

Lara Cristina Trigo Gonçalves

**A inclusão escolar de alunos
com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:**

As conceções dos pares e da família

Estudo de Caso

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, outubro de 2013

Lara Cristina Trigo Gonçalves

**A Inclusão escolar de alunos
com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
A influência das conceções dos pares e da família**

Estudo de Caso

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, outubro de 2013

Lara Cristina Trigo Gonçalves

**A Inclusão escolar de alunos
com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:**

A influência das conceções dos pares e da família

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, especialização em cognitivo e motor sob a orientação da Prof. Doutora Fátima Paiva Coelho.

Porto, outubro de 2013

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais é um processo que, para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todos. Os pares e a família são, neste processo, um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, que una a parte educativa à parte do desenvolvimento afetivo e social. Por este motivo, este estudo tem como principal objetivo verificar as conceções dos pares e família na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe.

Utilizou-se como abordagem um estudo de caso, escolhendo como instrumentos para a recolha de dados o *focus group* e entrevista. Enquadra-se, assim, num paradigma qualitativo.

Os dados deste estudo recolheram-se na região autónoma dos Açores, na Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo e Peixe. Os participantes foram vinte alunos, pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, dez de uma turma do ensino regular e dez de uma turma de Programa Oportunidade I, na faixa etária compreendida entre os doze e os catorze anos, e oito pais/encarregados de educação de cada turma, dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais.

Através dos discursos de muitos alunos de ambas as turmas, com predomínio dos alunos da turma regular do 5º ano, ainda há conceções que indiciam claramente que não há uma convivência inclusiva entre pares. Concluiu-se que as características inerentes às próprias NEE que os alunos têm são fator de exclusão por parte dos colegas sem NEE. Encontraram-se indicadores que transmitiram atitudes positivas face à diferença, sobretudo quando os alunos afirmaram que estariam dispostos a ajudar os seus colegas com Necessidades Educativas Especiais no contexto de sala de aula, aceitar ser seu amigo, fazer parceria no recreio. Contudo, a maioria dos alunos mencionam muito o comportamento desses colegas, como fator de afastamento e de distúrbio do processo de ensino e aprendizagem.

Concluiu-se que as conceções dos pais de alunos do Programa de Oportunidade I, no que se refere à inclusão de alunos com NEE na turma do seu educando, foram divergentes, ou seja, de segregação e de inclusão. Contrariamente, quase todos os pais de alunos da turma do ensino regular são a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aulas dos seus filhos.

Pese embora a idade das crianças envolvidas, acredita-se que este trabalho abre portas à reflexão em torno da necessidade de se fomentar desde muito cedo, na vida das crianças, valores como a amizade e a igualdade de oportunidades.

Valorizar e estimular a participação dos pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais no processo ensino aprendizagem, assim como desenvolver estratégias de colaboração, envolvendo a família e os alunos poderá ser o caminho para ajudar estes alunos a desenvolverem-se e a integrarem-se futuramente na sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Pares; Família; Conceções.

ABSTRACT

School inclusion of pupils with Special Educational Needs is a process that, in addition to educational and pedagogical, intended to be social and emotional, that is, a climate conducive to educational success for all. The couple and the family are in the process, a key element to creating an inclusive environment for success, the part that attaches to the part of educational and social emotional development. For this reason, this study has the main objective to verify the conceptions peers and family on school inclusion of students with Special Educational Needs in Rabo de Peixe.

It was used as a case study approach, choosing as instruments for collecting data and the focus group interview. It fits well in a qualitative paradigm.

Data for this study were collected in the autonomous region of the Azores, in the Primary School 2.3 Galvão Rui de Carvalho in Rabo and Fish. Participants were twenty students, peers students with Special Educational Needs, ten from a regular education class and a class of ten of Opportunity Program I, aged between twelve / fourteen, and eight parents / guardians of each class, students without Educational Needs Special.

Through the speeches of many students in both classes, with a predominance of regular class students of the 5th year, there is still conceptions that indicate clearly that there is a coexistence between pairs inclusive. It was concluded that the characteristics inherent to SEN pupils have are exclusion factor from colleagues called normal. There were records unit who sent positive attitudes to difference, especially when students said they would be willing to assist their colleagues with Special Educational Needs in the context of the classroom, accept to be your friend, to partner in the playground. However, most students mention the very behavior of colleagues, as a factor of removal and disturbance of the process of teaching and learning.

Despite the age of the children involved, it is believed that this work opens the door to reflection on the need to promote very early in children's lives, values like friendship and equality.

Enhance and encourage the participation of parents of students with Special Educational Needs in the learning process, and develop collaborative strategies involving family and students may be the way to help these students develop themselves and be integrated in future society.

Keywords: Special Education, Inclusion; Pairs; Family; conceptions.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos aqueles que diariamente contribuem, para que seja possível falar em Inclusão Escolar de alunos Especiais, independentemente das suas diferenças.

Dedico-o especialmente a todos os alunos que diariamente enfrentam as múltiplas barreiras, sem nunca desistirem, nem perderem o encanto pela vida.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes que lecionaram as cadeiras deste curso, a minha sincera gratidão pela competência, disponibilidade e dedicação que demonstraram ao longo deste percurso.

Agradeço especialmente à Professora Fátima Paiva Coelho, pela sua cooperação, amabilidade e orientação no desenvolvimento desta dissertação.

Às pessoas que participaram na recolha de informação para este estudo, Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, aos pais e alunos da Vila de Rabo de Peixe, pela confiança e a delicadeza com que aceitaram generosamente abrir-me as portas das suas vivências e conceções. Serão para mim uma memória viva, por tudo o que experienciei, sem eles este trabalho não teria sido realizável.

Às pessoas com quem partilhei todas as fases deste estudo e com quem partilho a minha vida, com amor, carinho e confiança que sempre demonstraram nesta minha caminhada (Filho, Marido, Mãe, Pai, Irmã, Avô e Amigos).

Foi um gosto fazerem parte da minha vida, colaborarem para que este momento de realização pessoal e profissional fosse possível de alcançar.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA	16
1. Da segregação à inclusão	16
i. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	16
ii. Evolução do atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais	18
iii. A segregação escolar	19
iv. A integração escolar	20
v. A inclusão escolar.....	24
2. Inclusão <i>versus</i> exclusão da cultura de pares	29
i. Inclusão e exclusão da cultura de pares.....	29
ii. Apoio da competência social dos alunos, as relações sociais e a inclusão na cultura de pares	32
iii. Ensino cooperativo	38
3. As concepções da família na inclusão escolar	42
i. A família	42
ii. Estrutura e desenvolvimento das famílias	43
iii. O envolvimento da família na inclusão	46
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	49
1. Problemática	49
2. Objetivos do estudo	51
3. Método	52
4. Participantes.....	54
5. Instrumentos e procedimentos	61
i. Procedimentos de análise	66
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
1. Apresentação dos resultados.....	69
i. Análise dos resultados dos pais.....	69
ii. Análise de resultados dos alunos.....	79
2. Discussão dos Resultados	97
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	112
ANEXOS.....	I
ANEXOS I – Pedido de autorização do estudo.....	II

ANEXOS II - Guião do grupo de discussão.....	VII
ANEXOS III - Roteiro da entrevista.....	VIII
ANEXOS IV -Transcrição dos grupos de discussão e entrevistas	X

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação da proposta do sistema de educação especial atual e o sistema de educação especial ideal.....	28
Tabela 2 – Caraterísticas sociodemográficas dos alunos	55
Tabela 3 – Caraterísticas sociodemográficas dos pais	56
Tabela 4 – Categoria 1 - Hobbies/aspetos culturais.....	57
Tabela 5 – Categoria 2 - Conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho	70
Tabela 6 – Categoria 3 - Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	71
Tabela 7 – Categoria 4 - Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	73
Tabela 8 – Categoria 5 - Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”	74
Tabela 9 – Categoria 6 - Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma	76
Tabela 10 – Categoria 7 - Conceções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma	78
Tabela 11 – Categoria 1 – Conceções sobre os colegas diferentes.....	80
Tabela 12 – Categoria 2 – Colocar-se no lugar do outro	82
Tabela 13 – Categoria 3 – Presença do colega com NEE na sala de aula.....	83
Tabela 14 – Categoria 4 – Ter como melhor amigo um colega “diferente”	85
Tabela 15 – Categoria 5 – Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”	87
Tabela 16 – Categoria 6 – Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”	89
Tabela 17 – Categoria 7 – Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros	91
Tabela 18 – Categoria 8 – Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas	93
Tabela 19 – Categoria 9 – Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio	95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Hábitos de leitura	59
Gráfico 2 – Ouvir música	60
Gráfico 3 – Programas televisivos	60
Gráfico 4 – Viajar	61
Gráfico 5 - Conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho	71
Gráfico 6 - Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	72
Gráfico 7 - Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	74
Gráfico 8 - Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”	76
Gráfico 9 - Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma	77
Gráfico 10 - Conceções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma	79
Gráfico 11 - Conceções sobre os colegas diferentes.....	81
Gráfico 12 - Colocar-se no lugar do outro	83
Gráfico 13 - Presença do colega com NEE na sala de aula.....	85
Gráfico 14 - Ter como melhor amigo um colega “diferente”	87
Gráfico 15 - Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”	89
Gráfico 16 - Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”	90
Gráfico 17 - Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.....	92
Gráfico 18 - Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aula	94
Gráfico 19 - Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio.....	96

ABREVIATURAS

cit. – citado(a)

in - em

n – número/frequência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

p. – página

PO I – Programa Oportunidade I

INTRODUÇÃO

A educação é, pela sua origem, funções e objetivos, um facto social. Assim sendo, é necessário compreender a educação, não somente como um processo de transmissão do conteúdo material e espiritual de um povo, mas também como a própria expressão do ideal deste povo, exprimindo os seus padrões de comportamento e a sua filosofia social, política, religiosa e económica. A educação deve ser uma estrutura educativa de suporte social que se ajuste a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada e que responda às necessidades individuais, preconizando uma política educativa que promova uma educação inclusiva, “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia & Martins, 2002, p. 13).

É neste contexto que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5) salienta a promoção da

Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais.

Como tal, um dos princípios fundamentais da escola inclusiva reside em dar-se a mesma igualdade de oportunidade a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), que “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1-2).

Foi a partir desta conferência que se começou a preconizar a ideia da “escola para todos”, na medida em que as escolas têm que receber todo e qualquer aluno, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, aceitando a diferença e respondendo às necessidades individuais de cada um.

Neste âmbito também ganha relevância a aceitação e a rejeição sociais de alunos com NEE por parte dos seus pares ditos normais e dos seus familiares. Assim, com esta

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

dissertação pretende dar-se uma ideia mais clara sobre as concepções dos pares e da família face à inclusão escolar de alunos com NEE. É aí que os alunos desenvolvem um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas. Usam esses significados partilhados durante as suas interações sociais de rotina com os colegas da sala de aula.

Wolfberg et al. (1999, *cit. in* Odom et al., 2007) descreveram este processo como *cultura de pares*. Foi este “olhar mais atento” em relação às dimensões sociais da inclusão que levou os referidos autores a tentar entender de que modo os alunos com NEE se tornam parte, ou estão à parte, da cultura social dos colegas da sala.

Assim, desenvolveu-se este estudo com a pretensão de conhecer a concepção que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais têm acerca dos seus pares diferentes (com deficiência) integrados na turma. Mas não é apenas a concepção dos colegas das crianças/jovem com Necessidades Educativas Especiais que possui pertinência para o presente estudo. Sendo a família um dos pilares mais importantes no processo ensino/aprendizagem assim como de socialização, fazendo parte da equipa de intervenção, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos. Não devemos centrar exclusivamente no aluno, mas também no seu contexto familiar e ambiental/cultural. Assim o contexto de desenvolvimento da criança/jovem é tão importante quanto as suas características na determinação de um desenvolvimento/aprendizagem e integração com sucesso.

Definiu-se como objetivo geral verificar as concepções dos pares e família na inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O estudo foi realizado junto de uma turma do 5º ano de escolaridade do Currículo Comum e de outra de Programa Oportunidade I (POI), cujos destinatários são os alunos que, tendo frequentado o 1.º Ciclo do Ensino Básico, não tenham atingido o conjunto de competências consideradas essenciais para aprovação no 1.º Ciclo e tenham dez anos de idade à data de início do ano escolar em que ingressam no Programa.

Para além dos alunos, participaram também os pais dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais. Utilizou-se como abordagem um estudo de caso e como instrumentos para a recolha de dados o *focus group* e a entrevista.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

Parece importante realizar uma investigação que permita apurar o sentir face à inclusão por parte dos alunos e família de uma escola dita inclusiva. Pelo facto de ter lecionado durante três anos na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe e por ser um meio com características bastantes peculiares tanto a nível socioeconómico, cultural, com tradições e vivências especiais, parecendo pertinente uma vez que neste meio específico não existem estudos neste âmbito.

Tendo em conta que as crianças com deficiências têm o direito básico de receber a sua educação numa turma de educação regular, procuramos responder à seguinte questão de investigação: Quais as concepções dos pares e da família face ao ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe?

Assim, começa-se, no primeiro capítulo, por definir Necessidades Educativas Especiais, fazer uma resenha histórica da evolução da Educação Especial, abordando as três fases distintas mais marcantes que a compõem.

Atendendo à complexidade e diversidade dos problemas escolares que os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm no seu percurso escolar, é de todo imprescindível que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos. Foi neste âmbito que no segundo ponto do capítulo I se faz referências, às concepções dos pares na inclusão escolar. No terceiro ponto, faz-se uma abordagem às concepções da família na inclusão escolar.

Depois de realizada a revisão da literatura e o aprofundamento teórico dos temas expostos no primeiro capítulo, procede-se à descrição do estudo empírico. Para concretizar o estudo e tentar alcançar os objetivos, realizou-se um grupo de discussão aos colegas de turma dos alunos com Necessidades Educativas Especiais se uma entrevista aos pais/encarregados de educação.

No terceiro capítulo do trabalho consta a apresentação e discussão dos resultados. No último capítulo ficou reservado às conclusões, onde estão apresentadas algumas reflexões sobre este estudo.

CAPÍTULO I – ABORDAGEM TEÓRICA

1. Da segregação à inclusão

i. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge especificado pela primeira vez, em 1978, no relatório Warnock¹. Aqui se verifica que uma percentagem significativa de alunos apresenta durante o seu percurso escolares problemas na aprendizagem, precisando por isso, da intervenção da Educação Especial. Entende-se também que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores.

Na definição proposta no Relatório Warnock as Necessidades Educativas Especiais incluem situações que implicam, por parte da escola:

- A disponibilidade de meios especiais de acesso ao curriculum;
- A elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- A análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação.

Nos anos oitenta, outras definições do conceito de NEE surgiram com o intuito de procurar a sua operacionalidade e nas quais é mais evidente a preocupação em abranger, não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, durante o seu percurso escolar. Destaca-se a definição proposta na *Education Act* (1981) onde se considera que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial” (Madureira & Leite, 2003, p. 29). Na Declaração de Salamanca² (1994), o conceito de necessidades educativas especiais abrange “todas as

¹ Warnock Report (1978). Special Education Needs. H.M.S.O. Londres.

² A Declaração de Salamanca foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizado pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (1994: 17) que surgem em determinado momento de escolaridade.

Segundo Madureira e Leite (2003), o conceito em análise acentua as dificuldades na aprendizagem que qualquer aluno pode apresentar durante o seu percurso escolar. Assim, compete à escola dar resposta às necessidades educativas especiais tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam.

Em 2008, o Ministério da Educação português redefine o conceito de necessidades educativas especiais através do decreto-lei nº3 ao definir

os apoios especializados a prestar (...), visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos”. Neste decreto-lei, consideram-se alunos com Necessidades Educativas Especiais os alunos que apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Geralmente associa-se uma criança com Necessidades Educativas Especiais a deficiências de foro psicológico, social ou físico, impossibilitando a mesma de atingir da mesma forma que as outras aquilo que lhe é “ensinado” normalmente na escola. Estes alunos necessitam de um complemento educativo adaptado e diferente com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todas as suas potencialidades para viver como um cidadão autónomo.

Na opinião de *Warnock Report* existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não deficientes. As deficientes necessitam de uma educação especial e a não deficiente de uma educação dita “normal”. Contudo, a complexidade das necessidades humanas é maior do que este antagonismo sugere.

Pela necessidade de uma abordagem mais precisa, é adotado o conceito de Necessidades Educativas Especiais, considerado não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito, nomeadamente às suas capacidades e incapacidades e a todos os fatores determinantes no seu progresso no plano educativo.

Pode-se portanto dizer que as crianças com Necessidade Educativas Especiais são aquelas que requerem uma educação “especial” adaptada bem como serviços

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

específicos de apoio para a realização total do seu potencial humano. Este tipo de crianças apresenta uma diversidade de características, sendo impossível generalizar as medidas como se tratasse de um grupo homogéneo.

ii. Evolução do atendimento às crianças com Necessidades Educativas Especiais

Neste primeiro capítulo, faz-se uma breve resenha histórica da evolução do conceito de educação especial nos contextos educacionais de cada época.

A educação especial é-nos dada por Jimenez (1997, p. 9):

o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

A ponte entre o que foi e o que é nos nossos dias a educação especial, não foi de célere construção, tendo sido, em vez disso, um processo lento que resultou da necessidade de mudança. De acordo com Morse & Rosselli-Kostoriz, (*cit. in* Ferreira 2007, p. 11):

Ao longo da história da Educação Especial tem existido reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças refletem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam.

Como se pode constatar, na história da Educação Especial, as crianças com Necessidades Educativas Especiais e, entre elas, as crianças com deficiência, passaram por diferentes movimentos: a segregação, a integração e, mais recentemente, a inclusão.

O termo Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), no Reino Unido, inspirando, mais tarde, a nova Lei de Educação desse país. O conceito veiculado pelo termo NEE declara que a criança com necessidades educativas especiais é aquela que necessita de educação especial e esta necessidade

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

advém de alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

Não é possível compreender a Educação Especial de hoje, aquela a que assistimos todos os dias nas nossas escolas, sem conhecer a sua história, contextualizando-a nos movimentos que a caracterizam.

Seguidamente começa-se por fazer uma resenha histórica de cada uma das etapas da educação especial: segregação, integração e inclusão e dos movimentos a que elas estão associadas a nível de outros países.

iii. A segregação escolar

A segregação é:

“o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados (Ferreira, 2007, p. 12).”

Ao longo da história, encontram-se casos relatando a exclusão social das crianças nascidas com deficiências. Em Esparta, na Grécia Antiga, abandonavam em locais ermos ou atiravam por desfiladeiros, crianças nascidas com deficiência, sobretudo deficiência física (Rebelo, 2008).

Só no século XVIII surge uma visível alteração a esta forma de pensar, com o aparecimento da filosofia de Locke e de Rousseau, de cariz mais humanista e tolerante e que cria uma nova maneira de olhar estas pessoas. Em resultado desta nova forma de encarar o deficiente, estes passam a ser internados em orfanatos, manicómios, ou em outro tipo de instituição pertencente ao Estado. Jiménez (1997) refere-se a este período como a era das instituições.

No início do século XIX, a tentativa de recuperação ou remodelagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente tem o seu início, tendo por objetivo o seu adequado ajuste à sociedade. É, ainda neste século, que se acentua mais a aceitação destas pessoas com o título de ‘deficientes’ pois, através de estudos médicos, dá-se início ao seu tratamento.

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe: As concepções dos pares e da família

Pedagogos como Itard e Séguin criam, em Paris, uma escola para crianças atrasadas mentais. Na mesma linha, já no século XX, Binet e Montessori dão origem ao que viríamos a chamar de Ensino Especial.

Segundo Harris e Schutz (1986), *cit. in* Ferreira (2007, p. 18), todos estes pedagogos contribuíram para o desenvolvimento de conceitos estritamente ligados à Educação Especial, tais como,

“ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino (...).”

Na opinião dos autores anteriormente referidos, nesta época, a filosofia adjacente à educação destas crianças pode resumir-se na crença de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades. No entanto, a escola regular não possuía capacidade de resposta educativa para as crianças com deficiência, o que leva ao aparecimento das primeiras escolas especiais. Estas surgem como instituições especiais, asilos, onde são colocadas estas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Este isolamento exclui-as dos programas públicos de educação, impedindo-as de interações benéficas para o seu desenvolvimento.

Se, inicialmente, as crianças e jovens deficientes estavam ao cuidado das respetivas famílias ou em instituições de tipo asilar, sem preocupações educativas, com a noção de educação obrigatória e com a definição legal do seu papel, esta situação é alterada. Surgem estruturas de Educação Especial com preocupações, não só assistenciais, mas também educativas, que tentavam dar respostas específicas às necessidades particulares destes educandos.

iv. A integração escolar

A integração pode definir-se como o

(...) processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – inalterado – da escola. (Costa, 1999, p. 28).

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

A integração é o resultado de um vasto conjunto de modificações no contexto social, jurídico e educacional da época (segunda metade do século XX), refletindo a filosofia de normalização emergente.

A vontade de colocar o aluno com necessidades educativas especiais em situação igual à do seu companheiro dito “normal”, levou à sua inserção em classes regulares e implicou mudanças legislativas e educacionais profundas. Nascia, assim, a «Educação Especial», entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estivessem inseridos.

Para Becker e Carnine (1980, *cit. in* Ferreira, 2007, p. 40), “(...) ensinar crianças com NEE é ensinar mais e não menos”. Esta é uma das citações que melhor reflete o pensamento emergente na fase de integração das crianças com NEE e a sua evolução face às ideologias, anteriormente preconizadas, pelo período de segregação.

O propósito da integração não era apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pudessem pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade (Stainback & Stainback, 1999).

Fala-se, assim, de normalização, o que significa que o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Para Ruela (2001), existem duas ideias-força implícitas em todas as definições de integração. A primeira diz respeito à participação ativa da criança no seu processo educativo e a segunda tem a ver com a igualdade de relações entre pares.

Ainda que o movimento da integração, visto como impulsionador de uma educação de qualidade e adequada às crianças com NEE e de uma escola aberta a todas as crianças sem exceção, tenha surgido por volta dos anos cinquenta (século XX), foi a partir da publicação de leis e despachos legislativos nos diferentes países, alguns anos mais tarde, que a integração ganhou forma como modelo educativo. Destes são exemplo:

- Estados Unidos – Lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*);

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

• Inglaterra - Relatório Warnock (1978) e a consequente publicação, em 1981, do *Education Act*.

O primeiro exemplo, a Lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*), surgiu como consequência do recurso a decisões judiciais de muitos pais americanos, para a integração dos seus filhos nas escolas regulares. Neste seguimento, esta lei traduziu-se numa modificação das atitudes do poder público dos Estados Unidos, passando as crianças com deficiência a ter direito a aprender na escola pública, juntamente com os seus pares (Ruela, 2001).

Segundo Ferreira (2007, p. 42), esta lei preconiza cinco aspetos fundamentais:

- 1) Direito a uma educação pública livre e apropriada (...);
- 2) Direito a uma avaliação não discriminante;
- 3) Procedimentos adequados e justos;
- 4) Programa de educação individualizada (...);
- 5) Criação de um meio o menos restritivo possível.

Ruela (2001, p. 20) refere a existência de determinados princípios essenciais ao cumprimento desta lei. São eles:

- 1) Programa apropriado de acordo com o tipo de deficiência e o seu grau;
- 2) Existência de uma avaliação não discriminatória;
- 3) Desenvolvimento de programas individualizados;
- 4) Determinação do ambiente menos restritivo, de acordo com as necessidades individuais da criança;
- 5) Salvaguarda dirigida aos pais e profissionais em termos dos procedimentos de identificação, avaliação e colocação dos alunos com deficiências;
- 6) Participação dos pais em aspectos não incluídos nos princípios anteriores.

No que concerne ao segundo exemplo, este refere-se ao Relatório Warnock e à sua consequente publicação *Education Act* em 1981. Este relatório também influenciou as reformas educativas portuguesas e, entre outras referências importantes, introduziu no nosso país o conceito NEE, pondo assim de parte o rótulo da deficiência, que se apresentava limitativo e sem sentido do ponto de vista educacional.

O conceito de NEE refere-se, segundo Ruivo (1998, p. 23), “ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.”

Desenhavam-se nesta altura três grandes prioridades na educação especial:

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

- 1) Introdução da educação de crianças, com menos de 5 anos de idade, com necessidades educativas especiais;
- 2) Extensão da educação a jovens com mais de 16 anos;
- 3) Implementação de novos programas de formação dos docentes do ensino regular e especial.

Segundo este relatório, os objetivos educacionais deviam ser os mesmos para todas as crianças. Sendo o primeiro objetivo o de aumentar o conhecimento das crianças sobre o mundo que as rodeia e as suas responsabilidades para com ele. E o segundo, o de promover uma maior independência e autossuficiência, como preparação para a vida futura (Ruela, 2001).

A partir daqui, a Educação Especial passou a ser definida como o currículo único para uma “criança com incapacidade, cuidadosa monitorização do progresso do aluno, e um ensino baseado nos dados da avaliação para um aluno com necessidades únicas” (Ferreira, 2007, p. 47) e também como a “instrução individualizada especialmente planeada que vai de encontro às necessidades específicas da criança com incapacidade” (PL. 94-142,34 CFR, Part 300.14-A, *cit. in* Ferreira, 2007, p. 47)

Existia, assim, no modelo integrativo, uma forte aposta no desenvolvimento dos conteúdos académicos básicos de cada criança, ou seja, daquelas “competências fundamentais que são consideradas pré-requisitos para o funcionamento eficaz de qualquer indivíduo no quotidiano da nossa sociedade” (Ferreira, 2007, p. 49).

Para que todo este processo de integração se realizasse, foram também necessárias novas atitudes e competências, no sentido de valorizar a diferença e promover as aprendizagens apropriadas a cada aluno, o que implicou reestruturações na organização escolar, na formação de professores e nos currículos escolares.

Em suma, o movimento de integração revelou melhorias em relação ao movimento da segregação, na educação de crianças com NEE. Estas passaram a ter um lugar na escola pública e um atendimento, tanto quanto possível, adaptado às suas necessidades.

No entanto, e apesar de todos os aspetos positivos e vantagens acima descritas, esta escola integradora compreende, ainda, limitações e desvantagens. No próximo

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

ponto iremos focar algumas das limitações da integração referidas por diferentes autores.

v. A inclusão escolar

A inclusão pode ser vista, segundo (Ferreira, 2007, p. 59), como a:

“(...) proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.”

O conceito de inclusão surge em 1986, nos Estados Unidos da América, após a apresentação de um relatório que descrevia os seguintes resultados: dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas americanas, cerca de 10% eram alunos com NEE e cerca de 20% eram alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento, que interferiam com o seu aproveitamento escolar.

Neste contexto, e segundo Ferreira (2007), surgem, assim, as grandes críticas à sala de apoio ou sala de recursos, das quais se destacam:

a- Descontinuidade no currículo – o que é ensinado na sala de recursos nem sempre é continuado no contexto da sala de aula regular e vice-versa;

b- Objetivos diferentes – os tipos de ensino praticados em ambas as salas nem sempre ajudam, eficazmente, o processo ensino/aprendizagem na sala regular;

c – Perda de tempo – perde-se muito tempo nas deslocações entre salas e nas transições das diferentes tarefas;

d- Permanência ilimitada – Muitos dos alunos, ao entrarem na educação especial, dificilmente têm “alta” deste tipo de educação;

e – Estigmatização – os alunos que são retirados da sala de aula regular para frequentar a sala de apoio, são mais facilmente rotulados e discriminados pelos colegas.

No que concerne às modalidades da inclusão, Ruela (2001) refere a existência de dois níveis: 1) o aluno inserido na sala de aula regular é apoiado pelo professor do ensino regular e do ensino especial que trabalham em conjunto, sendo esta a visão mais “normal” da inclusão; 2) o professor do ensino regular é o único agente responsável pelas práticas educativas, sendo esta a visão mais radical. Segundo esta autora, a opção

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

por um destes níveis promove a controvérsia entre os seus apoiantes e os defensores do outro nível.

Apesar destas diferenças, defende-se que:

“(...) o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1999, p. 34).”

A premissa centrava-se, então, na noção de que a colocação na sala de aula do ensino regular é um direito de todos os alunos e não apenas um privilégio para alguns, não devendo estar dependente de qualquer pré-requisito académico ou social da criança.

O conceito de inclusão transmite de uma forma mais exata, um dos objetivos fundamentais da educação, o facto de toda a criança, independentemente das suas características, ter o direito a ser incluída na vida educativa e social que a rodeia. O princípio de uma escola inclusiva assenta na construção de um sistema inclusivo direcionado para encontrar respostas para as necessidades de cada um e onde haja uma responsabilidade acrescida da parte do pessoal da escola para se moldar, isto é, se adaptar às necessidades das crianças (Correia, 2003a).

Para o desenvolvimento da educação inclusiva, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO (com o apoio do Governo de Espanha), em Junho de 1994, na cidade de Salamanca, foi determinante e esclarecedora. Esta Conferência, para além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva, baseou-se na premissa da igualdade de oportunidades para todos os seres humanos.

Segundo a UNESCO (1994), para uma maior igualdade de direitos:

“As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação mais eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.”

Esta Conferência reconheceu a importância da escolarização dos alunos com NEE no sistema regular de ensino e a necessidade das escolas se adaptarem a todos eles,

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

mesmo àqueles que possuem dificuldades mais severas. As estratégias a utilizar devem ser adequadas, flexíveis e respeitar o ritmo de cada criança (Ruela, 2001).

Deste modo, com a introdução deste modelo, a finalidade da educação já não se restringe apenas a integrar alunos que foram anteriormente excluídos ou marginalizados, mas sim a promover e desenvolver valores e um espírito comunitário e de apoio mútuo, para que o relacionamento entre todos os elementos que interagem no espaço escola decorra de uma forma equilibrada e harmoniosa.

Segundo Ferreira (2007), esta inclusão a tempo inteiro tem inúmeras vantagens, das quais se salientam:

- Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas ‘respostas académicas ativas’ e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

- Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

- As crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

- A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares;

- Os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos.

Nos dias de hoje, a renovação da escola já vai sendo encarada como uma realidade necessária, no sentido de a tornar mais democrática, mais compreensiva e que seja capaz de incluir todos os alunos, mesmo os que estes possuem algum tipo de diferença. Para Arnáis (1997, *cit. in* Correia, 2003a), o modelo de mudança proporcionado pelas escolas inclusivas representa um processo de inovação educativa, uma vez que preconiza a reconstrução da escola desde a própria instituição, apelando à participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, em busca do apoio de todos os intervenientes.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

A igual participação de todos os alunos na escola comunitária, leva a que, qualquer apoio prestado ao aluno que dele necessite não deva ser fornecido em classes de apoio especiais, mas, em vez disso, deva ser facultado dentro de um sistema normal. Aqui o trabalho de equipa desenvolvido pelos professores, torna-se crucial para a definição de estratégias que permitirão uma eficaz adaptação entre o currículo e as necessidades e capacidades de cada aluno.

Para Stainback e Stainbak (1999), descendo à realidade da sala de aula, algumas das características das escolas inclusivas seriam:

- Diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- Apoio aos alunos dentro da aula;
- Colaboração entre os profissionais da escola;
- Participação dos pais na planificação educativa.

Assim, na escola e sala de aula inclusiva, é dada bastante relevância à construção de uma comunidade escolar, sendo esta constituída pelos professores, pais, alunos e sociedade em geral. Só deste modo a escola é capaz de proporcionar à criança não só um apoio a nível académico como também a nível social.

Segundo Brown e Odom (1999) afirmam que a inclusão física da criança representa apenas uma dimensão da inclusão. A outra dimensão prende-se com a integração social, sendo esta essencial para uma efetiva inclusão do aluno com deficiência.

Para Ruela (2001, p. 41),

“(...) o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais (...) é preciso construir as comunidades inclusivas.”

Neste contexto, apresenta-se na Tabela seguinte a comparação da proposta do sistema de educação especial atual e o sistema de educação especial ideal.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

Tabela 1 - Comparação da proposta do sistema de educação especial atual e o sistema de educação especial ideal.

Conteúdos	Sistema Atual	Sistema Ideal
Alunos	Divide os alunos em especiais e normais.	Reconhece um contínuo de competências
Diagnóstico	Perda de tempo e esforço na determinação da categoria.	Identifica as necessidades em relação ao currículo e aos objetivos de aprendizagem.
Ensino	Presume estratégias especiais enfatizando a individualização do ensino.	Ensino efetivo para todos os alunos; a individualização é importante para todos.
Serviços	Serviços especiais em locais separados.	Suporte especial na sala de aula do ensino regular.
Relações inter-profissionais	Estabelecem barreira.	Promovem a colaboração.
Resultados	Os resultados acadêmicos são os únicos valorizados.	Estilo de vida, emprego, casa, amigos e família são valorizados

Fonte: Burello (1995, *cit. in Ferreira, 2007*)

A inclusão que se descreveu, sendo o modelo educacional atualmente presente nas nossas escolas, apresenta ainda diversas limitações das quais se destacam as apresentadas por alguns autores. Para Ferreira (2007), a visão inclusiva é alvo de críticas por muitos autores, que consideram que o espaço físico onde o aluno se encontra está a ser privilegiado em detrimento das estratégias de ensino características da educação especial, tal como o ensino individualizado.

Também os professores ao serem questionados acerca das barreiras à inclusão, esta enumeram essencialmente três aspetos: 1) falta de formação de professores para desenvolver práticas inclusivas; 2) escassez de recursos; 3) ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas (Rodrigues, 2003).

Para Ruela (2001), é necessário interrogar os autores defensores da inclusão sobre até que ponto a escola regular tem capacidades para dar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades severas. Esta autora afirma que “algumas associações de surdos já manifestaram a sua discordância relativamente à filosofia da escola inclusiva” (Ruela, 2001, p. 38).

No entender da mesma autora, assiste-se gradualmente ao reconhecimento de que a transferência das práticas educativas de educação especial para a educação

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

regular, não promove na totalidade a educação para todos, podendo mesmo levar a novas formas de segregação dentro da sala de aula (Ruela, 2001).

A inclusão traduz-se em importantes benefícios sociais e comportamentais para as crianças com deficiência, mas não traz mais-valias intelectuais e/ou desenvolvimentais para a criança (Odom *et al.*, 1999). No que concerne aos alunos com incapacidades severas, há aspetos sociais e educacionais que justificam a prestação de apoio. Ainda que as inter-relações com os seus pares sejam extremamente positivas, estes estarão, muitas vezes, isolados em termos académicos (Ruela, 2001).

De acordo com Barroso (2003, p. 31), assistimos a escolas que excluem incluindo, ou seja,

“(...) a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. “

Ainda que a Inclusão seja valorizada pelo seu carácter inovador e educacionalmente mais justo para todos, estas apreciações permitem-nos concluir que estamos longe do ideal preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), de uma escola de todos e para todos. Embora já largos passos tenham sido dados nesse sentido, há condicionantes internas e externas ao sistema educativo que criam obstáculos a todo este processo.

2. Inclusão *versus* exclusão da cultura de pares

i. Inclusão e exclusão da cultura de pares

Nas escolas confluem, interagem e, por vezes, conflituam mundos vitais e mundos sistémicos. Cruzam-se e coexistem lógicas conservadoras, executivas, centralizadoras, de regulação e manutenção da estrutura organizacional, com lógicas inovadoras, de mudança/rutura, autonomizadoras, que tendem à construção de uma identidade organizacional. Esta análise parece ser pertinente para todas as escolas, independentemente do nível de ensino em questão e apesar da inegável diversidade de contextos em que atuam (Odom, 2007).

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

É precisamente nesta ótica que se pretende desenvolver, neste ponto do trabalho, as atitudes dos alunos ditos normais face à integração educativa de alunos com NEE, tendo como propósito a promoção de atitudes positivas face à integração e a cooperação entre todos os alunos.

A aceitação e a rejeição sociais de crianças com NEE verificadas no quotidiano contribuíram para formar uma ideia acerca das relações sociais que ocorrem em contextos inclusivos.

Wolfberg *et al.* (1999) descreveram este processo como *cultura de pares*. Foi este “olhar mais atento” em relação às dimensões sociais da inclusão que levou os referidos autores a tentar entender de que modo os alunos com NEE se tornam parte, ou estão à parte, da cultura social dos colegas da sala. Para tal, analisaram cuidadosamente as observações e a informação recolhidas junto de dez alunos com NEE colocados em seis salas na Califórnia e em Maryland.

A primeira descoberta significativa foi que todos os alunos, que demonstraram o desejo de participar na cultura de pares, foram incluídos pelos seus colegas em atividades da sala de aulas e, em alguns casos, experimentaram a exclusão ou rejeição por parte dos colegas (Wolfberg *et al.*, 1999).

Uma vez que muitos dos alunos observados neste estudo não possuíam capacidades de comunicação nem capacidades sociais, por vezes expressavam o seu desejo de participação de formas diferentes daquelas demonstradas por alunos sem NEE. Em vez de se envolverem diretamente em atividades com os colegas da sala de aula, alguns alunos observavam, seguiam ou imitavam-nos durante o recreio. Esta consciência que tinham dos outros e o seu interesse por eles poderia aumentar se frequentassem um programa inclusivo. Uma mãe, por exemplo, disse o seguinte:

“à semelhança do que sucedia antes, sabe muito bem que quando o levava para o recreio havia crianças a correr de um lado para o outro e que ele agia como se não estivessem lá. Mas agora, reparo que ele os observa e que até tenta seguir o que eles fazem (Odom, 2007, p. 75).”

Os autores concluíram que o desejo dos alunos com NEE era de participarem na cultura de pares, manifestando, inclusive, o desejo de partilha, chegando a escrever sobre os colegas.

Observaram também que havia alunos que incluíam os colegas com NEE na cultura de pares de diferentes maneiras. Tal inclusão ocorria frequentemente quando os

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

colegas e as crianças com NEE estabeleciam uma base comum, isto é, partilhavam interesses que serviam de base para as atividades e para a comunicação (Wolfberg *et al.*, 1999). Para além disso, às vezes, os colegas reagiam com certa sensibilidade às tentativas menos claras ou subtis feitas pelas crianças com NEE, “transformando” o comportamento não familiar ou não convencional num aspeto normal da cultura de pares.

Concomitantemente, os colegas ajudavam, orientavam e tomavam conta das crianças com NEE. De acordo com o que foi acima mencionado, esse cuidado resultava, por vezes, da dependência percecionada pelos colegas e outras vezes era dado de forma espontânea. Nesse grupo havia uma criança com atraso de desenvolvimento, que resistia muitas vezes às abordagens sociais dos colegas, mas recebia ajuda durante as atividades da sala de aula (Wolfberg *et al.*, 1999).

Assim como eram incluídas na cultura de pares, as crianças com NEE também eram excluídas. Por vezes, essa exclusão ocorria devido a uma certa apatia e indiferença, pois os colegas conseguem tratar as crianças com NEE como se estas fossem invisíveis.

A este propósito cita-se uma passagem ilustrativa:

“Angelia dirige-se para a área de faz-de-conta quando os seus colegas começam atividades de mesa. Fica no meio e encosta-se à mesa, à espera. Olha em volta, aparentemente procurando quem brinque com ela. Continua a olhar e a esperar, acabando por ficar sozinha (Odom, 2007, p. 79).”

Noutros casos, a exclusão da cultura de pares resultava do facto dos alunos não entenderem o comportamento não convencional assumido pelos colegas com NEE ou de uma certa indiferença pelas suas tentativas de relacionamento social. Por vezes, Gary, uma criança com Desordem por Défice de Atenção, abordava as atividades a partir da sua própria perspetiva ou tema que orientava as suas ações, não levando em linha de conta a perspetiva ou tema proposto pelos seus colegas, ficando frequentemente “dessincronizado” em relação aos outros. Isto fazia com que os colegas não percebessem a forma de estar e de agir de Gary e, por vezes, com que não fosse incluído nas atividades (Odom, 2007, p. 79).

Um valor claro desta cultura de pares, como em qualquer outra cultura, são as regras seguidas acerca do uso do espaço e dos materiais. Em algumas ocasiões,

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

desenvolvem-se conflitos entre alunos com e sem NEE acerca da propriedade. Por vezes, tais conflitos resultam de uma má interpretação das ações dos outros pelos alunos com NEE, o que leva à sua própria exclusão (Odom, 2007). Estes comportamentos resultavam, por vezes, em “queixinhas” aos professores.

A perceção sobre a aceitação e a rejeição social proposta pelos autores citados diz que os alunos com NEE, que frequentam contextos inclusivos, correm o risco de serem socialmente rejeitados pelos seus colegas, mas que nem todos os alunos o são e que uma percentagem considerável parece ser bem aceite.

Ao estudar-se a inclusão e a exclusão de alunos com NEE, descobriu-se que todos os alunos, até mesmo aqueles que foram socialmente rejeitados, foram, em algumas ocasiões, incluídos na cultura de pares. No entanto, esses alunos também experimentam a exclusão da cultura de pares, sendo o número de alunos com NEE rejeitados mais elevado do que o de alunos socialmente aceites pelos colegas de turma (Wolfberg *et al.*, 1999).

As características associadas à rejeição social e à exclusão que os autores referidos encontraram, podiam ser vistas como “bandeiras vermelhas” para os professores. Estes deveriam procurar formas de ajudar os alunos que têm falta de capacidades de comunicação e de capacidades sociais para se envolverem numa interação positiva com os colegas. Deveriam ajudar os alunos que se envolvem frequentemente em conflitos com os seus colegas e perturbam o ambiente da sala de aulas e os alunos que evitam qualquer contacto social com os seus colegas a envolverem-se mais do ponto de vista social dentro da sala de aula. O desenvolvimento de competências sociais, assim como a inclusão na cultura de pares, são objetivos importantes para todos os alunos.

ii. Apoio da competência social dos alunos, as relações sociais e a inclusão na cultura de pares

Várias são as investigações que referem que as crianças com NEE revelam dificuldades a nível das relações interpessoais com o grupo de pares. Daí que adquirir “competências de interação social e aprender a utilizá-las adequadamente com o grupo

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

de pares tem sido considerado como uma das tarefas desenvolvimentais” (Lopes, 1998, p.37).

Dado que o comportamento social consiste “na capacidade de partilhar o prazer da companhia de outros e na capacidade de responder e de iniciar comportamentos sociais dentro dos diferentes contextos” (Jordan, 2000, p. 90), a competência social envolve essas capacidades de forma a desenvolver interações positivas.

Tendo em conta que a rejeição na sala de aula por parte dos colegas é um obstáculo à inclusão bem-sucedida de alunos com NEE, é necessário o ensino de competências sociais, uma vez que existem muitos aspetos de desenvolvimento social que não ocorrerão de forma espontânea. Será fundamental recorrer a várias estratégias para intervir diretamente. Assim, uma das formas de intervenção envolve a organização da sala de aula para que os alunos com NEE tenham oportunidade de interagir com os companheiros. Uma outra intervenção é concebida para influenciar as atitudes dos alunos que têm colegas com NEE incluídos na sua turma em relação aos mesmos (Leitão, 2010).

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem (Morgado, 2009).

Nesse sentido, a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2009).

Assim sendo, há a necessidade de se adequarem as práticas educativas ao ponto de vista do desenvolvimento e inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Quando envolvidos em contextos com companheiros sem NEE, alguns alunos com NEE tornam-se parte integrante do grupo. Sugerem ideias, representam papéis, partilham materiais e fazem mais algumas coisas necessárias para integrar a cultura de pares. Para estes alunos, a sua mera colocação em contextos de ensino adequados do ponto de vista do desenvolvimento com um grupo de companheiros que respondam às solicitações sociais

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

é suficiente para apoiar a sua aceitação e participação ativa na cultura de pares (Silva, 2009).

A cultura de pares, numa ótica de inclusão, respeito e valorização da diferença, pode assumir variadas figuras, entre elas:

“o envolvimento nas atividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento em atividades curricularmente negociadas entre alunos e professor; atividades físicas de carácter individual ou de grupo; atividades de carácter competitivo ou cooperativo; apoiar outro (s) aluno (s) no desempenho de atividades específicas; observando e registando atividades em que os seus pares estão envolvidos.”

A inclusão é, assim, um processo dinâmico que envolve uma reflexão contínua, para repensar, analisar e aprender com as situações. A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre os pares e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (Silva, 2009).

De acordo com o que se apresentou anteriormente, outros alunos necessitam de mais apoio e, conseqüentemente, de abordagens mais individualizadas.

Favazza e Odom (1997), referenciados por Odom (2007), desenvolveram uma abordagem educativa multifacetada que envolve um momento para contar histórias, incluindo algumas sobre indivíduos com NEE, um debate orientado e atividades lúdicas que envolvam crianças com e sem NEE. Tal abordagem teve um impacto poderoso sobre as atitudes das crianças, as quais se revelaram mais solidárias e cooperantes.

Estudos efetuados por outros investigadores demonstraram que estas atitudes estão atualmente agrupadas sob a designação geral de “ensino em contextos naturais” (Ruela, 2001). Os aspetos comuns destas abordagens são que ocorrem nos contextos naturais do aluno (por exemplo, durante as atividades que ocorrem na sala de aula). O professor identifica momentos do dia nos quais os alunos têm a oportunidade de se envolver em capacidades sociais específicas (ou de participar na cultura de pares) e organiza as atividades de modo a que a oportunidade ocorra e fornece o apoio necessário. As conseqüências naturais da participação em oportunidades de

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

aprendizagem são divertidas e compensadoras para todos os alunos com NEE, pois ser aceite pelos seus colegas é muito compensador.

Odom (2007) faz referência ao ensino accidental, que é uma forma de intervenção em contextos naturais. Segundo o autor, os professores devem proporcionar oportunidades a todos os alunos de se envolverem em interações sociais com um companheiro (por exemplo, aproximando-os de outros colegas durante uma atividade na sala de aula). Esta estratégia implica que os alunos com NEE demonstrem interesse pela tarefa ou pelos materiais usados pelo colega e, se necessário, deve demonstrar-se de que modo os alunos poderiam colaborar com os outros colegas.

Outra abordagem de ensino estudada foi a dos grupos de integração social (Memisevic & Hodzic, 2011). Em atividades de integração social, o professor reúne um pequeno grupo de crianças para uma determinada atividade, depois seleciona duas ou três crianças da turma que sejam particularmente comunicativas e que gostem de brincar e uma ou duas crianças socialmente rejeitadas. Então, organiza uma atividade numa parte específica da sala de aula, da qual fazem parte apenas estas crianças, que interagem durante cinco a dez minutos. Ao envolverem-se nas atividades de integração social, os alunos descobrem, em conjunto, uma forma positiva de trabalharem com os colegas com NEE e a sua interação negativa diminui. Por outro lado, a oportunidade de trabalhar oferecida aos alunos com NEE com os colegas resulta numa experiência positiva. Esta interação altera a quantidade de tempo gasto e a qualidade do seu comportamento perante os seus colegas (Leitão, 2010).

De acordo com Odom (2007), encara-se o ensino de competências sociais como o nível mais intensivo de ensino porque exige maior quantidade de tempo e de prática por parte de professores e de alunos. O ensino de competências sociais pode envolver apenas os alunos com NEE, ou os mesmos com os seus colegas sem NEE, a fim de lhes ensinar formas de promoverem atividades socializantes para colegas com NEE.

O professor pode começar por dar dicas ou sugestões, reduzindo-as posteriormente. Quando apenas os colegas estão envolvidos, a abordagem é denominada de ensino “mediado por pares” (Odom, 2007) ou “companheiros especiais” (English *et al.*, 1997). Quando estão envolvidos alunos com NEE, a abordagem é denominada de intervenções “especificamente relacionadas com a criança” e quando ambos estão envolvidos é denominada de intervenção “abrangente”. Investigações recentes sugerem

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

que a abordagem mediada por pares pode ser a mais eficaz de todas, em especial se os alunos com NEE tiverem capacidades de comunicação e capacidades sociais limitadas (Odom *et al.*, 1999).

Através da sua investigação, Odom *et al.* (1998) puderam constatar que a eficácia desta abordagem de ensino também depende da forma como os professores implementam a intervenção. Os professores que usam estas estratégias confirmam a eficácia, a longo prazo, desta abordagem no que respeita a alguns alunos.

A investigação realizada por Odom (2007) sobre as interações sociais dos alunos e as suas relações sociais permitiu-lhe retirar diversas implicações claras para os professores:

- Alguns alunos com NEE correm o risco de, em contextos inclusivos, e provavelmente em contexto não inclusivos também, serem rejeitados socialmente pelos colegas, enquanto outros são bem aceites. O mesmo autor esclarece que os professores devem estar atentos às características sinalizadas com “bandeira vermelha” dos alunos, associadas à rejeição social. Essas características são a falta de capacidades de comunicação e de capacidades sociais, necessárias para se ser um “bom jogador”, o comportamento agressivo ou perturbador que pode alienar os outros colegas e o isolamento ou retraimento sociais;
- As abordagens educativas existem para promover as interações sociais dos alunos com NEE. Tais abordagens diferem em questões de tempo e formação exigidos ao professor. Assim, Odom (2007) refere que o professor pode começar por usar uma abordagem menos intensiva, tal como preparar o ambiente ou ensino naturalista e passar para uma abordagem mais intensiva, no caso do aluno não se envolver em interações sociais bem-sucedidas;
- Diferentes abordagens educativas funcionam de modo diferente com diferentes alunos. Como tal, Odom (2007) refere que o professor deve escolher uma abordagem que se adapte às características do aluno ou modificar e combinar abordagens baseando-se no aluno e no contexto educativo;

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

- Para a maioria dos alunos socialmente rejeitados, talvez se deva optar por um largo período de tempo pela promoção de uma interação positiva com os colegas, incluindo abordagens educativas simples ou múltiplas. As intervenções a curto prazo, de apenas duas a quatro semanas, podem não ser suficientemente longas para produzir alterações permanentes necessárias nos alunos;
- É importante que o professor se certifique que os alunos com NEE estão envolvidos em interações sociais positivas e interagem com os seus colegas durante o dia (em vez de apenas durante o espaço de uma sessão ou intervenção). Seria importante para os alunos socialmente rejeitados que se adotasse uma estratégia de ensino naturalista, a par de abordagens mais intensivas;
- No caso de alunos com problemas de comportamento (agressão, comportamento perturbador do ambiente da sala de aula), pode ser necessária a utilização de um sistema de apoio para comportamentos positivos, a fim de se reduzirem os problemas de comportamento, enquanto se usa uma das estratégias educativas descritas, para aumentar a interação social positiva com os colegas.

Em suma e de acordo com Odom (2007), os professores devem, sobretudo, ter em mente que para que qualquer destas abordagens seja bem sucedida tem de ser considerada divertida pelos alunos com NEE e pelos seus pares.

Um outro aspeto da cultura de pares é a necessidade, por parte do aluno, de ser aceite e de integrar as interações entre colegas (Hanson *et al.*, 1998). Por norma, os alunos mais competentes do ponto de vista social e linguístico têm a tendência para usar dicas e comportamentos sociais linguísticos e não linguísticos mais convencionais para iniciarem ou participarem em atividades com os seus pares, tais como: observar, perguntar verbalmente, mostrar materiais ou adaptar-se a uma situação social (Omote, 2005).

Assim sendo, os alunos, cujo modo de desempenharem papéis ou linguagem seja diferente do dos seus pares, poderão, por vezes, ser excluídos pelos pares ou incapazes de aceder à cultura de pares, já que as características da necessidade especial do aluno e as diferenças culturais e linguísticas podem influenciar as suas interações.

iii. Ensino cooperativo

Como vimos anteriormente, um dos principais pilares da aprendizagem cooperativa é a organização dos grupos na base da sua *heterogeneidade*. A diversidade de perspectivas e experiências dos alunos só enriquece os processos de aprendizagem, sendo mesmo essencial proporcionar aos alunos essa multiplicidade e diversidade de contextos escolares e sociais, permitindo-lhes compreender, aceitar e/ou questionar pontos de vista diferentes. Se Aprendemos uns com os outros, se todos os contributos são importantes para que tal aconteça, então nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder contribuir para as aprendizagens dos outros nem de poder apreciar os contributos dos seus colegas (Odom, 2007).

Neste campo das ideias surge ainda o reconhecimento e a valorização da heterogeneidade, implicando a necessidade de se não ser indiferente à diferença, pelo que se poderá proporcionar a cada aluno a oportunidade de progredir de acordo com as suas necessidades e características. Estamos perante a diversidade, conceito que, em termos educacionais, Correia (2003b) define como sendo o conjunto de diferenças individuais, no que respeita a aprendizagem, caracterizadas por fatores tal como estilos de aprendizagem e cognitivos, interesses, experiências adquiridas, condições orgânicas e ambientais e capacidade, que requerem, sempre que necessário, intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados.

A segregação e a marginalidade, o recurso às práticas separadoras, na base das competências dos alunos, dos seus interesses, comportamentos, motivações, incapacidades ou quaisquer outras características (*background* cultural, etnia, género, etc.), só empobrecem os processos de aprendizagem, ao privar os alunos da oportunidade de se engrandecerem com a grandeza que a diferença que os outros encerra (Correia, 2003a).

Apesar de tudo o que já foi dito, verifica-se ainda que muitos professores duvidam que a resposta às necessidades individuais dos seus alunos é facilitada pelo facto de estes trabalharem cooperativamente em grupos heterogéneos. Esta atitude parece ser suportada por dois preconceitos. O primeiro baseado na ideia de que os alunos com deficiência ou com mais dificuldades não podem contribuir de forma positiva para as aprendizagens dos seus colegas. O segundo, derivado um pouco do primeiro, consiste

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

na assunção de que os melhores alunos seriam prejudicados por trabalhar cooperativamente com os menos bons (Silva, 2009).

Não podemos deixar de criticar estes dois preconceitos já que os próprios dados empíricos mostram que, muitas vezes, aqueles alunos que eram considerados mais “fracos”, nos surpreendem positivamente com ideias, atitudes, resultados, muito além das nossas expectativas. Por outro lado, se cada aluno contribuir com o que humanamente está ao seu alcance, o coletivo já ficou enriquecido. Também não devemos ignorar que mesmo os melhores alunos, numa ou noutra altura dos seus percursos escolares, num ou noutra domínio do conhecimento ou numa ou outra competência social, podem igualmente necessitar de ajuda e de apoio dos seus colegas (Odom, 2007).

Estendendo a discussão para um nível mais geral, estas questões não nos devem levar a repensar os próprios objetivos da escola? Afinal, o que é que o aluno deve aprender na escola? Para além dos conteúdos específicos de aprendizagem, não é igualmente importante os alunos “aprenderem” a aceitar as diferenças individuais, as suas e as dos outros? A aceitar e a respeitar ideias, valores e padrões culturais diferentes? A ganhar sensibilidade para os problemas com que os outros se confrontam? Não é igualmente importante aprenderem a trabalhar em grupo, a trabalhar cooperativamente, no respeito por aqueles que percebem como “diferentes”? (Leitão, 2010).

Se, na perspectiva da aprendizagem cooperativa, é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos, não deixa de ser igualmente importante garantir a participação ativa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalhos. Assegurar esta *participação ativa* passa fundamentalmente pelos cuidados a ter na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades individuais aos vários membros dos grupos e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que esses papéis devem ser desempenhados. Através da forma como se estruturam as interdependências entre alunos, nomeadamente a interdependência de tarefas e de recursos, passam-se sinais claros aos alunos sobre quais os contributos que se espera que cada aluno venha a dar, com vista à realização dos objetivos comuns do grupo. Este facto exige que, na altura da planificação das atividades, se preveja o

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

equilíbrio que sempre deve existir na participação dos vários membros, de forma a evitar que uns participem demasiado e outros quase não participem (Leitão, 2010).

Num grupo em que esteja integrado um aluno que, por razões motoras, execute as tarefas mais lentamente ou um aluno cego que esteja condicionado a usar formas ou meios de expressão alternativos, a estruturação das interdependências entre alunos, a estruturação das tarefas e dos materiais, pode funcionar como mecanismo que desincentive os restantes membros do grupo a fazer as tarefas por eles (Leitão, 2010).

Promover a participação de todos os alunos, na base da interdependência e divisão de papéis, deve ser entendido de forma flexível, pelo que a rotatividade desses papéis e a definição de novas tarefas ou mesmo novos papéis, deve envolver a participação ativa dos próprios alunos.

Deve igualmente compreender-se que participar ativamente não equivale a dizer que os níveis de participação de todos os alunos serão iguais. No contexto de grupos heterogéneos a aprendizagem cooperativa revela toda a sua eficácia quando funciona de forma multi-modal e a diferentes *níveis de participação* (multi-níveis), adequando-se às competências do momento de cada um dos alunos. Isto é, o ensino em níveis múltiplos oferece aos alunos a possibilidade de trabalharem em conjunto, na base dos mesmos materiais, objetivos ou atividades, mas a níveis de participação diferentes (Leitão, 2010).

Este será o caminho para que atividades cooperativas desenvolvidas em grupos heterogéneos permitam que todos participem com sucesso, cada um ao nível que lhe é possível, na certeza de que todos podem beneficiar do encorajamento, da mediação e da ajuda dos seus parceiros.

A estruturação das aprendizagens numa base inclusiva e cooperativa, face ao desafio colocado pela heterogeneidade da população escolar, é uma excelente oportunidade para a escola e os professores examinarem criticamente o currículo, redimensioná-lo na perspetiva da funcionalidade, do sentido e do significado que as aprendizagens têm para os alunos. Para atingir esse desígnio é necessário questionarmos permanentemente sobre a forma de tornar as *aprendizagens significativas e funcionais* para todos os alunos, envolvê-los em tarefas relevantes fortemente ligadas à

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

aprendizagem do dia-a-dia e a contextos reais de vida, assim como utilizar e partir das experiências e saberes que os alunos possuem (Arias et al., 1995).

Assim, quando aos alunos que têm experiências e saberes relevantes - e todos os têm - lhes é dada a oportunidade de partilhar tais experiências e saberes, toda a classe fica beneficiada. Esta valorização permite aumentar os níveis de motivação dos alunos, ajudá-los a vivenciar sentimentos de capacidade e competência, a sentirem-se engrandecidos, prestigiados face aos seus colegas de classe (Arias et al., 1995).

Uma situação idêntica ocorre quando o saber, a experiência, os valores e a cultura de pais e outros membros da comunidade são valorizados e usados na aprendizagem escolar.

Este reaproximar da escola à vida real, este esforço das conexões entre as aprendizagens escolares e o quotidiano dos alunos ou, na expressão de Vygotsky, esta tarefa de a escola estruturar as relações entre os *everyday concepts* e os *scientific concepts* permite capacitar melhor os alunos para a construção de relações verdadeiramente significativas com o mundo, feitas a partir das suas próprias experiências, saberes e estratégias, além de abrir a escola às perspetivas multiculturais, ou seja, às perspetivas de inclusão, de valorização das diferenças e de aceitação dessa diferença a que chamamos deficiência (Odom, 2007).

Assim, em síntese, a abertura do currículo à vida comum dos alunos permite uma efetiva comunicação e colaboração com toda a comunidade, facto central já que é através do diálogo e da interação, da cooperação e da colaboração que o currículo ganha vida.

3. As conceções da família na inclusão escolar

i. A família

“A família continua a ser uma instância basilar em matéria educativa (...)”.

Leandro (2001, p.87).

Numa sociedade em impetuosa mudança, como aquela em que vivemos, assiste-se uma profunda alteração dos valores, das práticas e dos conhecimentos no seio da família e, conseqüentemente, assistimos em unânime à mudança do conceito de família.

A origem etimológica da palavra “família” está no étimo latino *famulus*, que tem como significado “servo” ou “escravo” (Osório & Valle, 2002). Pensa-se que tal denominação provém do facto das relações familiares, desde sempre, estarem, de alguma forma, atravessadas pelas noções de posse e obediência.

A família pode ser definida pela existência de laços de sangue ou de aliança entre diferentes elementos. A mesma constitui uma das principais bases, senão a mais importante, no futuro desenvolvimento da criança (Osório & Valle, 2002).

A família como sistema tem dois objetivos fundamentais, que consistem em possibilitar o desenvolvimento e individuação dos seus membros, simultaneamente ao estabelecimento de um sentimento de pertença, e facilitar a integração dos mesmos no meio sociocultural em que se encontram inseridos (Relvas, 2003).

A mesma é assim vista como um sistema constituído por outros subsistemas que se inter-relacionam, e que estão por sua vez, incluídos num ecossistema mais amplo, que é constituído por diferentes malhas do tecido social em que se encontra inserida (Desmairais, 1994, *cit. in* Roncon, 2003).

Sampaio e Gameiro (1985, *cit. in* Alarcão, 2005, p.39) definem a família como sendo:

“um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados.”

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

Cada família possui uma organização que lhe confere uma individualidade e autonomia, no entanto, esta é capaz de integrar as influências do meio exterior e não ficar dependente delas (Relvas, 2003).

ii. Estrutura e desenvolvimento das famílias

Para se poder falar em família, torna-se essencial perceber a fase mais preliminar deste sistema, designada por Namoro, que constitui, assim, uma fase em que cada “namorado traz para a relação o seu sistema de valores, as suas características temperamentais e pessoais e a sua capacidade de amar e entrar numa relação de dádiva e partilha” (Barker, 2000, p.28), que vai constituir a base mais ou menos sólida da fase seguinte, o casamento, que será, este sim, a origem de uma nova família.

Duvall e Miller (1985, *cit. in* Barker, 2000) referem que a evolução da família é composta por oito fases: 1. Casais sem filhos; 2. Famílias com filhos até os 30 meses de idade; 3. Famílias com filhos em idade pré-escolar (criança mais velha com idade entre 2 anos e meio e 6 anos); 4. Famílias com filhos em idade escolar (mais velho entre 6 e 13 anos); 5. Famílias com adolescentes (mais velho entre 13 e 20 anos); 6. Famílias com jovens adultos que esperam a sua individuação (desde que o primeiro filho sai de casa, até que saia o último); 7. Pais de meia-idade (desde o “ninho vazio” até à reforma); 8. Fase de envelhecimento (desde a reforma até à morte).

Desta forma, cada família constitui um sistema especial, na medida em que tem a sua própria estrutura, os seus próprios padrões e propriedades que vão organizar a estabilidade e a mudança da mesma (Minuchin et al., 1999). A família pode, ainda, ser vista como uma pequena coletividade onde os seus elementos mantêm um contacto direto, bem como laços afetivos e uma história comum.

A família deve ser entendida como um sistema no qual: 1) existem objetos e respetivos atributos e relações; 2) contém subsistemas e é contida por outros subsistemas ligados hierarquicamente; e 3) existem fronteiras que a diferenciam do seu meio (Alarcão, 2005).

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

A família é vista como um todo, na medida em que é mais do que a soma dos seus elementos, sendo também parte de outros sistemas, tais como a sociedade e a comunidade (Relvas, 2003).

Tem-se vindo a considerar a família nuclear, constituída por marido, mulher e filhos, como sendo uma família “normal”, mas já há bastante tempo que existem outros tipos de famílias, que são constituídas por variações e reorganizações de outras famílias ditas “normais” (Barker, 2000).

Acentuadas mudanças relativamente à constituição das famílias têm vindo a ocorrer principalmente a partir da década de 1990, que trouxe consigo a modernização da vida familiar, onde existe uma crescente

“informalização da conjugalidade, na descolagem entre casamento e parentalidade, no aumento do divórcio e das famílias recompostas, ou ainda no aumento continuado da taxa de atividade feminina e na diminuição da taxa de natalidade (Aboim, 2003, p.14).”

Mas, as mudanças parecem não ficar por aqui, pois como é referido por Toffler (*cit. in* Osório e Valle, 2002, p. 20),

“vejo a sociedade evoluindo para um período em que brotam, florescem e são aceitas muitas diferentes estruturas de famílias. (...), o que sugere uma variedade muito mais ampla de relacionamentos homem-mulher do que existe hoje.”

Segundo alguns estudos, parecem existir também mudanças ao nível dos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher no seio da família. O pai atual, dadas as mudanças ao nível social, segundo um estudo realizado por Balancho (2004) começa a ser percecionado como mais sensível, presente e próximo ao nível afetivo, compreensivo, entre outras características, que indiciam uma mudança positiva a este nível.

No seio de cada família que constitui por si só um sistema, existem diferentes subsistemas criados por fatores como o sexo e a idade, por exemplo (Minuchin et al., 1999). Por sua vez, estes implicam a existência de fronteiras que podem ser mais ou menos permeáveis tendo em conta cada família.

Existem assim segundo Barnhill (1979, *cit. in* Barker, 2000), oito dimensões que distinguem as famílias funcionais ou saudáveis das não funcionais ou disfuncionais, que são: 1. Relativamente ao *Processo de Identidade*: a) Individação vs. Emaranhamento;

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

b) Reciprocidade vs. Isolamento; 2. Relativamente à *Mudança*: a) Flexibilidade vs. Rigidez; b) Estabilidade vs. Desorganização; 3. Quanto ao *Processamento da Informação*: a) Perceções claras vs. Distorcidas; b) Papéis bem definidos vs. Conflitos de Papéis; 4. Estruturação de Papéis: a) Papel recíproco vs. Papéis conflituais; b) Fronteiras intergeracionais bem definidas vs. Difusas. No entanto, existem dificuldades em determinar qual é em cada caso o ponto de equilíbrio entre os dois opostos (Barker, 2000).

Cada família vai definir, em parte, cada membro da mesma, pois esta definição resulta das qualidades e papéis dos outros membros: assim fazendo, “criam algo de uma profecia autocumpridora, que afeta a autoimagem e o comportamento de cada indivíduo” (Minuchin *et al.*, 1999, p. 26).

Schlesinger (1979, *cit. in* Barker, 2000) descreveu cinco tipos de famílias para o Canadá mas que se aplicam de uma forma geral a todo o mundo ocidental: 1. Família Nuclear; 2. Casais sem filhos; 3. Famílias Monoparentais; 4. Famílias Reconstituídas e 5. Famílias Comunitárias (compostas por grupos de famílias).

As principais mudanças a destacar na atual composição familiar, são as seguintes: diminuição da dimensão média da família, aumento dos agregados de pessoas sós, decréscimo dos agregados numerosos e das famílias complexas, mudança na composição interna das famílias simples, descida e adiamento da fecundidade, aumento do divórcio e do envelhecimento populacional. Desta forma, diminuem, as famílias de casal com filhos e aumentam as de casal sem filhos e as monoparentais (Aboim, 2003).

Barker (2000) propõe algumas funções das famílias, que consistem essencialmente em responder às necessidades básicas dos seus elementos, reproduzir, criar e socializar os filhos, ser um espaço para a sexualidade do casal e proporcionar apoio em momentos de crise aos seus elementos.

Estas situações de crise correspondem às transições – que podem ser acontecimentos do ciclo normal de desenvolvimento – pelas quais todas as famílias passam (Minuchin *et al.*, 1999).

Assim sendo, torna-se essencial que se aborde e intervenha na família tendo em conta a perspetiva ecossistémica, ou seja, partindo do pressuposto de que diferentes

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

variáveis vão influenciar os comportamentos de todos os elementos de cada família (Pereira & Canavarro, 2004).

Tendo esta perspetiva como referência, é então necessário avaliar que tipo de contacto existe entre a família e o meio exterior – integração sociocultural – bem como desta nos seus processos intrafamiliares (Borges, 1997).

Bronfenbrenner (1979, *cit. in* Pereira & Canavarro, 2004) defende que a influência conjunta e simultânea de diferentes elementos, pertencentes a cinco níveis ecológicos, determina o comportamento do indivíduo, sendo estes: o nível individual, o microsistema do indivíduo, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

Bosma (1994, *cit. in* Borges, 1997) refere que entre todos os níveis ecossistémicos existentes, a escola e a família constituem sem dúvida, os mais significativos durante a vida do indivíduo.

iii. O envolvimento da família na inclusão

A Educação Especial evoluiu no sentido de não se dirigir apenas ao aluno com NEE, mas também à sua família e aos seus contextos, para melhor poder intervir. Para melhor compreendermos o trabalho que os profissionais de educação devem desempenhar com a família, é importante salientarmos alguns modelos teóricos relativos às famílias e às suas interações na educação dos filhos, mencionados por Correia (1999).

Um dos modelos que se considera relevante é, por exemplo, a abordagem sistémica da família, assente na teoria geral dos sistemas, que refere que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos dependentes, logo modificações que ocorram num dos elementos podem afetar os restantes, e a interação entre eles concebe condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento de forma individual.

Um outro exemplo é o denominado modelo ecológico do desenvolvimento concebido por Bronfenbrenner (1979, *cit. in* Alves, 2009), como sendo a família a principal influência no desenvolvimento da criança, realçando também o contexto onde

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

a família se insere e no qual as relações entre esta e os profissionais que com ela articulam são, de certa forma, muito privilegiadas. O mesmo autor refere que o indivíduo desenvolve-se em diferentes sistemas ecológicos, os quais encaixam uns nos outros, tornando-se interdependentes de forma dinâmica, pois o impacto de um acontecimento em qualquer um dos níveis reflete-se nos outros.

Bronfenbrenner (1979, *cit. in* Alves, 2009) considera este modelo um conjunto circular de níveis ou sistemas ecológicos, tendo como centro a criança. Realça esta questão quando defende que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo sofre influências, mas também influencia o próprio meio em que vive. Igualmente, Pereira (2009, p. 33) refere que neste modelo ecológico do desenvolvimento,

“as experiências do indivíduo são perspetivadas como subsistemas, no interior de sistemas ainda mais abrangentes, que nos permitem localizar no espaço e no tempo os vários cenários de vida da criança, nomeadamente: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, e o macrosistema.”

O microsistema corresponde ao conjunto de experiências que a criança vivência com os contextos que a rodeiam. Constituem exemplos de microsistema para uma criança, a casa, a creche, o jardim-de-infância, a ama, a vizinha, a casa dos avós, no caso de algumas crianças, hospitais ou instituições (Pereira, 2009; Santos, 2007).

O mesossistema representa as interações entre dois ou mais sistemas, ou entre os vários recursos formais e informais. São exemplos, as relações que se estabelecem entre os pais, profissionais de educação, terapeutas, como também as interações entre os próprios profissionais e técnicos e que vão influenciar a criança no seu percurso educativo (Pereira, 2009; Pimentel, 2005; Santos, 2007).

O Exossistema refere-se aos contextos em que a criança não está diretamente envolvida mas que exercem influência sobre ela ou esta vai exercer influência sobre eles. São exemplos os serviços comunitários (serviços de saúde, serviços sociais, serviços de educação, instituições locais, igrejas, etc.) ou o local de emprego dos pais (Correia & Serrano, 2004; Pereira, 2009; Pimentel, 2005; Santos, 2007).

Por último o Macrosistema refere-se aos sistemas de valores e crenças culturais da sociedade que envolvem a criança (Correia & Serrano, 2004; Pereira, 2009; Pimentel, 2005; Santos, 2007).

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Salienta-se igualmente o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975). Na ótica dos seus defensores, o sujeito e o ambiente são interdependentes e em permanente interação, isto é, as interações que ocorrem entre a família e a criança são “dinâmicas e biunívocas, em que a criança altera o seu ambiente e, por sua vez, esta sofre pelas mudanças que provoca.” (Correia & Serrano, 2004, p. 18). Nesta perspetiva, Tegethof (2007 p. 38) afirma que no Modelo Transacional,

“as situações de risco biológico ou social, suscetíveis de afetar o desenvolvimento durante os primeiros anos de vida, podem ser atenuadas ou potencializadas, respetivamente, por condições do meio, favoráveis ou desfavoráveis.”

O modelo valoriza o papel da família como elemento fundamental do contexto ambiental precoce da criança, ao contrário do tradicional em que o centro da avaliação/intervenção era só a criança (Alves, 2009; Carrapatoso, 2003; Tegethof, 2007). Esta perspetiva permitiu salientar que, num sistema familiar, crianças, pais e outros prestadores de cuidados influenciam-se mutuamente ao longo do tempo (Pimentel, 2005). Estudos realizados no âmbito do modelo transacional demonstraram que é o “carácter das transações que se desenvolvem entre criança e meio, que parecem determinar o curso subsequente do seu desenvolvimento” (Carrapatoso, 2003, p. 40).

Com efeito, os contributos de Sameroff e Chandler (1975) vieram a revelar-se imprescindíveis nas intervenções com crianças em situação de risco ou com deficiência, ao possibilitar identificar objetivos e estratégias de intervenção adequadas às necessidades da própria criança, bem como ao sistema de ações e de relações em que ela se insere (Alves, 2009; Carrapatoso, 2003; Serrano, 2007; Tegethof, 2007).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

A investigação, tal como a diplomacia é a arte do possível.

W.K. Patton

1. Problemática

A escolha e formulação do problema de investigação

“consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características (Vaz Freixo, 2011, p. 157).”

O mesmo autor refere que o objetivo da formulação do problema consiste em “torná-lo individualizado, específico e único”, sendo esta a fase mais delicada e talvez a mais complexa no processo de investigação.

Ainda na perspetiva do autor citado, a formulação de um problema de investigação equivale ao desenvolvimento de um assunto através de uma apresentação lógica de ideias, de argumentos e de facto concernentes ao estudo que se deseja realizar, o que corresponde, no caso concreto, às conceções dos pares e da família face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe.

O conceito de inclusão esteve e está associado à diferença, quer das pessoas, das atitudes, quer dos métodos empregues. Quando se fala de inclusão, refere-se ao conceito abrangente e ambicioso que propõe um único sistema educativo para todos os alunos com ou sem deficiência. Baseia-se em princípios de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todos os alunos, no direito de incluir e não de excluir e no igual valor das minorias em comparação com a maioria (Rodrigues, 2006).

A inclusão suscita mudança e traz consigo dúvidas e gera desconforto em muitas pessoas. Para que se possa aceitar uma mudança, é preciso que, além de compreender o que é proposto, se faça um esforço para o colocar em prática. Todas as novas propostas são difíceis de compreender e de aceitar de imediato, particularmente para os alunos, quando não lhes é explicada a razão de ser da própria inclusão de colegas com Necessidades Educativas Especiais na sua turma. É através da informação, do

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

esclarecimento e da transmissão de valores que se pode levar os alunos das turmas do ensino regular a aceitar os seus colegas com Necessidades Educativa Especiais como colegas que necessitam de socializar e de usufruir dos mesmos direitos educativos (Leitão, 2010).

Como refere Correia (2008), a questão da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativa Especiais vai muito além de uma moda, é acima de tudo, uma necessidade de colaboração e de cooperação também entre pares.

Apesar das diferenças, defende-se que:

“o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1999, p. 34).”

A premissa centra-se, então, na noção de que a inclusão de um aluno com Necessidades Educativa Especiais na sala de aula do ensino regular é um direito de todos e não apenas um privilégio para alguns, não devendo estar dependente de qualquer pré-requisito académico ou social do aluno (Ferreira, 2007).

O ser humano, enquanto ser social, necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo, isto é, para a formação da sua identidade, enquanto ser único mas pertencente a uma comunidade. Os alunos aprendem a descobrir o mundo com os seus pares, partilhando saberes e experiências vivenciadas, sendo que esta partilha se torna ainda mais importante em idade escolar (Barreto, 2009).

A escola inclusiva preconiza uma escola de todos e para todos. Espera-se que esteja preparada física e socialmente para acolher os alunos que são especiais que, por isso, necessitam de formas diferentes de acolhimento. Esta inclusão deverá ocorrer a nível físico, pedagógico e afetivo, por parte dos docentes, assistentes operacionais de educação e grupos de pares que compõem a escola (Barreto, 2009).

Face a esta realidade, que se acredita ser plausível e pragmática nas escolas regulares, é importante que se sensibilizem os alunos sem Necessidades Educativas Especiais e os seus familiares para a aceitação dos alunos com Necessidades Educativa Especiais no seio da sua turma e dos seus grupos. Este é um processo que requer uma mudança de atitudes de toda a comunidade educativa, o que se repercutirá em atitudes

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

positivas dos alunos face aos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais. É imprescindível que se veicule o princípio de que a escola e a sala de aula são, sem dúvida, espaços socializadores por excelência. É aqui que os alunos passam a maior parte do seu tempo, que convivem horas a fio com professores e colegas e que se vão formando enquanto seres sociais e os alunos com Necessidades Educativas Especiais não podem ser exceção.

Assume-se como importante estudar a concepção dos pares de alunos com Necessidades Educativas Especiais e respetivos familiares acerca da inclusão destes alunos no contexto educativo de Rabo de Peixe, sobretudo, porque a prática profissional tem demonstrado que

Partindo desta contextualização, levantam-se as seguintes questões de investigação, que concentram em si o problema deste estudo:

- A concepção dos colegas sobre os de alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia a inclusão escolar destes alunos?

- A concepção da família sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia a inclusão escolar destes alunos?

- O modelo da turma influencia a inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

2. Objetivos do estudo

Deste modo, para a realização desta investigação foram traçados os seguintes objetivos:

Como objetivo Geral verificar as concepções dos pares e família acerca da inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos com Necessidades Educativas Especiais.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Como objetivos específicos definiram-se os seguintes:

- Verificar as conceções dos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais face à inclusão dos seus pares na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe.
- Verificar as conceções da família dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

2. Método

Adota-se, para esta investigação, a abordagem metodológica do Estudo de Caso, que significa para o investigador o interesse num caso concreto, ou seja, a compreensão da realidade/contexto escolar, constituindo-se a partir dele o centro da investigação.

Ao fazer-se um Estudo de Caso pretende-se obter um conhecimento mais completo acerca da realidade sobre a qual se quer intervir para melhorar. O Estudo de Caso confronta-se com a realidade através de uma análise detalhada dos seus elementos e da interação que se produz entre eles e o contexto.

Carmo e Ferreira (1998, p. 216) definem um Estudo de Caso como:

“uma abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.”

Opera-se o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para chegar a compreender o que nele acontece em circunstâncias importantes. Faz-se um exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social. É a incidência num objeto social – a focalização da realidade de uma forma complexa e contextualizada, o fenómeno contemporâneo em contexto real, a complexidade de um caso singular, a especificidade de um fenómeno, que constitui a especificidade do estudo de caso.

Carmo e Ferreira (1998, p. 217) resumiram as características de um Estudo de Caso como sendo:

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;

Descritivo – porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado;

Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

Indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dar uma maior importância aos processos que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

O Estudo de Caso, segundo Ludke e André (*cit. in* Fernandes, 2002, p. 258), reveste-se de características que pensa-se coadunarem-se com o presente estudo, na medida em que:

- Visa a descoberta: é de todo o interesse que o investigador esteja atento a elementos novos que eventualmente possam surgir durante o estudo e que se revelem importantes, independentemente do investigador partir ou não de certos pressupostos teóricos iniciais;

- Procura retratar a realidade de forma completa e profunda: dá ênfase à complexidade natural das situações, com evidência para a inter relação das suas componentes. A apresentação dos resultados deve preocupar-se em revelar a multiplicidade de dimensões existentes numa determinada situação ou problema, com o objetivo de o enquadrar como um todo;

- Usa uma variedade de fontes de informação: ao pretender desenvolver um estudo de caso o investigador recorre a uma variedade de dados provenientes de fontes variadas, em situações diversificadas e em momentos igualmente diferentes, na perspectiva de poder cruzar informação, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir dados novos, afastar suposições ou levantar alternativas.

De acordo com o tema em análise e os objetivos definidos, decidiu-se por um estudo de carácter transversal, na medida em que a recolha de dados acontece num momento único. Optou-se por desenvolver uma investigação enquadrada essencialmente no paradigma qualitativo (Almeida & Freire, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Bryman & Burgess, 1999; Stake, 2007), dado que se procura a globalidade e a compreensão dos fenómenos, na sua subjetividade, tentando estudar a realidade sem a fragmentar nem descontextualizar. Assim se pretende um maior enfoque no próprio

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

processo da recolha de dados, mais do que simplesmente nos resultados ou produtos a obter com essa recolha.

Erickson (1986, *cit. in Stake, 2007*) defendeu que a mais importante característica da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação do fenómeno estudado. Assim, o que se obtém, não são tanto “descobertas”, mas mais “asserções”. Estas advêm do facto de haver uma ligação e interação profunda entre o investigador e as pessoas que participam no estudo, com um pressuposto de que o conhecimento é construído durante o processo conversacional.

A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como afirmam Hadji e Baillé (2001, p. 23)

“(…) a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados. “

Por esta razão, teve-se a preocupação de planear cuidadosamente este trabalho e de acautelar eventuais aspetos de natureza ética.

3. Participantes

Participaram neste estudo dez alunos de cada turma, colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com faixa etária compreendida entre os doze/catorze anos e oito pais/encarregados de educação de cada turma, dos alunos sem NEE.

Os dados recolheram-se na região autónoma dos Açores (Ilha de São Miguel), na Escola Básica 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo e Peixe, junto de uma turma de Programa Oportunidade I, constituída por dezasseis alunos, entre os quais então integrados seis alunos com NEE e uma turma de quinto ano de escolaridade do ensino regular, constituída por vinte alunos, estando integrados oito alunos com NEE.

Foram selecionados propositadamente em virtude das suas características peculiares. Ficou também a dever-se ao facto de se pretender turmas em que os alunos

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

com Necessidades Educativas Especiais estivessem integrados, para melhor compreensão dos dados recolhidos.

São todos habitantes da Vila de Rabo de Peixe, que fica situada num meio rural, situada à beira-mar, na de Ilha de São Miguel.

Na Tabela 2 constam os dados relativos ao sexo e idade dos alunos participantes de ambas as turmas.

Tabela 2 – Caraterísticas sociodemográficas dos alunos

Turma	Idade		Sexo	
Programa Oportunidade I	12 anos	2	Masculino	4
	13 anos	5		
	14 anos	3	Feminino	6
Regular	12 anos	6	Masculino	5
	13 anos	4	Feminino	5

De acordo com os dados expostos na Tabela 2, pode dizer-se que, na turma de Programa Oportunidade I, as idades dos alunos variam entre os 12 e os 14 anos, com predomínio dos alunos na faixa etária dos 13 anos. Contou-se com 4 alunos do sexo masculino e 6 do sexo feminino. No que se refere à turma de alunos do Ensino Regular, as suas idades situam-se entre os 12 e os 13 anos, tendo-se 5 alunos do género masculino e 5 do género feminino.

As crianças/adolescentes normalmente brincam na rua longe da orientação e do estímulo dos adultos.

A população ativa constitui-se principalmente: os homens pescadores e lavradores, mulheres na sua maioria domésticas.

A grande parte das famílias está apoiada no desenvolvimento de um plano de inclusão social e acompanhadas pela comissão da aplicação do Rendimento de Inserção Social, do qual beneficiam.

As habilitações literárias da maioria da população são de nível baixo, existindo muitos iletrados. As famílias são muito numerosas e evidenciam algumas carências.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Verificam-se alguns casos de crianças que se dedicam à mendicância e ao trabalho infantil, este facto é uma realidade, mesmo no seio da própria família. Nas zonas sociais mais frustradas, as famílias vivem numa acomodação quase completa, têm poucos ou nenhuns projetos de vida e não sentem que a frequência escolar possa ter importância para o futuro das crianças.

O índice de indivíduos portadores de deficiência e de delinquência juvenil são muito elevados, embora não comparável ao normal, verificado nas zonas de subúrbio, é também dos mais elevados da Ilha. A problemática efetiva é complexa. Os pais, normalmente, muito são ausentes do agregado familiar, pouco intervenientes na vida dos filhos, exceto quando se trata de impor castigos. As mães mais sobrecarregadas com as numerosas gravidezes demitem-se das suas tarefas, normalmente mais a cargo dos avós e das filhas mais velhas.

Surgem assim numerosos casos de absentismo escolar, problemas de atenção e dificuldades no cumprimento de regras que geram problemas de indisciplina.

De referir, a pronúncia da população de Rabo de Peixe, que apresenta no discurso verbal termos, bastante particulares utilizados apenas por esta comunidade.

De seguida apresenta-se os dados que caracterizam os pais participantes, tendo em conta as características sociodemográficas.

A tabela 3 agrupa os dados referentes à caracterização dos pais entrevistados (pais da turma Programa Oportunidade I e pais da turma do 5º ano do ensino regular) quanto à sua idade, escolaridade e profissão.

Tabela 3 – Características sociodemográficas dos pais

Turma	Idade	Escolaridade	Profissão
Programa Oportunidade I	>40 (n=3; 37,5%) Entre 30 e 40 (n=5; 62,5%)	1º Ano (n=2; 25%) 1º ou 2ª (n=1; 12,5%) 4º Ano (n=3; 37,5%) 6º Ano (n=2; 25%)	Desempregada (n=1; 12,5%) Doméstica (n=5; 62,5%) Empregada de limpeza (n=1; 12,5%) Operária (n=1; 12,5%)
Regular	>40 (n=4; 50%) Entre 30 e 40 (n=4; 50%)	3º ou 4º ano (n=1; 12,5%) 4º Ano (n=6; 75%) 6 5º Ano (n=1; 12,5%)	Doméstica (n=7; 87,5%) Empregada de limpeza (n=1; 12,5%)

Os resultados expostos na Tabela 3 demonstram que os pais de ambas as turmas possuem idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos e mais de 40 anos, com a

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

escolaridade essencialmente a incidir no 1º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à profissão, sobressaem as domésticas, em ambos os grupos de participantes.

De seguida apresenta-se os dados relativos aos *hobbies*/aspectos culturais dos pais entrevistados.

A categoria 1 – *Hobbies*/aspectos culturais agrega os excertos das entrevistas que dizem respeito à forma de como os pais ocupam os tempos livres. Nesta categoria foram identificadas as subcategorias que dizem respeito aos **hábitos de leitura, hábitos televisivos, música e viagens**.

Tabela 4 – Categoria 1 – *Hobbies*/aspectos culturais

Turma	Categoria	Subcategorias	Indicadores de Respostas					
POI	<i>Hobbies</i> /aspectos culturais	Hábitos de leitura;	Não n=5 (62,5%)	Não sabe ler n=3				
			Por vezes n=1 (12,5%)					
			Sim n=2 (25%)	Revistas n=2				
		Música	Não n=3 (37,5%)					
			Por vezes n=1 (12,5%)	Filhos n=1				
			Sim n=4 (50%)	Carro n=1		Rádio n=2		
				Rádio e CDs n=1				
		Televisão	Filmes de domingo e outros programas n=1 (12,5%)					
			Novelas n=3 (37,5%)					
			Novelas e outros n=3 (37,5%)	Jornal n=1		Programas de manhã n=2		
				Pouco mas não especifica n=1 (12,5%)				
		Viagens	Não n=6 (75%)					
			Sim n=2 (25%)	Dentro do arquipélago n=1		Pico n=1		
				Fora do arquipélago n=1	Lisboa n=1	Por doença n=1		
		Regular	<i>Hobbies</i> /aspectos culturais N=32	Hábitos de leitura	Não n=3 (37,5%)	Não sabe ler n=1		
					Por vezes n=2 (25%)	Revistas n=1		
Sem especificação n=1 (12,5%)	Não lê bem n=1							
Sim n=2 (25%)	Contas para pagar n=1				Revistas n=1			
Música	Não n=4 (50%)							
	Por vezes n=2 (25%)							
	Sim n=2 (25%)			CDs n=1		Filhos n=1		
Televisão	Novelas n=1 (12,5%)							
	Novelas e outros n=2 (25%)			N=1				

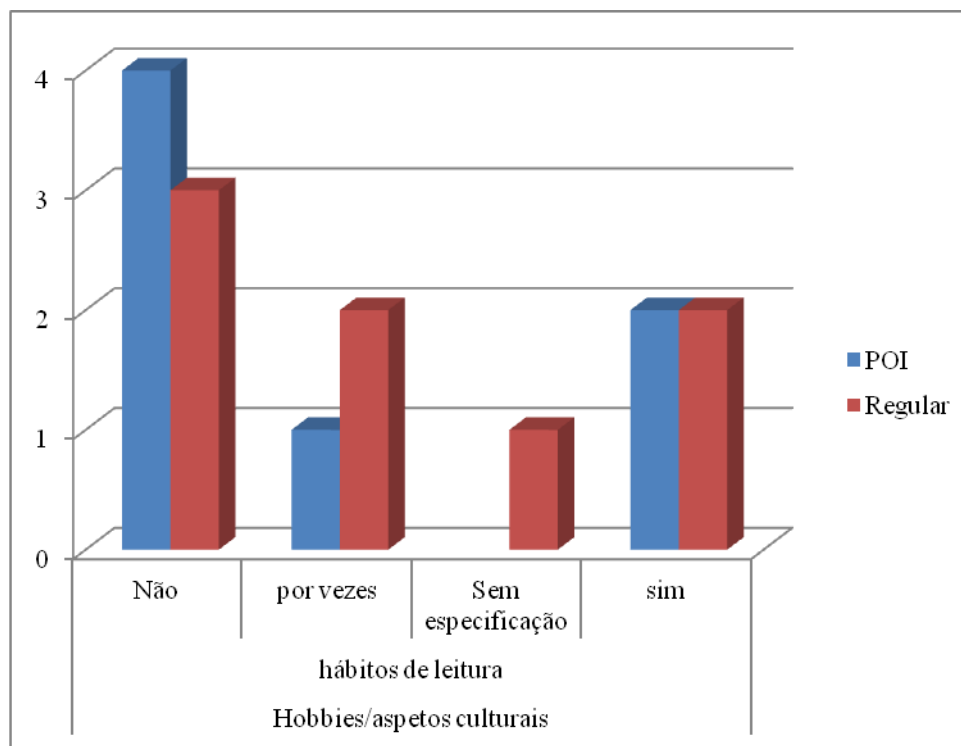
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

				Programas da manhã- Júlia Pinheiro - n=1
			Sem especificação n=1 (12,5%)	
			Programas da manhã n=1 (12,5%)	
			Sem especificação n=1 (12,5%)	Muito n=1
		Viagens	Dentro do arquipélago n=1 (12,5%)	Terceira n=1
			Fora do arquipélago n=2 (25%)	América n=1
				Canadá n=1
			Não n=3 (37,5%)	
			Sem especificação n=1 (12,5%)	Sem especificação – Por doença - n=1

Como referido, pode verificar-se que foram identificadas 4 subcategorias. No que diz respeito à subcategoria **hábitos de leitura**, apenas no grupo de pais de alunos da turma Programa de Oportunidade I é referido existirem alguns hábitos de leitura, embora não explicitamente e que dizem unicamente respeito à leitura de revistas – Sim, conforme o demonstram as suas unidades de registo: Vejo as revistas”, “Às vezes revistas” Revistas (n=2). Contudo verifica-se que a maioria dos entrevistados quer no grupo de pais da turma Programa de Oportunidade I quer no grupo de pais da turma regular não sabe ler e, por essa razão, não tem hábitos de leitura. Um dos entrevistados refere ainda que apesar de dificuldades vai tentando ler. Contudo, este não deverá ser considerado um hábito de leitura uma vez que apenas é referida a leitura de cartas e faturas de luz e água. “Tenho dificuldade ainda a ler, mas aos pouquinhos eu vou lendo, leio as cartas que me vêm à porta da luz água essas coisas.”.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

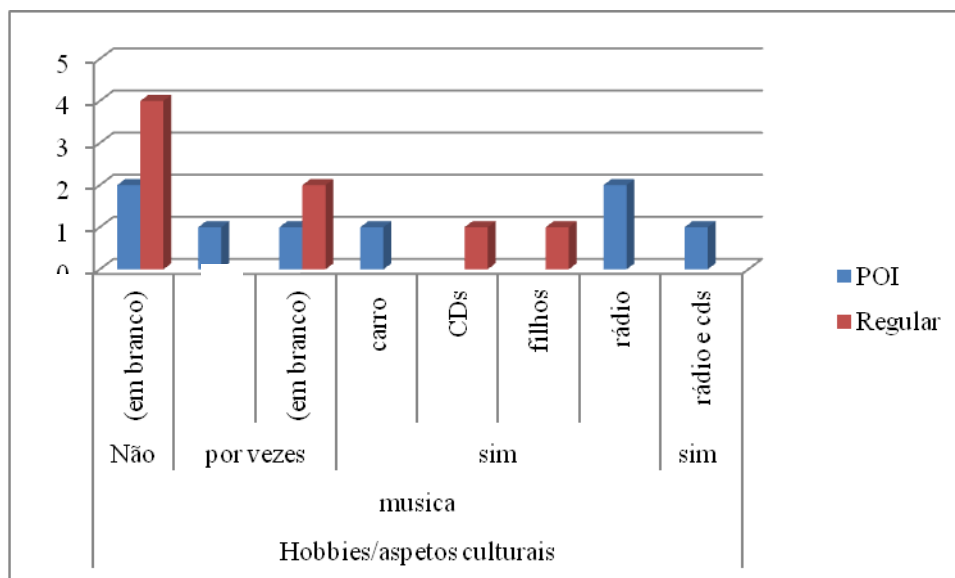
Gráfico 1 – Hábitos de leitura



No que diz respeito à subcategoria **Música**, verifica-se uma distribuição semelhante relativamente aos hábitos de ouvir música entre os pais da turma Programa de Oportunidade I e da turma regular. Cerca de metade dos participantes costuma ouvir música (cds, com os filhos na rádio ou no carro) e cerca de outra metade não tem o hábito de ouvir musica. Dentro do grupo que tem o hábito de ouvir música puderam ainda identificar-se, como se verifica pelos excertos retirados das entrevistas, indicadores de resposta, tais como: CDs, Filhos, Carro, Rádio, Rádio e CDs.

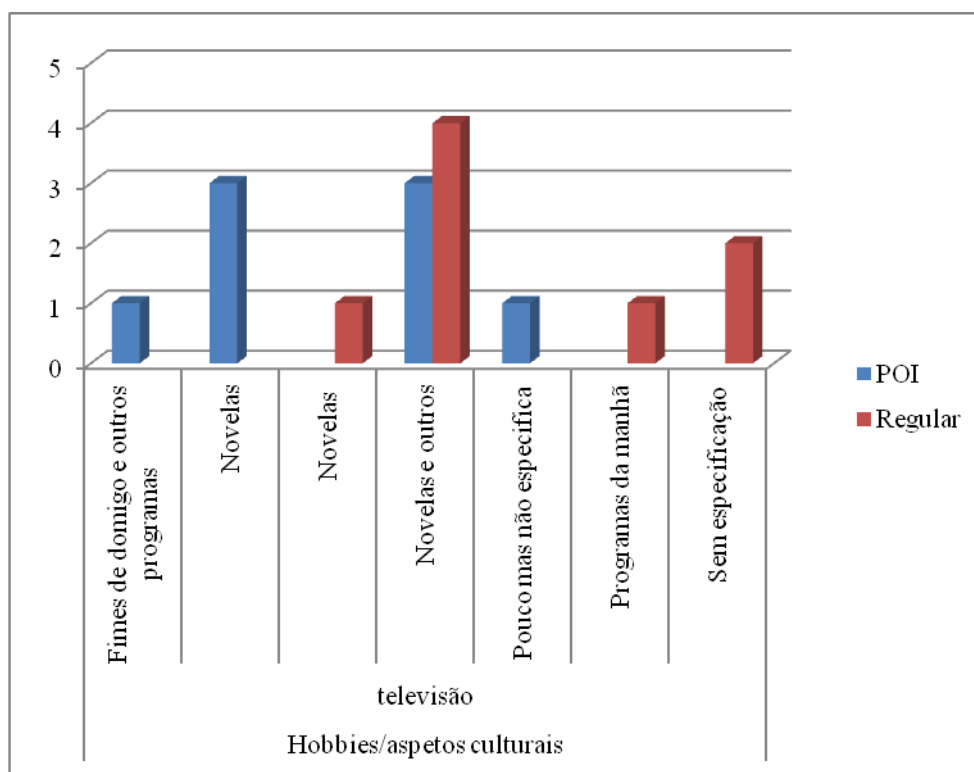
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Gráfico 2 – Ouvir música



Em relação à subcategoria **Televisão**, que engloba os excertos que fazem referencia a hábitos televisivos, emergiram os seguintes indicadores de respostas: Filmes de domingo e outros programas; Novelas; Novelas e outros; Pouco sem especificação; Programas da manhã; Sem especificação.

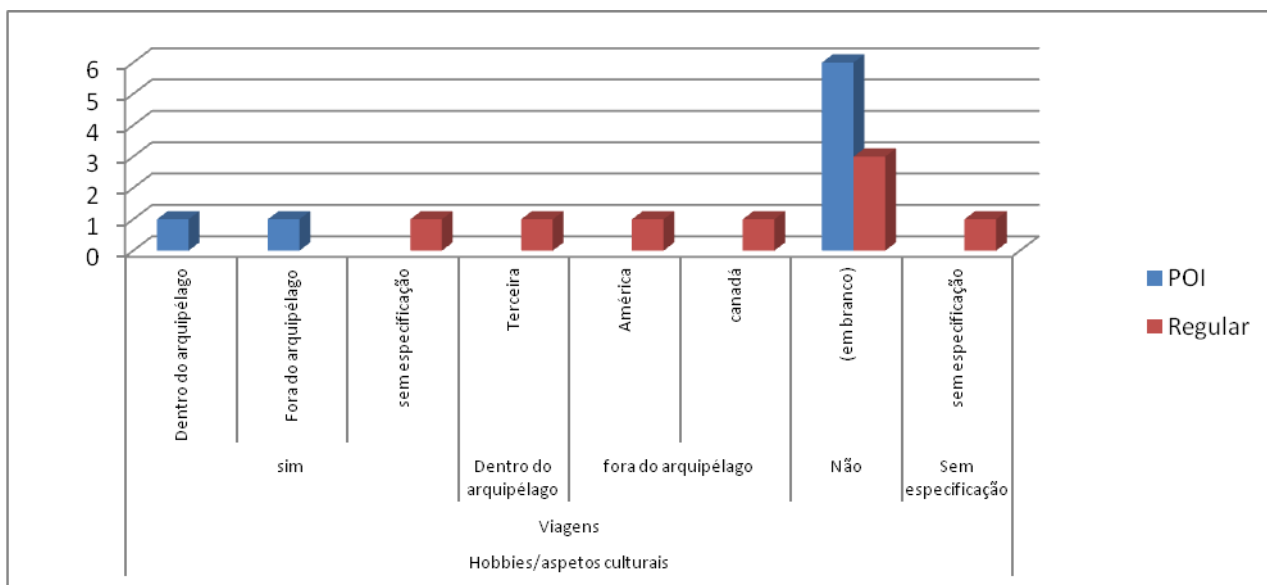
Gráfico 3 – Programas televisivos



A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe: As conceções dos pares e da família

Relativamente à subcategoria **Viagens**, foi possível identificar excertos que revelavam indicações de já ter ou não viajado.

Gráfico 4 – Viajar



É de referir, que relativamente à turma de Programa Oportunidade I, os destinatários destas turmas, segundo a lei em vigor no desenvolvimento deste estudo, são os alunos que tendo frequentado o 1.º Ciclo do Ensino Básico, satisfaçam cumulativamente as seguintes condições: não tenham atingido o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 1.º Ciclo do Ensino Básico; tenham dez anos de idade à data de início do ano escolar em que ingressam no Programa. Enquanto, que a turma de quinto ano de escolaridade, está integrada no currículo comum, com um percurso escolar dentro da normalidade.

4. Instrumentos e procedimentos

Os dados recolheram-se através de grupo de discussão ou *focus groups* (guião em anexo II) e entrevista (roteiro em anexo III).

A aplicação dos instrumentos foi efetuada apenas numa fase, no decorrer de um período letivo por administração direta, ou seja, com presença da investigadora

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Segundo Bru (2001, p. 51), nenhum método de recolha de dados pode ser considerado “como perfeitamente adequado ao projeto de investigação que o torna necessário ou ainda, como perfeitamente neutro”.

No entanto, cabe ao investigador recolher e selecionar a informação pertinente para alcançar o objetivo que pretende, ou seja, nem toda a informação é importante para ajudar a responder à pergunta de partida, à problemática que nos propomos estudar, mas a utilização dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados de maior validade.

O *focus groups* foi organizado previamente num guião, composto por doze tópicos, destinado a 20 colegas dos alunos com NEE. Sendo 10 alunos integrados numa turma de Programa Oportunidade I e 10 alunos numa turma 5º ano de escolaridade do ensino regular. Foi aplicada em grupo de discussão em contexto de sala de aula, efetuada numa sessão de quarenta e cinco minutos em cada turma.

O Guião atrás referido foi utilizado por Barreto (2009) no estudo intitulado “Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo”.

O *focus group*, portanto, pode ser considerado como uma técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos, realizada através de uma “entrevista focalizada” com roteiros de questões, tendo em vista um tópico de pesquisa, cujo objetivo central será obter através da introspeção de diferentes alunos, informações sobre a Inclusão Escolar dos Alunos com Necessidades Educativas na turma em estudo. Esta modalidade de pesquisa permite extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituirão num novo conhecimento (Morgan, 1997). Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.

Foram realizados dois grupos focados Um no contexto de sala de aula, numa turma de Programa Oportunidade I e outro numa turma de quinto ano de escolaridade, efetuada numa sessão de quarenta e cinco minutos em cada turma. O grupo focado foi destinado a dez colegas de cada turma, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

O grupo de discussão proporcionou a oportunidade de ampliar alguns aspetos, confirmando desta forma os dados obtidos pelos colegas de turma dos alunos com NEE.

Para se certificar das características dos instrumentos a aplicar na investigação, efetuou-se o pré-teste, a colegas e pais de alunos de turmas que integrem alunos com NEE e que não fizeram parte da amostra do estudo em questão. Pretendeu-se com este procedimento verificar a sua aplicabilidade, a existência de dúvidas quanto à interpretação das questões (clareza, precisão dos termos, apresentação...) e quanto ao tipo de resposta a dar.

Quanto ao *focus groups*, depois da elaboração dos tópicos para o grupo de discussão aos colegas de turma dos alunos com NEE, foram realizados pré-testes a um grupo de seis alunos de uma turma com alunos com NEE, em âmbitos idênticos aos do público-alvo. Os tópicos de discussão foram simples para fácil perceção dos alunos. Não se verificou falta de compreensão nem ansiedade por parte dos participantes, permitindo presumir que os tópicos eram adequados.

Na investigação qualitativa “a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), ou seja, tem finalidades de investigação e é “desenhada” de acordo com a definição das categorias definidas pelo investigador. Centra-se em tópicos definidos num guião de entrevista, oferece ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe “permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

A entrevista permite uma maior proximidade entre quem investiga e quem tem a informação e, por isso, “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136) e produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes.

A entrevista, de acordo com Cunha (2009, p. 128),

“é um instrumento primordial para a abordagem em profundidade do ser humano, quer pela compreensão rica que propícia, quer por ser um processo comum, tanto na observação direta intensiva, como na base da observação direta extensiva.”

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

A mesma autora acrescenta que este é um instrumento de recolha de dados da metodologia qualitativa, que serve para se obter a informação verbal de um ou vários participantes. Resume-se a “uma conversação, uma relação verbal, entre dois indivíduos, o investigador e a pessoa a interrogar e abrange tanto interações verbais, como não-verbais” (Cunha, 2009, p. 129).

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os informantes, com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação. Citando-se ainda Bogdan e Biklen (1994, p. 134)

“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

A entrevista elaborada para este estudo foi a semiestruturada pois elaboram-se tópicos que funcionaram como um guião da mesma. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procurando-se garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões. Não exige uma ordem rígida nas questões e o seu desenvolvimento vai-se adaptando ao entrevistado, bem como permite que se mantenha um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões. Apresenta pontos (eventualmente) fortes, tais como: otimização do tempo disponível; tratamento mais sistemático dos dados; especialmente aconselhada para entrevistas a grupos; permite seleccionar temáticas para aprofundamento e também possibilita introduzir novas questões. Quanto aos seus pontos (eventualmente) fracos, salienta-se o facto de requerer uma boa preparação por parte do entrevistador (Bell, 2008; Cunha, 2009).

A entrevista foi organizada previamente num roteiro, composto por quinze questões, destinada a dezasseis pais/encarregados de educação dos colegas dos alunos com NEE. A entrevista aplicada em casa dos entrevistados, com duração de vinte a trinta minutos cada, a oito pais da turma dos alunos de Programa Oportunidade I e a oito pais da turma de quinto ano de escolaridade.

A entrevista foi também objeto de validação e realizados pré-testes. Depois da elaboração do roteiro da entrevista, entrevistaram-se dez pais/encarregados de educação com contextos similares aos do público-alvo. Estas entrevistas foram feitas para analisar a adequabilidade das questões. Pretendeu-se perceber em geral se as perguntas eram

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

entendidas pelos entrevistados, e se o número de questões era adequado e não causava fadiga.

Após a análise das entrevistas dos pré-testes, concluiu-se que o guião da entrevista carecia de pequenas modificações e adequações relativamente à simplificação da linguagem. Essencialmente reformularam-se ligeiramente algumas questões, tendo basicamente em conta sinónimos simplificadores para palavras que demonstraram ser de difícil compreensão, prepararam-se pequenas explicações e perguntas de recurso facilitadoras para minimizar a ausência de respostas ou a incompreensão, com um grau de entendimento simples, para melhor compreensão dos pais entrevistados. Vistos estes, seres provenientes de um meio socioeconómico e cultural rudimentar com poucas habilitações académicas. Contudo, não se verificou cansaço ou impaciência por parte dos participantes entrevistados, permitindo supor que a extensão da entrevista era adequada.

Antes de se iniciar o grupo de discussão e a entrevista, foi realizada previamente aos inquiridos a descrição do objetivo de estudo e a sua finalidade, assim como uma breve abordagem dos conceitos de Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Foi também garantida a total confidencialidade de todas as respostas salientando que as informações recolhidas são apenas utilizadas para efeitos de estudo, não vindo os respondentes a ser identificados. Solicitou-se a autorização para a gravação da entrevista e grupo de discussão, não esquecendo mencionar o agradecimento pela colaboração.

Previamente à aplicação das entrevistas e dos grupos de discussão teve-se em conta algumas considerações:

- ✓ Pedido de autorização da Senhora Diretora da Direção Regional da Educação e Formação dos Açores, para que fosse possível a realização do estudo numa escola da Região Autónoma dos Açores – E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe. (anexo I)
- ✓ Pedido de autorização do Senhor Presidente do Conselho Executivo da escola, para que fosse possível a realização do estudo em turmas pertencentes à Unidade Orgânica. (anexo I)
- ✓ Solicitação de autorização aos Pais/Encarregados de Educação, das turmas em estudos para que fosse possível a realização dos grupos de discussão aos seus educandos e solicitação de colaboração nas entrevistas. (anexo I)

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- ✓ Guião com tópicos para as sessões do grupo de discussão aos alunos. (Anexo II)
- ✓ Roteiro com questões para as entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação. (anexo III)

i. Procedimentos de análise

Uma outra etapa fundamental consistiu na elaboração das categorias e subcategorias, para a análise dos dados. Uma forma de o fazer é através da sua categorização segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, importa que o sistema de codificação capte a informação importante dos dados a codificar e que permita recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda (Lessard-Hébert *et al.*, 2005). Consiste na organização das informações, sem no entanto se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2004, p. 117). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existente ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2004, p. 119) ou ainda, como referem Carmo e Ferreira (1998, p. 225), “a definição das categorias, pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*”.

Delineou-se nesta fase metodológica uma abordagem exploratória, elencada numa categorização *a posteriori*. Configurou-se em “procedimentos abertos” ou procedimentos exploratórios em “que nenhum quadro categorial teórico serve de suporte à análise” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 232).

A estruturação inicial das categorias de análise foi emergindo de uma primeira leitura das transcrições das entrevistas. Salienta-se que, durante o processo de análise das informações, teve-se sempre em consideração a questão de investigação para as quais se pretendia respostas e os próprios objetivos do estudo. Contudo, procurou-se manter alguma abertura em relação a este referencial para a eventualidade de surgirem dados que levantassem outras questões, que eventualmente possam ser plasmadas noutros estudos.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

De seguida, aquando do processo de categorização das unidades de registo, previamente preparadas, as categorias e subcategorias foram subdivididas, fundidas, eliminadas ou ajustadas consoante as imposições dos dados, apresentados em quadros.

As maiores alterações na organização inicialmente proposta foram implementadas na categorização dos dados das entrevistas. De forma gradual, foi-se intervindo cada vez menos na estrutura que foi emergindo a partir da proposta inicial. O tratamento dos dados relativos às entrevistas resultou num processo de refinamento e consolidação das categorias encontradas ou, como referem Lessard-Hébert *et al.* (2005), pela “saturação teórica” ou “saturação da amostra”.

Pelo exposto, conclui-se que o processo de análise das informações recolhidas através das entrevistas consistiu num trabalho exaustivo e sistemático, de organização dos elementos (unidades de registo) em torno de uma estrutura flexível de categorias, que se foi ajustando até se verificarem alguns princípios, como o da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, fidelidade e da produtividade (Bardin, 2004).

No intuito de se oferecer uma compreensão do trabalho desenvolvido e dada a importância das categorias criadas no contexto de análise das informações, cumpriu sintetizar alguns dos aspetos considerados fundamentais neste domínio. O princípio da exclusão mútua baseia-se no pressuposto de que cada elemento de análise se encontra apenas codificado em apenas uma das categorias. De acordo com Bardin (2004), este princípio depende do princípio da homogeneidade, que foi também respeitado, visto que para cada um dos conjuntos categoriais só funciona apenas com “um registo e com uma dimensão de análise” (p. 120). A adequação de cada uma das categorias ao material em análise justificou a pertinência da sua criação. Por outro lado, procurou-se, tanto quanto possível, a criação de categorias não dotadas de qualquer espécie de ambiguidade, para que a codificação fosse a mais objetiva e fiel possível, relativamente às ideias expressas pelos intervenientes.

Em suma, a análise dos dados das entrevistas consistiu na procura de um discurso singular a partir dos discursos de cada um dos alunos entrevistados. Aquando da análise, procurou-se fazer “falar” o “material recolhido” de forma a libertar as categorias que permitissem sintetizar o conteúdo dos discursos dos participantes.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Conclui-se, referindo que respostas idiossincráticas, ou seja, respostas apresentadas por apenas um dos participantes não constituíram categoria.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Foi utilizado o sistema de categorias, subcategorias e indicadores de resposta para organização da informação para análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos pais e aos grupos de alunos.

A notação $n = X$ equivale ao número de vezes que uma unidade de registo é referida (por exemplo, $n=2$ corresponde a duas referências à mesma unidade de registo).

Na análise optou-se por apresentar, em primeiro lugar, os resultados sob a perspetiva dos pais e dos alunos separadamente para, no final, se realizar uma análise da relação que existe entre estas duas perspetivas.

Relativamente a cada uma destas análises, apresentam-se separadamente os resultados em função do tipo de turma e analisa-se em seguida as diferenças/relações entre estas diferentes perspetivas.

i. Análise dos resultados dos pais

Com o intuito de se verificar **as conceções da família dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe face à inclusão de alunos com NEE**, emergiram 6 categorias (*Conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho; Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho; Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho; Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”; Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma; Conceções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma*), constituídas pelas respetivas subcategorias, conforme se apresenta de seguida.

No que se refere à **categoria *Conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho***, pode dizer-se que as opiniões dos pais de alunos do Programa de

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pais e da família**

Oportunidade I foram equitativamente divergentes, conforme podemos ver na tabela seguinte:

Tabela 5 – Categoria 2 - Concepções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Concepções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho	Programa de Oportunidade I	Exclusão (n=4; 50%)	<p>“Eu não sei... é ao gosto dela, se ela está gostando...ela é que sabe. Pra mim é melhor ela estar noutra turma sem essas crianças.”</p> <p>“Para mim eles deviam estar todos juntos noutra sala diferente. Eles precisavam duma sala só pra eles, porque que têm que ter ajuda.”</p> <p>“É bom estudar, mas gostava mais que estivessem noutra escola diferente.”</p> <p>“Ê não sabia, mas se estão acho que deviam estar à parte da minha filha.”</p>
		Inclusão (n=4; 50%)	<p>“Eu não me importo, só que não peguem com o meu filho.”</p> <p>“Não faz mal, tanto faz”.</p> <p>“É bom para eles”.</p> <p>“Acho que eles estão bem assim”.</p>
	Turma do ensino regular	Exclusão (n=2; 25%)	<p>“Eu não os conheço bem, mas podiam tar numa sala à parte para serem mais ajudados.”</p> <p>“Ê não sei muito bem, mas se tivessem sozinhos aprendiam mais.”</p>
		Inclusão (n=6; 75%)	<p>“Agora que sei, acho bem para reunirem com crianças normais, porque eles não têm culpa de nascerem assim.”</p> <p>“Acho que devem estar todos juntos.”</p> <p>“Acho que são como os outros, acho bem que estejam na turma dele.”</p> <p>“Não há problema nenhum.”</p> <p>“Se não fazem mal a ninguém, não faz mal estarem na mesma turma, mas se forem maus deviam ir para outra.”</p> <p>“Eles têm que estar também na escola e é bom para eles estarem com outros colegas.”</p>

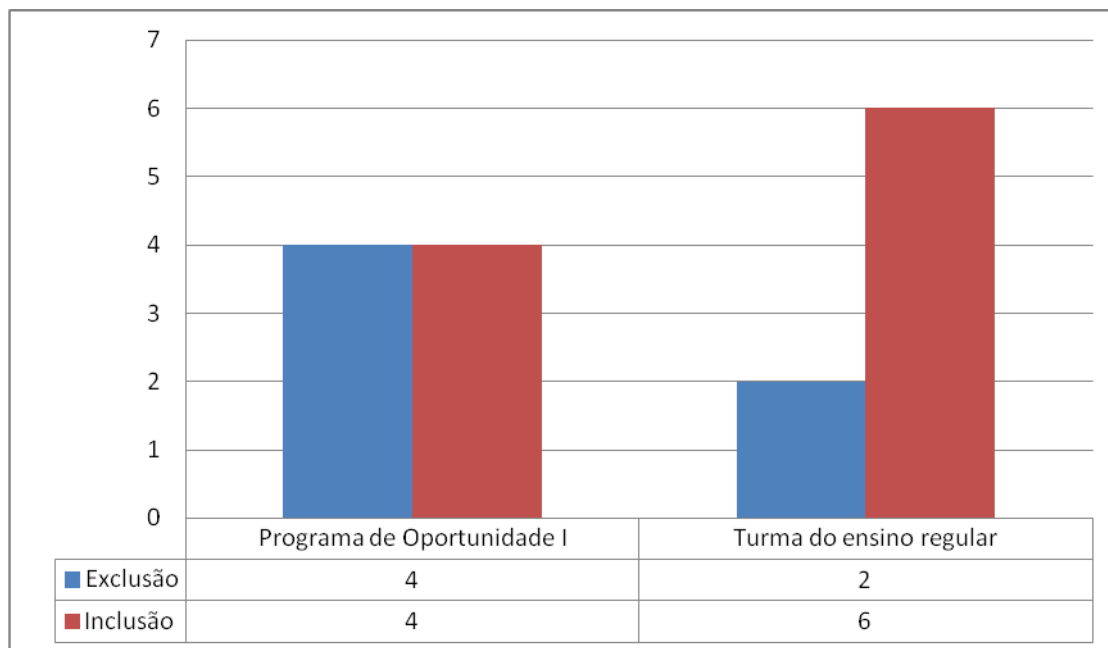
Assim na tabela 5 sobressaíram duas subcategorias distintas: segregação (n=4; 50%) e inclusão (n=4; 50%). Contrariamente, quase todos os pais de alunos da turma do ensino regular (n=6; 75%) são a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aulas

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

dos seus filhos. Neste grupo de entrevistados, apenas 2 (25%) pais consideraram que seria melhor esses alunos estarem numa sala à parte, segundo os mesmos, para que aprendessem melhor, denotando uma conceção de exclusão (cf. Tabela 4).

No gráfico 5 estão expostos os resultados relativos às conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho.

Gráfico 5 - Conceções sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho



No que se refere à categoria *Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho*, os mesmos são apresentados na Tabela 5.

Tabela 6 – Categoria 3 - Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	Programa de Oportunidade I	Desconhecimento (n=8; 100%)	Sei que são doentinhos, dois deles nasceram assim!” “Não sei. Ninguém me disse.” “Eles não sabem escrever... não sei mais nada.” “Não sê.” “ Eles já nascerem assim, eu conheço alguns desde pequenos e as mães também conheço.” “Não sei bem”.

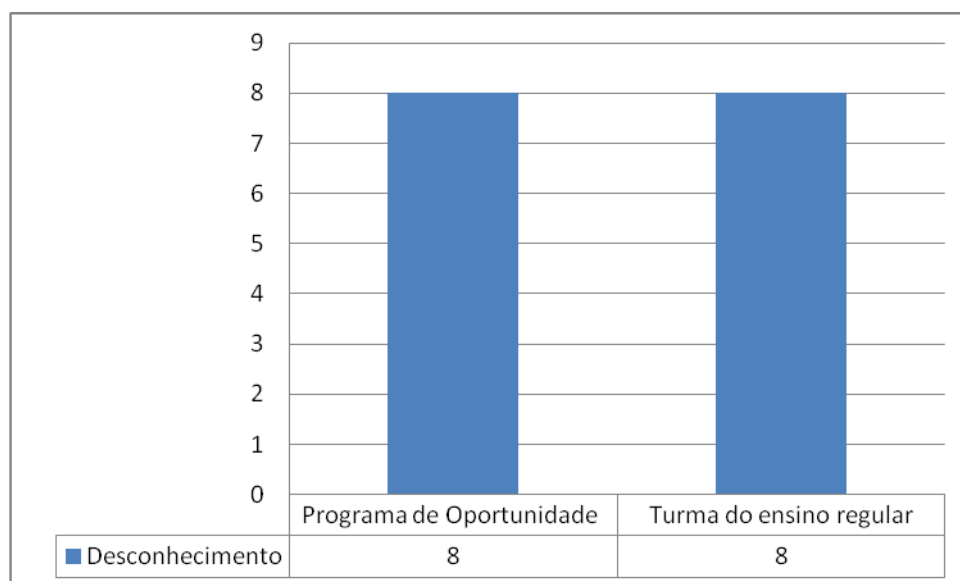
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

			<p>“Alguns nasceram assim que os conheço desde pequenos”.</p> <p>“Não sei como se diz o nome da doença”.</p>
	Turma do ensino regular	Desconhecimento (n=8; 100%)	<p>“Não sei.”</p> <p>“Isso já não sei.”</p> <p>“Não sei.”</p> <p>“Não sei bem.”</p> <p>“Acho que nascerem assim.”</p> <p>“Eles não aprendem tão bem a matéria como os outros.”</p> <p>“Eles têm muitas dificuldades e a minha filha diz que não fazem os trabalhos difíceis.”</p> <p>“Não sei como se diz o nome.”</p>

Os dados das entrevistas efetuadas a ambos os grupos dos pais demonstram que todos (100%, respetivamente) demonstram desconhecimento sobre a deficiência que os colegas dos seus filhos possuem (cf. Tabela 6).

No Gráfico 6 encontram-se os resultados alcançados em relação ao conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho.

Gráfico 6 - Conhecimento da deficiência dos colegas diferentes incluídos na turma do filho



**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

Na Tabela 7, encontram-se as concepções dos pais acerca da frequência com que dialogam com o seu filho no que concerne aos colegas diferentes incluídos na turma do seu educando, tendo emergido uma subcategoria *Aconselhar a respeitar a diferença*.

Tabela 7 – Categoria 4 - Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho	Programa de Oportunidade I	Nunca dialogou (n=1; 12,5%)	“Nunca falei com ela sobre isso.”
		Aconselhar a respeitar a diferença (n=7; 87,5%)	<p>Ele nunca faz pouco... mas digo antes de sair de casa, mesmo que não seja uma criança igual a ti, que tenha outros problemas, nunca se faz pouco dela.”</p> <p>“Eu falo às vezes pra não fazer mal aos colegas.”</p> <p>“Ê digo a ela pra não desprezá-los, que são como a gente.”</p> <p>“ Eu digo a ele, se a professora me der queixas por fazer mal a eles, eu brigo com ele.”</p> <p>“Falo pra não tratar mal os colegas”.</p> <p>“Eu sempre disse a ela para respeitar todos os amigos”.</p> <p>“Desde pequena que digo pra não maltratar os colegas”.</p>
	Turma do ensino regular	Aconselhar a respeitar a diferença (n=8; 100%)	<p>“Converso porque ela também tem uma irmã igual e digo para ajudar no que precisem.”</p> <p>“Sim costumo conversar.”</p> <p>“Falo, claro!”</p> <p>“Digo sempre para não fazer mal aos colegas.”</p> <p>“Eu digo para portar-se bem com todos na escola e com esses meninos ainda mais.”</p> <p>“Falo e digo para não bater neles.”</p> <p>“Digo se ela gozar com esses colegas fica de castigo.”</p> <p>“Ê digo pra nunca fazer coisas mal feitas a eles.”</p>

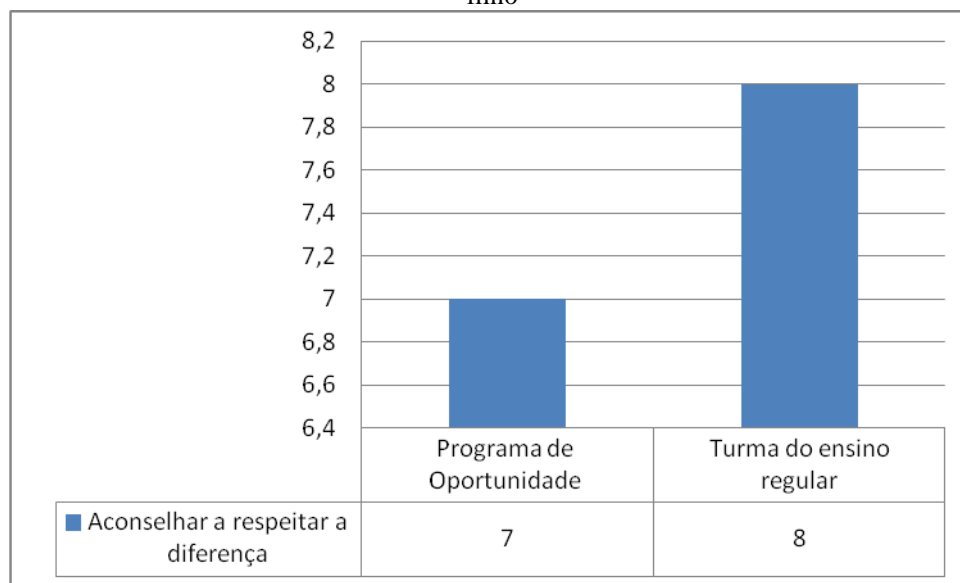
Verificou-se, como se pode constatar na Tabela 7, que no grupo de pais do Programa Oportunidade I, apenas uma mãe (12,5%) referiu que não dialoga com a filha acerca dos colegas com NEE. Todos os outros pais (n=7; 87,5%) confirmaram que conversam com os filhos sobre esta questão e os seus discursos deixaram transparecer

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

que há um apelo ao respeito por esses colegas, sendo esta uma situação análoga a todos os pais dos alunos da turma do ensino regular (n=8; 100%).

O Gráfico 7 refere-se aos resultados obtidos na Categoria 4 - Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho.

Gráfico 7 - Dialogar frequentemente com o filho acerca dos colegas diferentes incluídos na turma do filho



A Tabela 8 refere-se à Categoria 5 - *Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”* e respectivas subcategorias.

Tabela 8 – Categoria 5 - Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”	Programa de Oportunidade I	Nada sabia (n=3; 37,5%)	“Quando ela me disse a mim, ela já estavas na escola e essas crianças já estavam na turma, eu não sabia que iam para lá.” “Ê não sabia de nada.” “Eu não achei nada de mal”
		Sem dificuldades (n=1; 12,5%)	“São crianças iguais às outras. Têm outros problemas, não sabem como os outros, mas não se metem com o meu filho, é o que importa.”
		Medo que tratassem mal o filho (n=2; 25%)	“Tive um pouco de medo que lhe tratassem mal.”

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

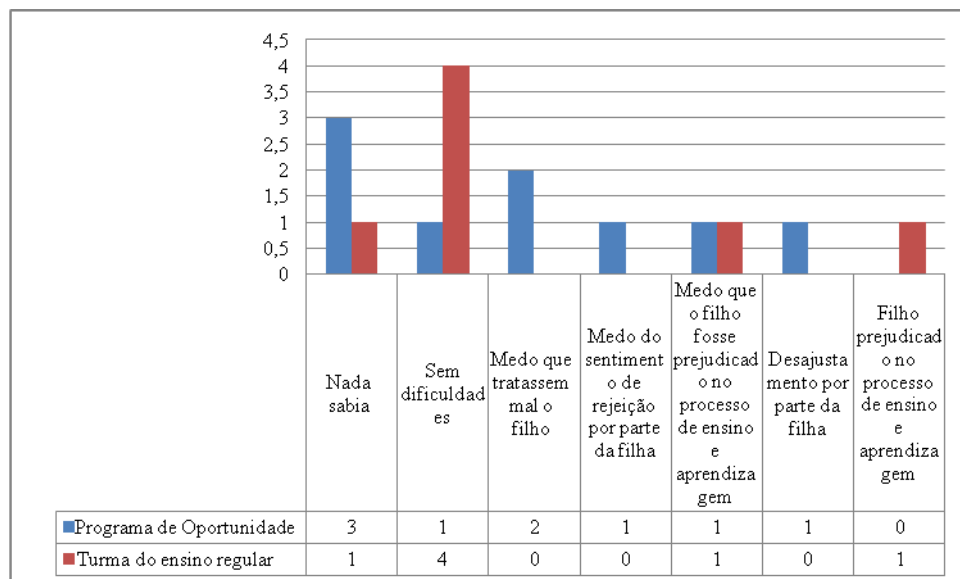
		Medo do sentimento de rejeição por parte da filha (n=1; 12,5%)	“Eu pensei que ele não ia gostar mas ela diz que está bem na turma.”
		Medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=1; 12,5%)	“Pensei que o meu filho não fosse aprender tão bem”.
		Desajustamento por parte da filha (n=1; 12,5%)	“Ela às vezes chorava”
	Turma do ensino regular	Nada sabia (n=1; 12,5%)	“Não sabia.”
		Sem dificuldades (n=4; 50%)	“Nenhuma.”
			“Eu não senti dificuldades.”
			“Pra mim é igual.”
		Medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=1; 12,5%)	“Acho que nenhuma.”
	Filho prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=2; 25%)	“Eu pensei que fosse aprender mais mal.”	
		“O meu filho no início ficou prejudicado, porque eles faziam muito barulho na sala.”	
		“Os professores davam mais atenção a eles que à minha filha.”	

Apurou-se que, através das unidades de registo dos pais entrevistados, mais concretamente dos alunos do Programa Oportunidade I, emergiram da categoria *Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”* 6 subcategorias: Nada sabia (n=3; 37,5%); Sem dificuldades (n=1; 12,5%); Medo que tratassem mal o filho (n=2; 25%); Medo do sentimento de rejeição por parte da filha (n=1; 12,5%); Medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=1; 12,5%); Desajustamento por parte da filha (n=1; 12,5%). Por sua vez, no grupo de pais de alunos da turma do ensino regular, emergiram 4 subcategorias: Nada sabia (n=1; 12,5%); Sem dificuldades (n=4; 50%); Medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=1; 12,5%); Filho prejudicado no processo de ensino e aprendizagem (n=2; 25%) (cf. Tabela 8).

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

De modo a facilitar a leitura dos resultados obtidos na Categoria *Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”*, apresentam-se os mesmos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”



Constatou-se, através dos testemunhos dos pais entrevistados, que emergiram 2 subcategorias da categoria *Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma*: socialização e interajuda, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Categoria 6 - Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma	Programa de Oportunidade I	Socialização (n=2; 25%)	<p>“Mesmo sem ser com esses colegas, eu sempre disse a ela para tratar bem os colegas e professoras.”</p> <p>“Para falar bem com eles”.</p> <p>“Pra brincarem todos juntos no recreio”.</p>
		Interajuda (n=6; 75%)	<p>“Eu digo que são crianças iguais às outras. Quando o meu filho me disse que estão doentinhos na sala, ele disse que gosta deles. Eu disse logo pra ajudá-los. Até eu já ajudei a fazer cristais para ajudar as crianças que são doentes!”</p> <p>“Digo a ela pra ajudar os colegas todos e pra não lhes bater.”</p>

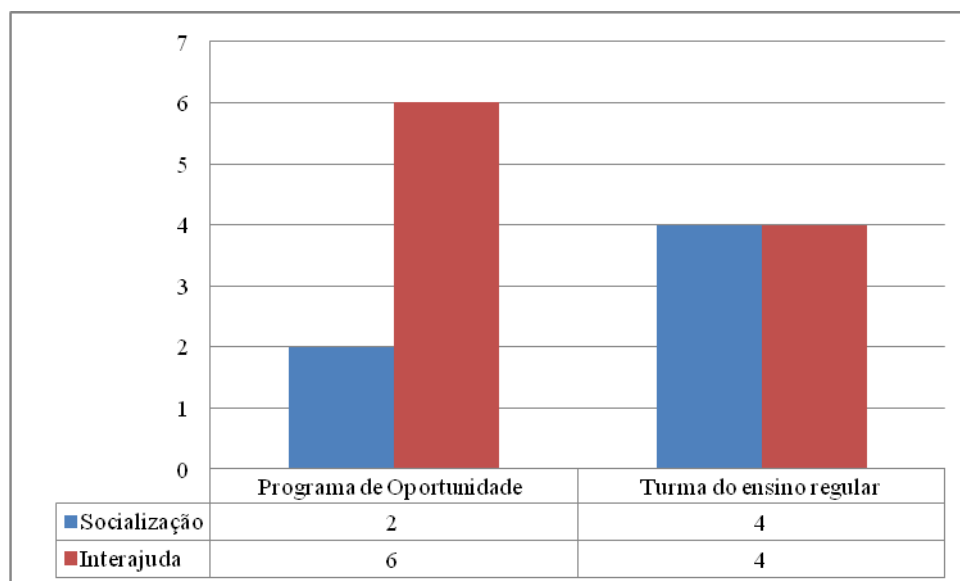
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

			<p>“É digo a ela pra ajudar os colegas.”</p> <p>“Filho, ajuda eles nos trabalhos e brinca com eles.”</p> <p>“Digo pra ajudar no que for preciso”.</p>
Turma do ensino regular	Socialização (n=4; 50%)		<p>Digo para brincarem todos e falarem todos.”</p> <p>“Que para além de serem doentes devem respeitá-los.”</p> <p>“Brincar com eles e serem amigos.”</p> <p>“Se pedirem alguma coisa para dar.”</p>
	Interajuda (n=4; 50%)		<p>“Para ajudar a andar os colegas e a pegar na mochila.”</p> <p>“Para ajudarem-se uns aos outros.”</p> <p>“Digo para ajudar nos trabalhos que os professores pedem.”</p> <p>“Para ajudar a fazer as fichas.”</p>

Obtiveram-se os seguintes resultados para o grupo de pais de alunos do Programa Oportunidade I: Socialização (n=2; 25%) e Interajuda (n=6; 75%). No grupo de pais de alunos da turma do ensino regular houve uma equitatividades de respostas: Socialização (n=4; 50%) e Interajuda (n=4; 50%) (cf. Tabela 9).

O Gráfico 9 contém o número de respostas obtidas em cada subcategoria para os dois grupos de pais entrevistados.

Gráfico 9 - Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma



**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pais e da família**

Quanto à concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma, emergiram 3 subcategorias para cada grupo de pais entrevistados, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Categoria 7 - Concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma

Categoria	Pais	Subcategorias	Unidades de registo
Concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma	Programa de Oportunidade I	Responsabilidade dos professores (n=3; 37,5%)	“ Pra mim são as professoras que tem que ter paciência pra os aturar.” “Os professores é que podem ajudar.” “Os professores”.
		Convivência entre pares (n=4; 50%)	“Os amigos têm que ajudar e não chamarem nomes, brincarem no recreio com eles.” “ Todos os colegas serem amigos deles”. “Acho que é as brincadeiras”. “Os pais às vezes também dizem aos filhos pra serem maus na escola, eu não, eu digo para ajudar os colegas.”
		Exclusão (n=1; 12,5%)	“Acho que deviam estar à parte.”
	Turma do ensino regular	Responsabilidade dos professores (n=2; 25%)	“Os professores ajudarem e ensinarem.” “Os professores é que sabem mais pra ajudar.”
		Convivência entre pares (n=5; 62,5%)	“É o respeito.” “Não os tratar mal e apoia-los no que precisarem.” “Não gozarem com eles.” “Que ninguém lhe faça mal.” “Terem amigos.”
		Responsabilidade da comunidade educativa (n=1; 12,5%)	“Os professores, os pais e os amigos.”

Apurou-se que há quase uma unanimidade de concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma. Como tal, no grupo de pais de alunos da turma Programa de Oportunidade I emergiram 3 subcategorias: Responsabilidade dos professores (n=3; 37,5%); Convivência entre pares (n=4; 50%); Exclusão (n=1; 12,5%). No grupo de pais de alunos da turma do ensino regular

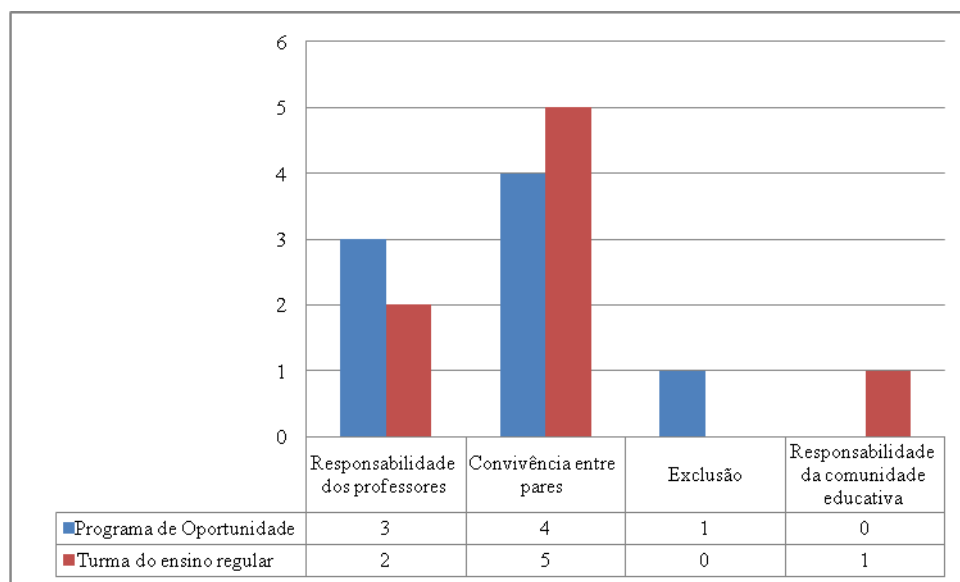
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

emergiram igualmente 3 subcategorias: Responsabilidade dos professores (n=2; 25%); Convivência entre pares (n=5; 62,5%); Responsabilidade da comunidade educativa (n=1; 12,5%).

Há a salientar que apenas uma das entrevistadas, nomeadamente de um aluno do Programa Oportunidade I, é que demonstrou uma conceção nada compatível com os princípios da escola inclusiva, afirmando que os alunos com NEE deveriam estar à parte dos seus pares ditos normais, sendo esta a sua conceção para que os mesmos se possam sentir bem, não em termos de turma, mas de escola (cf. Tabela 10).

O Gráfico 10 contém o número de respostas obtidas para cada subcategoria que emergiu da Categoria 7 - *Conceções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma.*

Gráfico 10 - Conceções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma



ii. Análise de resultados dos alunos

Para responder ao objetivo - verificar as conceções dos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais face à inclusão dos seus pares na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe - formaram-se 9 categorias: *Conceções sobre os Colegas Diferentes; Colocar-se no lugar do outro; Presença do colega com NEE na sala de aula; Ter como melhor amigo um colega “diferente”; Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”; Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”; Sentimentos*

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

*quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros;
- Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas;
Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio.*

Quanto à Categoria “Conceções sobre os Colegas Diferentes”, os resultados apurados encontram-se agregados na Tabela 11.

Tabela 11 – Categoria 1 – Conceções sobre os colegas diferentes

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo
Conceções sobre os colegas diferentes	5º ano	Não sabem fazer os trabalhos (n=1; 10%)	“Eles não sabem fazer os trabalhos”.
		Não permitem o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem (n=5; 50%)	“Não me sinto muito bem porque quero fazer os trabalhos e eles estão a falar”. “Eles não deviam estar na nossa sala, porque não consigo ouvir com atenção ao que o professor diz”. “Os professores mandam estar calados, e eles não ficam e ficamos desatentos”. “Eles falam alto e desconcentram- nos mas tinham que se portam-se mal”. “Os professores têm que interromper as aulas para telefonar aos pais para os vir buscar, porque foram almoçar”.
	São agressivos (n=4; 40%)	“Eles fazem mal e batem nos colegas, não querem fazer nada”. “Eu não queria que estivessem na nossa sala, não respeitam os professores, estão sempre a falar e batem uns nos outros”. “Eles batem nos colegas, portem-se mal”. “Eu acho que podiam estar na nossa turma, se eles não fizessem muito mal(...)”.	
POI	Igualdade (n=2; 20%)	“São normais, deviam estar sempre com a gente, pra gente ajudá-los”. “Eles são iguais aos outros, eu também gosto que estejam na nossa sala, às vezes também ajudam à gente como nos ajudamos a eles”.	

Relativamente à Categoria “**Conceções sobre os Colegas Diferentes**”, em conformidade com os dados obtidos, poder-se-á dizer que emergiram 3 subcategorias

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

para a turma do 5º ano (**Não sabem fazer os trabalhos; Não permitem o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem; São agressivos**, tendo sobressaído a percepção de que os colegas com NEE não permitem um bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem (n=5; 50%), transmitindo a ideia que os alunos se sentem prejudicados com a presença dos pares com NEE na sua turma, estando os mesmos desatentos e não assumem uma postura favorável ao desenvolvimento da aula. Seguem-se as concepções de que estes colegas são agressivos, afirmando 4 alunos (40%) que os mesmos usam de agressão física para com eles e entre si. Salienta-se que um aluno (10%) considera que os seus colegas diferentes não sabem fazer as tarefas escolares.

Contudo, as opiniões dadas pelos alunos da turma Programa de Oportunidade I são divergentes, uma vez que 2 alunos (20%) assumiram que os colegas com NEE são iguais aos outros e que têm os mesmos direitos em frequentar o ensino regular. Há a referir que os outros 8 alunos não responderam a esta questão.

O Gráfico 11 agrupa os resultados relativos às concepções que os alunos demonstram ter sobre os seus colegas “diferentes”.

Gráfico 11 - Concepções sobre os colegas diferentes



A Tabela 12 contém os dados alcançados no que se refere à categoria “Colocar-se no lugar do outro”, onde constam as subcategorias que emergiram.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Tabela 12 – Categoria 2 – Colocar-se no lugar do outro

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo
Colocar-se no lugar do outro	5º ano	Insucesso escolar (n=1; 10%)	“A minha mãe ficava muito triste e eu também, não passava de ano porque eu não podia tirar a minha profissão e quando fosse grande eu ia ser malcriado”.
		Ser aceite/igualdade (n=4; 40%)	“Eu respeitava ou outros e queria se ajudado”. “Eu queria ser bem tratado e ficar quieto na sala”. “Eu gostava que tratassem bem”. “Eu não queria que me batessem e nem me dissessem palavrões”.
		Estar motivado/concentrado (n=2; 20%)	“Querida falar com os colegas sono intervalo para ouvir a matéria que a professora desse”. “Não queria ser distraído na sala”.
	POI	Ser aceite/igualdade (n=3; 30%)	“Eu queria que iguales aos outros”. “Eu queria que fosse bem tratado”. “Querida ser ajudado”.
		Sentir-se rejeitado/segregado (n=1; 10%)	“Sentia-me mal, porque faziam pouco de mim”.

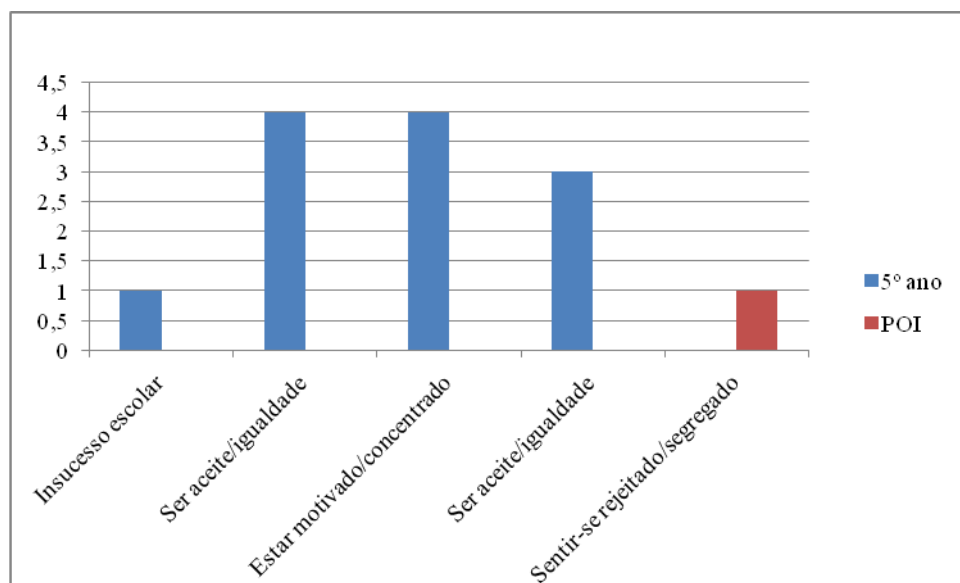
Quanto à Categoria “**Colocar-se no lugar do outro**” emergiram 3 subcategorias para os alunos do 5º ano, sendo as mesmas: **Insucesso Escolar; Ser aceite/igualdade; Estar motivado/concentrado**. Estas são conceções que exprimem as reações destes alunos caso fossem alunos com NEE. Assim, sobressaiu a subcategoria que sugere que os alunos desejariam ser aceites pelos outros e poder frequentar o ensino regular (n=4; 40%). Salienta-se que 1 aluno (10%) afirmou que se fosse um aluno com NEE não obteria sucesso escolar, inclusive, nem conseguiria realizar-se profissionalmente. Também se verificou que 2 alunos (20%) expressaram que desejariam estar motivados/concentrados em relação aos conteúdos lecionados na sala de aulas.

Em relação à turma Programa de Oportunidade I, salienta-se que emergiu 2 subcategorias - **Ser aceite/igualdade; Sentir-se rejeitado/segregado**. No que se refere à primeira, há a salientar que 3 alunos (30%) expressaram claramente o desejo de serem aceites e ajudados, caso fossem alunos com NEE. Todavia, 1 aluno (10%) admitiu que se sentiria rejeitado, ou seja, deixou transmitir a ideia de segregação.

O Gráfico 12 contém as subcategorias que constituem a Categoria “Colocar-se no lugar do outro”, tendo em conta as duas turmas de participantes.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Gráfico 12 - Colocar-se no lugar do outro



As subcategorias que emergiram da Categoria “Presença do colega com NEE na sala de aula” estão expostas na Tabela 13.

Tabela 13 – Categoria 3 – Presença do colega com NEE na sala de aula

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo
Presença do colega com NEE na sala de aula	5º ano	Aceitação (n=1; 10%)	“Eu acho bem...” .
		Causa de desatenção e perturbação do processo de ensino e aprendizagem (n=9; 90%)	<p>“...às vezes eles fazem muito barulho, muitas vezes há brigas, não trazem material e prejudicam-me”.</p> <p>“Eles deviam estar fora, eles às vezes não se portam bem, às vezes eles brigam, estão sempre a falar, não ouvem a professora”.</p> <p>“Eles estão sempre a fara e nos estamos atentos a eles e não à professora”.</p> <p>“Eu sinto-me mal às vezes porque os professora esta a dar a matéria e eles estão sempre a fazer palhaçadas e nos ficamos baralhados, a professora não tem culpa, eles falam, nos também, mas eles são muito ruins”.</p> <p>“Eles podiam estar na nossa sala, mas quando eles fazem barulho e ficamos desatentos à matérias, eles deveriam era estar quietos”.</p> <p>“Eles podiam estar na sala mas calados”.</p> <p>“Não deviam ficar porque às vezes à muitas brigas,</p>

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

			quando a professora explica eu fico mais atento a eles do que seja à professora”.
			“Eles distraem a gente, eu tou no meu lugar eles fazem palhaçadas, depois eu me desconcentro, me rio, depois comecem a brigar, atirem borrachas, atirem papeles, só na brincadeira”.
			“Eu não me sinto bem, eu não ouço a matéria, a gente se distrai, e podemos não passar de ano por causa deles”.
	POI	Aceitação (n=1; 10%)	“Sinto-me normal, são meninos iguaes aos outros”.
		Diferenciação curricular (n=1; 10%)	“Não me importo”.
		Mal comportados (n=1; 10%)	“Fazem trabalhos diferentes”.
		Indiferença (n=1; 10%)	“Às vezes portem-se mal”.
			“Pra mim é igual”.

A Categoria **Presença do colega com NEE na sala de aula** é constituída, para o grupo de alunos do 5º ano, por duas subcategorias: **aceitação** (n=1; 10%) e **Causa de desatenção e perturbação do processo de ensino e aprendizagem** (n=9; 90%), sendo esta última a que reuniu um maior número de unidades de registo, demonstrando que estes alunos consideram que o facto de os colegas com NEE estarem desatentos, a fazerem “palhaçadas”, ou seja, assumirem comportamentos disruptivos os distraem, prejudicando-os em termos de aprendizagem.

Quanto às conceções dos alunos da turma Programa de Oportunidade I, as mesmas originaram 4 subcategorias: **aceitação, diferenciação curricular, mal comportados e indiferença**, todas com o mesmo número de unidades de registo.

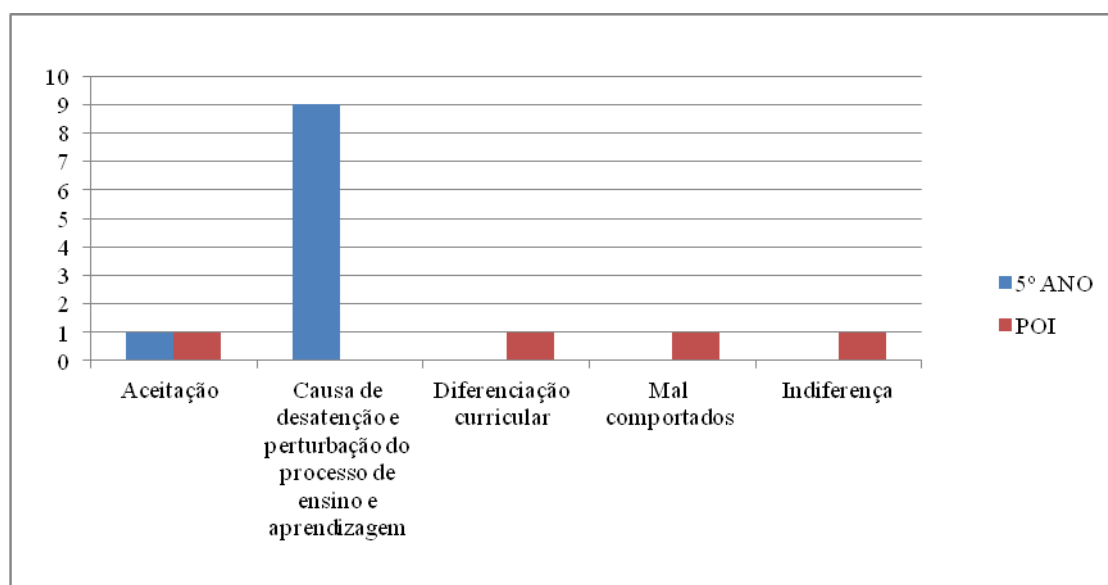
Acrescenta-se que se pediu aos alunos que exprimissem outras opiniões sobre a presença dos seus colegas com NEE incluídos na sua turma. Como tal, alguns do 5º ano consideraram que os mesmos são elementos perturbadores, conforme se pode observar através das seguintes unidades de registo: “Eles incomodam a gente e quando é para trabalhar não se trabalha”; “Eles perturbam as aulas, eles falem”; “Eles prejudicam a gente”; “Nós estamos a estudar e eles distraem a gente”; “Estão sempre a guerrear e a desprezar os outros”; “Estão sempre a fazer barulho”; “Eles batem no meu colega”; “Eles perturbam às vezes”. No que se refere aos alunos da turma Programa de Oportunidade I, registaram-se opiniões contrárias às dos alunos do 5º ano, conforme se

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

apresenta: “Não perturbem as aulas”; “Eles portem-se bem”; “São sossegados”; “Nos testes não fazem barulho”; “Os outros fazem mais chiadeira”.

O Gráfico 13 contém as subcategorias que constituem a categoria “Presença do colega com NEE na sala de aula”, tendo em conta as respostas dos alunos de ambas as turmas.

Gráfico 13 - Presença do colega com NEE na sala de aula



A categoria **Ter como melhor amigo um colega “diferente”** deu origem a uma subcategoria **Aceitação**, sendo a mesma análoga para ambos os grupos de alunos participantes, conforme a Tabela 14.

Tabela 14 – Categoria 4 – Ter como melhor amigo um colega “diferente”

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de respostas
Ter como melhor amigo um colega “diferente”	5º ano	Aceitação	<p>“ Eu aceitava que fosse o meu melhor amigo, eles são uma pessoa normal, só que não estão no ano direito”.</p> <p>“Aceitava é uma pessoa como as outras”.</p> <p>“Eu aceitava, porque são uma pessoa normal, não interessa como são dentro da sala, o que interessa é a amizade”.</p> <p>“Não me importava”.</p> <p>“Querida que fossem mês amigos”.</p>	Reconhecimento da igualdade (n=5; 42%)

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

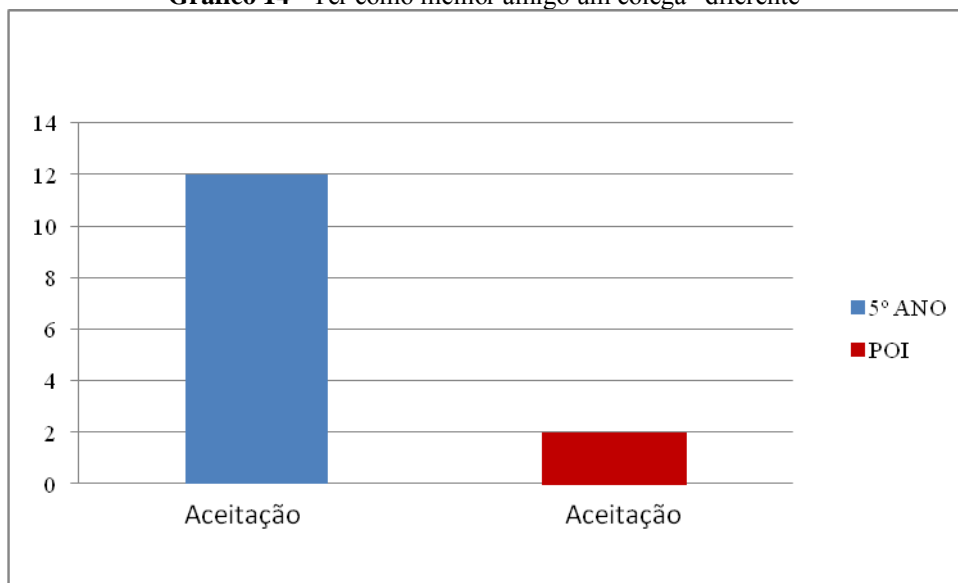
			<p>“Eu aceitava, porque se ele fosse o meu melhor amigo, eu achava ele como um irmão, estávamos juntos no recreio, nos estava mas sempre atentos nas aulas, ajudamos a professora, quando a gente brigasse, depois fazíamos as pazes”.</p>	<p>Sentimento fraternal (n=1; 8%)</p>
			<p>“Eu achava bem, desde que não chamassem nomes, não brigassem, não batiam na gente, quando estivéssemos a brincar não podia ser bruto”.</p> <p>“Eu era amigo se fosse bem comportado, se não falasse mal comigo, como há pra ai muitos”.</p> <p>“Queria ser se respeitassem as pessoas e não dissessem palavrões”.</p> <p>“Eu gostava desde que respeitassem a mim e eu respeitava a eles”.</p> <p>“Eu aceitava eles como meus amigos, ensinava eles as regras da sala, a portarem-se bem, a não responderem aos professores”.</p> <p>“Eu queria ser amigo deles, mas se fossem bem comportados e falassem bem comigo”.</p>	<p>Adoção de regras de convivência social (n=6; 50%)</p>
	POI	Aceitação (n=2; 10%)	<p>“Sentia-me bem, a menina diferente também anda comigo, e brinca como as outras”.</p> <p>“Eu gostava de ser amigo de um deles”.</p>	

A categoria **Ter como melhor amigo um colega “diferente”** deu origem a uma subcategoria **Aceitação**, sendo a mesma análoga para ambos os grupos de alunos participantes, com um número de unidades de registo mais elevado para os alunos do 5º ano. Há a referir que os alunos, num cômputo geral, aceitavam que um colega com NEE fosse o seu melhor amigo partindo do pressuposto que esse colega é uma “pessoa normal”, ou seja, reconhecem-lhe igualdade (42%), havendo, inclusive, um aluno que o veria como um irmão (8%), em todas as circunstâncias, dentro e fora da sala de aula. Outros alunos justificaram que aceitariam essa amizade (50%), caso o colega com NEE fossem bem comportados, ou seja, demonstrassem regras de convivência social. No grupo de alunos da turma Programa de Oportunidade I apenas 2 (20%) dos alunos responderam a esta questão, cujas unidades de registo deram origem à subcategoria aceitação do colega com NEE.

O Gráfico 14 refere-se aos resultados obtidos em relação à subcategoria emergente da categoria “Ter como melhor amigo um colega diferente”.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Gráfico 14 - Ter como melhor amigo um colega “diferente”



No que se refere à Categoria 5 - **Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”**, emergiram 2 subcategorias para cada grupo de participantes, como exposto na Tabela 15.

Tabela 15 – Categoria 5 – Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de respostas
Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”	5º ano	Sentir-se bem	“Eu achava que era bom, eu podia ajudá-lo e ele a mim”. “Sentia-me bem se ele trabalhasse”. “Gostava que ele estivesse ao meu lado, eu ajudava a fazer as coisas...”. “Eu sentia-me muito bem se fizesse os trabalhos certos, se não soubesse eu lhe ensinava se falasse bem comigo e com os colegas”. “Acho bem porque pode ver os trabalhos, copiar e aprender mais um pouco”. “Também podia aprender com ele”. “Sentia-me bem porque podia aprender mais comigo”.	Entreajuda (n=7; 58%)
			“É uma pessoa normal”. “Eu ficava bem com um colega diferente porque tem o mesmo direito”.	Igualdade (n=2; 17%)

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

			“Sentia-me bem, desde que ele não fala-se e estivesse quieto”. “Sentia-me bem se ele fosse bom, gostava se não pega-se a rir e não disse-se a professora que era eu”.	Bom comportamento (n=2; 17%)
		Ficar incomodado (n=1; 8%)	“Ficava incomodada cheia de vergonha, não me sentia bem”.	
	POI	Sentir-se bem	Ficava normal, ajudava quando não sabia”. “Se pedisse material eu emprestava”.	Entreajuda (n=2; 50%)
			“Na natação também fico eles na água e é a mesma coisa”.	Igualdade (n=1; 25%)
	Indiferença	“Era a mesma coisa”. (n=1; 25%)		

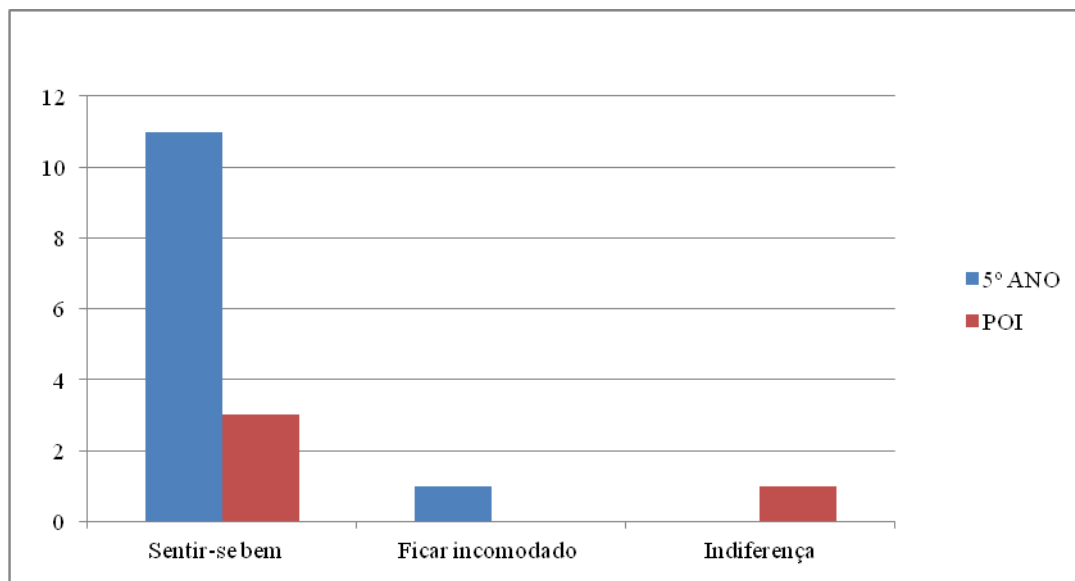
Da Categoria 5 - **Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”** – emergiram 2 subcategorias para cada grupo de participantes, ou seja, para a turma do 5º ano **Sentir-se bem**, sendo esta análoga à turma Programa de Oportunidade I, e **Ficar incomodado**. Na turma Programa de Oportunidade I emergiu ainda a subcategoria **Indiferença**.

Salienta-se que a maioria dos alunos (n=11 5º ano; n= 2) considera que se sentiria bem ter como companheiro de mesa um colega com NEE, alegando que ele é uma “pessoa normal”, que poderia haver um trabalho em colaboração, ou seja, de entreajuda, mas que isto também dependeria, segundo alguns, do comportamento manifestado pelo mesmo (trabalhar, não estar desatento, portar-se em conformidade com as regras estabelecidas para o bom funcionamento da sala de aula). Refere-se que um aluno do 5º ano alegou que aprenderia com o colega “diferente”, outro emprestar-lhe-ia material. É igualmente importante salientar-se a analogia estabelecida por um aluno da turma Programa de Oportunidade I, alegando que para ele seria aceitável ter como companheiro de carteira um colega com NEE, à semelhança do que acontece na natação, onde convive com eles.

O Gráfico 15 contém os resultados, para ambos os grupos de alunos, no que concerne às subcategorias que constituem a categoria Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Gráfico 15 - Sentimentos face à possibilidade de ter como colega de mesa um colega “diferente”



A Categoria 6 é constituída pelas subcategorias **Ajudava** e **Não ajudava**, conforme se apresenta na Tabela 16.

Tabela 16 – Categoria 6 – Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de resposta
Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”	5º ano	Ajudava	“Ajudava-o, ele também me podia ajudar”. “Eu ajudava, ele aprendia e ensinava-lhe”. “Eu ajudava-o porque ele também me ajuda”. “Eu ajudava a eles se me ajudassem a mim, senão não ajudava”. “Eu sentia-me bem em ajudar ele porque se o professor dissesse eu tinha que cumprir a regra”. “Eu sentia-me bem a ajudar porque se a professora dissesse para eu tirava as dúvidas, eu tirava”.	Entreajuda (n=6; 75%)
			“Eu ajudava mas contra a minha vontade”. “Eu ajudava-o, porque a professora me pediu”.	Por obrigação (n=2; 25%)
	POI	Ajudava	“Ajudava sempre”. “Eu aceitava sempre se o professor pedisse”.	Sempre (n=2; 40%)

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

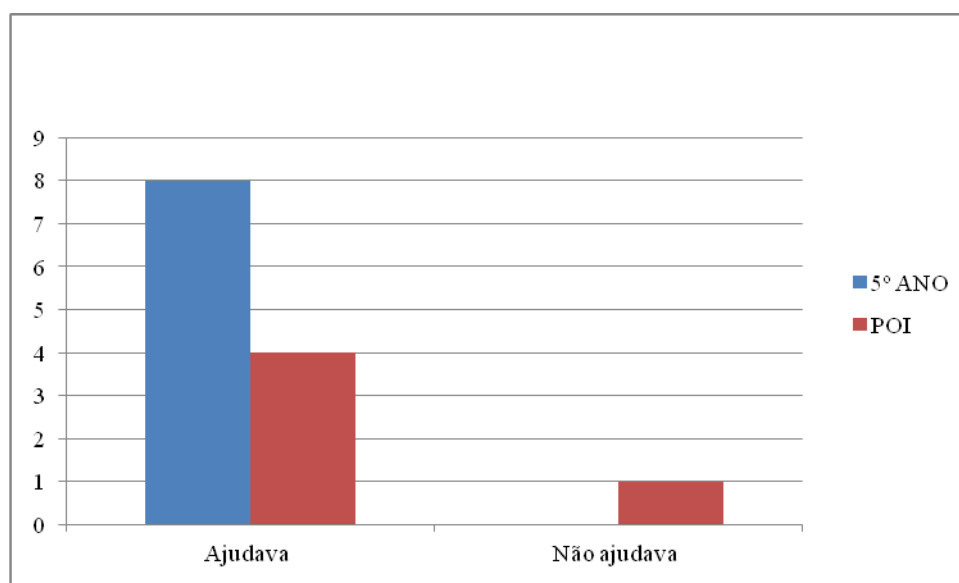
		“Eu ajuda ele muito bê, ele também ajuda a gente”.	Entreajuda (n=1; 20%)
		“Eles são como a gente”.	Igualdade (n=1; 20%)
	Não ajudava	“Eu não ajudava” (n=1; 20%)	

A Categoria 6 é constituída, para o grupo dos alunos do 5º ano, por uma subcategoria – **Ajudava** (n=8) – com os seus respetivos indicadores de resposta, dos quais sobressaiu a atitude de entreajuda (n=6; 75%), ou seja, os alunos responderam que ajudavam o colega com NEE e aceitavam que o mesmo os ajudasse. Dois alunos (25%) afirmaram que aceitavam apenas por obrigação, inclusive, um disse perentoriamente que o faria contra a sua vontade.

Na turma do Programa de Oportunidade I emergiram 2 subcategorias – **Ajudava** (n=4) e **Não ajudava** (n=1). Relativamente aos que afirmaram ajudar o colega com NEE caso o professor pedisse, emergiram 3 indicadores de resposta ajudar sempre (40%), ajudar com espírito de entreajuda (20%) e ajudar porque reconhece que o colega com NEE é igual aos outros colegas (20%). Salienta-se que um aluno (20%) referiu que não ajudava o colega com NEE.

O Gráfico 16, relativo às atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”, contém os dados alcançados para os alunos das turmas em estudo.

Gráfico 16 - Atitudes face ao pedido, por parte dos professores, para ajudar os colegas “diferentes”



**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

A Categoria 7 é constituída, no que se refere ao grupo de alunos do 5º ano, por 2 subcategorias: **Ser prejudicado** e **Compreensão/aceitação**. No grupo de alunos da turma Programa de Oportunidade I, as unidades de registo fizeram emergir uma subcategoria **Compreensão/aceitação** (cf. Tabela 17).

Tabela 17 – Categoria 7 – Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de resposta
Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.	5º ano	Ser prejudicado	“Às vezes eu sinto que tou a ser prejudicada, mas sinto que é por uma boa razão, porque assim já começam a perceber mais melhor a matéria”.	Mas por uma boa razão (n=1; 14,3%)
			“Eu fico cheia de nervos, porque o professor está sempre de olhos neles e a gente fica sempre para trás de repente nos podemos apanhar negativa e eles positiva, eles ficam todos contentes”.	Insucesso escolar (n=1; 14,3%)
		Compreensão e aceitação	“Eu acho bem porque a gente sabe tudo de cor e a professora está falando com eles e assim eles aprendem”.	Repetição dos conteúdos (n=1; 14%,3)
	“Eu acho muito bem porque nos se estivéssemos atentos às aulas nos percebíamos a matéria e a professora ensinava os com problemas e com mais dificuldades”. “Acho bem porque se eu tivesse dúvidas também queria ser ajudado pela professora”. “A professora deve passar mais tempo com eles porque eles têm mais dificuldades”. “É bom assim, eu esperava pela minha vez”.		Necessitam de mais atenção (n=4; 57,1%)	
	POI	Compreensão e aceitação (n=4; 40%)	“Acho bem, porque precisam de ajuda”. “Está bem, eles precisam mais. “Eles precisam sempre de ajuda, até para ir à casa de banho. “Eles precisam de ajuda para tudo”.	

A Categoria 7 é constituída, no que se refere ao grupo de alunos do 5º ano, por 2 subcategorias: **Ser prejudicado** (n=2) e **Compreensão/aceitação** (n=5). Salienta-se que um dos alunos (14,3%), que consideram estar a ser prejudicados por causa dos professores dedicarem mais tempo aos colegas com NEE, argumenta que esta situação

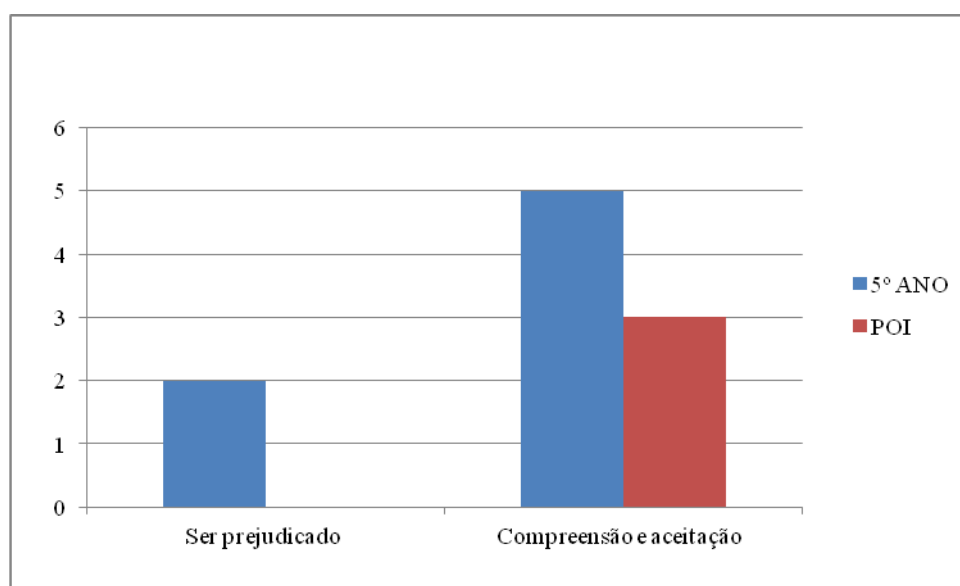
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

pode resultar no seu insucesso escolar; a outra aluna (14,3%) diz que até compreende porque os colegas começam a compreender melhor os conteúdos lecionados. Quanto aos alunos que demonstram sentimentos de compreensão/aceitação, os mesmos referem que esta é uma forma de os professores repetirem os conteúdos (n=4; 57,1%) o que também os beneficia, bem como argumentam que estes seus colegas necessitam de mais atenção por parte dos professores devido às dificuldades que têm.

No grupo de alunos da turma Programa de Oportunidade I, apenas 4 responderam a esta questão, cujas suas unidades de registo fizeram emergir uma subcategoria **Compreensão/aceitação** (n=4; 40%), demonstrando que estes colegas necessitam de mais ajuda, acrescentando dois deles que essa ajuda não se restringe unicamente ao contexto de sala de aula.

O Gráfico 17 refere-se às subcategorias que constituem a categoria “Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros”.

Gráfico 17 - Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.



**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Relativamente à Categoria 8 - **Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas** – obtiveram-se subcategorias opostas para os dois grupos de alunos: para os alunos do 5º ano emergiu a subcategoria **Sentem-se mal**; para os alunos da turma Programa de Oportunidade I emergiu a subcategoria **incluídos** (cf. Tabela 18).

Tabela 18 – Categoria 8 – Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de resposta
Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas	5º ano	Sentem-se mal	“Devem-se sentir mal, porque se sentem inferiores melhores”.	Sentem-se inferiores (n=1; 14,2%)
			“Acho que se sentem mal porque não aprendem como a gente” “Sentia-me porque estava a ver os outros a aprender mais e eu não”.	Não têm o mesmo ritmo de aprendizagem (n=1; 14,2%)
			“Sentem-se mal porque estão sentados ao nosso lado e não se calam e chamam nomes aos colegas”.	Não têm um bom comportamento (n=1; 14,2%)
			“Sentia-me mal porque estar sentada ao lado dos outros, e eles a dizerem olha a deficiente e ficava mal”. “Sentia-me um bocadinho mal, porque me chamavam nomes e os colegas num paravam comigo”.	Ser segregado (n=3; 43%)
			“Sentia-me mal porque fazia coisas diferentes”.	Ter adaptações curriculares (n=1; 14,2%)
	POI	Sentem-se incluídos	“Acho que eles estão bem cá gente”. “Eles gostem de estar na nossa sala”.	Gostar de estar na sala de aula (n=2; 50%)
			“Gostem de pedir os lápis emprestados”.	Pedir material (n=1; 25%)
			“Eles deviam ir à aula de Português ca gente”.	Frequentar as aulas de Língua Portuguesa (n=1; 25%)

Relativamente à Categoria 8 - **Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas** – obtiveram-se subcategorias antagónicas para os dois grupos de alunos participantes, ou seja, para os alunos do 5º ano emergiu a subcategoria **Sentem-se mal** (n=7), da qual emergiram vários indicadores de resposta: sentem-se inferiores (n=1; 14,2%), não têm o mesmo ritmo de aprendizagem (n=1; 14,2%), não

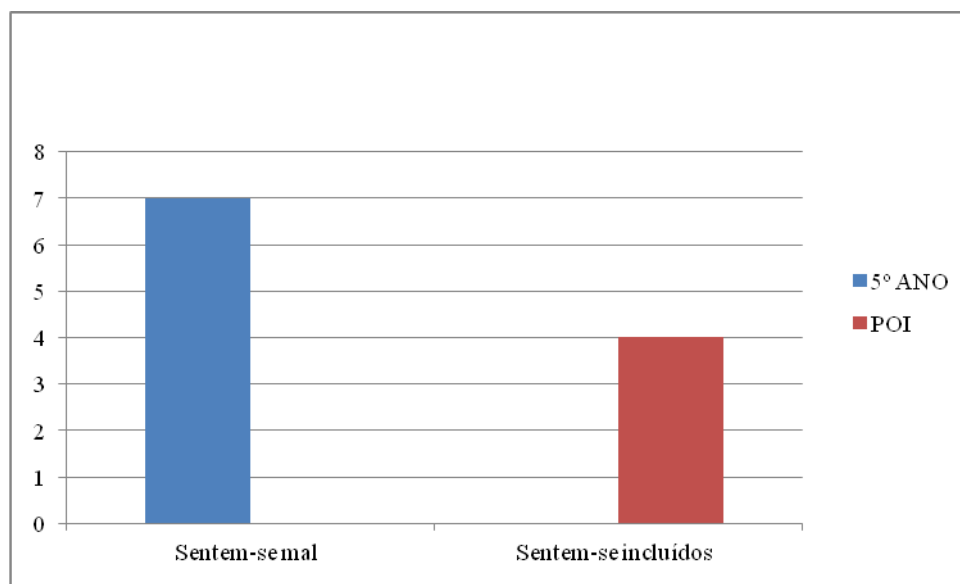
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

têm um bom comportamento (n=1; 14,2%), sentir que está a ser segregado (n=3; 43%), apelidando-o de nomes, e por ter adaptações curriculares (n=1; 14,2%).

Por sua vez, os alunos da turma Programa de Oportunidade I consideram que os seus colegas com NEE sentem que estão **incluídos**, dado que manifestam gostar de estar na sala de aulas (n=2; 50%), pedem material escolar emprestado (n=1; 25%) e um deles argumentou que os mesmos deveriam frequentar a disciplina de Língua Portuguesa (n=1; 25%).

O Gráfico 18 agrega os resultados relativos à Categoria 8 – **“Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aulas”**.

Gráfico 18 - Sentimentos expressos pelos colegas com NEE, em contexto de sala de aula



No que se refere à Categoria 9 - **Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio** – em conformidade com as unidades de registo dos entrevistados, emergiram duas subcategorias: sentir-se incluído no grupo de pares e sentir-se excluído, conforme se apresenta na Tabela 19.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Tabela 19 – Categoria 9 – Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio

Categoria	Alunos	Subcategorias	Unidades de registo	Indicadores de resposta
Sentimentos expressos face à possibilidade e de ser um dos colegas “especiais”, no recreio	5º ano	Sentir-se incluído no grupo de pares	“Sentia-me bem porque a brincavam comigo”. “Brincávamos juntos”. “Sentia-me bem só se brincassem comigo”. “Sentia-me bem se me fizessem mal eu também fazia a eles”. “Se me batessem eu ia dizer ao professor”.	Reciprocidade na brincadeira e na agressão (n=5; 83%)
		Sentir-se excluído	“Se fosse diferente sentia-me mal, porque me davam pontapés” (n=1; 17%).	
	POI	Sentir-se excluído (n=4; 40%)	“Eu na me sentia muito bem, porque me davem porrada”. “Não me sentia bem, porque tinha amigos bons e outros não”. “Eu fica mal, porque eles chamavam-me deficiente”. “Ia ter com as minhas amigas, se não tivesse amigas brincava sozinha”.	

No que se refere à Categoria 9 - **Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio** – em conformidade com as unidades de registo dos entrevistados, verificou-se que, no grupo de alunos da turma regular, a maioria (n=5; 83%) considera que se fosse um dos colegas com NEE, sentir-se-ia incluída no grupo de pares, com a salvaguarda de haver reciprocidade na brincadeira e, inclusive, na agressão, caso houvesse. Um aluno admitiu sentir-se excluído (n=1; 17%), atendendo ao facto de os alunos com NEE serem alvo de agressividade por parte dos seus pares ditos normais. Esta é uma opinião partilhada pelos alunos da turma Programa de Oportunidade I, na medida em que se registaram 4 unidades de registo (40%) indicativas de um sentimento de exclusão, por questões de agressividade física e verbal, por parte dos colegas sem NEE. Salienta-se que 6 alunos desta turma não responderam à questão.

Ainda neste âmbito, salienta-se que houve um aluno do 5º ano a referir que “Eles não estão acostumados a brincar com eles só lhes batem” e outro afirmou que “Eles estão sempre a falar mal”. Contudo, 2 alunos da mesma turma argumentaram os colegas com NEE, no recreio, se sentem bem, ou seja, reagem como os outros colegas,

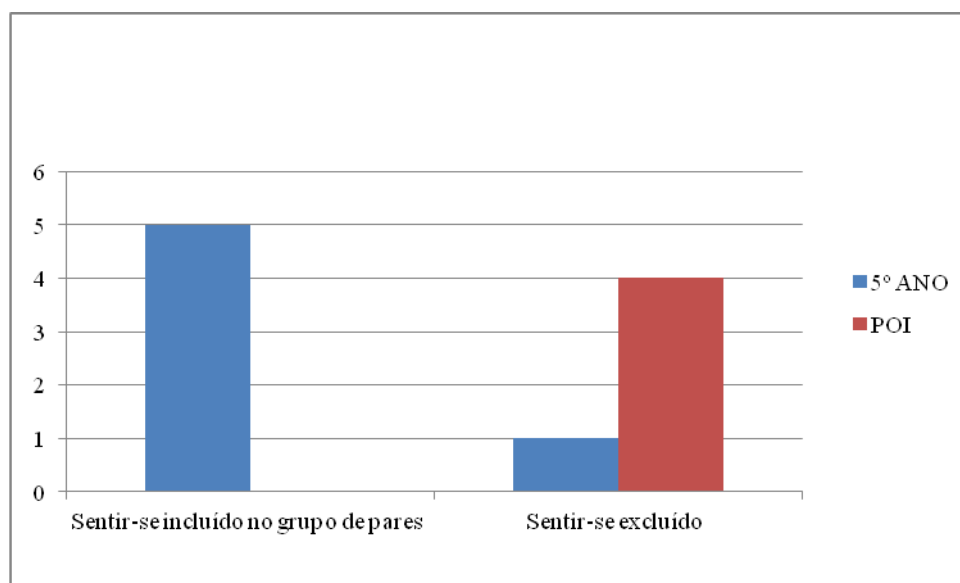
**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

conforme se pode ver nas suas unidades de registo: “Acho que se sentem bem, porque são como os outros”; “Sentem-se como nos por ser doutro ensino não que dizer nada”.

Já na turma Programa de Oportunidade I, os testemunhos de alguns alunos demonstram que os colegas com NEE, em situação de recreio, são sujeitos a alguma exclusão, como é exemplo na seguinte unidade de registo: “Sentem-se mal porque os outros dizem que não sabem brincar com eles”. Houve um aluno a considerar que estes colegas, ainda que tidos como diferentes, deveriam ter a oportunidade de brincar com os outros pares ditos normais: “Eu acho que os outros meninos deviem brincar com os que são doentes”.

O Gráfico 19 refere-se aos resultados obtidos em relação aos sentimentos expressos pelos alunos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio.

Gráfico 19 - Sentimentos expressos face à possibilidade de ser um dos colegas “especiais”, no recreio



5. Discussão dos Resultados

Vai-se agora proceder à discussão dos resultados, procurando relacionar as questões de investigação e os objetivos delineados com os resultados anteriormente apresentados, obtidos pelas diferentes vias de recolha de informação.

Inicia-se respondendo à questão de investigação - A conceção da família sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia a inclusão escolar destes alunos? - e ao objetivo geral que consistiu em verificar as concepções da família na inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, constatou-se que as concepções dos pais entrevistados sobre os colegas diferentes incluídos na turma do filho foram equitativamente divergentes, uma vez que sobressaíram as concepções de segregação e de inclusão. Como se pode denotar ainda persistem concepções que remetem para a exclusão de alunos com NEE do âmbito escolar, da convivência com os seus pares ditos normais, o que contraria os pressupostos da escola inclusiva.

Deixa também transparecer que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da verdadeira inclusão escolar destes alunos, o que requer um maior envolvimento de toda a comunidade educativa, passando por mais informação e sensibilização das famílias dos alunos sem NEE. Esta ideia é reforçada precisamente com os dados das entrevistas efetuadas a ambos os grupos dos pais, os quais demonstraram desconhecimento da deficiência que os colegas dos seus filhos possuem.

Os resultados apurados estão em conformidade com os obtidos Arias, Verdugo e Rubio (1995), na medida em que também verificaram que nas escolas do ensino regular prevalece concepções antagónicas face à inclusão de alunos com NEE, ou seja, na sua amostra sobressaiu igualmente uma atitude de aceitação pela diferença e uma atitude de segregação, tal como se constatou na presente investigação, nomeadamente por parte dos pais entrevistados.

Os mesmos autores, face a esta realidade, concluem que pode haver uma modificação das concepções da comunidade educativa acerca da inclusão de alunos com NEE, sendo, para tal, necessária uma abordagem cognitiva que lhe proporcione o

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

conhecimento sobre as problemáticas destes alunos; uma abordagem comportamental, ou seja, fomentando, por exemplo, um contacto social mais direto com NEE, a fim de se poderem anular atitudes de rejeição, bem como promover-se uma abordagem afetiva-emocional, levando todos os agentes educativos a ter uma melhor compreensão das experiências vivenciadas com alunos com NEE. Assim, os mesmos autores salientam o desenvolvimento da empatia e da aceitação social, como veículos para gerar a modificação de atitudes menos positivas (ignorar, rejeitar).

Verificou-se que, no grupo de pais do Programa Oportunidade I, apenas uma mãe referiu que não dialoga com a filha acerca dos colegas com NEE. Todos os outros pais confirmaram que conversam com os filhos sobre esta questão e os seus discursos deixaram transparecer que há um apelo ao respeito por esses colegas, sendo esta uma situação análoga a todos os pais dos alunos da turma do ensino regular. Estes resultados acabam por ser um pouco contraditórios com os anteriormente referenciados, uma vez que a maioria dos pais entrevistados afirmaram dialogar com os seus filhos acerca dos seus colegas “diferentes”, aconselhando-os a ter respeito por esses colegas.

Os dados empíricos demonstraram que, em relação à categoria maiores dificuldades sentidas quando foram colocados na turma do filho colegas “diferentes”, alguns dos pais dos alunos da turma Programa de Oportunidade I afirmaram ter: medo que tratassem mal o filho; medo do sentimento de rejeição por parte da filha; medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem; desajustamento por parte da filha. Por sua vez, no grupo de pais de alunos da turma do ensino regular, alguns deles também manifestaram ter sentido medo que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem e que o filho fosse prejudicado no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez mais se reitera o pressuposto de que se deve informar e esclarecer os pais de alunos ditos normais acerca da NEE que os alunos possuem, bem como acerca do processo inclusivo dos mesmos, de modo a que estes não sintam que os seus filhos possam ser prejudicados, dentro e fora da sala de aulas, com a presença destes alunos.

Os resultados apurados estão em conformidade com os encontrados por Marchesi (2004), pois, no seu estudo, o autor verificou também que a maioria dos pais de alunos ditos normais referiram ter sentido receio face à inclusão de um aluno com NEE na turma do seu filho, alegando que a sua presença poderia colocar em causa o

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

sucesso escolar do seu educando, na medida em que os professores teriam que disponibilizar de mais tempo para o processo de ensino e aprendizagem do referido aluno. Deste modo, o mesmo autor conclui que a comunicação entre a escola e comunidade, nomeadamente os pais são os elementos que vão ajudar a elaborar todo o processo educativo.

Constatou-se, através dos testemunhos dos pais entrevistados, que emergiram 2 subcategorias da categoria *Conselhos ao filho para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma*: socialização e interajuda. Registaram-se os seguintes resultados para o grupo de pais de alunos do Programa Oportunidade I: Socialização e Interajuda. No grupo de pais de alunos da turma do ensino regular houve uma equitatividade de respostas: Socialização e Interajuda. As suas unidades de registo deixam transparecer um apelo à inclusão dos alunos com NEE, fomentando-se valores de solidariedade e convivência entre pares.

Marchesi (2004), neste âmbito, refere que as concepções parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus próprios filhos, os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento dos seus educandos e nas concepções que estes apresentam acerca de tudo o que se passa a sua volta, nomeadamente acerca da inclusão de um colega com NEE na sua turma. As concepções demonstradas pelos pais vão influenciar a forma como os alunos irão interagir com o seu par com NEE. A forma como os pais olham para a inclusão e as atitudes que eles demonstram quando se fala de incluir um aluno com NEE na sala de aula do ensino regular é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas.

Constatou-se que houve quase uma unanimidade de concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma. Assim, no grupo de pais de alunos da turma Programa de Oportunidade I emergiram 3 subcategorias: Responsabilidade dos professores; Convivência entre pares; Exclusão. No grupo de pais de alunos da turma do ensino regular emergiram igualmente 3 subcategorias: Responsabilidade dos professores; Convivência entre pares; Responsabilidade da comunidade educativa.

Os dados expostos demonstram que, apesar de alguns pais nalgumas questões terem deixado transparecer concepções de exclusão, os mesmos acabaram por patentear um olhar inclusivo no que se refere à presença de alunos com NEE na sala de aulas dos seus filhos. Os resultados apurados, de certa forma, estão em conformidade com a

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

maioria dos estudos, segundo os quais, a maioria dos pais de alunos ditos normais demonstram ter concepções positivas perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas dos seus filhos (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Os mesmos estudos referem que um dos fatores que parecem ter algum peso na definição das concepções demonstradas pelos pais é exatamente o facto de terem ou não contacto com uma realidade inclusiva ou não.

Estes dados sugerem que os pais dão indicações aos seus filhos para a relação com os colegas com NEE, ou seja, está implícito nos seus discursos a filosofia da escola inclusiva, como refere Rodrigues (2006), a inclusão é um processo amplo, com transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas. Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, tem de se aprender a conviver dentro da diversidade humana, através da compreensão e da cooperação.

A discussão de uma *escola para todos* tem suscitado inúmeros debates sobre programas e políticas de inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, onde podem aprender na companhia dos seus pares ditos normais. Porém, a grande polémica centra-se na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente, onde haja atitudes de aceitação por parte de todos os agentes educativos (professores, alunos, assistentes operacionais, pais, entre outros). Uma escola inclusiva é um local onde todos pertencem, onde todos são aceites, apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, no decorrer das suas necessidades educacionais. Significa igualmente dar a todos os alunos ofertas educativas que possam ir ao encontro das suas capacidades e necessidades, num ambiente inclusivo (Stainback & Stainback, 1999).

Com o intuito de se responder à questão de investigação que procurava saber se a concepção dos colegas sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais influencia a sua inclusão escolar, o que se constituiu como objetivo geral desta investigação, apurou-se que os alunos da turma Programa Oportunidade I, num âmbito geral, demonstram-se mais abertos à inclusão dos seus pares com NEE, quer em contexto de sala de aulas, quer no recreio, quando comparados com os alunos da turma regular do 5º ano, o que pode ser justificado precisamente com o facto de esses alunos

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

estarem inseridos no Programa Oportunidade I, tendo frequentado o 1.º ciclo do ensino básico, mas sem terem atingido o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 1.º ciclo do ensino básico, enquanto a turma de quinto ano de escolaridade, está integrada no currículo comum, com um percurso escolar dentro da normalidade. Ou seja, os alunos da turma POI, *grosso modo*, são alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, facto que poderá interferir na forma como veem o seu colega com NEE, fazendo uma certa similitude entre eles.

Grosso modo, estes resultados vão ao encontro dos apurados por Kemp e Carter, (2002), segundo os quais a maioria dos alunos ditos normais manifesta uma concepção favorável à inclusão dos seus pares com NEE, apesar de apontarem que os mesmos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem.

No entanto, também se verificou que há aluno que demonstraram uma concepção de rejeição social dos colegas com NEE, devido a problemas comportamentais e académicos, o que corrobora os dados apurados por Baydik e Bakkalogl (2009), na medida em os autores verificaram, através do seu estudo, que há rejeição social dos alunos com NEE pelos seus pares, tendo subjacentes os mesmos fatores apontados por alguns alunos participantes neste estudo. Também, Freeman (2000), com base na sua investigação, refere que alguns alunos com NEE, incluídos em turmas do ensino regular, obtêm um menor *status* sociométrico em comparação com os seus pares sem deficiência. Ou seja, são menos aceites pelos seus pares, os quais não estabelecem quaisquer relações sociais.

Acrescenta-se que uma ideia transversal aos discursos de muitos alunos, independentemente da turma, é a agressividade manifesta dos colegas com NEE e a agressividade dos outros pares para com eles, bem como a demonstração de comportamentos disruptivos que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem, o que corrobora os resultados de Baydik e Bakkalogl (2009) e de Freeman (2000), constituindo-se estes como fatores de rejeição social dos alunos com NEE. Esta ideia vai ao encontro do facto de se ter registado, em ambas as turmas, mas com prevalência na turma do 5º ano, que ainda há muitas atitudes reveladoras de segregação dos colegas com NEE, na maior parte das vezes, sustentadas com a falta de comportamentos adaptativos dos alunos com NEE, o que leva a que os alunos ditos normais se sintam

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

prejudicados no processo de ensino e aprendizagem, chegando mesmo alguns a admitir que esta situação poderá levá-los ao insucesso escolar.

Arias et al. (1995), com base no seu estudo, onde aplicaram testes sociométricos a um total de 374 alunos, pertencentes a 13 turmas, onde estavam alunos com NEE incluídos, verificaram que os alunos com NEE, independentemente de estarem ou não incluídos de forma oficial no programa de integração escolar, apresentam, na globalidade, um *status* sociométrico muito desfavorável quando comparados com os seus colegas sem NEE. Os dados também revelaram que estes alunos não eram tão populares entre os colegas de turma, inclusivamente, eram mais gozados e ignorados, bem como eram significativamente mais propensos a ser objeto de classificações negativas com uma frequência superior à dos seus pares sem NEE, os quais referiram a agressividade manifestada pelos colegas com NEE, sendo este um fator para a rejeição social.

Assim sendo, refere-se que o estabelecimento de aprendizagens colaborativas é uma oportunidade de desenvolver atitudes positivas dos alunos sem NEE relativamente aos colegas com NEE. É que as atitudes de alunos sem NEE e a sua preparação para aceitarem, coexistirem e cooperarem com colegas que tenham NEE, nas mesmas turmas das escolas do ensino regular, são um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão na comunidade escolar (Odom, 2007). Deste modo, torna-se fundamental fomentar práticas de carácter inclusivo de forma a estimular as capacidades dos alunos com NEE, bem como ajudar na socialização com a comunidade escolar. De acordo com alguns estudos, conforme salienta Barreto (2009), os alunos sem NEE aprendem a aproximar-se dos seus pares com NEE, desenvolvendo empatia e a sua aceitação, tornando-se mais conhecedores e recetivos a este tipo de situações.

Neste sentido, há também a salientar o fator sociocultural onde os alunos estão inseridos, caracterizado por ser um meio em que a maioria das famílias beneficia do Rendimento de Inserção Social e apoiadas no desenvolvimento de um plano de inclusão social. Trata-se de pais com habilitações literárias de nível baixo, existindo muitos iletrados. Entre os adultos existe uma elevada taxa de alcoolismo. Existem muitos casos de prolongada e evidente carência alimentar, levando algumas crianças à mendicidade e ao trabalho infantil. Há famílias que vivem numa acomodação quase completa, têm poucos ou nenhuns projetos de vida e não sentem que a frequência escolar possa ter

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

importância para o futuro dos seus educandos. Os pais, por norma, são ausentes do agregado familiar, pouco intervenientes na vida dos filhos, salvaguardando-se as situações de imposição de castigos.

Face a esta realidade, enfatiza-se a premência de se intervir, em primeiro lugar, junto da comunidade local, nomeadamente das famílias. É que a família é uma instituição humana, natural e básica, cuja função de ser é a sua função global e humanizadora que, segundo Esteves (2001, p. 28), “se manifesta duplamente no seu dinamismo personalizador e na sua força de socialização”. Em relação ao papel da família na socialização, pensamos ser importante dizer que, grande parte do que ela ensina, passa inconscientemente para a geração seguinte. Este saber apresenta-se através de um modelo a fomentar, que se comporta de forma coerente. É uma herança cultural, vulgarmente, designada por património cultural. Segundo Esteves (2001), a família é seguramente o melhor exemplo de pertença visto fazer parte de uma integração ecológica, económica e social. O meio de pertença é fulcral no desenvolvimento da criança ao influenciar determinadas capacidades em detrimento de outras.

Como tal, a intervenção no meio familiar e social é de extrema importância, para que se possa dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, particularmente no que se refere à convivência entre pares ditos normais e os que têm NEE. A inclusão de alunos com NEE na escolas do ensino regular é um processo que, para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, ou seja, que conduza a um clima educativo de sucesso para todos. Os pares são, neste processo, um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, que una a parte educativa à parte do desenvolvimento afetivo e social (Barreto, 2009).

Odom (2007) afirma que a inclusão física da criança representa apenas uma dimensão da inclusão. A outra dimensão prende-se com a integração social, sendo esta essencial para uma efetiva inclusão do aluno com NEE. Na mesma ótica, Ruela (2001, p. 41) afirma que:

“o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais. (...) É preciso construir as comunidades inclusivas.”

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Os autores supramencionados constataram que os alunos sem NEE apresentam mais relações entre pares e que os alunos com NEE necessitam mais frequentemente de ajuda e de atenção por parte dos professores, o que os leva a questionar se, sendo uma realidade a inclusão física, o é também a inclusão social. Esta é uma ideia corroborada com o presente estudo de caso, na medida em que se registaram depoimentos de alunos, sobretudo do 5º ano, conforme já referido, que consideram estar a ser prejudicados academicamente com o facto de os professores dedicarem mais tempo aos colegas com NEE e que o facto dos mesmos terem adaptações e não apresentarem o mesmo ritmo de aprendizagem também os prejudica.

Contrapondo, registou-se que muitos alunos de ambas as turmas aceitariam como melhor amigo o colega com NEE, reconhecendo que os mesmos são iguais a eles. É importante reforçar-se a atitude positiva dos alunos entrevistados em relação aos seus colegas com NEE, vendo-os como um ser igual a todos os outros. Este é o ponto fulcral da filosofia da escola inclusiva e do processo de socialização entre pares. Outro aspeto importante tem a ver com o facto de haver alunos entrevistados que consideram que o seu colega com NEE deve ser ajudado porque tem dificuldades. Esta atitude é denotativa de um espírito de aceitação e solidariedade. Estes dados vão ao encontro dos encontrados por Wendell et al. (2010), os quais concluíram, com base no seu estudo, ainda que se tratassem de alunos universitários, que o seu envolvimento com pares diferentes era inclusivo, sendo este um comportamento apreendido, ou seja, moldado muito antes da entrada na faculdade. Os alunos em causa já tinham experienciado situações de interação com pares com NEE antes da faculdade. Correia (2003c) e Odom (2007) são unânimes ao considerarem que a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular deve ser feita precocemente, resultando, inclusive, em comportamentos de maior aceitação pelos seus pares, à medida que vão progredindo na sua vida académica. De acordo com alguns estudos, os alunos com NEE têm as igualdade de oportunidades em participar nas mesmas atividades, em termos de processo de ensino e aprendizagem, que os seus colegas que não apresentam NEE, bem como em atividades extracurriculares (Mrug & Wallander, 2002).

Tendo-se como ponto de referência os resultados expostos, reforça-se a ideia de que as relações afetivas entre os pares, como referenciam alguns autores (Odom, 2007; Barreto, 2009) nos seus estudos longitudinais, é o resultado de muitas das interações

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

que se estabelecem entre os alunos ditos normais e os seus pares diferentes, as quais têm por base a prestação de cuidados (o auxílio, como se constatou em alguns casos no presente estudo, inclusive, houve um aluno a referir que emprestaria material escolar ao colega com NEE) e não a amizade, tendo sido esta uma conclusão a que se chegou com base em algumas unidades de registo de alguns alunos entrevistados.

Normalmente, as crianças em idade escolar escolhem para amigos crianças da mesma idade, com o mesmo sexo e/ou com interesses comuns aos seus. Todos os autores são unânimes ao afirmar que nesta idade - idade escolar - os rapazes têm mais amigos, mas as suas relações de amizade são menos afetuosas, as raparigas têm menos amigos, mas estabelecem com eles relações mais fortes (Barreto, 2009).

No entanto, este valor é sem dúvida difícil de medir, tornando-se complicado saber se se é mais amigo ou menos amigo, particularmente no que concerne à faixa etária em que os alunos entrevistados ainda se encontram. Devido a este facto, devemos procurar formas de avaliar e analisar a intensidade dessa amizade e a diferenciação entre amizade e auxílio.

Autores como Hall e McGregor (2000) dão alguns exemplos de procedimentos passíveis de serem utilizados para averiguar se existe amizade entre pares, tais como: escolhem-se mutuamente como companheiros de brincadeiras, passam muito tempo no recreio a brincar e assumem-se como amigos. Os mesmos autores, nas conclusões do seu estudo, referem que a relação de “amizade” entre os pares quanto mais cedo surgir mais tempo durará. Como exemplo, referem que apenas os colegas que acompanharam as crianças com NEE desde os primeiros anos de vida, na creche e no jardim-de-infância, mantêm a mesma opinião e demonstram o mesmo afeto pelos seus pares com NEE ao longo da escolaridade. Quando a inclusão é feita já na escola, torna-se mais difícil à criança diferente incluir-se nos grupos existentes e criar laços de afeto que perdurem (Hall & McGregor, 2000).

Constatou-se também que há unidades de registo que deixam transparecer que os alunos têm interesse em socializar com os colegas com NEE, valorizando a sua participação nas atividades, a sua inclusão na turma e no recreio. Contudo, houve alunos a referir que só os aceitariam, nestes dois contextos, se os mesmos assumissem uma postura de melhor comportamento e menos agressividade. Há a referir que houve alunos a demonstrar que há colegas com NEE que são alvo de agressão verbal e não verbal por

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

parte de outros colegas, o que também poderá ser justificado à luz do contexto sociocultural do qual são oriundos, com reflexos na própria escola. Provavelmente estar-se-á igualmente perante casos em que os pares ditos normais não compreendem as características de cada colega com NEE, levando-os a ver os seus atos como mau comportamento e agressividade gratuita.

Alguns autores (Odom, 2007; Barreto, 2009; Leitão, 2010) afirmam que as atitudes dos alunos ditos normais para com os seus pares diferentes dependem do que eles sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das perceções e expectativas dos pais e dos professores sobre a mesma. Um ambiente em que a NEE é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Do mesmo modo, os pais e familiares das crianças com NEE assumem como prioritárias, no desenvolvimento dos seus filhos, as relações de amizade que elas estabelecem com os seus pares. Sendo este o principal veículo do processo de ensino e aprendizagem, quer a nível de conteúdos sociais e funcionais, quer a nível de conteúdos académicos (Odom, 2007; Barreto, 2009).

Neste sentido, também a participação dos pais nas atividades escolares e a amizade entre os pais dos colegas de escola poderá ajudar a promover as interações entre pares, já que, no estudo de Barreto (2009), as crianças afirmam que a amizade surgiu porque os pais de ambas também são amigos.

Por outro lado e atendendo aos resultados obtidos, particularmente aos que demonstram que alguns alunos entrevistados manifestam laços de amizade com o seu colega com NEE, refere-se que, apesar da complexidade da comunicação humana, as interações com os pares são uma mais-valia para o processo de socialização de todos os alunos.

Neste sentido, Pinto (1995) refere que a escola desempenha um importante papel, para além da família. A escola pode ser vista como um sistema de trocas sociais, em que existe uma determinada definição prévia de papéis. Esse sistema resulta numa interação entre a especificidade de cada elemento que a constitui. As escolas são instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência social, para além do seu grupo de origem. A escola dá o seu primeiro apoio para a

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

socialização da criança, na continuação e em conjunto com a família. Este apoio é importante, na medida em que permite o desenvolvimento e expressão de capacidades, que de outro modo não seriam postas em evidência.

Uma vez mais se reforça a importância de que, para o aluno com NEE, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior da mesma.

Os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as atitudes positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas e os familiares transmitem em casa ajudam os alunos a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo, deste modo, a criação de laços de amizade entre todos os colegas (Silva, 2009).

Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite (Odom, 2007; Leitão, 2010).

Como tal, a escola torna-se um contexto muito importante de socialização já que, para muitas crianças, é no início da escolaridade que se começam a estabelecer as primeiras relações de pares, diária e continuamente. O facto de a criança se ter de habituar a múltiplas relações, nomeadamente com os colegas da mesma idade, com colegas mais velhos e mais novos, com colegas diferentes, com professores, com auxiliares, etc., torna a socialização na escola um processo complexo e com várias consequências para a vida futura (Camargo e Bosa, 2009).

Assim sendo, os professores devem assumir um papel de mediadores, informando os alunos sem NEE sobre as características do seu colega com NEE, demonstrando-lhes a importância de o ajudarem nas atividades propostas e de serem solidários com ele. É que, na opinião de Pereira (2008), a socialização ocorre por duas vias: a das vivências e a da modelização. Na via das vivências a criança observa o meio envolvente e age em conformidade com o que observa e com as experiências de “comportamento” que vai fazendo. Já na via da modelização, a criança adota outro indivíduo como modelo, tentando imitá-lo. Normalmente, o modelo tende a ser mais

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

velho ou a figura mais respeitada em determinado contexto, por isso, na escola, o professor pode muitas vezes desempenhar esse papel.

É também nesta fase de socialização, quando a criança se começa a “libertar” das relações familiares para estabelecer novas relações, que se inicia a organização em grupos. As crianças tendem a agrupar-se de forma mais ou menos constante com colegas com quem partilham algo, seja interesses comuns, necessidades semelhantes, entre outras (Pereira, 2008).

Pensa-se que o facto de se ter obtido respostas menos positivas de alguns alunos entrevistados face ao seu colega com NEE poderá estar relacionado com a escassa informação fornecida, com a não desmistificação da problemática da deficiência e as suas limitações. Este esclarecimento poderia ser feito através de conversas informais, debates, assembleias de turma, por parte dos docentes titulares de turma e de educação especial, e da comunidade escolar em geral. Se as crianças fossem sensibilizadas por estes meios para lidar com a diferença dos seus pares, se fossem capazes de reconhecer que embora com mais ou menos limitações, estes também possuem muitas capacidades, talvez conseguissem olhar para o outro diferente com outros olhos, através de uma perspetiva mais inclusiva, que não se remete só ao auxílio prestado mas também à valorização e estimulação das capacidades próprias da criança especial. Este facto contribuiria, sem dúvida, para que as crianças aceitassem sem possíveis reticências a entrada de crianças diferentes na sua turma. Esta é uma opinião partilhada por Barreto (2009).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Antes de se fazer alusão às principais conclusões desta investigação, refere-se que as tendências atuais, no que diz respeito aos princípios, às políticas e às práticas educativas, vão no sentido da promoção da escola para todos, que se entende como escola inclusiva. Quer-se uma estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda, enfim, às necessidades individuais.

O desenvolvimento da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais é fortemente condicionado pelos principais contextos em que esta cresce e se desenvolve: a família e a escola. A família é um dos pilares mais importantes no processo e, fazendo parte da equipa de intervenção desde o diagnóstico, deve criar condições emocionais e de sustentabilidade aos seus educandos.

Inclusão, escola inclusiva, “escola de todos e para todos”, são algumas das palavras-chave que ouvimos com frequência nas nossas escolas, que lemos nos projetos educativos de escola e, também, na legislação associada à educação especial. No entanto, é pertinente perceber se esses chavões teóricos traduzem situações concretas que são bem recebidas por aqueles que, em idade escolar, são os principais agentes de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, isto é, os seus pares.

Apresentaremos as conclusões relacionando-as com os objectivos específicos: Assim e no que se refere ao primeiro objetivo - verificar as conceções dos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais face à inclusão dos seus pares na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe – conclui-se que, através dos discursos de muitos alunos de ambas as turmas, com predomínio os alunos da turma regular do 5º ano, ainda há conceções que indiciam claramente que não há uma convivência inclusiva entre pares. Todavia, também se concluiu que as características inerentes à própria NEE que os alunos têm são fator de exclusão por parte dos colegas ditos normais, o que se poderá dever ao facto de os mesmos não estarem bem esclarecidos e,

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As concepções dos pares e da família**

concomitantemente, porque o meio sociocultural, ao qual pertencem, com todas as suas conjeturas, não lhes permite uma convivência cooperativa.

No entanto, também houve registos de unidade que transmitiram atitudes positivas face à diferença, sobretudo quando os alunos afirmaram que estariam dispostos a ajudar os seus colegas com NEE no contexto de sala de aula, aceitar ser seu amigo, fazer parceria no recreio. Porém, há a salvaguardar que os mesmos, *grosso modo*, aludem muito ao comportamento desses colegas, como fator de afastamento e de distúrbio do processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante estes resultados, verificou-se que alguns alunos entrevistados demonstraram um espírito de entreajuda para com o seu colega com NEE, enquanto outros alunos confirmaram que não cooperariam com o este colega porque poderiam ser prejudicados em termos académicos.

No que se refere ao segundo objetivo - verificar as concepções da família dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – concluiu-se que as concepções dos pais de alunos do Programa de Oportunidade I, no que se refere à inclusão de alunos com NEE na turma do seu educando, foram divergentes, ou seja, de segregação e de inclusão. Contrariamente, quase todos os pais de alunos da turma do ensino regular são a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aulas dos seus filhos.

Apesar de se terem registado concepções desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE na sala de aulas dos seus filhos, todos os outros pais confirmaram que conversam com eles sobre esta questão e os seus discursos deixaram transparecer que há um apelo ao respeito por esses colegas. Neste sentido, concluiu-se que os pais aconselham os filhos a ajudar os colegas “diferentes” de modo a que estes se sintam bem na turma, apelando à interajuda. Concluiu-se igualmente que a maioria dos pais de ambos os grupos demonstrou unanimidade de concepções acerca do que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma, sobressaindo a responsabilidade dos professores e de toda a comunidade educativa, bem como a convivência entre pares. Todavia, apurou-se que uma das entrevistadas, designadamente de um aluno do Programa Oportunidade I, demonstrou uma concepção nada compatível com os

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

princípios da escola inclusiva, afirmando que os alunos com NEE deveriam estar à parte dos seus pares ditos normais.

Tendo em conta esta conceção, poder-se-á dizer que ainda há um longo caminho a percorrer no *locus* de estudo (Rabo de Peixe) para se conseguir uma efetiva inclusão de alunos com NEE na escola do ensino regular.

Mediante tais conclusões, principalmente face às respostas negativas, pode dizer-se que estas deverão ser tomadas como um sinal de alerta para todos os agentes educativos (pais e professores), a fim de se desenvolver um trabalho cooperativo com o intuito de se fomentar nas escolas do ensino regular, lugar de inclusão, uma cada vez maior, aceitação e desenvolvimento de competências para que os alunos sem NEE saibam lidar com a diferença. Sugere-se que este trabalho deverá iniciar-se desde o Pré-Escolar, como forma de se minimizar a exclusão física e social de alunos com NEE nos níveis de ensino seguintes.

Com base nos resultados apurados nesta investigação, propõe-se um novo estudo para aprofundar a temática em estudo, sugerindo-se também a participação dos professores e assistentes operacionais, para que se possa ter uma visão mais ampla acerca da inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. In I.I.E.(Eds.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.11-37.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M.M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação especial. Práticas de intervenção centrada na família*. Viseu: Psicossoma.
- Arias, B., Verdugo, M. A. & Rubio, V. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bairrão, J. (1998) *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, P. (2000). *Fundamentos da Terapia Familiar* (F. Andersen, trad.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Barreto, A.T.O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2003). *Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva*. In D. Rodrigues, et al (orgs), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, 25-36. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Bautista, J. R. (1997). (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Dina Livro. Lisboa.
- Bernard da Costa, A. (1996). *A Escola Inclusiva: Do conceito à prática*. Inovação (9), pp. 151-163.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Beyea, S., Nicoll, L.H. 2000a. *Learn more using focus group. Association Of Operating Room Nurses Journal*, Denver, v.71, n.4, p.897-890.
- Beyea, S., Nicoll, L.H. 2000b. *Methods to conduct focus group and the moderator's rule. Association Of Operating Room Nurses Journal*, Denver, v.71, n.5, p.1067-1068.
- Beyea, S., Nicooll, L.H. 2000c. *Collectig, analyzing, and interpreting focus data group. Association Of Operating Room Nurses Journal*, Denver, v.71, n.6, p.1278-1283.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, G. F. (1997). Interação Familiar e desenvolvimento pessoal. *Psychologica*, 17: 49-62.
- Brennan, W. (1988). *Curriculum for Special needs*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brown, W., Odom, S., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33 (3), 138-153.
- Bru, M. (2001). *O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino: depois das ilusões perdidas*. In C. Hadji. et al (orgs.). *Investigação e Educação para uma "nova aliança"*. Porto: Porto Editora.
- Camargo, S.P.H.; Bosa, C.A. (2009) Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), 65-74. Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, nº 34: pp. 114-126.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Carrapatoso, M. T. (2003). *Subsídios para o estudo da intervenção precoce centrada na família: quais as percepções dos técnicos?* Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto.

César, M. (2003). *A Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. p.117 149.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, n.º 1, pp. 15-29.

Correia, L. M. & Serrano, A. M. (2004). *Envolvimento parental em intervenção precoce das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão*, *Jornal o Docente*. Edição Especial, 9-11.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). “*Educação inclusiva ou educação apropriada?*” In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Porto Editora, Lda.

Correia, L. M. (2003a). “*O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão*”. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (Org.) (2003c). *Educação Especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Diogo (1998). *Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2000). *The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future*. *Educational Review*, 52 (2), pp. 197-207.
- Esteves, A. J. (2001). *Jovens e Idosos – Família, escola e trabalho*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com NEE: Como as educar?* *Revista Inovação*, Vol. 7, n.º 1.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial □ Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um caso*. Edições APPACDM, Braga.
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freeman, J. (2000). *Educando os mais capazes. – ideias e acções comprovadas*. São Paulo: EPU.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles e Baillé, Jacques (2001). *Investigação e Educação: Para uma “nova aliança” – 10 questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora
- Hall, L. J. e McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching, Teaching and teacher education*, 14 (8), pp. 835-854.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 81-91.

Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, 20-35. Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

Kalyva, E., Georgiadi, M., & 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.

Kavale, K. A., Forness, S.R. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd. ed. pp.984-1024). New York: Wiley.

Kemp C. And Carter M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). *Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research*. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308.

kindergarten. *Journal of intellectual and developmental disability*. 30, 1, 31-44.

Laws, G. e Kelly, E. (2005). *The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família Contemporânea*. Lisboa: Universidade

Learning Disabilities Association of America (1993). *Position Paper on Full Inclusion of all Students with Learning Disabilities in Regular Education Classroom*. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9) 594.

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

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Lipski, D. & Gartner, A. (1996). *Capable of Achievement and Worthy of Respect: Education for Handicapped Students as if They Were Full-Fledged Human Beings*. *Exceptional Children* 54 (1) 69-74.
- Lopes, J. (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga: S.H.O – Sistemas Humanos e Organizacionais.
- 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. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*.
- Marques, R. D. Davies e P. Silva (1993). *Os Professores e as Famílias – Colaboração*
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, Y., Haager, D. & Lee, O. (1993). *Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms*. *Exceptional Children* 60 (3) 249-261.
- Merier, L. (1987). *Dificuldades de Aprendizagem*. Barcelona: CBAC.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Minuchin, P., Colapinto, J. e Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com Famílias Pobre* (M. F. Lopes, trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Mrug, S. & Wallander, J.L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, Queensland, v. 49, 3, 267-280.
- Mrug, S.; Wallander, J.L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, Queensland, v. 49, 3: 267-280.
- Niza, S., (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola*. Inovação, 9, pp. 139-149.
- Nóvoa, A. (1992). "A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores", in Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. org.): *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, pp. 57-69.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*, tradução: Helena Antunes. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., Freitas, H.M.R. 1997. *Focus group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento*. Revista de Administração, São Paulo, v.33, n.3, p. 83-91.
- Osório, L.C. e Valle, M.E. (2002). *Terapia de Famílias – Novas Tendências*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Papalia , D. E.; Olds S. W.; Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), coordenação da tradução e revisão técnica: Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, A. P. S. (2009). *Práticas centradas na família em intervenção precoce: um estudo nacional sobre práticas profissionais*, Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, D. e Canavarro, M.C. (2004). Uma perspetiva ecológica sobre o comportamento parental em situação de maus-tratos na infância: Implicações para a intervenção. *Psychologica*, 36: 131-148.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Pereira, F. (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC, 2008.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, F. (1995). *Cidadãos na sombra: processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rebelo, J. A. S. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercussões Educativas*. In A. Matos, et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.
- Reimão, Cassiano. (1997). *A Cooperação entre a Escola e a Família*. Uma Exigência de Modernidade, in Cunha, Pedro D'Orey (orgs). *Educação em Debate*. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Relvas, A.P. (1993). *O Ciclo Vital da Vida*. Porto: Ed. Afrontamentos.
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da educação inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível*. *Inclusão*, n.º 1, pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva As Boas notícias e as Más notícias*. In D. Rodrigues, et al. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade - Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em Educação Inclusiva*, (pp.11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roncon, P. (2003). Abordagens familiares face ao autismo. *Análise Psicológica*, 1 (21): 53-57.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Ruivo, J. B. (1998). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos – Alunos com NEE: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sale, P. E Carey, D. M. (1995). *The sociometric status with disabilities in a fullinclusion school*. *Exceptional Children*. 62(1), 6-19.
- Sanches, I. (2004). *Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva*. Comunicação apresentada no V Colóquio de Ciências da Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de intervenção precoce*. Tese de Doutoramento não publicada, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Saumure, K. (2001). *Focus Group - An Overview*. Retrieved 15 de Julho de 2004.
- Schon, D. (1997). *Os professores e sua formação*. A. Nóvoa (Coord.), Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-92.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: development and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S., (1991). *Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative*. *Exceptional Children* (Sept.) 9-23.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*, Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Simon, J.S. 1999. *How to conduct focus group*. *Nonprofit Word*, Madison, v.17, n.5, p.40-43.
- Speece, D.L. & Keogh, B. K. (eds.) (1996) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* U.S.A.:LEA.
- Sprintahll, N. e Sprintahll, R (1993). *Psicologia Educacional*, tradução de: Bhala, S. et al., Orientação científica Campos, B. e Soares, I.; Lisboa: McGraw-Hill.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. São Paulo: Artmed.
- Stanovich, P.J. (1996). *Collaboration- The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools*. *Intervention in School and Clinic*, 32 (1), 39-42.
- Tafa, 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.
- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Telmo, I. C. (1995). *Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural*. In *Educação*. nº 10. Porto Editora. p. 91-95.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). *Classroom Ecologies: Classroom Interactions and Implications for Inclusion of students with Learning Disabilities*. In Speece, D. L. & Keogh, B. K. (Eds.) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (pp.107-124) U.S.A.: LEA.
- Vaz-Freixo, M. João (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wang, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. In Instituto de Inovação Educacional (Eds.). *Caminhos para Escalas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warnock, H. M. (1978). In, *Educação Especial em Portugal*. In Maria Celeste Sousa.
- Wendel, J.F. et al. (2010). Evolutionary rate variation, genomic dominance and duplicate gene expression evolution during allotetraploid cotton speciation. *New Phytologist*, 186, 184 – 193.
- Whalter-Thomas, C. (1997). *Co-Teaching Experiences; Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Overtime*. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

Wolfendale, (1987). *A Problemática da Relação Família/Escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. [www.inr.pt/download.php].

Wolfendale, S. (1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. p. 128 - 143.

Wood, M. (1998) Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion *Exceptional Children* 64(2). 181-195.

Yell, M. L.; Drasgow, E. e Lowrey, A. K. (2005). *No Child Left Behind and Students With Autism Spectrum Disorders*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. ProQuest Psychology Journals, 130-139.

**A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe:
As conceções dos pares e da família**

ANEXOS

ANEXO I – Pedido de autorização do estudo

Pedido de autorização à Diretora Regional da Educação

**Exma. Senhora Diretora da
Direção Regional da Educação e Formação**

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo no âmbito da Inclusão Escolar em Rabo de Peixe.

Lara Cristina Trigo Gonçalves, professora do Ensino Básico, 1º Ciclo, com formação especializada em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, exercer funções docentes na Região Autónoma dos Açores, a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação/Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a autorização para a realização de um trabalho de investigação no âmbito da **Inclusão Escolar em Rabo de Peixe**.

Por parecer importante realizar um estudo que se permita apurar o sentir face à inclusão por parte dos alunos e família de uma escola dita inclusiva, por ter lecionado três anos na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe e por ser um meio com características bastantes peculiares tanto a nível socioeconómico, cultural, com tradições e vivências especiais, é um estudo relevante, uma vez que neste meio específico não existem estudos neste contexto.

Visto que, tanto os colegas e família desempenham um papel muito importante no desenvolvimento de todo o processo educativo, pretende-se com este estudo verificar as conceções dos pares e família na inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos com Necessidades Educativas Especiais, e se a aceitação, afeto pelos colegas e familiares possuem resultados positivos na integração escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os participantes no estudo de caso serão alunos e pais/encarregados de educação pertencentes a uma turma de Programa Oportunidade I e de 5º ano de escolaridade do currículo comum.

Os dados irão recolher-se através de entrevista aos pais/encarregados de educação dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais e grupo de discussão aos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

É de salientar, que todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas com fins para o estudo.

Este estudo prossegue os seguintes objetivos:

- Verificar as conceções dos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais face à inclusão dos seus pares na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe.

- Verificar as conceções da família dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo no quotidiano da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais das nossas escolas, é fundamental saber o que pensam sobre a inclusão aqueles que diariamente convivem com ela. Foi na direção desta resposta que se propôs realizar este estudo em Rabo de Peixe, que visa conhecer o modo como a criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais é compreendida pelos colegas e família.

Agradeço a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, outubro de 2011

Lara Cristina Trigo Gonçalves

Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo no âmbito da Inclusão Escolar em Rabo de Peixe.

Lara Cristina Trigo Gonçalves, professora do Ensino Básico, 1º Ciclo, com formação especializada em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, exercer funções docentes na Região Autónoma dos Açores, a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação/Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a autorização para a realização de um trabalho de investigação no âmbito da **Inclusão Escolar em Rabo de Peixe**.

Por parecer importante realizar um estudo que se permita apurar o sentir face à inclusão por parte dos alunos e família de uma escola dita inclusiva, por ter lecionado três anos na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe e por ser um meio com características bastantes peculiares tanto a nível socioeconómico, cultural, com tradições e vivências especiais, é um estudo relevante, uma vez que neste meio específico não existem estudos neste contexto.

Visto que, tanto os colegas e família desempenham um papel muito importante no desenvolvimento de todo o processo educativo, pretende-se com este estudo verificar as conceções dos pares e família na inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos com Necessidades Educativas Especiais, e se a aceitação, afeto pelos colegas e familiares possuem resultados positivos na integração escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os participantes no estudo de caso serão alunos e pais/encarregados de educação pertencentes a uma turma de Programa Oportunidade I e de 5º ano de escolaridade do currículo comum.

Os dados irão recolher-se através de entrevista aos pais/encarregados de educação dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais e grupo de discussão aos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

É de salientar, que todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas com fins para o estudo.

Este estudo prossegue os seguintes objetivos:

- Verificar as conceções dos colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais face à inclusão dos seus pares na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe.

- Verificar as conceções da família dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais na E.B. 2,3 Rui Galvão de Carvalho em Rabo de Peixe face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo no quotidiano da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais das nossas escolas, é fundamental saber o que pensam sobre a inclusão aqueles que diariamente convivem com ela. Foi na direção desta resposta que se propôs realizar este estudo em Rabo de Peixe, que visa conhecer o modo como a criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais é compreendida pelos colegas e família.

Agradeço a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, outubro de 2011

Lara Cristina Trigo Gonçalves

Pedido de autorização e colaboração aos Pais/Encarregados de Educação

O meu nome é Lara Gonçalves, professora do Ensino Básico, 1º Ciclo, com formação especializada em Educação Especial, exercer funções docentes na Região Autónoma dos Açores, a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação/Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a autorização e colaboração para a importante cooperação na realização de um trabalho de investigação, no âmbito da **Inclusão Escola em Rabo de Peixe**.

O objetivo geral deste estudo é verificar as conceções dos pares e família na inclusão escolar em Rabo de Peixe em relação aos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim sendo, solicito que autorize o seu educando na participação deste trabalho de investigação, especificamente num grupo de discussão na turma, sobre inclusão escolar de alunos com Necessidade Educativas Especiais.

Solicito também, a sua colaboração como encarregado de educação na participação fundamental numa breve entrevista realizada por mim, é de salientar que todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas com fins para o estudo.

Observação: Tanto o grupo de discussão como a entrevista serão gravados, se assim o permitirem.

Agradeço desde já a atenção dispensada, apresento os meus cumprimentos.

Lara Gonçalves

Autorização dos Pais/Encarregados de Educação

Eu, _____ Encarregado(a)
de Educação do aluno(a) _____ do
____ano, turma____, autorizo o meu educando a participar no trabalho de investigação anteriormente descrito. Pretendo também ser entrevistado(a) para colaborar na realização do estudo no âmbito da Inclusão Escolar em Rabo de Peixe.

O(a) Encarregado(a) de Educação: _____

ANEXO II

Guião para as sessões dos grupos de discussão (*Focus group*)

O grupo de discussão destina-se a 20 colegas dos alunos com NEE. Sendo 10 alunos integrados numa turma de Programa Oportunidade I e 10 alunos numa turma de 5º ano de escolaridade.

Tópicos para o grupo de discussão aos colegas de turma dos alunos com NEE:

- Breve abordagem ao conceito de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.
1. Sentimentos sobre os colegas “diferentes” que estudam na turma.
 2. Reações se fossem um desses colegas “especiais” na tua sala de aula.
 3. Opiniões sobre quando os vossos colegas “diferentes” estão na tua sala de aula.
 4. Atitudes se um dos vossos colegas “diferentes” quisesse ser o vosso melhor amigo.
 5. Sentimentos se tivessem como colega de mesa um colega “diferente”.
 6. Atitudes se os professores vos pedissem para ajudar os vossos colegas “diferentes” nas tarefas propostas.
 7. Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.
 8. Ideias sobre o que sentem os colegas “diferentes” quando estão sentados na sala de aula.
 9. Sentimentos se fossem um dos colegas “especiais” no recreio.
 10. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” brincarem com os outros como vós.
 11. Ideias sobre os colegas “diferentes” frequentarem a vossa escola.
 12. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” estudarem na vossa turma.

ANEXO III

Roteiro para as entrevistas aos pais/encarregados dos alunos da turma

A entrevista destina-se a 16 pais/encarregados de educação dos colegas dos alunos com NEE, sendo 8 de cada turma em estudo.

	Blocos	Objetivos específicos	Questões Tipo
I	Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Identificar o entrevistado. ♣ Explicar os objetivos do estudo e da entrevista. ♣ Motivar o entrevistado. ♣ Confirmar o anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Informar sobre o tema e objetivos do trabalho. ♣ Explicar a necessidade deste contacto pessoal. ♣ Garantir o anonimato de ideias/opiniões. ♣ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
II	Conceção da família face à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Verificar se a conceção da família sobre as crianças/jovens com NEE influencia a inclusão destes alunos. ♣ Verificar se os pais/encarregados de educação participam no desenvolvimento de estratégias de cooperação para a inclusão de crianças/jovens com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Pedir aos pais/encarregados de educação que digam qual o conhecimento que têm sobre as crianças/jovens com NEE integrados na turma dos seus educandos. ♣ Pedir pais/encarregados de educação que digam se conversam com os seus educandos sobre o respeito e companheirismo pelas crianças/jovens com NEE.
III	Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Constatar se os pais/encarregados têm competências necessárias para incutir nos seus educandos a sensibilização para a inclusão escolar de crianças/jovens com NEE. ♣ Constatar a participação dos Pais/Encarregados de Educação no processo ensino - aprendizagem dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Solicitar aos pais/encarregados de educação que refiram os maiores obstáculos que constataram quando foram integrados na turma dos seus educandos alunos com NEE. ♣ Solicitar aos pais/encarregados de educação que mencionem quais os motivos que no seu entender mais influenciam para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula.
IV	Maiores dificuldades na inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Conhecer as maiores dificuldades que os pais/encarregados sentem para serem verdadeiros promotores da inclusão escolar de crianças/jovens com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Solicitar aos pais/encarregados de educação que a partir das suas reflexões pessoais refiram quais as suas maiores dificuldades para apoiarem os seus educandos para uma melhor inclusão escolar de crianças/jovens com NEE.

Questões para as entrevistas aos Pais/Encarregados de Educação

❖ Abordagem ao conceito de Necessidades Educativas Especiais e à inclusão escolar.

Questões:

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua profissão?
3. Que escolaridade tem?
4. Costuma ler? (Livros, jornais, revistas...)
- 4.1. Vê televisão? Que programas?
- 4.2. Ouve música? Que tipo?
5. Já viajou para fora da Ilha de São Miguel? (Passeio, saúde, visitar familiares...)
6. Tem apoio do “Rendimento Mínimo” RSI (Rendimento Social de Inserção)? Quanto?
7. Quantas pessoas fazem parte do agregado familiar (pessoas que moram na sua casa)?
8. Acompanha habitualmente o seu educando na escola?
9. Sabe que na turma do seu filho(a) tem alunos “diferentes”?
10. Qual a sua opinião sobre os colegas “diferentes” estarem na turma do seu filho(a)?
11. Sabe qual a deficiência dos colegas “diferentes” da turma do seu filho(a)?
12. Conversa frequentemente com o seu filho(a) sobre o respeito a ter pelos colegas “diferentes”?
13. Quais as maiores dificuldades que sentiu quando foram colocados na turma do seu filho(a) colegas “diferentes”?
14. O que diz ao seu filho(a) para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma?
15. O que acha que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma?

ANEXO IV

Transcrição dos grupos de discussão e entrevistas

O discurso foi transcrito na íntegra, conforme as gravações e pronúncia dos entrevistados.

Tópicos de discussão	Intervenções dos alunos – Turma do Programa Oportunidade I
1. Sentimentos sobre os colegas “diferentes” que estudam na turma.	“São normais, deviam estar sempre com a gente, pra gente ajudá-los”. “Eles são iguais aos outros, eu também gosto que estejam na nossa sala, às vezes também ajudam à gente como nos ajudamos a eles”.
2. Reações se fossem um desses colegas “especiais” na tua sala de aula.	“Eu queria que iguales aos outros”. “Na sê”. “Eu queria que fosse bem tratado”. “Queria ser ajudado”. “Sentia-me mal, porque faziam pouco de mim”.
3. Opinião sobre quando os vossos colegas “diferentes” estão na tua sala de aula.	“Sinto-me normal, são meninos iguales aos outros”. “Fazem trabalhos diferentes”. “Às vezes portem-se mal”. “Não me importo”. “Não sê”. “Pra mim é igual”.
4. Atitude se um dos vossos colegas “diferentes” quisesse ser o vosso melhor amigo.	“Sentia-me bem, a menina diferente também anda comigo, e brinca como as outras”. “Eu gostava de ser amigo de um deles”.
5. Sentimentos se tivessem como colega de mesa um colega “diferente”.	“Ficava normal, ajudava quando não sabia”. “Se pedisse material eu emprestava”. “Era a mesma coisa”. “Na natação também fico eles na água e é a mesma coisa”.

<p>6. Atitude se os professores vos pedissem para ajudar os vossos colegas “diferentes” nas tarefas propostas.</p>	<p>“Ajudava sempre”.</p> <p>“Eu ajuda ele muito bê, ele também ajuda a gente”.</p> <p>“Eu aceitava se o professor pedisse”.</p> <p>“Eles são como a gente”.</p> <p>“Eu não ajudava”.</p>
<p>7. Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.</p>	<p>“Acho bem, porque precisam de ajuda”.</p> <p>“Está bem, eles precisam mais.</p> <p>“Eles precisam sempre de ajuda, até para ir à casa de banho.</p> <p>“Eles precisam de ajuda para tudo”.</p>
<p>8. Ideia sobre o que sentem os colegas “diferentes” quando estão sentados na sala de aula.</p>	<p>“Acho que eles estão bem cá gente”.</p> <p>“Eles gostem de estar na nossa sala”.</p> <p>“Gostem de pedir os lápis emprestados”.</p> <p>“Eles deviam ir à aula de Português ca gente”.</p>
<p>9. Sentimentos se fossem um dos colegas “especiais” no recreio.</p>	<p>“Eu na me sentia muito bem, porque me davem porrada”.</p> <p>“Não me sentia bem, porque tinha amigos bons e outros não”.</p> <p>“Ia ter com as minhas amigas, se não tivesse amigas brincava sozinha”.</p> <p>“Eu fica mal, porque eles chamavam-me deficiente”.</p>
<p>10. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” brincarem com os outros como vós.</p>	<p>“Sentem-se mal porque os outros dizem que não sabem brincar com eles”.</p> <p>“Eu acho que os outros meninos deviem brincar com os que são doentes”.</p> <p>“Às vezes eles não sabem brincar como nós”.</p>
<p>11. Ideia sobre os colegas “diferentes” frequentarem a vossa escola.</p>	<p>“Eles estão bem nesta escola”.</p> <p>“ O problema é que os rapazes fazem-lhe mal”.</p> <p>“Eles estão bem na mesma escola que nós porque são como a gente”.</p> <p>“Eu queria que estivessem nesta escola”.</p>
<p>12. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” estudarem na vossa turma.</p>	<p>“Não perturbem as aulas”.</p> <p>“Eles portem-se bem”.</p> <p>“São sossegados”.</p> <p>“Nos testes não fazem barulho”.</p> <p>“Os outros fazem mais chiadeira”.</p>

Tópicos de discussão	Intervenções dos alunos – Turma de 5ºano
<p>1. Sentimentos sobre os colegas “diferentes” que estudam na turma.</p>	<p>“Eles não sabem fazer os trabalhos”.</p> <p>“Não me sinto muito bem porque quero fazer os trabalhos e eles estão a falar”.</p> <p>“Eles não deviam estar na nossa sala, porque não consigo ouvir com atenção ao que o professor diz”.</p> <p>“Os professores mandam estar calados, e eles não ficam e ficamos desatentos”.</p> <p>“Eu não queria que ficassem na nossa sala”.</p> <p>“Eles fazem mal e batem nos colegas, não querem fazer nada”.</p> <p>“Eu não queria que estivessem na nossa sala, não respeitam os professores, estão sempre a falar e batem uns nos outros”.</p> <p>“Eles batem nos colegas, portem-se mal”.</p> <p>“Eles pouco se importam connosco”.</p> <p>“Eu acho que podiam estar na nossa turma, se eles não fizessem muito mal eles podiam acompanhar a gente, também tem o mesmo direito”.</p> <p>“Eles falam alto e desconcentram- nos mas tinham que se portam-se mal”.</p> <p>“Os professores têm que interromper as aulas para telefonar aos pais para os vir buscar, porque foram almoçar”.</p>
<p>2. Reações se fossem um desses colegas “especiais” na tua sala de aula.</p>	<p>“A minha mãe ficava muito triste e eu também, não passava de ano porque eu não podia tirar a minha profissão e quando fosse grande eu ia ser malcriado”.</p> <p>“Eu respeitava ou outros e queria se ajudado”.</p> <p>“Eu queria ser bem tratado e ficar quieto na sala”.</p> <p>“Eu não queria que me batessem e nem me dissessem palavrões”.</p> <p>“Eu gostava que tratassem bem”.</p> <p>“Querida falar com os colegas sono intervalo para ouvir a matéria que a professora desse”.</p> <p>“Não queria ser distraído na sala”.</p>
<p>3. Opiniões sobre quando os vossos colegas “diferentes” estão na tua sala de aula.</p>	<p>“Eu acho bem, às vezes eles fazem muito barulho, muitas vezes há brigas, não trazem material e prejudicam-me”.</p> <p>“Eles deviam estar fora, eles às vezes não se portam bem, às vezes eles brigam, estão sempre a fara, não ouvem a professora”.</p> <p>“Eles estão sempre a fara e nos estamos atentos a eles e não à professora”.</p> <p>“Eu sinto-me mal às vezes porque os professora esta a dar a matéria e eles estão sempre a fazer palhaçadas e nos ficamos baralhados, a professora não tem culpa, eles falam, nos também, mas eles são muito ruins”.</p> <p>“Eles podiam estar na nossa sala, mas quando eles fazem barulho e ficamos desatentos à</p>

	<p>matérias, eles deveriam era estar quietos”.</p> <p>“Eles podiam estar na sala mas calados”.</p> <p>“Não deviam ficar porque às vezes à muitas brigas, quando a professora explica eu fico mais atento a eles do que seja à professora”.</p> <p>“Eles distraem a gente, eu tou no meu lugar eles fazem palhaçadas, depois eu me desconcentro, me rio, depois comecem a brigar, atirem borrachas, atirem papeles, só na brincadeira”.</p> <p>“Eu não me sinto bem, eu não ouço a matéria, a gente se distrai, e podemos não passar de ano por causa deles”.</p>
<p>4. Atitudes se um dos vossos colegas “diferentes” quisese ser o vosso melhor amigo.</p>	<p>“ Eu aceitava que fosse o meu melhor amigo, eles são uma pessoa normal, só que não estão no ano direito”.</p> <p>“Aceitava é uma pessoa como as outras”.</p> <p>“Eu aceitava, porque são uma pessoa normal, não interessa como são dentro da sala, o que interessa é a amizade”.</p> <p>“Eu aceitava, porque se ele fosse o meu melhor amigo, eu achava ele como um irmão, estávamos juntos no recreio, nos estava mas sempre atentos nas aulas, ajudamos a professora, quando a gente brigasse, depois fazíamos as pazes”.</p> <p>“Eu achava bem, desde que não chamassem nomes, não brigassem, não batiam na gente, quando estivéssemos a brincar não podia ser bruto”.</p> <p>“Eu era amigo se fosse bem comportado, se não falasse mal comigo, como há pra ai muitos”.</p> <p>“Queria ser se respeitassem as pessoas e não dissessem palavrões”.</p> <p>“Eu gostava desde que respeitassem a mim e eu respeitava a eles”.</p> <p>“Eu aceitava eles como meus amigos, ensinava eles as regras da sala, a portarem-se bem, a não responderem aos professores”.</p> <p>“Não me importava”.</p> <p>“Eu queria ser amigo deles, mas se fossem bem comportados e falassem bem comigo”.</p> <p>“Queria que fossem mêz amigos”.</p>
<p>5. Sentimentos se tivessem como colega de mesa um colega “diferente”.</p>	<p>“Eu achava que era bom, eu podia ajudá-lo e ele a mim”.</p> <p>“É uma pessoa normal”.</p> <p>“Sentia-me bem, desde que ele não fala-se e estivesse quieto”.</p> <p>“Ficava incomodada cheia de vergonha, não me sentia bem”.</p> <p>“Sentia-me bem se ele fosse bom, gostava se não pega-se a rir e não disse-se a professora que era eu”.</p> <p>“Sentia-me bem se ele trabalhasse”.</p> <p>“Gostava que ele estivesse ao meu lado, eu ajudava a fazer as coisas, se ele se porta-se mal eu dizia ao professor e professor dizia a ele pra se portar bem”.</p>

	<p>“Eu sentia-me muito bem se fizesse os trabalhos certos, se não soubesse eu lhe ensinava se falasse bem comigo e com os colegas”.</p> <p>“Eu ficava bem com um colega diferente porque tem o mesmo direito”.</p> <p>“Acho bem porque pode ver os trabalhos, copiar e aprender mais um pouco”.</p> <p>“Também podia aprender com ele”.</p> <p>“Sentia-me bem porque podia aprender mais comigo”.</p>
<p>6. Atitudes se os professores vos pedissem para ajudar os vossos colegas “diferentes” nas tarefas propostas.</p>	<p>“Ajudava-o, ele também me podia ajudar”.</p> <p>“Eu ajudava mas contra a minha vontade”.</p> <p>“Eu ajudava, ele aprendia e ensinava-lhe”.</p> <p>“Eu ajudava-o, porque a professora me pedisse”.</p> <p>“Eu ajudava-o porque ele também me ajuda”.</p> <p>“Eu ajudava a eles se me ajudassem a mim, senão não ajudava”.</p> <p>“Eu sentia-me bem em ajudar ele porque se o professor dissesse eu tinha que cumprir a regra”.</p> <p>“Eu sentia-me bem a ajudar porque se a professora dissesse para eu tirava as dúvidas, eu tirava”.</p>
<p>7. Sentimentos quando os professores dedicam mais tempo aos colegas “diferentes” do que aos outros.</p>	<p>“Às vezes eu sinto que tou a ser prejudicada mas sinto que é por uma boa razão, porque assim já começam a perceber mais melhor a matéria”.</p> <p>“Eu fico cheia de nervos, porque o professor está sempre de olhos neles e a gente fica sempre para trás de repente nos podemos apanhar negativa e eles positiva, eles ficam todos contentes”.</p> <p>“Eu acho bem porque a gente sabe tudo de cor e a professora está falando com eles e assim eles aprendem”.</p> <p>“Eu acho muito bem porque nos se estivéssemos atentos às aulas nos percebíamos a matéria e a professora ensinava os com problemas e com mais dificuldades”.</p> <p>“Acho bem porque se eu tivesse dúvidas também queria ser ajudado pela professora”.</p> <p>“A professora deve passar mais tempo com eles porque eles têm mais dificuldades”.</p> <p>“É bom assim, eu esperava pela minha vez”.</p>
<p>8. Ideias sobre o que sentem os colegas “diferentes” quando estão sentados na sala de aula.</p>	<p>“Devem-se sentir mal, porque se sentem inferiores melhores”.</p> <p>“Acho que se sentem mal porque não aprendem como a gente”.</p> <p>“Sentem-se mal porque estão sentados ao nosso lado e não se calam e chamam nomes aos colegas”.</p> <p>“Sentia-me mal porque estar sentada ao lado dos outros, e eles a dizerem olha a deficiente e ficava mal”.</p> <p>“Sentia-me porque estava a ver os outros a aprender mais e eu não”.</p>

	<p>“Sentia-me um bocadinho mal, porque me chamavam nomes e os colegas num paravam comigo”.</p> <p>“Sentia-me mal porque fazia coisas diferentes”.</p>
<p>9. Sentimentos se fossem um dos colegas “especiais” no recreio.</p>	<p>“Se fosse diferente sentia-me mal, porque me davam pontapés”.</p> <p>“Sentia-me bem porque a brincavam comigo”.</p> <p>“Brincávamos juntos”.</p> <p>“Sentia-me bem se me fizessem mal eu também fazia a eles”.</p> <p>“Se me batessem eu ia dizer ao professor”.</p> <p>“Sentia-me bem só se brincassem comigo”.</p>
<p>10. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” brincarem com os outros como vós.</p>	<p>“Eles não estão acostumados a brincar com eles só lhes batem”.</p> <p>“Eles estão sempre a falar mal”.</p> <p>“Acho que se sentem bem, porque são como os outros”.</p> <p>“Sentem-se como nos por ser doutro ensino não que dizer nada”.</p>
<p>11. Ideias sobre os colegas “diferentes” frequentarem a vossa escola.</p>	<p>“Deviam estar na mesma escola que nos, porque tem os mesmos direitos”.</p> <p>“Deveriam estar noutra escola com meninos iguais a eles”.</p> <p>“Eu gosto que estejam na nossa escola o direito é para todos e se portassem e bem e serem bons alunos”.</p> <p>“Se fizessem o que os professores mandassem eram capazes de ficarem direitos”.</p> <p>“Deveriam estar noutra escola porque não são ensinados em casa e portam-se mal com os colegas”.</p> <p>“Eles deveriam estar noutra escola”.</p> <p>“Podem estar na nossa para melhorarem o comportamento”.</p>
<p>12. Opiniões acerca dos colegas “diferentes” estudarem na vossa turma.</p>	<p>“Eles incomodam a gente e quando é para trabalhar não se trabalha”.</p> <p>“Eles perturbam as aulas, eles falem”.</p> <p>“Eles prejudicam a gente”.</p> <p>“Nós estamos a estudar e eles distraem a gente”.</p> <p>“Estão sempre a guerrear e a desprezar os outros”.</p> <p>“Estão sempre a fazer barulho”.</p> <p>“Eles batem no meu colega”.</p> <p>“Eles perturbam às vezes”.</p>

Questões:	Respostas dos Pais/Encarregados de Educação – Turma do Programa Oportunidade I
1.Qual a sua idade?	<p>“Já tenho os 48 anos.” (N)</p> <p>“Tenho 38 anos.” (G)</p> <p>“50 anos.” (H)</p> <p>“Tenho 31 anos.” (I)</p> <p>“ Eu tenho 49 anos.”(J)</p> <p>“34 anos”. (L)</p> <p>“Tenho 39 anos”. (M)</p> <p>“35 anos”. (N)</p>
2.Qual a sua profissão?	<p>“Eu faço a lida de casa.” (N)</p> <p>“ Estou em casa, sou doméstica.” (G)</p> <p>“Tomo conta da casa.” (H)</p> <p>“É em minha casa.” (I)</p> <p>“Trabalho em casa de pessoas, faço limpezas.” (J)</p> <p>“Sou doméstica”. (L)</p> <p>“Trabalho na fábrica do peixe”. (M)</p> <p>“Agora estou desempregada”. (N)</p>
3. Que escolaridade tem? (Até que ano andou na escola)	<p>“Andei até à 4ª classe”. (N)</p> <p>“Tenho a 4ª classe incompleta”. (G)</p> <p>“Andei até à 1ª ou 2ª classe.” (H)</p> <p>“Andei na 1ª classe.” (I)</p> <p>“Fiz a 3ª classe.” (J)</p> <p>“Tenho a 4ª classe, mas não a fiz toda”. (L)</p> <p>“Ainda andei no 6º ano à noite, mas não acabei”. (M)</p> <p>“Estive num curso para fazer o 6º ano”. (N)</p>
4. Costuma ler? (Livros, jornais, revistas...)	<p>“Às vezes revistas”. (N)</p> <p>“Não”. (G)</p> <p>“ Eu, não sê ler.” (H)</p> <p>“Êh senhora! ê na sê ler.” (I)</p>

	<p>“Não sei muito bem ler.” (J)</p> <p>“Não”. (L)</p> <p>“Vejo as revistas”. (M)</p> <p>“Às vezes”. (N)</p>
4.1. Vê televisão? Que programas?	<p>“Sim, as novelas”. (N)</p> <p>“Sim, as novelas e o programa da manhã”. (G)</p> <p>“Já se sabe! Vejo as novelas.” (H)</p> <p>“Ê gosto muito das novelas.” (I)</p> <p>“Quando posso vejo o programa das manhãs e as novelas.” (J)</p> <p>“Depois da lida de casa, vejo televisão, mas pouco”. (L)</p> <p>“Vejo o jornal e as novelas portuguesas”. (M)</p> <p>“Todos os dias, os filmes do domingo à tarde e outros programas que já não me lembro do nome”. (N)</p>
4.2. Ouve música? Que tipo?	<p>“Não”. (N)</p> <p>“Sim, na rádio”. (G)</p> <p>“Às vezes ouço, quando as minhas filhas põem muito alto.” (H)</p> <p>“Às vezes, na rádio.” (I)</p> <p>“Eu não gosto muito, dá-me conta da cabeça.” (J)</p> <p>“Às vezes”. (L)</p> <p>“Sim, as da rádio e CD’s”. (M)</p> <p>“Quando vou no carro com o meu marido”. (N)</p>
5. Já viajou para fora da Ilha de São Miguel? (Passeio, saúde, visitar familiares...)	<p>“Nunca sai daqui”. (N)</p> <p>“Não”. (G)</p> <p>“Nunca sai daqui.” (H)</p> <p>“Quem me dera! mas não.” (I)</p> <p>“Nunca sai da ilha.” (J)</p> <p>“Fui uma vez a Lisboa ao médico”. (L)</p> <p>“Já fui ao à ilha do Pico”. (M)</p> <p>“ Eu bem queria, mas não há dinheiro para as passagens”. (N)</p>

<p>6. Tem apoio do RSI “Rendimento Mínimo”?</p>	<p>“Sim, tenho o rendimento. (N)</p> <p>“Recebo o rendimento da assistência. É pouco”. (G)</p> <p>“Sim, mas é pouco não dá pra nada.” (H)</p> <p>“Recebo o rendimento.” (I)</p> <p>“Ainda recebo, mas a assistência quer cortar-me o rendimento.” (J)</p> <p>“Sim, pouco.” (L)</p> <p>“Não, eu trabalho”. (M)</p> <p>“Agora tou a receber do desemprego”. (N)</p>
<p>7. Quantas pessoas vivem na sua casa?</p>	<p>“Deixe -me ver...vou contar...vivem 6 mais 3, mas uma filha, o marido dela e um neto é só até terem uma casa.” (N)</p> <p>“Vivem 6 pessoas, comigo.” (G)</p> <p>“O mê marido, as minhas filhas, o meu genro e os netos...comigo fazem 8 pessoas.”(H)</p> <p>“Comigo e com o mê marido são 6 pessoas.” (I)</p> <p>“Somos muitos, 9 pessoas.” (J)</p> <p>“Em casa somos 7 pessoas”. (L)</p> <p>“Eu mais o meu marido e os dois filhos”. (M)</p> <p>“Somos 6”. (N)</p>
<p>8. Acompanha habitualmente o seu filho(a) na escola?</p>	<p>“Quando é para ir buscar as notas”. (N)</p> <p>“Eu vou sempre, só não fui quando andei num curso mas agora a professora do meu filho já me mandou chamar.” (G)</p> <p>“Vou só às vezes.”(H)</p> <p>“Por causa dos pais menores eu vô buscar as notas.” (I)</p> <p>“Quando tenho tempo.” (J)</p> <p>“Vou à escola quando a professora diz pra eu ir”. (L)</p> <p>“Vou receber as notas e quando tenho recados”. (M)</p> <p>“Eu vou às vezes à escola e ajudo nos trabalhos”. (N)</p>
<p>9. Sabe que na turma do seu filho(a) tem alunos “diferentes”?</p>	<p>“Ela já me disse.” (N)</p> <p>“Eu soube quando fui à festa de Natal das crianças do ano passado.” (G)</p> <p>“Sei ela já me disse.”(H)</p> <p>“Ê não sei muito bem.” (I)</p> <p>“Ele já me disse.” (J)</p>

	<p>“Sei, já no outro ano tinha”. (L)</p> <p>“Sei, sim senhora”. (M)</p> <p>“Sim, já há muito tempo”. (N)</p>
<p>10. Qual a sua opinião sobre os colegas “diferentes” estarem na turma do seu filho(a)?</p>	<p>“Eu não sei... é ao gosto dela, se ela está gostando...ela é que sabe. Pra mim é melhor ela estar noutra turma sem essas crianças.” (N)</p> <p>“Para mim eles deviam estar todos juntos noutra sala diferente. Eles precisavam duma sala só pra eles, porque que têm que ter ajuda.” (G)</p> <p>“É bom estudar, mas gostava mais que estivessem noutra escola diferente.” (H)</p> <p>“Ê não sabia, mas se estão acho que deviam estar à parte da minha filha.” (I)</p> <p>“Eu não me importo, só que não peguem com o meu filho.” (J)</p> <p>“Não faz mal, tanto faz”. (L)</p> <p>“É bom para eles”. (M)</p> <p>“Acho que eles estão bem assim”. (N)</p>
<p>11. Sabe qual a deficiência dos colegas “diferentes” da turma do seu filho(a)?</p>	<p>“Sei que são doentinhos, dois deles nasceram assim!” (N)</p> <p>“Não sei. Ninguém me disse.” (G)</p> <p>“Eles não sabem escrever...não sei mais nada.”(H)</p> <p>“Não sê.” (I)</p> <p>“ Eles já nascerem assim, eu conheço alguns desde pequenos e as mães também conheço.” (J)</p> <p>“Não sei bem”. (L)</p> <p>“Alguns nasceram assim que os conheço desde pequenos”. (M)</p> <p>“Não sei como se diz o nome da doença”. (N)</p>
<p>12. Conversar frequentemente com o seu filho(a) sobre o respeito a ter pelos colegas “diferentes”?</p>	<p>“Nunca falei com ela sobre isso.” (N)</p> <p>“Ele nunca faz pouco... mas digo antes de sair de casa, mesmo que não seja uma criança igual a ti, que tenha outros problemas, nunca se faz pouco dela.” (G)</p> <p>“Eu falo às vezes pra não fazer mal aos colegas.” (H)</p> <p>“Ê digo a ela pra não desprezá-los, que são como a gente.” (I)</p> <p>“ Eu digo a ele, se a professora me der queixas por fazer mal a eles, eu brigo com ele.” (J)</p> <p>“Falo pra não tratar mal os colegas”. (L)</p> <p>“Eu sempre disse a ela para respeitar todos os amigos”. (M)</p> <p>“Desde pequena que digo pra não maltratar os colegas”. (N)</p>
<p>13. Quais as maiores</p>	<p>“Quando ela me disse a mim, ela já estavas na escola e essas crianças já estavam na turma, eu não sabia que iam para lá.” (N)</p>

<p>dificuldades que sentiu quando foram colocados na turma do seu filho(a) colegas “diferentes”?</p>	<p>“São crianças iguais às outras. Tem outros problemas, não sabem como os outros, mas não se metem com o meu filho, é o que importa.” (G) “Tive um pouco de medo que lhe tratassem mal.” (H)</p> <p>“Ê não sabia de nada.” (I)</p> <p>“Eu pensei que ele não ia gostar mas ela diz que está bem na turma.” (J)</p> <p>“Pensei que o meu filho não fosse aprender tão bem”. (L) “Eu não achei nada de mal”. (M)</p> <p>“ Ela às vezes chorava”. (N)</p>
<p>14. O que diz ao seu filho(a) para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma?</p>	<p>“Mesmo sem ser com esses colegas, eu sempre disse a ela para tratar bem os colegas e professoras.” (N)</p> <p>“Eu digo que são crianças iguais às outras. Quando o meu filho me disse que estão doentinhos na sala, ele disse que gosta deles. Eu disse logo pra ajudá-los. Até eu já ajudei a fazer cristais para ajudar as crianças que são doentes!” (G)</p> <p>“Digo a ela pra ajudar os colegas todos e pra não lhes bater.” (H)</p> <p>“Ê digo a ela pra ajudar os colegas.” (I)</p> <p>“Filho, ajuda eles nos trabalhos e brinca com eles.” (J)</p> <p>“Digo pra ajudar no que for preciso”. (L)</p> <p>“Para falar bem com eles”. (M)</p> <p>“Pra brincarem todos juntos no recreio”. (N)</p>
<p>15. O que acha que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma?</p>	<p>“ Pra mim são as professoras que tem que ter paciência pra os aturar.” (N)</p> <p>“Os amigos têm que ajudar e não chamarem nomes, brincarem no recreio com eles.” (G)</p> <p>“Os professores é que podem ajudar.” (H)</p> <p>“Acho que deviam estar à parte.” (H)</p> <p>“ Ê na sê muito bem...”(I)</p> <p>“Os pais às vezes também dizem aos filhos pra serem maus na escola, eu não, eu digo para ajudar os colegas.” (J)</p> <p>“ Todos os colegas serem amigos deles”. (L)</p> <p>“Os professores”. (M)</p> <p>“Acho que é as brincadeiras”. (N)</p>

Questões:	Respostas dos Pais/Encarregados de Educação – Turma de 5º ano de escolaridade
1. Qual a sua idade?	<p>“38 anos.” (A)</p> <p>“49 anos. ” (B)</p> <p>“42.” (C)</p> <p>“Tenho 36 anos.” (D)</p> <p>“43 anos.” (E)</p> <p>“38 anos.” (F)</p> <p>“Tenho 37 anos.” (O)</p> <p>“42 anos.” (P)</p>
2. Qual a sua profissão?	<p>“Doméstica.” (A)</p> <p>“Doméstica. ” (B)</p> <p>“Doméstica.” (C)</p> <p>“Doméstica.” (D)</p> <p>“Faço limpeza numa loja.” (E)</p> <p>“Tou em casa.” (F)</p> <p>“Doméstica.” (O)</p> <p>“Tomo conta da casa e dos mês filhos.” (P)</p>
3. Que escolaridade tem? (Até que ano andou na escola)	<p>“4ª classe.” (A)</p> <p>“4º ano.” (B)</p> <p>“4º ano.” (C)</p> <p>“5º ano incompleto.” (D)</p> <p>“4ª classe.” (E)</p> <p>“A primária.” (F)</p> <p>“Completei o 4º ano.” (O)</p> <p>“3º ou 4º ano.” (P)</p>
4. Costuma ler? (Livros, jornais, revistas...)	<p>“Tenho dificuldade ainda a ler, mas aos pouquinhos eu vou lendo, leio as cartas que me vêm à porta da luz água essas coisas.” (A)</p> <p>“Não costumo ler.” (B)</p> <p>“É mais revistas.” (C)</p> <p>“Às vezes, revistas.” (D)</p>

	<p>“Não.” (E)</p> <p>“Eu não leio muito bem.” (F)</p> <p>“Nem por isso.” (O)</p> <p>“É não sei ler.” (P)</p>
4.1. Vê televisão? Que programas?	<p>“Vejo os programas da Júlia Pinheiro que ajudem as pessoas.” (A)</p> <p>“Vejo as telenovelas.” (B)</p> <p>“Novelas e programas de culinária.” (C)</p> <p>“Vejo todos os dias o programa da manhã.” (D)</p> <p>“Claro que sim, quando tou em casa ta sempre ligada, vejo muita coisa.” (E)</p> <p>“Todos os dias eu vejo as novelas e às vezes outras coisas.” (F)</p> <p>“Televisão gosto de ver, vejo um pouco de tudo.” (O)</p> <p>“Vejo todos os dias, os concursos e novelas.” (P)</p>
4.2. Ouve música? Que tipo?	<p>“De vez em quando. Depois do meu irmão morrer não gosto de ouvir música.” (A)</p> <p>“Não gosto.” (B)</p> <p>“É muito raro.” (C)</p> <p>“Ouço CDs.” (D)</p> <p>“Não, é mais televisão.” (E)</p> <p>“Às vezes.” (F)</p> <p>“Não ouço.” (O)</p> <p>“Com os mês filhos às vezes.” (P)</p>
5. Já viajou para fora da Ilha de São Miguel? (Passeio, saúde, visitar familiares...)	<p>“Já, mas foi por doença. A minha pequena (filha) de 7 anos é deficiente o crânio não cresce.” (A)</p> <p>“Quando era solteira fui ao Canadá.” (B)</p> <p>“Já viajei para ir ao médico, o meu irmão é doente.” (C)</p> <p>“Não senhora.” (D)</p> <p>“Nunca sai desta ilha.” (E)</p> <p>“Nunca.” (F)</p> <p>“Já fui à ilha Terceira.” (O)</p> <p>“Quando era mais nova fui à América ter com a minha tia.” (P)</p>
6. Tem apoio do RSI “Rendimento”	<p>“Tenho.” (A)</p> <p>“Sim tenho.” (B)</p>

<p>Mínimo”?</p>	<p>“Sim.” (C)</p> <p>“Tenho.” (D)</p> <p>“Já fui cortada.” (E)</p> <p>“Ainda tenho o rendimento.” (F)</p> <p>“Não é muito, mas tenho.” (O)</p> <p>“Pois tenho. É pra dar de comer aos pequenos.” (P)</p>
<p>7. Quantas pessoas vivem na sua casa?</p>	<p>“São 6 pessoas.” (A)</p> <p>“São 7 ao todo.” (B)</p> <p>“5 pessoas.” (C)</p> <p>“8 pessoas, ainda tou em casa da minha mãe.” (D)</p> <p>“Vivem 6 pessoas.” (E)</p> <p>“Somos 7 pessoas.” (F)</p> <p>“Somos 5 pessoas.” (O)</p> <p>“Vivemos eu o mê marido e quatro filhos, somos 6.” (P)</p>
<p>8. Acompanha habitualmente o seu filho(a) na escola?</p>	<p>“Sim senhora.” (A)</p> <p>“Sim acompanho.” (B)</p> <p>“Vou às vezes.” (C)</p> <p>“Vou, quando o professor me chama à escola.” (D)</p> <p>“Quando posso ir.” (E)</p> <p>“Vou buscar as notas.” (F)</p> <p>“Vou à escola quando o professor manda recados.” (O)</p> <p>“Às vezes vou.” (P)</p>
<p>9. Sabe que na turma do seu filho(a) tem alunos “diferentes”?</p>	<p>“Não agora é que estou sabendo.” (A)</p> <p>“Sei que têm muitas dificuldades.” (B)</p> <p>“Sei sim.” (C)</p> <p>“Já me disseram.” (D)</p> <p>“Sei.” (E)</p> <p>“Sei há muito tempo.” (F)</p> <p>“Já estavam no ano passado na turma.” (O)</p> <p>“Já me tinham dito.” (P)</p>

<p>10. Qual a sua opinião sobre os colegas “diferentes” estarem na turma do seu filho(a)?</p>	<p>“Agora que sei, acho bem para reunirem com crianças normais, porque eles não têm culpa de nascerem assim.” (A)</p> <p>“Acho que devem estar todos juntos.” (B)</p> <p>“Acho que são como os outros, acho bem que estejam na turma dele.” (C)</p> <p>“Não há problema nenhum.” (D)</p> <p>“Eu não os conheço bem, mas podiam tar numa sala à parte para serem mais ajudados.” (E)</p> <p>“Se não fazem mal a ninguém, não faz mal estarem na mesma turma, mas se forem maus deviam ir para outra.” (F)</p> <p>“Eles têm que estar também na escola e é bom para eles estarem com outros colegas.” (O)</p> <p>“Ê não sei muito bem, mas se tivessem sozinhos aprendiam mais.” (P)</p>
<p>11. Sabe qual a deficiência dos colegas “diferentes” da turma do seu filho(a)?</p>	<p>“Não sei.” (A)</p> <p>“Isso já não sei.” (B)</p> <p>“Não sei.” (C)</p> <p>“Não sei bem.” (D)</p> <p>“Acho que nascerem assim.” (E)</p> <p>“Eles não aprendem tão bem a matéria como os outros.” (F)</p> <p>“Eles têm muitas dificuldades e a minha filha diz que não fazem os trabalhos difíceis.” (O)</p> <p>“Não sei como se diz o nome.” (P)</p>
<p>12. Conversar frequentemente com o seu filho(a) sobre o respeito a ter pelos colegas “diferentes”?</p>	<p>“Converso porque ela também tem uma irmã igual e digo para ajudar no que precisem.” (A)</p> <p>“Sim costumo conversar.” (B)</p> <p>“Falo, claro!” (C)</p> <p>“Digo sempre para não fazer mal aos colegas.” (D)</p> <p>“Eu digo para portar-se bem com todos na escola e com esses meninos ainda mais.” (E)</p> <p>“Falo e digo para não bater neles.” (F)</p> <p>“Digo se ela gozar com esses colegas fica de castigo.” (O)</p> <p>“Ê digo pra nunca fazer coisas mal feitas a eles.” (P)</p>
<p>13. Quais as maiores dificuldades que sentiu quando foram colocados na turma do</p>	<p>“Não sabia.” (A)</p> <p>“Nenhuma.” (B)</p> <p>“Eu não senti dificuldades.” (C)</p> <p>“Eu pensei que fosse aprender mais mal.” (D)</p>

<p>seu filho(a) colegas “diferentes”?</p>	<p>“Pra mim é igual.” (E)</p> <p>“O meu filho no início ficou prejudicado, porque eles faziam muito barulho na sala.” (F)</p> <p>“Os professores davam mais atenção a eles que à minha filha.” (O)</p> <p>“Acho que nenhuma.” (P)</p>
<p>14. O que diz ao seu filho(a) para ajudar os colegas “diferentes” a estarem bem na turma?</p>	<p>“Para ajudar a andar os colegas e a pegar na mochila.” (A)</p> <p>“Para ajudarem-se uns aos outros.” (B)</p> <p>“Que para além de serem doentes devem respeitá-los.” (C)</p> <p>“Brincar com eles e serem amigos.” (D)</p> <p>“Se pedirem alguma coisa para dar.” (E)</p> <p>“Digo para ajudar nos trabalhos que os professores pedem.” (F)</p> <p>“Para ajudar a fazer as fichas.” (O)</p> <p>“Digo para brincarem todos e falarem todos.” (P)</p>
<p>15. O que acha que mais ajuda os alunos “diferentes” a sentirem-se bem na turma?</p>	<p>“É o respeito.” (A)</p> <p>“Os professores, os pais e os amigos.” (B)</p> <p>“Não os tratar mal e apoiá-los no que precisarem.” (C)</p> <p>“Não gozarem com eles.” (D)</p> <p>“Os professores ajudarem e ensinarem.” (E)</p> <p>“Que ninguém lhe faça mal.” (F)</p> <p>“Terem amigos.” (O)</p> <p>“Os professores é que sabem mais pra ajudar.” (P)</p>