações, os encarregados de educação consideram que as escolas frequentadas pelos seus educandos apresentam condições a nível de instalações. No que concerne à formação específica em NEE de professores e auxiliares e condições gerais das restantes escolas de forma a promover o sucesso educativo dos alunos com NEE os encarregados de educação referem uma menor preparação por parte das escolas.

A totalidade dos educandos dos encarregados de educação inquiridos frequentou uma turma do regular no primeiro ciclo, e afirmam que no primeiro ciclo que se verificou uma maior inclusão dos seus educandos. A maioria dos encarregados de educação não concorda com as turmas UNECA, achando que estas promovem a

exclusão, e chegando a afirmar que os seus educandos ficam “rotulados” ao frequentarem estas turmas, preferindo que o seu educando estivesse numa turma do regular, com os devidos apoios a que tem direito. Se estamos a trabalhar com o intuito de se vivenciar uma verdadeira escola inclusiva, devemos-nos questionar sobre o verdadeiro sentido das turmas UNECA.

Os encarregados de educação sugerem algumas medidas de cariz estruturante e organizacional, como a necessidades urgente de formação para encarregados de educação, auxiliares e docentes, ter mais professores de Educação Especial, e as turmas UNECA quando existirem que sejam um número mais reduzido de alunos, para que se verifique uma maior aprendizagem, e existir continuidade de ano para ano dos professores de Educação Especial. A Escola deverá proporcionar formações para a família dos alunos com NEE, porque estes muitas vezes sentem muita falta de formação e de conhecimentos, de como agir com o seu educando face à sua problemática.

Seria oportuno abordar-se esta temática nas restantes ilhas dos Açores, para que se possa aferir se os encarregados de educação das restantes ilhas partilham da mesma opinião dos encarregados de educação dos alunos com NEE, que frequentam as turmas UNECA da ilha do Pico.

Conclui-se na esperança de se ter contribuído, de alguma forma para que os alunos com NEE sejam encarados como alunos educáveis e que a escola para todos se torne numa realidade inquestionável.

Que a citação seguinte nos leve a pensar e questionar: *“O caminho para a igualdade de oportunidades fica mais perto quando nos cruzamos com o sorriso que espelha a felicidade... porque afinal o normal é ser diferente.”*

Bibliografia

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Porto Editora, pp. 103-116.

Alarcão, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na sociedade de hoje. *In Aprender*. ESSE Portalegre.

Alciati, A. (2012). *Alunos deficientes em escolas regulares: inclusão ou exclusão?* Universidade Aberta do Brasil.

Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Alves, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa, Mc Graw-Hill.

Aranha, S. (2004). *Educação Inclusiva: A família*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial.

Araújo, J. (2001). *As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e Castanho, 3ª edição. Campinas: Papyrus.

Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Instituto de Inovação Educacional.

Bassedas, E. (1996). *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa : Dinalivro.

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

Bell, J. (1993). *Doing your research Project*, Milton Keynes: Open University Press.

Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi: 10.1080/08856251003658694.

Bogdan, R. e Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências de Educação, 12. Porto.

Boni, V. e Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Em Tese - Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC , 2 (nº1 (3)), pp. 68-80.

Boaventura, R. (2008). *Gestão escolar na perspectiva da inclusão*. Universidade Paulista. S. Paulo.

Brito, A. e Dessen, M. (1999). *Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 429-445.

Casarin, S. (1999). *Aspetos psicológicos na síndrome de Down*. Em J.S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down* (pp. 263-285). São Paulo: Mackenzie.

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

Correia, L. e Martins A. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. e Serrano, A. (1999). *Envolvimento parental do aluno com necessidade educativas especiais* in: Correia, L. M. *Alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares* (PP. 145-157). Porto: Porto Editora.

Correia, M. e Serrano, A. (2001). *Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE*, in *Revista Inclusão, um guia para Educadores e Professores*, Quadrado Azul Editora, Braga.

Correia, L. e Serrano, M. (2002). *Envolvimento parental em intervenção precoce, das práticas centradas na criança, às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia Para educadores e Professores*. Porto.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais- Considerações para a educação com sucesso*. Porto. Impacto Educacional.

Correia, L. (2008b). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Contributo para uma definição portuguesa*. Porto editora. Coleção Necessidades Educativas Especiais.

Correia, L. (2008c). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. 2.^a Edição. Porto Editora, Porto.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: 2.^a Edição*. Porto Editora.

Correia, S. (2011). *A relação escola/família na educação de crianças com NEE na perspetiva de pais e professores*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto editora. Coleção Necessidades Educativas Especiais.

Cortesão, L. (2001). *Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais, Necessidades de Vigilância Crítica, Hoje e Amanhã*. In David Rodrigues, *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*, Porto: Porto Editora.

Costa, M. (2004). *A família com filhos com Necessidades Educativas Especiais*. Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu. Viseu: Edições Millenium.

- Cruz, S. (2012). *Alunos com Dificuldades Educativas Especiais – Dificuldades Sentidas pelos professores de Educação Especial*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Dessen, M. e Lewis, C. (1998). *Como estudar a família e o pai*. Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing, Lda.
- Duhaney, L. e Salend, S. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128. doi: 10.1177/074193250002100209.
- Duque, M. e Glat, R. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in South Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 253- 264.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive Education: Are There Limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Febra, M. C. dos S. (2009). *Impactos da Deficiência Mental na Família*. Dissertação apresentada na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública (não publicado).
- Feire, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. Vol. XVI, nº 1, PP. 5-20.
- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Fiamenghi, G. e Messa, A. (2006). *Pais, Filhos e deficiência. Estudos sobre as relações familiares*. São Paulo: Universidade Presbiterana Mackenzie.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Fonseca, V. (2002). *Tendências futuras para a educação inclusiva*. *Inclusão*, 2, pp. 11-32.

Frisado, M. (2009). *Colaboração entre pais de alunos com NEE e os professores do 1º ciclo*. Tese Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade dos Açores.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge Falmer.

Garcia, M. (2007). *Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência*. Dissertação de Mestrado não publicada, FURG, Rio Grande, RS.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais em http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf.

Gomes, A. (2006). *A importância da resiliência na (re) construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação*. *Saber (e) Educar*, 11 49-71.

Hallaahan, D. & Kauffamm, J (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.

Hill, M. (2000). *Investigação por Questionário*, Lisboa, Edições Sílabo.

Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. doi: 10.1080/08856250903450830.

Kalyva, E., Georgiadi, M., e Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869.

Kreppner, K. (1992). *Development in a developing context: Rethinking the family's role for children's development*. in L.T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp.161-179). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Leite, L. et alli (2004). *Estratégias de orientações psico-educacionais para familiares de deficientes* (Versão eletrónica). Educar, Curitiba, n.24,269-279.

Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Ramo de Necessidades Educativas Especiais, apresentada à Universidade dos Açores.

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

Lima, J. (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica*. In Pais e professores, um desafio à cooperação. Porto: Edições Asa.

Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.

Magerotte, G. (1997). As Famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a “tempo inteiro”!. In *Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual*, António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.), pp. 128 – 142, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A.Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 1, pp. 17-20). Porto Alegre: Artmed.

- Marques, R. (2001). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora, 5^a Edição.
- Martins, L. (2001). *Educação integrada do portador de deficiência Mental. Pontos de Reflexão*. Lisboa: Dinalivro.
- Merriam, S. (1990). *Case Study Research in Education: A qualitative approach (3^a ed)*. São Francisco. Jossey-Bass.
- Miller, L. *et alii* (1992). Parental Attitudes Toward Integration. *TECSE*, 12(2), 230-246.
- Morgado, J. (1999). *Análise Psicológica*. 1 (XVII):121-126.
- Morgado, J., Beja, A. (2000). As necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Inclusão*, 1, 45-51.
- Morgado, J. (2003). *Qualidades, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Nobre, M. I. R. S.; Montilha, R. C. I.; Temporini, E. R. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 18 (1), pp. 46 – 52 e contribuição do atendimento em grupo. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 18 (1), pp. 46 – 52.
- Olson, H., & Burgess, D. (1997). Early intervention for children prenatally exposed to alcohol and other drugs. In Guralnic, M. J. (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 109-145). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa. Secretariado Nacional para a reabilitação.
- Petean, E. (1995). *Avaliação qualitativa dos aspetos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospetivo do atendimento das famílias*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas.

Pinto, A. (2011). *Ser mãe de uma criança com trissomia 21, sentimentos e expetativas*. Tese de mestrado. Universidade de Aveiro.

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)> [consultado entre Abril e Junho de 2010].

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Rafferty, Y., Boettcher, C., e Griffin, K. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.

Rebello, M. (2011). *Conceções e práticas dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com NEE*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspetiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp. 13-34.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. (pp. 89-102) Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação, doze olhares sobre a escola inclusiva*. Summus Editorial.

Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.” *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J., e César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sarmiento, T. e Amaral, J. (1998). *Relação escola- pais : As nossas práticas*” in Atas do IV Congresso Galaico-português de psicopedagogia, Universidade do Minho Braga.
- Senos. J. e Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens sobredotados, intervenção Educativa*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação. Lisboa.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, pp, 35-50.
- Serra, H. (2008). Estudo em Necessidades Educativas Especiais- Domínio Cognitivo. 1º Edição. Porto. Gaia Livro.
- Silva, A. (2003). *Escola e Família – Um parceria em prol da Escola Inclusiva*. Fórum crítico de educação. Revista do Isep- v.1 – nº 2, 41-55.
- Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Silva, L. e Dessen, M. (2004). O que significa ter uma criança com deficiência na família? *Educar*, 23. Curitiba. Editora UFPR, 161-183.
- Silva, P. (2005). *Escola- Família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.

Silva, A. e Mendes, E. (2008). *Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola*. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, Versão Eletrónica.

Simões, A. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. *Revista O Professor*, 70 (3), pp. 17-19.

Sousa, L. (2005). *Crianças (Con) Fundidas entre a escola e a família*. Porto Editora.

Taveira, R. (1995). *Privação auditiva precoce em crianças portadoras da síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Tafa, E. e Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education*, 18(2), 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco, (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris.

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

Ventura, M. (2009). *O Professor e a Escola Inclusiva: Contributos Psico-Sociais*. Tese de Doutoramento publicada. Universidade Aberta.

Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Voivodic, M. (2011). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis. Vozes.

Waidman, M. e Elsen, I. (2004). *Família e necessidades, revendo estudos*. *Ata scientiarum Health Sciences*, 26 (1), 147-157.

Legislação:

Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A

Portaria nº 60/12 de 29 de maio de 2012

ANEXOS

ANEXO 1
(Autorização para distribuição dos questionários)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
da Escola _____

Assunto: Pedido de distribuição e preenchimento de questionários

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, iremos realizar uma investigação que aborda o tema da Inclusão ao longo do percurso escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em nosso entender, na concretização de uma Escola Inclusiva é cada vez mais importante reconhecer a importância da participação ativa da família, na educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste estudo a família terá um papel fundamental.

Assim vimos por este meio, solicitar a V. Ex^a se digne autorizar a distribuição de questionários aos Pais/Encarregados de Educação dos alunos que frequentam as turmas de Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA) nesta escola, no presente ano letivo, ao mesmo tempo que solicitávamos na medida do possível, colaboração na sensibilização dos Pais/Encarregados de Educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para a participação no estudo, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecemos desde já a atenção para o referido pedido, considerando que o contributo de v^a Ex^a é fundamental para prossecução dessa pesquisa, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Porto, 21 de Março 2012

A orientadora

(Doutora Fátima Paiva Coelho)

A mestranda

(Sónia Alves Frias)

ANEXO 2
(1º questionário- Pré-teste)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Mestrado em Educação – Educação Especial

Questionário

(Encarregados de Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam as turmas UNECA)

O presente questionário destina-se a um Mestrado em Educação – Educação Especial, deste modo solicitamos a vossa colaboração no seu preenchimento.

Por favor retire alguns minutos do seu dia que sabemos ser muito ocupado para preencher este questionário.

É favor fornecer a informação requerida, quer colocando um X na resposta apropriada, quer escrevendo ou quantificando (___), quando necessário.

Estes dados tem unicamente em vista um futuro tratamento estatístico.

Questionário adaptado de: Frisado, M. (2009)

ESCOLA DO SEU EDUCANDO:

1– O Encarregado de Educação do (a) aluno (a) é:

Mãe___ Pai ___ Outro familiar ___ Qual: _____

Outro: _____

2– Idade **Anos**

3–Sexo Feminino Masculino

4– Habitações literárias:

1º Ciclo 2º Ciclo 3ºCiclo

Secundário Bacharel Licenciatura

Mestrado Doutoramento Outro: _____

5– Profissão do pai: _____ **Profissão da mãe:** _____

6– Profissão do Encarregado de Educação. _____

7– N° de filhos. _____ **N° de filhos com NEE** _____

8– Qual é o tipo de doença do seu educando (tipo de NEE)? (Assinale com um X a opção mais adequada)

De carater permanente/prolongado nos domínios:

- a) Sensorial –Audição _____
- b) Sensorial – Visão _____
- c) Motor _____
- d) Cognitivo – mental _____
- e) Comunicação, linguagem e fala _____
- f) Emocional/personalidade _____
- g) Saúde física _____
- h) Outra _____ NEE _____

Qual

9– Possui alguma informação em NEE?

Sim _____ **Não** _____

Se respondeu sim indique qual:

10– Considera que a escola está preparada para receber os alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim _____ **Não** _____

Porquê? _____

11– Na sua opinião a escola promove a Educação inclusiva?

Sim ____ Não____

Porquê? _____

12– A seu ver a inclusão é benéfica para o seu educando?

Sim ____ Não____

Porquê? _____

13– Acredita que o trabalho colaborativo entre encarregados de educação e a escola ajuda na qualidade do ensino do seu educando?

Sim ____ Não____

Porquê? _____

14– Quando quer saber o que se passa na escola, a sua primeira atitude é falar com:

(Assinale com um X a quadrícula correspondente à sua resposta)

1. O seu educando	
2. Com o diretor de turma do seu educando	
3. Com o professor de educação especial	
4. Com uma funcionária da escola.	
5. Com os colegas ou amigos do educando	
6. Com outra pessoa. Qual? _____	

15– Em que circunstância vai à escola do seu educando: (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das propostas seguintes)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. É solicitado pelo Diretor de Turma para reuniões.				
2. Pretende falar com o professor a respeito do seu educando.				
3. Quer saber a avaliação do seu educando.				
4. Quer ser esclarecido sobre o trabalho que está a ser feito com o seu educando.				
5. Quer saber como pode ajudar o professor do seu educando.				
6. É convidado para festas ou outras atividades.				
7. Outra situação. Qual? _____				

16– Qual é a importância que tem para si a escola? (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das propostas seguintes)

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante
1. Local de muitas aprendizagens.				
2. Ajuda na socialização (aprende regras, hábitos, arranja amigos).				
3. Local onde o seu filho/educando se sente bem.				
4. Torna o aluno mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha).				
5. Apoio à família.				
6. Ajuda a conhecer melhor o seu educando.				
7. Ensina a lidar com o seu educando.				
8. Orienta na preparação de atividades a fazer em casa com o seu educando.				

17– Quando se dirige à escola do seu educando vai para? (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das situações propostas)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Dialogar como diretor de turma.				
2. Saber da evolução da aprendizagem do seu educando.				
3. Ajudar na elaboração de atividades.				
4. Falar com o coordenador para fazer alterações que ajudem no problema do seu educando.				
5. Participar nas reuniões.				
6. Saber do comportamento do seu educando.				
7. Colaborar nas atividades escolares e/ou extra-escolares.				
8. Outro assunto. Qual? _____				

18– Quando o seu educando frequentava o 1º ciclo estava inserido numa turma do regular?

Sim ____ Não ____

19– Concorda com as turmas UNECA (Unidade Especializada com Currículo Adaptado)?

Sim ____ Não ____

Porquê? _____

ANEXO 3
(Versão final do questionário)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Questionário

(Encarregados de Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam as turmas UNECA)

O presente questionário destina-se a um Mestrado em Educação – Educação Especial, deste modo solicitamos a vossa colaboração no seu preenchimento.

É favor fornecer a informação requerida, quer colocando um X na resposta apropriada, quer escrevendo ou quantificando (___), quando necessário.

As informações deste questionário são de carácter anónimo, pelo que pedimos que responda com a maior sinceridade.

Estes dados tem unicamente em vista um futuro tratamento estatístico.

Questionário adaptado de: Frisado, M. (2009)

ESCOLA DO SEU EDUCANDO:

Escola B/S da Madalena

Escola B/S das Lajes do Pico

1– O Encarregado de Educação do (a) aluno (a) é:

Mãe Pai Outro familiar Qual: _____ Outro:

2– Idade **Anos**

3– Sexo Feminino Masculino

4– Habitações literárias:

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

Bacharel

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro: _____

5–Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

6– Profissão do Encarregado de Educação. _____

7– N° de filhos N° de filhos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

8– Que tipo de Necessidades Educativas Especiais tem o seu educando (Assinale com um X as opções mais adequadas)

De carater permanente/prolongado nos domínios:

- i) Sensorial – Audição
- j) Sensorial – Visão
- k) Motor
- l) Cognitivo – mental
- m) Comunicação, linguagem e fala
- n) Emocional/personalidade
- o) Saúde física
- p) Outra NEE Qual: _____

9-- Possui alguma informação em Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

Se respondeu sim indique qual:

10– Qual é a importância que tem para si a escola? (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das propostas seguintes)

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante
1.Local de muitas aprendizagens.				
2. Ajuda na socialização (aprende regras, hábitos, arranja amigos).				
3. Local onde o seu educando se sente bem.				
4.Torna o aluno mais autónomo (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha).				
5. Apoio à família.				
6. Ajuda a conhecer melhor o seu educando.				
7. Ensina a lidar com o seu educando.				
8. Orienta na preparação de atividades a fazer em casa com o seu educando.				

11– Quando quer saber o que se passa na escola, a sua primeira atitude é falar com:

(Ordene de 1 a 5, sendo o 1 a primeira pessoa com quem fala e o 5 a última.)

7. O seu educando.	
8. Com o diretor de turma do seu educando.	
9. Com o professor de educação especial.	
10. Com uma funcionária da escola.	
11. Com os colegas ou amigos do educando.	
12. Com o Conselho Executivo da escola.	

12– Em que circunstâncias vai à escola do seu educando? (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das propostas seguintes)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
8. É solicitado pelo Diretor de Turma para reuniões.				
9. Pretende falar com o professor a respeito do seu educando.				
10. Quer saber a avaliação do seu educando.				
11. Quer ser esclarecido sobre o trabalho que está a ser feito com o seu educando.				
12. Quer saber como pode ajudar o professor do seu educando.				
13. É convidado para festas ou outras atividades.				
14. Outra situação. Qual? _____ _____				

13– Quando se dirige à escola do seu educando vai para? (Assinale com um X a quadrícula correspondente ao seu caso, em cada uma das situações propostas)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Sempre
9. Dialogar como o diretor de turma.				
10.Saber da evolução da aprendizagem do seu educando.				
11.Ajudar na elaboração de atividades.				
12.Falar com o/a presidente da escola para fazer alterações que ajudem no problema do seu educando.				
13.Participar nas reuniões.				
14.Saber do comportamento do seu educando.				
15.Colaborar nas atividades escolares e/ou extra-escolares.				
16.Outro assunto. Qual? _____ _____				

14– Sobre o trabalho colaborativo (trabalho entre encarregados de educação e a escola de forma a promover a qualidade do ensino) indique:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. O trabalho colaborativo ajuda na qualidade do ensino.					
2. Com o trabalho colaborativo à uma maior desenvolvimento do aluno com NEE.					
3. No trabalho colaborativa há uma aprendizagem mútua.					
4. Só com o trabalho colaborativo se complementa a verdadeira educação.					
5. Deverá haver uma continuidade em casa do realizado na escola.					
6. Só a análise do perfil do aluno com NEE sob as duas perspetivas permite desenvolver um programa adequado ao aluno.					

15– Sobre a preparação da escola para receber os alunos com Necessidades

Educativas Especiais indique:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A escola tem as condições asseguradas para receber alunos com NEE.					
2. A escola possui professores especializados suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos.					
3. A escola possui funcionários com formação para acompanharem os alunos com NEE.					
4. A escola possui rampas de acesso para cadeiras de rodas.					
5. A escola possui casas de banho adaptadas para alunos com NEE.					
6. Os professores demonstram amor, carinho e atenção especial pelo seu educando.					
7. As condições que existem atualmente na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE.					
8. Outro . Qual? _____ _____					

16 – Sobre a educação inclusiva indique:

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.					
2. As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.					
3. Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.					
4. As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio da educação especial.					
5. Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.					
6. A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.					
7. O sucesso da inclusão passa por ensinar o aluno com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.					
15. A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.					

17– Quando o seu educando frequentava o 1º ciclo estava inserido numa turma do regular?

Sim Não

18 –A seu entender onde se verificou uma maior inclusão, no 1º ciclo ou no 2º ciclo.

1º ciclo 2º ciclo

Porquê _____

19 – Concorda com as turmas UNECA (Unidade Especializada com Currículo Adaptado)?

Sim Não

Porquê? _____

20 – Acha que as turmas de UNECA promovem a inclusão do seu educando?

Sim Não

Porquê? _____

21– A seu entender preferia que o seu educando estivesse:

c) Numa turma do regular com um professor de apoio.

d) Numa turma de UNECA.

Porquê? _____

22– O que considera que a escola deve fazer para promover a inclusão dos alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Muito Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 4
(Declaração de consentimento)

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia”
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

“ Perspetivas dos Encarregados de Educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, sobre a inclusão, e a Escola ao longo do percurso escolar dos seus educandos.”

Eu, abaixo-assinado, (nome do participante) _____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos a utilizar neste estudo. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Por isso, consinto participar neste estudo proposto pelo investigador.

Data: ____/____/2012

Assinatura do participante: _____

O Investigador responsável:

Nome: Sónia Catarina Costa Alves Frias

Assinatura:

ANEXO 5
(Base de dados dos questionários)

	Questão 0	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
Questionário	(1- Madalena, 2- Lajes do Pico)	1- Mãe, 2- pai, 3 Outros	Idade	1- Feminino, 2- Masculino	1- 1º Ciclo, 2- 2º ciclo, 3- 3º ciclo, 4- Secundário, 5- Bacharelato, 6- Licenciatura, 7- Mestrado, 8- Doutoramento, 9- Outros
1	1	1	40	1	4
2	1	1	39	1	2
3	1	1	43	1	3
4	1	1	41	1	1
5	1	3	66	1	6
6	1	3	50	1	6
7	1	1	38	1	1
8	1	1	44	1	3
9	1	1	43	1	1
10	1	2	45	2	2
11	1	1	49	1	1
12	1	3	50	1	6
13	1	3	50	1	6
14	1	3	50	1	6
15	1	1	45	1	3
16	1	2	44	2	2
17	1	1	39	1	2
18	1	1	40	1	2
19	1	1	40	1	1
20	1	1	32	1	4
21	2	1	40	1	2
22	2	1	48	1	2
23	2	1	45	1	2
24	2	2	40	2	4
25	2	2	44	2	2

Questionário	Questão 5		Questão 6	Questão 7	
	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Profissão do Encarregado de Educação	Nº de filhos	Nº de filhos com NEE
1	Carteiro	Administrativa	Administrativa	2	1
2	Falecido	Emp. de limpeza	Empregada de limpeza	2	2
3	Condutor	Emp. de balcão	Empregada de balcão	3	1
4	Lavrador	Emp. de limpeza	Empregada de limpeza	7	4
5			Coordenadora do Centro de Acolhimento	0	0
6		Falecida	Secretária-geral do Centro de Acolhimento	0	0
7	Desempregado	Operária Fabril	Operária Fabril	2	1
8	Mecânico	Doméstica	Doméstica	2	1
9	Desempregado	Operária Fabril	Operária Fabril	3	1
10	Encarregado de Instalações	Emp. de limpeza	Encarregado de Instalações	4	1
11	Pedreiro	Doméstica	Doméstica	2	1
12			Secretária-geral do Centro de Acolhimento	0	0
13	Falecido		Secretária-geral do Centro de Acolhimento	0	0
14			Secretária-geral do Centro de Acolhimento	0	0
15	Agricultor	Cabeleireira	Cabeleireira	2	1
16	Reformado	Desempregada	Reformado	2	1
17	Desempregado	Desempregada	Desempregada	3	1
18	Lavrador	Doméstica	Doméstica	7	1
19	Cantoneiro	Empregada Fabril	Empregada Fabril	2	1
20	Manobrador de Máquinas	Produtora Agrícola	Produtora Agrícola	3	1
21	Pedreiro	Operária Fabril	Operária Fabril	2	1
22	Operário fabril	Operária Fabril	Operária Fabril	3	1
23	Cantoneiro	Operária Fabril	Operária Fabril	3	1
24	Técnico de farmácia	Telefonista	Técnico de farmácia	1	1
25	Mecânico	Cabeleireira	Cabeleireira	3	1

Questionário	Questão 8					
	1- Sensorial Audição	2- Sensorial Visão	3- Motor	4- Cognitivo- Mental	5- Comunicação, linguagem e fala.	6- Emocional/personalidade
1				1		
2				1		1
3				1		
4				1		
5		1		1		
6		1	1	1		1
7						
8			1	1		
9				1		
10			1		1	
11				1		
12				1	1	
13				1		1
14				1	1	
15				1		
16				1		
17				1		
18				1		
19				1		
20				1	1	
21	1			1		
22				1		
23				1	1	
24				1		
25				1	1	

Questionário	Questão9	Questão 10					
	1- Sim, 2- Não	10.1- Local de muitas aprendizagens	10.2 Ajuda na socialização (local onde se aprende regras, hábitos e se arranja amigos)	10.3 Local onde o seu educando se sente bem	10.4 Torna o aluno mais autônomo (ser capaz de fazer alguma coisa sozinho)	10.5 Apoio à família	10.6 Ajuda a conhecer melhor o seu educando
1	2	4	3	3	3	3	3
2	2	3	4	3	3	3	3
3	2	4	4	3	3	3	2
4	2	4	4	3	4	4	3
5	2	4	4	4	4	3	3
6	1	3	3	3	2	2	2
7	2	2	3	2	2	2	2
8	2	3	3	2	2	2	2
9	2	4	4	4	4	3	3
10	2	4	4	4	4	3	3
11	2	4	4	4	4	3	3
12	1	3	3	3	2	2	2
13	1	3	3	3	2	2	2
14	1	3	3	3	2	2	2
15	2	3	3	4	4	3	4
16	2	4	4	4	4	4	4
17	2	4	4	4	4	3	3
18	2	4	4	4	4	3	3
19	2	4	4	4	4	4	4
20	2	4	4	4	4	4	4
21	2	3	3	3	3	3	3
22	2	4	3	3	3	3	2
23	2	3	3	3	3	4	2
24	2	4	3	3	3	3	3
25	2	4	4	3	4	3	4

Questionário	Questão 10		Questão 11			
	10.7 Ensina a lidar com o seu educando	10.8 Orienta na preparação de atividades a fazer em casa e com o seu educando	11.1 Com o seu educando	11.2 Com o diretor de turma do seu educando	11.3. Com o professor de educação especial	11.4. Com uma funcionária da escola
1	3	3	1	2	3	4
2	3	3	1	2	3	5
3	2	4	1	2	3	5
4	3	4	1	2	3	5
5	3	3	1	2	3	5
6	2	2	1	2	3	6
7	2	1	1	2	3	4
8	2	1	1	2	3	5
9	3	3	1	2	3	4
10	2	3	3	1	4	2
11	2	2	3	1	2	4
12	2	2	1	2	3	6
13	2	2	1	2	3	6
14	2	2	1	2	3	6
15	4	4	1	2	3	6
16	4	4	1	2	5	4
17	3	3	1	2	3	5
18	3	4	1	2	3	6
19	4	4	1	2	3	6
20	3	4	1	2	3	5
21	3	3	1	2	3	5
22	3	3	1	2	3	4
23	2	3	1	2	4	5
24	3	4	1	2	3	5
25	4	4	1	2	3	4

Questionário	Questão 11		Questão 12 (1- Nunca, 2- raramente. 3- Algumas vezes, 4- Sempre)		
	11.5. Com os colegas ou amigos do seu educando	11.6. Com o conselho executivo da escola	12.1 É solicitado pelo diretor de turma para reuniões	12.2 Pretende falar com o professor a respeito do seu educando.	12.3 Quer saber da avaliação do seu educando
1	5	6	4	3	3
2	4	6	3	3	3
3	4	6	4	3	3
4	4	6	4	3	3
5	6	4	4	3	4
6	5	4	4	3	4
7	5	6	4	4	4
8	6	4	4	2	1
9	5	6	4	3	3
10	5	6	4	4	4
11	5	6	4	4	4
12	5	4	4	3	4
13	5	4	4	3	4
14	5	4	4	3	4
15	4	5	3	4	4
16	6	3	4	3	4
17	6	4	4	4	4
18	4	5	4	3	4
19	5	4	4	3	3
20	6	4	4	3	4
21	4	6	4	3	4
22	5	6	4	3	4
23	6	3	4	3	3
24	4	6	4	4	4
25	5	6	3	3	3

Questão 12 (1- Nunca, 2- raramente. 3- Algumas vezes, 4- Sempre)				
Questionário	12.4 Quer ser esclarecido sobre o trabalho que está a ser feito com o seu educando.	12.5 Quer saber como pode ajudar o professor do seu educando.	12.6 É convidado para festas ou atividades.	12.7. Outras
1	3	3	2	
2	3	3	2	
3	3	3	3	
4	2	2	1	
5	4	3	3	
6	3	3	3	
7	4	2	2	
8	2	1	1	
9	3	2	1	
10	4	4	3	
11	4	4	3	
12	3	3	3	1
13	3	3	3	
14	3	3	3	
15	4	4	3	3
16	4	4	3	
17	3	3	4	
18	3	3	3	
19	3	2	2	
20	2	2	2	
21	3	1	4	
22	3	1	1	
23	3	3	3	
24	4	3	3	
25		2	2	

Questão 13 (1- Nunca, 2- raramente. 3- Algumas vezes, 4- Sempre)

Questionário	13.1 Dialogar com o diretor de turma	13.2 Saber da aprendizagem do seu educando	13.3 Ajudar na elaboração de atividades	13.4 Falar com o/a presidente da escola para fazer alterações que ajudem no problema do seu educando	13.5 Participar nas reuniões	13.6 Saber do comportamento do seu educando
1	3	3	3	1	4	3
2	3	3	1	1	3	3
3	3	3	2	1	4	3
4	3	3	1	1	4	3
5	4	4	3	1	2	4
6	3	3	3	3	3	3
7	3	3	1	3	4	4
8	4	3	1	1	3	2
9	3	3	1	2	4	2
10	4	4	2	2	2	4
11	4	4	2	1	4	4
12	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3
15	3	4	1	2	4	4
16	3	3	2	1	4	4
17	4	4	3	2	4	4
18	3	3	2	1	3	2
19	3	3	2	1	4	3
20	4	4	1	1	4	3
21	4	3	1	1	4	4
22	3	3	1	1	4	3
23	3	3	1	1	3	4
24	3	3	2	3	4	4
25	3	3	1	1	3	3

Questão 13 (1- Nunca, 2- raramente. 3- Algumas vezes, 4- Sempre)			Questão 14 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente)	
Questionário	13.7 Colaborar nas atividades escolares e/ou extra escolares.	13.8 Outro assunto (tratar do subsídio, transporte e matriculas)	14.1 O trabalho colaborativo ajuda na qualidade do ensino.	14.2 Com o trabalho colaborativo há um maior desenvolvimento do aluno com NEE.
1	3		4	4
2	1	4	3	3
3	3		4	4
4	2	4	4	4
5	1		4	4
6	3		3	4
7	1		3	3
8	1		4	4
9	1		4	4
10	2		4	4
11	3		4	4
12	3	1	4	3
13	3		3	4
14	3		3	4
15	2		4	4
16	3		5	5
17	1		5	5
18	1		5	5
19	1		5	5
20	2		4	4
21	4		4	4
22	2		4	4
23	2		4	4
24	3		5	5
25	1		3	3

	Questão 14 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4-Concordo, 5- Concordo totalmente)			
Questionário	14.3 No trabalho colaborativo há uma aprendizagem mutua	14.4 Só com o trabalho colaborativo se complementa a verdadeira educação.	14.5 Deverá haver uma continuidade em casa do realizado na escola.	14.6 Só a análise do perfil do aluno com NEE sob as duas perspectivas permite desenvolver um programa adequada ao aluno.
1	4	4	4	4
2	3	3	4	3
3	4	4	4	4
4	4	5	5	4
5	4	4	4	4
6	4	4	4	3
7	3	3	4	4
8	3	4	3	3
9	4	4	5	4
10	4	4	5	4
11	4	4	4	4
12	4	4	4	3
13	4	4	4	3
14	4	4	4	3
15	4	3	4	4
16	5	5	5	5
17	5	5	5	5
18	5	5	5	5
19	5	5	5	5
20	4	4	3	4
21	4	4	4	3
22	4	4	4	4
23	3	4	4	3
24	5	5	5	5
25	3	3	4	4

	Questão 15 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4-Concordo, 5- Concordo totalmente)				
Questionário	15.1 A escola tem condições asseguradas para receber alunos com NEE.	15.2 A escola possui professores especializados suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos	15.3 A escola possui funcionários com formação para acompanharem os alunos com NEE.	15.4 A escola possui rampas de acesso para cadeiras de rodas.	15.5 A escola possui casas de banho adaptadas para alunos com NEE.
1	4	2	2	5	5
2	2	2	2	4	4
3	2	2	1	4	4
4	3	2	2	3	2
5	2	3	2	4	4
6	3	3	2	4	4
7	2	2	2	3	3
8	1	2	1	1	1
9	3	3	3	4	4
10	3	2	2	4	4
11	2	2	3	4	4
12	3	3	2	4	4
13	3	3	2	4	4
14	3	3	2	4	4
15	4	4	4	4	4
16	5	5	5	5	5
17	3	2	2	4	4
18	4	4	4	4	4
19	4	3	3	4	4
20	3	3	2	4	4
21	3	2	2	4	5
22	3	2	2	4	5
23	3	3	3	2	2
24	2	1	1	5	5
25	3	3	3	2	2

	Questão 15 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente)		
Questionário	15.6 As condições que existem na maioria das escolas permitem assegurar o sucesso educativo dos alunos com NEE.	15.7 Outras	16.1 É desejável que na mesma turma existam grupos de alunos com níveis de aprendizagens diferentes.
1	2		3
2	1		3
3	2		3
4	1		4
5	3		4
6	2		3
7	2		2
8	2		2
9	2		2
10	2		1
11	3		4
12	2		3
13	2		3
14	2		3
15	4		3
16	5		2
17	3		2
18	2		2
19	4		2
20	1		2
21	1		4
22	2		1
23	3		3
24	2		4
25	2		3

	Questão 16 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4-Concordo, 5- Concordo totalmente)		
Questionário	16.2 As necessidades sociais e emocionais dos alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.	16.3 Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.	16.4 As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula sem o apoio da educação especial.
1	3	3	1
2	3	3	2
3	3	2	2
4	4	2	2
5	4	3	2
6	4	2	3
7	2	4	4
8	4	3	2
9	2	4	1
10	5	5	1
11	4	4	2
12	4	2	3
13	4	2	3
14	4	2	3
15	4	2	2
16	2	4	2
17	2	3	2
18	4	3	3
19	4	4	4
20	4	2	2
21	4	2	2
22	4	4	1
23	3	3	2
24	4	1	1
25	3	3	3

	Questão 16 (1-Discordo totalmente, 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo, 4-Concordo, 5- Concordo totalmente)			
Questionário	16.5 Cada aluno com NEE tem necessidades únicas pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.	16.6 A inclusão educativa não é um local mas um conjunto de serviços para responder adequadamente às necessidades de cada aluno com NEE.	16.7 O sucesso da inclusão passa por ensinar com NEE na sala de aula do regular juntamente com o professor de educação especial/apoio educativo.	16.8 A inclusão da criança com NEE promove a sua autonomia e independência social.
1	5	3	5	5
2	4	3	4	3
3	4	4	4	4
4	5	5	5	5
5	4	4	4	4
6	4	4	3	3
7	2	3	3	3
8	4	4	3	4
9	5	5	3	5
10	5	5	5	5
11	4	4	4	4
12	4	4	3	3
13	4	4	3	3
14	4	4	3	3
15	5	4	3	4
16	4	4	2	4
17	4	4	4	4
18	5	5	5	5
19	4	4	4	4
20	4	4	3	4
21	4	4	4	4
22	4	4	4	4
23	4	4	4	4
24	5	5	5	5
25	4	4	4	4

Questionário	Questão 17	Questão 18					
	1- Sim, 2- Não	1- 1º Ciclo, 2- No 2º ciclo	1- Discriminado pelos colegas no 1º ciclo	2- Discriminado pelos colegas no 2º ciclo	3- Aceite pelos professores/auxiliares e colegas no 1º ciclo	4- Teve um maior apoio no 2º ciclo	5- Teve um maior apoio no 1º ciclo
1	1	1		1			
2	1	2			1		
3	1	2		1			
4	1	2				1	
5	1	1					1
6	1	1					1
7	1	1					
8	1	1			1		
9	1	1			1		
10	1	1			1		
11	1	1			1		
12	1	1			1		
13	1	1					
14	1	2					
15	1	2	1				
16	1	2	1				
17	1	2	1				
18	1	2	1				
19	1	2				1	
20	1	2	1				
21	1	2	1				
22	1	1			1		
23	1	1			1		
24	1	1					1
25	1	1				1	

Questionário	Questão 18		Questão 19			
	6- No 1º ciclo era apoiado na própria turma	7- Outros	1- SIM, porque promovem a inclusão.	2-SIM, porque as turmas são mais reduzidas, daí as aprendizagens serem mais direcionadas para cada aluno.	3- NÃO, porque as crianças não melhorias.	4- NÃO, estas promovem a exclusão dos alunos, ficando estes “rotulados”.
1			1			
2			1			
3				1		
4			1			
5					1	
6						1
7		1			1	
8						1
9						
10						
11						
12					1	1
13	1					1
14						1
15	1			1		
16					1	
17			1			
18			1			
19						
20			1			
21						
22				1	1	
23					1	
24						1
25						

	Questão 19		Questão 20
Questionário	5- NÃO, outros motivos.	6- SIM, porque dão a resposta necessária ao sucesso escolar de cada aluno	1- SIM, porque o meu educando aprendeu muito e até estagiou dentro e fora da escola, o que poderá ser uma oportunidade a nível profissional futuramente.
1			1
2			
3			
4			1
5			
6			
7			
8			
9	1		
10			
11		1	
12			
13			
14			
15			
16	1		
17			
18			
19	1		
20			
21			
22		1	
23			
24			
25			

	Questão 20		
Questionário	2- NÃO, ele é discriminado por frequentar uma turma UNECA.	3- SIM, porque o meu filho superou muitas das suas dificuldades.	4- NÃO, porque existem alunos que se tivessem um apoio acrescido poderiam estar numa turma do regular.
1			
2	1		
3		1	
4			
5			1
6			
7	1		
8	1		
9	1		
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16	1		
17		1	
18		1	
19	1		
20			
21			
22	1		
23	1		
24			
25		1	

	Questão 20		
Questionário	5- NÃO, porque na própria turma existem muitos alunos com necessidades muito diferentes às quais não é possível responder.	6- SIM, porque devido às problemáticas do meu educando era impossível estar inserido no regular.	7- SIM, porque as turmas são mais reduzidas e a aprendizagem é mais direcionada para cada aluno.
1			
2			
3			
4			
5			1
6	1		
7			
8			
9			
10		1	
11			1
12	1		
13	1		
14	1		
15		1	
16			
17			
18			
19			
20			1
21			1
22			
23			
24	1		
25			

Questionário	Questão 21			
	1- Numa turma do regular, com professor de apoio, porque superou as suas dificuldades	2- Numa turma do regular, com o professor de apoio, porque com apoio ele era capaz de acompanhar os restantes alunos.	3- Na turma UNECA, porque com as suas dificuldades nunca seria capaz de acompanhar os alunos do regular.	4- Numa turma UNECA, mas que desse resposta mais direta à inserção destes alunos no mercado de trabalho futuramente.
1	1			
2		1		
3		1	1	
4				
5				1
6				
7				
8				
9				
10			1	
11				
12				
13				
14				
15			1	
16		1		
17				1
18			1	
19				
20				1
21				1
22				
23		1		
24		1		
25				1

Questionário	Questão 21		Questão 22		
	5- Numa turma do regular com professor de apoio porque só assim se verifica a verdadeira inclusão	6- Numa turma do regular com professor de apoio.	1-Promover Formação para os pais, auxiliares e docentes	2- Turmas Uneca com reduzido número de alunos ex. 5 alunos	3- Mais professores de educação especial
1			1	1	
2			1		1
3			1	1	1
4			1		
5			1		1
6	1				
7	1			1	
8	1		1		
9		1	1		
10			1		
11		1	1		1
12	1				
13	1				
14	1				
15			1	1	
16			1		
17			1		
18			1		
19		1	1		
20			1		
21					
22		1			
23			1		
24			1		1
25				1	

Questionário	Questão 22					
	4- Terem mais apoio	5- Currículos mais centrados nas necessidades acadêmicas e práticas dos alunos.	6- Melhorar as acessibilidades, casas banho, rampas de acesso	7- Escola deveria ter terapeuta da fala	8- Continuidade de ano para ano do professor de educação especial.	9- Outras
1						
2						
3						
4	1					
5		1				
6			1			1
7						
8			1			
9						
10				1	1	
11		1				
12						1
13						1
14						1
15						
16						
17						
18						
19	1					
20						
21					1	
22	1					
23				1	1	
24				1	1	
25						