



**PERSPETIVAS DAS MÃES SOBRE INCLUSÃO
DE CRIANÇAS COM NEE: INDICADORES DE
AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Catarina da Canhota Milagaia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação
Especial

- Especialidade em problemas de cognição e
multideficiência-

2016



**PERSPETIVAS DAS MÃES SOBRE INCLUSÃO
DE CRIANÇAS COM NEE:
INDICADORES DE AVALIAÇÃO
DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Catarina da Canhota Milagaia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

- Especialidade em problemas de cognição e multideficiência-

Orientador Professor Francisco Vaz da Silva

2016

RESUMO

A experiência de inclusão de crianças e jovens com NEE nos seus contextos naturais é um processo complexo, envolvendo várias pessoas que não partilham forçosamente das mesmas perspetivas. O presente trabalho partiu dos seguintes objetivos:

- Conhecer as perspetivas de mães com crianças com NEE em idade escolar sobre o conceito e os processos de inclusão;
- Identificar que fatores as mães apontam como facilitadores da inclusão nos diferentes contextos de vida bem como as barreiras encontradas;
- Identificar indicadores de sucesso da inclusão valorizados pelas mães;

Foi realizada uma entrevista focus group com seis mães de crianças com NEE que revelam as suas experiências, opiniões e momentos que lhes marcaram na vida escolar e social dos seus filhos.

A análise de conteúdo da entrevista mostrou que as mães consideram inclusão como uma questão de Direitos Humanos, ainda não completamente assegurados e dependentes da disponibilidade de recursos materiais e humanos que garantam o acesso e participação das pessoas (crianças e jovens) nas atividades e serviços da comunidade em que vivem. Por outro lado as mães testemunham o sentimento de satisfação e alegria de todas as pessoas envolvidas nos momentos em que real inclusão acontece.

Tanto as participantes no estudo como a literatura apontam um conjunto de indicadores/fatores facilitadores que se consideram centrais no processo de inclusão, nomeadamente a atitude dos profissionais, a organização escolar, a relação entre os pares. Como indicador do sucesso da inclusão mais valorizado pelas mães deparamo-nos com as oportunidades de participação oferecidas à criança e o seu envolvimento em atividades com os seus pares.

As barreiras encontradas prendem-se com a dificuldade de relacionamento e comunicação entre famílias e a escola, as baixas expectativas dos profissionais em relação à criança e a ausência de respostas tanto da escola como, muitas vezes, da comunidade.

Palavras chave: Inclusão; perspetiva da família; indicadores de inclusão.

ABSTRACT

The experience of the inclusion of a child with special educational needs (SEN) is an extremely complex process involving several persons who do not necessarily share the same perspectives. This present study was based on the following goals:

- Learn the perspectives of mothers of children with special educational needs on the concept of inclusion and its processes;
- Identify the factors pointed out by the mothers as inclusion enablers in different life contexts, as well as the barriers they found;
- Identify the indicators of successful inclusion most valued by the mothers;

An interview was made to a focus group with six mothers of children with SEN where they expose their experiences, opinions and moments that marked the social and scholar life of their daughters and sons.

The analysis of the content of the interview showed that the mothers consider inclusion as a matter of Human Rights that are still not completely guaranteed and as something that is conditioned by the availability of material and human resources that assure the access and participation of people (children and youngsters) in the activities and services of the community in which they live. On the other hand, the mothers testify the sense of satisfaction and joy of everyone involved in the moments when real inclusion happens.

Both the participants on the study and the literature point to a group of enabling indicators/factors that they consider central in the inclusion process, among which are the attitude of the professionals, the organization of the schools and the relation between peers. The inclusion success indicators most valued by the mothers were the opportunities given to the children and their involvement in activities with their peers.

The barriers that were found are associated with the relationship and communication between families and school, the low expectations that are often given by the professionals to a child with SEN, and the absence of responses both at school and, often, in the community.

Key words: Inclusion; family perspective; inclusion indicators.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumo..... | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Índice | 5 |
| Agradecimentos..... | 6 |
| Epígrafe | 7 |
| Introdução..... | 8 |
| Parte I - Revisão da literatura..... | 9 |
| 1. Inclusão de crianças com NEE | 9 |
| 2. Estudos da perspectiva das famílias sobre a inclusão | 18 |
| Parte II - Estudo Empírico | 24 |
| 1. Objetivos do estudo | 24 |
| 1.1 Metodologia..... | 24 |
| 1.2 Participantes | 26 |
| 1.3 Recolha e análise de dados | 26 |
| 2. Apresentação dos Resultados | 28 |
| 2.1 Perspectiva das mães sobre inclusão..... | 28 |
| 2.2 Fatores facilitadores da inclusão..... | 33 |
| 2.3 Indicadores de inclusão..... | 39 |
| Parte III - Discussão Final | 43 |
| 3.1 Conceção das mães sobre a inclusão..... | 43 |
| 3.2 Fatores Facilitadores..... | 46 |
| 3.3 Indicadores de Inclusão | 53 |
| Considerações finais | 59 |
| Referências Bibliográficas | 65 |
| Anexos | 73 |

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que está sempre comigo e que nunca me deixa fraquejar!

Ao meu marido, companheiro de aventuras e desventuras um amigo sem igual, que nunca me deixou esquecer e sempre me incentivou à conclusão do mestrado... Obrigada por estares sempre ai e seres quem és!

À nossa filha, que dá sentido à minha vida e me faz querer olhar sempre em frente!

À minha companheira nesta viagem que está sempre que necessário e nunca me falha!

Aos professores, que tornaram este mestrado uma realidade e que me mostraram este mundo novo!

EPÍGRAFE

“A finalidade da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valide e valorize a individualidade de cada um.”

Sónia Correia

2011

INTRODUÇÃO

Sendo educadora de infância, o trabalho com as famílias é bastante valorizado e é visto como elemento vital no desenvolvimento e envolvimento da criança. Contudo ao longo da minha prática pedagógica vim-me apercebendo que a perspetiva dos pais perante as dinâmicas e ambientes escolares são por vezes diferentes à perspetiva de dentro, a dos adultos que trabalham na escola. Estas diferenças de perspetivas levam por vezes a uma divergência de expectativas e conseqüentemente uma maior abertura à criação de barreiras na relação escola/família.

Principalmente para os pais de crianças com NEE, a perspetiva e as expectativas que estes detêm acerca da escola é ainda mais diferenciada, já que as necessidades dos seus filhos são maiores, logo a sua preocupação e necessidade de conhecimento e controle também é maior.

Desta forma, achei que seria importante refletir com maior profundidade acerca da perspetiva dos pais com crianças com NEE sobre a inclusão dos seus filhos. O conhecimento e reflexão dos critérios e atitudes valorizados pelos pais poderá ser um contributo valioso para uma melhoria nas práticas com as famílias, sendo um ponto de partida para um trabalho com as famílias mais abrangente e mais adequado às necessidades das mesmas.

Neste trabalho, é inicialmente feita uma revisão da literatura acerca do conceito de inclusão, do que está escrito acerca da perspetiva dos pais e também acerca dos critérios de qualidade apontados.

Num segundo momento é apresentado o estudo realizado com base numa entrevista feita a seis mães de crianças com NEE.

No final da apresentação dos dados é construída uma discussão de resultados e sintetizadas as considerações finais, onde se cruzam os dados da revisão da literatura com a perspetiva das mães, analisando quais os pontos divergentes e convergentes da perspetiva das mães e da literatura consultada.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

1. Inclusão de crianças com NEE

O conceito de inclusão emerge como resposta à insatisfação sentida em relação às práticas de integração, levando a que as escolas e a sociedade olhassem de forma diferente as formas de participação ou de envolvimento das crianças e jovens com NEE na escola e na comunidade.

Em 1994 é redigida a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) onde é afirmado o *“compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”*. (p.7)

Em Portugal, a lei de bases do sistema educativo (LBSE, 2008), descreve o sistema educativo como um *“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, [desenvolve] um sistema educativo organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”*.

Nos seus princípios gerais podemos ler que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...), garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdades de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender (...) com tolerância para com as escolhas possíveis (...) contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres”*, explicitando assim objetivos de acordo com princípios inclusivos nos planos pessoal (desenvolvimento global da personalidade) e social (progresso social e democratização da sociedade) e assegurando que estes objetivos são para todos.

Na literatura não encontramos uma unanimidade ou consenso geral sobre o conceito de inclusão, como as seguintes definições pretendem ilustrar:

Segundo Ladeira e Amaral (1999) a inclusão *“É um processo que se desenrola ao longo da vida de um individuo, e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem, entre outros, o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento (...) na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família”* (p.7).

Correia (2003) entende por inclusão a inserção da criança numa sala de ensino regular, onde deverá ter os apoios dos serviços educativos adequados às suas características e necessidades.

Embora ambas as definições sejam relativas à inclusão, elas têm características distintas. Ladeira e Amaral (1999) descrevem um processo ao longo da vida, onde o principal objetivo é dar à criança a oportunidade de se envolver ativamente em todos os contextos sociais onde se insere. Desta forma visionamos uma perspectiva global do desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva espera-se que a criança consiga ganhar competências e formas de orientar e guiar a sua vida nos diferentes ambientes sociais.

Na definição de Correia (2003) observamos uma definição mais restrita à situação escolar da criança, mais focada na inclusão na sala de aula, e descrevendo a criança como sendo elemento passivo que recebe apoios colmatando as suas dificuldades.

Embora ambas as definições descrevam características importantes da inclusão, é na primeira que encontramos a inclusão da criança nos diferentes contextos de vida.

Nas definições que abrangem apenas a inclusão escolar, a opinião de vários autores (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2001; citados por Correia, 2013) é que a inclusão não se restringe à colocação da criança na classe regular, defendendo que a criança com NEE, dependendo das suas necessidades e características, poderá ter de receber apoio da sala de ensino regular.

Swedeen (2009) apresenta-nos a perspectiva de uma mãe, na forma de perguntas, sobre as condições de uma verdadeira inclusão no contexto de sala de aula.

- Todos os estudantes sentem-se juntos?
- Todos os estudantes são encorajados a participar?

- Há diferentes formas de participar nas atividades?
- Existem evidências de aprendizagem ativa?
- Todos os alunos trabalham no mesmo currículo mesmo com os seus diferentes níveis de desenvolvimento?
- Os alunos ajudam-se mutuamente?

Mais do que simplesmente colocar fisicamente os alunos com NEE em classes regulares, estas questões sugerem uma participação ativa e um envolvimento dos alunos nas atividades da sala de aula.

Sendo a inclusão realizada na escola ou em instituições da comunidade, existe um ponto onde ambas as definições acima referidas convergem. Além da inclusão beneficiar as crianças com NEE, também para aquelas que não apresentam deficiências existem benefícios a curto e longo prazo.

Segundo Alper, Schloss, Etcheidt & Macfarlane (1995; citados por Nielsen, 1997), a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares tem como objetivo proporcionar maiores oportunidades de interação com outros indivíduos, levando a uma melhor preparação da vida em sociedade. Os alunos com um desenvolvimento típico beneficiam desta inclusão já que convivem com os alunos com NEE, percebendo não só a diversidade das características humanas, como também compreendendo melhor as necessidades e aspetos comuns. Como bem exprimem Vandercook, Fleetha, Sinclair e Tetlie (1988; citados por Stainback & Stainback, 2008), *“nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolverem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.”* (p.22)

Para a criança com NEE, este processo proporciona-lhe oportunidades de interação com os seus pares e oportunidades de experiências diferenciadas. Correia (2013) afirma que é importante ter em atenção que o seu desenvolvimento global seja realizado com um sentido de pertença, e de participação em todas as dimensões da sua vida escolar, mas sempre com a preocupação de dar resposta às suas necessidades específicas.

Apesar das vantagens apontadas, quer para crianças com NEE, quer crianças com desenvolvimento típico, alguns pais questionam práticas de inclusão porque encontram situações em que critérios que, para eles, são vitais não são respeitados e, conseqüentemente, os efeitos são mais negativos de que benéficos para as crianças.

Swedeen (2009) descreve posições antagónicas dos pais sobre a inclusão colocando em oposição as perspetivas sobre os benefícios da inclusão e das escolas especiais e refletindo uma série de questões postas por famílias sobre a inclusão autêntica. A autora mostra-se sensível ao facto de estarem progressivamente aparecer famílias com crianças com problemas graves descontentes com os processos de inclusão e que preferem programas segregados e escolas especiais.

Apesar de a acima referida autora descrever alguns benefícios na inclusão de crianças com deficiências graves (partilha de vivências importantes com os pares, aprendizagem de competências da vida prática, ter oportunidade de ser reconhecido pelos seus contributos e divertir-se), neste artigo apontam-se uma série de critérios que as famílias deviam levar em conta para uma boa inclusão. Swedeen (2009) sugere, de acordo com a sua experiência enquanto mãe e profissional na área que, para as crianças com problemas graves, deve existir um foco maior na comunicação, na interação e na relação do que nas modificações do currículo. A comunicação, interação, planeamento intencional, trabalho de equipa, tempo de planificação em equipa, um currículo realmente flexível, recursos humanos adequados e uma liderança capaz de manter a qualidade do serviço e a formação contínua dos profissionais são igualmente critérios apontados para uma inclusão de qualidade. Para finalizar a lista a autora refere a “oportunidade” como sendo um critério fundamental. A oportunidade de todas as crianças participarem em conjunto, interagirem e contribuírem em toda a vivência da comunidade escolar.

Swedeen (2009) sugere ainda uma lista de questões relativas, não só às experiências na sala de aula, mas também na escola no seu todo, que podem ser vistas como indicadores da inclusão.

- Os alunos sentem-se parte da comunidade?
- Existe oportunidade da criança participar em atividades regulares ao longo do dia?
- Os alunos são encorajados e fazer parte das atividades extra curriculares?
- Cada aluno tem oportunidade de partilhar talentos e paixões?
- As reuniões envolvem ativamente os alunos e permitem uma reflexão no sucesso estudantil enquanto se incorpora os interesses e capacidades para alcançar objetivos?

Desta forma, percebemos que os critérios de qualidade apontados pelas famílias são aspetos que se devem tomar em consideração na avaliação da inclusão, já que são estes os elementos que melhor conhecem não só a criança como as suas necessidades e características.

A esta visão da inclusão mais centrada nas experiências escolares contrapõem-se, como já referimos, uma outra visão mais abrangente, tal como a descrita por Ladeira e Amaral (1999), a vida da criança não se limita apenas ao contexto escolar, sendo igualmente importante focar a inclusão social tendo sempre em vista um caminho de autonomia que permita à criança uma vida o mais autónoma e desafiante possível.

Para Odom (2007; citado por Amorim, 2012), *"Inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada. [Esta] refere-se igualmente à participação num vasto leque de atividades que habitualmente as crianças sem NEE encontram nas suas comunidades e cultura"* (p.11)

A Declaração de Salamanca de 1994 contempla outras dimensões da inclusão, para além da inclusão na escola e no caso desta referência não apenas relativas às idades escolares. A declaração inclui diferentes aspetos que visam a igualdade de oportunidades e de perspetiva de futuro de todos. São elas: o direito de todos à educação, a vida integrativa e inclusiva como princípio fundamental, a pedagogia centrada nas crianças, o desenvolvimento de programas educativos para adultos com deficiências, igualdade de oportunidades para todos, reabilitação de base comunitária, cooperação entre vários serviços e a participação de organizações de pessoas com deficiência em todo o mundo.

Já a declaração de Copenhaga (1995) sobre o desenvolvimento social, aprovada em 1995 enfatiza um enquadramento social, reconhecendo que a *"sociedade deve responder às consequências da deficiência, assegurando todos direitos legais do indivíduo e tornando acessível o envolvimento físico e social."*

Estas duas declarações, de Salamanca e de Copenhaga, foram marcos importantes para que a inclusão fosse vista como uma necessidade social e que a partir das mesmas, nomeadamente da declaração de Salamanca, fosse dado mais ênfase ao estudo da inclusão como um direito social.

A inclusão na sociedade torna-se um tema importante para as famílias e para as crianças com NEE, visto que ainda é difícil de se concretizar, muitas vezes por falta de informação da sociedade acerca das potencialidades da criança, existindo ainda a

tendência para o “negativismo”, relatado por Stainback e Stainback (2008), alertando que existe um guia de expectativas que a sociedade em geral tem perante as pessoas com deficiência e não uma clarividência das características que podem levar a uma participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, dando-se a inclusão em diferentes espaços sociais.

A cultura inclusiva é um conceito que faz parte dos critérios de qualidade na educação. Sendo muito mais lato que a simples inclusão de crianças com NEE, uma cultura inclusiva transforma socialmente uma comunidade escolar. Dá-lhe outra forma de olhar os outros, outra forma de agir perante a diferença e dota as crianças de uma maior flexibilidade de agir, estar e ser.

Segundo Ferreira (sd, citado por Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009) a cultura inclusiva é uma cultura *“a partir da qual os membros da comunidade passam a acreditar e a compreender as razões pelas quais todos(as) devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, procurando apoiar-se mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (incluindo a sala de aula e o acesso ao currículo), a fim de poderem no futuro ter chance de se tornarem cidadãos ou cidadãs ativos(as) e produtivos(as) na vida adulta.”* (p50)

Segundo Morgado (2011), existem algumas características que revelam uma cultura inclusiva. São elas:

“Respeito pela diferença;

Empenho no acesso às oportunidades de aprendizagem;

Níveis elevados de cooperação nas equipas

Professores especializados com práticas diferenciadas;

Qualidade na liderança;

Boa relação com os pais e a comunidade;

Políticas educativas adequadas;” (p.111)

O conceito de qualidade é um conceito que está em constante mudança e que sofre muitas influências, mas é vital na análise dos processos de inclusão.

Sendo um processo complexo e, na maior parte das situações, baseado em atitudes, relações e envolvimento pessoal, é importante que seja abordado a questão da qualidade no sentido de dar ao processo de inclusão indicadores que permitam

balizar as ações dos diferentes intervenientes dando-lhes algo concreto onde se basear na avaliação da inclusão.

Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir e D'Alessio (2011), defendem princípios chave relacionados com a qualidade da inclusão, partindo do pressuposto que estes dois conceitos se complementam, visto que a qualidade é essencial para a inclusão e esta contribui para a qualidade. Sendo eles:

“Os princípios [...] de igualdade de oportunidades, a não discriminação, o acesso universal, e a tomada de atenção as necessidades dos alunos em risco, tornam-se fundamentais para uma prática inclusiva positiva.” (p.7)

Segundo os mesmos autores, o conceito de inclusão e de qualidade são conceitos que se interligam. Contudo uma cultura inclusiva poderá ser uma ponte que contribuirá para uma educação de qualidade de todos os alunos, revelando ter um papel importante na criação de uma sociedade justo, democrática e desta forma que valoriza a diversidade e a diferença.

Segundo Lamb (1998), *“A qualidade é definida como o ambiente físico e emocional que é fornecido às crianças, sendo prestada atenção especial a condições de interação e ambientes de aprendizagem”.* (p. 255)

Zabalza (1996) no seu livro “Qualidade em educação infantil”, apresenta três dimensões do conceito de qualidade que podem ficar envolvidos na qualidade do ensino das escolas. Temos a dimensão da qualidade veiculada aos valores; a qualidade ligada a afetividade e a qualidade ligada a satisfação dos participantes. Desta forma, aplicando à educação, Zabalza (1996) afirma que estas conceções se complementam com a identificação dos valores-chave formativos e educativos; qualidade das relações afetivas e por último a satisfação de todos os intervenientes no processo educativo.

Ainda segundo este autor, a qualidade deve ter um aspeto e uma dimensão dinâmico, onde o mais importante é o que se constrói, que deverá ser de uma forma consistente e permanente.

De uma forma mais alargada, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2004), desenvolveram no Brasil uma investigação que deu origem a 7 dimensões de qualidade, de forma a envolver a comunidade na luta pela melhoria da qualidade das escolas. São elas:

- Ambiente educativo;
- Prática pedagógica;

- Avaliação;
- Gestão escolar democrática;
- Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
- Ambiente físico escolar;
- Acesso, permanência e sucesso na escola.

Segundo estes autores, estas dimensões em conjunto com os indicadores que elas apresentam levam que a comunidade escolar tenham uma série de indicadores que possibilitam olhar para os seus problemas e benefícios envolvendo todos os elementos e podendo ser definido quais as prioridades de ação para melhorar.

Korjenevitch e Dunifon (2010) delinearam vários aspetos a considerar na definição da qualidade dos espaços educativos e qualidade nas interações.

Para a qualidade nas interações, os autores definiram alguns itens a valorizar:

- O rácio adulto/criança, embora seja considerado variável de estrutura, deve ser adequado e grupos de crianças com números adequados, são ambos indicadores de uma melhor qualidade na atenção, conhecimento e adequação de currículo por parte do adulto para o grupo;
- Avaliação curricular da criança que deve ser adequada não só ao seu desenvolvimento como também às suas necessidades;
- Prestação de cuidados adequados com o envolvimento emocional dos adultos tratado as crianças com carinho e afetividade permitem uma melhor relação afetiva e um sentimento de segurança por parte das crianças.

Segundo Katz (1998) existem cinco perspetivas sobre a qualidade no ensino pré-escolar. Todas estas perspetivas se complementam, mas todas podem revelar resultados diferentes, visto que cada uma sustenta a opinião de um diferente interlocutor da vivência escolar.

A perspetiva orientada de cima para baixo, é sustentada por quem executa ou aprova o programa, e a perspetiva de fora para dentro do programa, que reflete a experiência da família. A perspetiva interior ao programa é sustentada pelos professores e educadores que vivem e aplicam o programa. A perspetiva de baixo para cima é suportada pelas próprias crianças.

A perspetiva de fora para dentro definida por Katz refere que a avaliação da qualidade deve incluir a relação entre pais e educadores. Desta forma, a autora

definiu, no seu texto “Cinco perspectivas sobre qualidade”, de 1998, algumas questões que correspondem a critérios de qualidade importantes para as famílias:

- Os educadores tratam as famílias com respeito ou com superioridade?
- Existe recetividade, abertura e tolerância ou são demonstrados preconceitos e rejeição?
- Existe respeito pelos valores e metas da família?
- Os professores têm abertura na comunicação com os pais ou existe um distanciamento entre escola/família?

As questões acima indicadas relacionam-se com a forma como os educadores tratam os pais, a forma como os educadores comunicam com as famílias, como os educadores lidam com a forma de educar dos pais e finalmente de como os educadores respeitam a vida familiar/valores das crianças.

Levando em conta e compreendendo as perspectivas das famílias sobre a inclusão e o processo educativos dos seus filhos, os profissionais/escola tem oportunidade de conseguirem analisar as suas atitudes promotoras da inclusão, podendo revendo as suas formas de atuar e de incentivar os outros a olhar para a inclusão como um processo natural e necessário para benefício de todos.

Esta perspectiva revela-nos a importância de olharmos para a perspectiva e opinião dos pais acerca da inclusão dos seus filhos. O olhar dos pais transmite a visão dos seus filhos e do processo no qual estão envolvidos, revelando os critérios e os indicadores que os pais consideram vitais para um bom processo de inclusão.

Sendo a família o primeiro núcleo social da criança, transmitindo-lhe não só valores, como atitudes e perspectivas é importante que a visão dos mesmos seja valorizada e compreendida, facilitando assim todo o processo de inclusão da criança.

Segundo Katz (1998), estes critérios de qualidade apontados pelas famílias podem ser desenvolvidos se as famílias e os profissionais se relacionarem de forma positiva, deixando que as famílias compreendam *“a natureza complexa desse trabalho, se souberem reconhecer aquilo que os educadores se esforçam por atingir, e se tiverem consciência das suas condições de trabalho.”* (p23). O facto de terem um ambiente cultural semelhante, falarem as mesmas línguas, terem os mesmos valores permite que haja uma maior empatia entre as duas partes criando laços de mais positivos e consistentes. Nos casos em que a cultura e a língua foram díspares entre professores e famílias estes fatores facilitadores podem-se transformar em barreiras que a inclusão terá que vencer.

2. Estudos da perspectiva das famílias sobre a inclusão

Após apresentar o quadro conceptual e os principais conceitos em que se fundamenta este trabalho, é-nos importante apresentar diferentes estudos que visam a perspectiva dos pais e dos professores acerca da inclusão, organizando assim as referências literárias e criando uma base de sustentação do estudo a apresentar.

Relativamente ao processo de inclusão a literatura em geral indica que os pais concordam e vêm benefícios na inclusão principalmente porque acreditam que a dimensão social, que a escola ajuda a desenvolver de uma forma muito particular e consistente, é valorizada e permite à criança ter experiências e vivências específicas do contexto.

A família não estando fechada no seu núcleo, e tentando inserir-se numa comunidade, espera encontrar pontos de apoio e serviços que colaborem com o desenvolvimento do seu filho.

Alguns estudos acerca da perspectiva dos professores sobre as relações entre famílias e escolas e entre famílias e sociedade, ajudam-nos a compreender melhor a importância da relação família/escola/comunidade.

Reis (2012), afirma que ambas as comunidades (educativa e familiar) devem coadunar no processo de desenvolvimento, estando propensas, juntas, a encontrar recursos educacionais, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Segundo Stainback e Stainback (2008), a abertura da família à comunidade pode permitir uma melhor inclusão da criança com NEE nas estruturas sociais próximas, permitindo assim aumentar o leque de relações sociais e oportunidades de desenvolvimento positivo.

Reis (2012) escreve que *“um princípio educativo reporta-se à noção de interdependência, ou seja, a dependência entre família e escola. Esta é a base de uma educação com qualidade, em que se pretende compreender e valorizar a importância que ambos desempenham no desenvolvimento das crianças. Outro princípio educativo é a cooperação no estabelecimento destas relações sociais. A troca de recursos, de estratégias e de impressões educativas devem ser fortalecidas apoiando-se numa entreaajuda. A incorporação deste princípio relacional torna-se significativo na medida em que se vai consolidando a integração da escola com a família.”* (p.41)

É com o fomentar da inclusão dos seus filhos, lutando para que os seus direitos sejam cumpridos e defendendo a igualdade de oportunidades para os mesmos que a família vai introduzindo a criança na comunidade, começando muitas vezes pela inclusão numa escola aberta. Este primeiro passo, sendo bem concretizado leva a uma abertura a novos caminhos, estratégias e oportunidades à criança com NEE.

Elkins, Kraayenoord & Joblin, publicaram em 2003 um artigo científico intitulado “Parent’s attitudes to inclusion of their children with special needs”. Esse estudo observa que apesar das diferentes necessidades educativas especiais dos seus filhos, as famílias são, na sua maioria, a favor da inclusão. Também é descrito que os pais também confiam que os profissionais que acompanham os seus filhos são capazes de lidar e trabalhar com eles.

O estudo de Kalari et al (1999), intitulado “Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down Syndrome”, focou os seus objetivos nas opiniões dos pais acerca da inclusão dos seus filhos com Síndrome de Down e autismo nos currículos normais e em escolas inclusivas nas crianças.

As conclusões estão relacionadas com as diferenças de deficiência. Enquanto que nas crianças com Síndrome de Down os pais estão mais direcionados para a inclusão em escola regulares, onde a sociabilização das crianças é feita com mais facilidade, focando-se nas competências para uma vida autónoma, os pais de crianças com autismo põe em questão os problemas de sociabilização dos seus filhos e defendem a sua colocação em instituições de ensino especial, onde a criança tem oportunidade de estar num local com poucas distrações e menos confrontado com as suas dificuldades sociais.

Contudo, os pais de crianças com síndrome de Down e com autismo afirmam que as grandes diferenças e fatores para a inclusão na escola regular passam muito pelas características das próprias crianças (idade, deficiência e limitações), de acordo com suas dificuldades, mas também pelas suas potencialidades e competências.

Nalguns estudos encontrados (Elkins, Kraayenoord & Joblin, 2003; Kalari et al, 1999; Ribeiro, Ribeiro e Gusmão, 2004; Kasari, Freeman, Bauminger e Alkan, 1999) a opinião das famílias com crianças com NEE é que, apesar das dificuldades e contratempos que podem existir, a maioria dos pais são favoráveis à inclusão dos seus filhos em escolas e classes regulares.

Apesar de todas as preocupações que muitas vezes levam os pais a escolher instituições de ensino especial (nomeadamente em situações de deficiências severas

com especial dificuldade na parte social), a maioria dos pais inquiridos nos estudos acima indicados afirmam que a inclusão em escolas regulares poderá trazer aos seus filhos benefícios tanto a nível imediato (sociabilização, relação com o outro), mas também a nível futuro com a aquisição de competências praticas para a vida futura, a capacidade de ultrapassar dificuldades e também a progressão na vida académica.

Pinto e Morgado (2012) realizaram um estudo pelo ISPA, em Lisboa e Setúbal, onde são abordadas as atitudes de pais e professores perante a inclusão.

Nesse estudo intitulado *“Atitudes de pais e professores perante a inclusão”*, as atitudes tanto dos pais como dos professores perante a inclusão foram apresentadas num estudo, onde participaram 30 pais de crianças sem NEE, 15 dos quais os seus filhos tinham contacto com crianças com NEE e os outros 15, os seus filhos não tinham contacto com crianças com NEE. Os resultados do estudo apontaram para as vantagens da inclusão anotadas por todos os participantes, sendo que as dificuldades mencionadas relativamente aos professores passaram pela gestão de sala e de recursos.

Na escola ou noutras estruturas sociais, a perspectiva da família leva sempre a apontar fatores facilitadores da inclusão perante os ambientes e as interações num olhar exterior e conhecedor profundo das necessidades e dificuldades do público-alvo. Tal como refere Katz (1998), a perspectiva de fora para dentro protagonizada pelas famílias levam a escola a refletir em questões como: existe respeito pela família/criança?; A escola é recetiva, tolerante e aberta?; Existe respeito pela educação iniciada no ambiente familiar? O contacto casa/escola é frequente e de qualidade?

No estudo de Kalari et al (1999) também são referidos outro tipo de fatores com influência no sucesso, designadamente fatores relacionados com a qualidade das escolas e as perspectivas dos próprios pais sobre a inclusão. Para além dos critérios de qualidade das escolas e os relacionados com as características das crianças, as perspectivas dos pais em relação à escola e ao processo de inclusão são também fatores fundamentais, já que são as perspectivas destes que vão influenciar a sua postura e a forma como encaram esta nova fase da vida dos seus filhos.

Ao mesmo tempo em que os pais acreditam na valorização e benefícios da inclusão dos seus filhos em turmas do ensino regular, também apresentam os seus receios em relação ao mesmo processo.

Segundo Baley, Skinner, Rodriguez e Gut (1999), muitos pais quando confrontados com a situação de inclusão numa escola regular estão igualmente a ser confrontados com uma série de questões familiares que podem afetar não só a inclusão da criança como também os seus critérios de qualidade da reposta educativa.

Segundo os autores, as famílias das crianças estão ainda muitas vezes a aprender tudo sobre a deficiência do seu filhos, estão a tomar conhecimento acerca das suas necessidades educacionais e de saúde, a identificar os serviços e terapêuticas que poderão ajudar no crescimento da criança e também a perceber o mecanismo de aquisição desses mesmos serviços.

Desta forma, a família estando ela num momento de adaptação à nova realidade, necessita que o espaço escolar da criança seja um local onde esta se sinta segura e que transmita organização, estrutura e perspectiva de futuro, permitindo aos pais que se reorganizem e adaptem a sua vida à nova realidade. Nas conclusões do estudo, os autores também afirmam que *“muitos pais são a favor da inclusão, outros também seriam se fossem criados recursos adicionais e um pequeno grupo de pais foram a favor da integração em instituições de educação especial.”* (p.128)

O estudo de Elkins, Kraayenoord & Jobling (2003), “Parent’s attitudes to inclusion of their children with special needs”, foca muitas das preocupações das famílias na inclusão dos seus filhos nas classes regulares. A falta de comunicação escola/família; salas pouco adaptadas, professores assoberbados, o medo de não conseguir ajudar o seu filho e o medo do seu filho sofrer discriminação foram algumas preocupações das famílias.

Cintra, Rodrigues, e Ciasca, (2009), afirmam que os pais de crianças com NEE priorizam aspetos sociais e pedagógicos e esperam que os seus filhos sejam recebidos por profissionais *“preparados para lidar com as necessidades educativas especiais”* e que dê apoio em *“aspetos emocionais e sociais.”* (p.59)

Muitas das vezes as preocupações apresentadas pelos pais no início o processo de inclusão, revelam-se posteriormente em barreiras à inclusão. Algumas dessas barreiras foram apresentadas em diversos estudos.

Kalari et al (1999) refere que a perceção da família sobre as suas necessidades e preocupações influenciam a forma como esta olha a escola e avalia a qualidade e relevância dos serviços educativos

Desta forma, segundo o mesmo, na perspectiva dos pais, existem fatores que podem influenciar o sucesso ou não da inclusão. Fatores como por exemplo, o tipo de

necessidade educativa especial/deficiência, a idade das crianças aquando da entrada na escola e a idade da criança na descoberta da deficiência/necessidade educativa especial são fatores que, segundo a perspectiva dos pais, têm influência no processo de inclusão

As expectativas dos diferentes elementos do processo (família e professores) pode ser uma barreira, tal como foi referido por Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009).

Este estudo visa avaliar as expectativas dos diferentes grupos envolvidos no processo de inclusão escolar, sendo eles professores, pais de alunos com NEE e de alunos sem NEE.

Os resultados mostraram que os professores priorizaram o aspeto emocional e social da inclusão enquanto os pais priorizaram aspetos emocionais, sociais e pedagógicos. Segundo os autores do estudo, muitas vezes os pais esperam da inclusão dos seus filhos um comprovar da “normalidade”, depositando nos professores grandes expectativas. Para os pais é importante que os seus filhos sejam devidamente acompanhados em termos pedagógicos e técnicos, com profissionais capacitados e com formação adequada, de forma que após o trabalho do educador na tarefa técnica a própria criança seja socialmente mais aceite.

Para além dos benefícios que o processo de inclusão pode trazer, de acordo com os estudos apresentados, alguns pais são determinados na sua opção de não incluírem os seus filhos, preferindo as escolas especiais. Estas opções muitas vezes advêm de más experiências anteriores ou relacionado com as características da deficiência da criança.

Palmer, Fuller, Arora e Nelson (2001), no seu estudo sobre a perspectiva dos pais sobre a inclusão de crianças com deficiências graves, afirmam que *“quando a sala de aulas é vista como um local onde o professor é assoberbado, sobrecarregado, com pouca formação, os alunos intolerantes e sem controle, com um currículo pouco flexível e irrelevante, é pouco provável que os pais inscrevam os filhos nestas escolas”*. (p.480)

Sendo o estudo de Palmer, Fuller, Arora e Nelson (2001), baseado nas perspectivas de pais de crianças com deficiências graves, as suas preocupações dizem respeito à discrepância entre as exigências do currículo e as limitações das capacidades dos filhos. Desta forma essas preocupações faziam-nos temer que a experiência vivenciada pelos filhos fosse negativa e traumatizante, com consequências negativas para o desenvolvimento e autoestima da criança. Para estes

pais a severidade da deficiência dos seus filhos condiciona-lhes grandemente as suas capacidades sociais e cognitivas. Desta forma a integração destas crianças em escolas regulares é para estas famílias uma incógnita e nem sempre a primeira opção.

Estes autores também afirmam que a satisfação dos pais dos programas escolares é muitas vezes baseada nos critérios subjetivos da perceção, no que diz respeito ao bem-estar dos filhos ou presença cuidadosa de um professor.

Sendo que a perceção dos pais sobre escola e o ambiente escolar é um critério importante para a integração do seu filho num programa de inclusão em classes regulares é importante também refletir sobre o momento família que a maioria das famílias passam quando colocam os seus filhos numa escola inclusiva.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Objetivos do estudo

Antes de delinear a abordagem e as técnicas de recolha a utilizar, foram projetados os seguintes objetivos, como guia principal de todo o trabalho:

- Conhecer as perspetivas de mães com crianças com NEE em idade escolar sobre o conceito e os processos de inclusão;
- Identificar que fatores as mães apontam como facilitadores da inclusão nos diferentes contextos de vida bem como as barreiras encontradas;
- Identificar indicadores de sucesso da inclusão valorizados pelas mães;

Estes objetivos convergem para a vontade de perceber o conceito através de outros olhos, concebendo o conceito de inclusão como multidimensional e multifacetado

1.1 Metodologia

O trabalho realizado é um estudo qualitativo de carácter interpretativo, incidindo sobre fenómenos sociais apreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan e Biklen, 2013, p.16)

Um estudo qualitativo parte de uma realidade, de um todo que posteriormente é analisado de forma a ser compreendido no seu fenómeno particular.

Em estudos qualitativos existe uma visão pessoal do problema por parte dos intervenientes, com observações próximas dos seus pontos de vista relacionados com os objetivos do estudo.

Neste trabalho pretende-se conhecer e analisar a visão pessoal das mães entrevistadas de forma a conhecer a sua perspectiva acerca da inclusão e identificar indicadores de sucesso e fatores facilitadores, relacionando-os com a literatura especializada na inclusão.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa é descritiva, e foi este tipo de abordagem que nos permitiu, através da análise do discurso dos entrevistados, reconhecer elementos relevantes e espontâneos.

Desta forma, no nosso trabalho achamos relevante utilizar uma abordagem que nos permitisse analisar o discurso direto das mães, registando as dúvidas, conquistas, preocupações, mas principalmente a sua vivência ao longo dos diferentes processos de inclusão por que já passaram. O facto de permitir às mães um discurso livre, possibilita que seja rico em pormenores revelantes para o nosso estudo. Foi no discurso direto e posteriormente na sua análise que conseguimos reconhecer os elementos necessários para basear o nosso estudo.

Segundo Skinner e Bailey (1999) as metodologias de investigação podem alterar a perspectiva dos pais em relação ao tema, fazendo com que os resultados dos estudos possam sofrer alterações.

“Quando são utilizados métodos para além das escalas que medem a depressão, o stress e a forma como lidam com a deficiência - como entrevistas semi estruturadas que permitem que os pais narrem as suas perspetivas - percebemos que as famílias podem falar dos seus tempos difíceis e lutas, especialmente quando relembram as suas respostas iniciais e adaptações à deficiência, mas não o fazem sempre. (...) Em vez disso elas muitas vezes falam acerca da deficiência do seu filho de uma forma mais positiva e significativa: como estímulo de aprender lições de vida, transformando-se em pessoas mais tolerantes, com menos julgamento do outro e com uma família mais unida.” (Skinner e Bailey, 1999, p.482)

Nestes casos, segundo os autores, os pais também falam do que mudou dentro de si, na sua relação com os outros e a sua nova perspectiva de vida.

Sendo o nosso objetivo compreender e analisar a perspectiva das mães perante o processo de inclusão, achamos que seria esta a metodologia mais adequada, já que possibilita que o discurso das mães não se limite à apresentação

simplicista dos fatores facilitadores, levando-nos também a compreender o porquê dos mesmos e do processo interior pelo qual as mães passaram para o definir.

Com esta metodologia permitimos que as mães adicionem aos comentários das outras mães, pormenores das suas vivências e acrescentem informação e argumentos sobre o tema em discussão.

A recolha e tratamento de dados utilizado foi unicamente qualitativa e foi realizada através de uma entrevista com um focus group composto por mães de crianças com deficiência.

A escolha do focus group foi igualmente uma estratégia apontada por Skinner e Bailey (1999) como uma estratégia positiva já que permite que os pais partilhem experiências e vivências acerca das suas dificuldades e sucessos. Estas partilhas poderão ser enquadradas e sentidas de outra forma quando partilhadas, podendo inclusive ser alterado o discurso dos pais à medida que a sua história vai sendo (re) interpretada e trabalhada emocionalmente pelo adulto que a conta.

1.2 Participantes

A amostra de conveniência foi constituída por seis mães de crianças com NEE com idades compreendidas entre os 40 e os 60 anos, membros de uma associação de pais muito ativa e que se encontravam a frequentar uma formação para professores sobre a colaboração entre pais e professores e a elaboração de planos educativos individuais nas instalações da ESELx.

Este grupo de mães não sendo um grupo comum, caracteriza-se por serem pessoas informadas e ativamente empenhadas, tanto na educação dos seus filhos como politicamente.

As mães entrevistadas têm filhos que foram, durante a sua escolaridade, referenciados pelos serviços de educação especial (DL 3/2008).

1.3 Recolha e análise de dados

A recolha de dados foi feita, como referido anteriormente, por meio de entrevista a um Focus Group com um guião semiestruturado. Esse momento foi protagonizado pelo Professor Francisco Vaz da Silva, sendo a análise e tratamento de dados realizada por mim, de acordo com os objetivos deste projeto.

Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, descrita como, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (Bardin, 2009, p. 44).

Desta forma, o tratamento de dados deste estudo foi realizado através de análises de conteúdo partindo de grandes temas relacionados com os objetivos do trabalho:

- Conceito de Inclusão na Perspectiva das Mães,
- Contextos em que mães procuraram experiências de inclusão para os seus filhos,
- Indicadores de Inclusão de Sucesso,
- Fatores Facilitadores da Inclusão,
- Limitações e Barreiras à Inclusão,

A análise de conteúdo das entrevistas aos pais baseou-se em três polos cronológicos, sistematizados por Bardin (2009) e que incluem: a pré-análise (transcrição da entrevista), a exploração do material (construção dos indicadores) e o tratamento dos resultados e interpretação (categorização).

Os temas foram pré-estabelecidos e decorreram dos objetivos do trabalho. Em seguida foram identificadas as unidades de registo que diziam respeito a cada tema.

As unidades de registo de cada tema foram, em seguida, agrupadas em categorias e subcategorias num processo de análise ascendente e descendente que foi repetido várias vezes até se chegar a uma formulação que nos pareceu lógica e consistente com os objetivos estabelecidos para o estudo.

2. Apresentação dos Resultados

A análise de conteúdo foi realizada após a transcrição da entrevista e tomou como ponto de partida os cinco temas acima descritos.

- Conceito de Inclusão na Perspectiva das Mães;
- Contextos em que mães procuraram experiências de Inclusão para os seus filhos;
- Indicadores de Inclusão de Sucesso;
- Fatores Facilitadores da Inclusão;
- Limitações e Barreiras à Inclusão.

Para a apresentação dos resultados, recorreremos, como estrutura organizadora, aos três grandes objetivos do trabalho de forma a enquadrar os resultados obtidos com as questões colocadas no início do estudo.

2.1 Perspectiva das mães sobre inclusão

Desta forma para o primeiro *objetivo* “conhecer as perspetivas de mães com crianças com NEE em idade escolar sobre a inclusão”, vamos enquadrar os contributos dos temas "conceito de inclusão na perspectiva das mães" e "contextos em que mães encontram experiências de inclusão para os seus filhos".

Para este objetivo são apontadas categorias relacionadas com a interpretação e perspetiva do próprio conceito de inclusão relacionada com as suas próprias experiências.

A inclusão é, antes de mais, vista pelas mães como uma questão de direitos humanos. Para as mães, sendo um direito fundamental, estar a falar de inclusão é uma demonstração de que esses direitos ainda não são plenamente realizados e a realização da inclusão como direito não é só uma questão que diga respeito a pessoas com deficiência, mas sendo uma questão muito mais vasta.

Para além disso, na perspectiva das mães, a inclusão implica igualdade de acesso a atividades e serviços na comunidade. Para que esse acesso seja possível será necessário criar condições para que crianças e jovens com deficiência possam

participar nas mesmas atividades. *“Que sejam criadas essas condições para que elas ali estejam...”* (R)

E essas medidas facilitadoras do acesso devem estar disponíveis em permanência de forma a garantir os direitos de liberdade e igualdade da pessoa com deficiência. Como dizia uma das mães a propósito das medidas que se começam a implementar em alguns museus: *“Tem de haver visitas para o público e se houver alguém que precise de uma ajuda extra, essa ajuda tem de existir no momento em que essa pessoa chega lá. E é assim que as coisas deviam funcionar, não é vai porque está lá nesse dia, no dia em que alguém decidiu.”* (P)

Na explicação do conceito de inclusão as mães consideraram um conjunto de efeitos positivos, sendo a inclusão vista como positiva na medida em que proporciona oportunidades de constituição de redes sociais de apoio e condições favoráveis ao desenvolvimento. Estas redes são mesmo consideradas muito importantes no caso de crianças cujo quadro inclui dificuldades de socialização. Como nos testemunhava P.: *“...e durante muito tempo nós sentimos que estava ali [grupo de escuteiros] uma rede de apoio, que ele ali sabia que podia sempre contar, que tinha sempre alguém do lado dele (...) e isso, na altura foi, manifestamente, importante”.*

A dimensão social da inclusão é particularmente valorizada pelo seu papel de andaime do desenvolvimento e proporcionar um quadro social em que a pessoa se insere evitando o isolamento. Esta valorização dos objetivos sociais podem sobrepor-se, em alguns casos, aos objetivos académicos. Uma mãe de uma jovem adolescente com Trissomia 21 dizia: *“Para mim e para a minha filha é muito mais importante o grupo de referência do que propriamente as competências académicas que ela venha a adquirir”* (R.)

Para as mães os objetivos relacionados com a sociabilização, são mais valorizados do que as aprendizagens académicas. O grupo social de referência permite à criança ultrapassar as suas dificuldades, facilitando assim a inclusão em contextos sociais.

Estas mães consideram que a inclusão é também positiva na medida em que as experiências de participação são fontes de satisfação e regozijo para todos os implicados, sejam os adultos que a promovem e se deixam entusiasmar pela experiência, quer as crianças (pares) que vibram com os progressos atingidos pelos

seus pares com deficiência. Como dizia uma das mães: *“É que eu não sei porque é que é tão difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam, todas as partes se sentem tão bem. Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são ... passam a ser inclusivas.”* (M)

As suas experiências de luta pela inclusão conferiram-lhes a capacidade de reconhecer situações de inclusão, mas também de identificar sinais quando isso não acontece. Parece haver a sugestão de um conhecimento quase intuitivo da inclusão: *“...o que eu acho é que nós sabemos muito bem o que é a inclusão (...) porque sentimos todos os dias a exclusão e portanto captamos muito bem quando há um ambiente inclusivo”* (M)

Apesar das dificuldades, as mães sentem que a sociedade tem, de uma forma geral, apresentado sinais de evolução no sentido que haver uma crescente sensibilidade e abertura para a diferença.

Apesar do sentimento de que a sociedade tem dados mostras de uma crescente aceitação da diferença, as mães também referem aspetos, designadamente no domínio educativo, em que vêm encontrando obstáculos e barreiras à inclusão.

Para além dos benefícios que a inclusão pode trazer, existem algumas barreiras que podem comprometer o futuro das crianças. Referem-se ao CEI como um entrave a uma aquisição de grau académico que pode influenciar a possibilidade de acesso a uma formação profissional, a obtenção de um emprego, mesmo se pouco diferenciado como um trabalho num supermercado ou outro trabalho artesanal.

Para as mães, uma criança com um CEI é uma criança a quem lhe será negado futuramente acesso ao currículo regular e desta forma, privar a mesma de seguir o seu futuro profissional. Segundo as mães, o facto de a criança ter um currículo específico limita-a nas suas conquistas, e no esforço que poderá fazer para acompanhar a turma no seu percurso académico. Sem este percurso académico regular, as crianças não poderão integrar nenhuma formação profissional e consequentemente não terão uma profissão.

Conhecendo profissões onde os seus filhos poderia ser integrados apesar das suas limitações, as mães afirmam que o CEI não será de todo o percurso escolar que desejam para os seus filhos.

Quando chegamos ao fim deste tema e analisando o discurso das mães podemos refletir acerca do conceito que as mães têm sobre a inclusão.

Quando estas as mães dizem que a inclusão é uma questão de direitos humanos, elas ligam a temática da inclusão com princípios e valores fundamentais da sociedade como a igualdade de direitos e a dignidade. Estes são os valores principais das sociedades modernas, estando enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Elas apontam como essenciais à inclusão a participação e o acesso. Isto significa que, para elas, a essência da inclusão são a participação e o acesso. Estes aspetos na sua opinião poderiam assim ser vistos como indicadores da inclusão.

Partindo dos princípios enunciados acima, para as mães, a inclusão deveria ser vista como algo de natural na medida em que proporciona satisfação a todos os envolvidos e não como algo de especial e merecedor de diferenciação.

As suas experiências de luta nos difíceis processos de inclusão dos seus filhos, estas mães desenvolveram nelas uma sensibilidade especial que lhes permite detetar incongruências e inconsistências de situações ditas inclusivas. A chave, segundo elas, é a atitude das pessoas.

O segundo tema relacionado com o objetivo *“conhecer as perspetivas de mães com crianças com NEE em idade escolar sobre a inclusão”*, descreve os diferentes contextos onde as mães tiveram experiência inclusivas positivas. Quando se pediu a estas mães que relatassem experiência de verdadeira inclusão elas fizeram referência a contextos sociais como o grupo de teatro, o grupo de escuteiros, o ginásio, o atelier e o surf/vela adaptados. Podemos perceber que para além do contexto formal de educação estas mães procuram ativamente locais onde seus filhos ganhem outras experiências e tenham outros círculos sociais.

Ao longo da entrevista as mães também falam da escola. Provavelmente porque a escolaridade é obrigatória, é menos evidente o esforço de procura despendido pelas mães.

Quando comparadas as experiências vividas em contextos informais aqui contados pelas mães com as experiências vividas na escola, parece haver mais dificuldades neste último.

Embora as mães tenham feito algumas referências positivas acerca da inclusão nos contextos formais, a escola apresenta-se como um contexto formal onde, segundo as mães, existem uma barreira física e social que leva um distanciamento entre a família e a escola. *“Quebrar essa barreira, quebrar esse muro e haver uma...pelo menos algumas reuniões com os professores todos, acho que era fundamental” (G)*. Este assunto irá ser retomado mais à frente quando se abordarem as limitações e barreiras à inclusão.

Essa barreira referida diversas vezes pelas mães como falta de comunicação, não é tanto sentida nos contextos informais, visto que nestes as mães apresentam outros objetivos para as suas crianças.

As mães sentem os contextos informais como, uma outra vertente na tentativa de sociabilização e inclusão do seu filho. Nestes contextos informais mães têm mais frequentemente encontrado profissionais que não estão tão preocupados em ter muita informação sobre a deficiência e detalhes médicos, assumindo uma atitude mais distendida e disponível para olhar para a criança como uma criança e não olhando para a criança como uma deficiência. Estas atitudes posteriormente refletem-se na forma de lidar com a criança.

“Eu apanhei também algumas pessoas assim, que procuraram tratar o meu filho de maneira mais próxima dos outros. Não quiserem sequer saber muito [sobre a deficiência da criança] a não ser aquelas questões que implicavam na aprendizagem.”(P)

Segundo as mães, elas encontraram em contextos informais condições que se podem considerar de verdadeira inclusão, não sendo no entanto causadas forçosamente pelas características do contexto. Uma dessas condições de verdadeira inclusão é a participação. A participação é um indicador de experiência de sucesso, válido tanto para contextos formais como informais.

A participação efetiva, *“tem um papel (...) está sempre muito implicada (G); o sentido de pertença “Nas representações nota-se que há um sentido de pertença” (G); a rede de apoio que se cria “Durante muito anos, foi um o grupo [escuteiros] de suporte o acolheu, com s características todas dele, as mais positivas e as menos positivas” (P) e a aceitação natural dos outros “e todos já aceitaram bem lá dentro. Desde os miúdos aos graúdos, toda a gente gostou dela” (J)*, são indicadores que

transmitem as mães uma tranquilidade e noção de que os seus filhos são realmente incluídos nestes contextos.

No final desta secção é importante salientar que nas perspetivas das mães a inclusão é uma questão essencial de direitos humanos, que diz respeito a pessoas com deficiência, mas que tem uma dimensão social muito mais abrangente; é reconhecida uma evolução uma evolução na sociedade em geral relativamente à aceitação da diferença, mas persistem barreiras. Para as mães, a inclusão pressupõe a disponibilização de medidas e de recursos que garantam o efetivo acesso e oportunidade de participação da pessoa com deficiência a atividades e serviços na comunidade. Mães valorizam a dimensão social da inclusão reconhecendo o impacto positivo de experiências de inclusão social no desenvolvimento da pessoa e na prevenção do seu isolamento, mas quando se pede que nos contem experiências de verdadeira inclusão, a maioria das mães deste grupo conta experiências em contextos informais, reforçando a valorização da dimensão social da inclusão.

2.2 Fatores facilitadores da inclusão

O segundo objetivo do nosso trabalho é *“identificar que fatores as famílias apontam como facilitadores da inclusão”*. Para responder a este nosso objetivo contribuem os temas “fatores facilitadores da inclusão” e “limitações e barreiras à inclusão”.

Ao longo da entrevista as mães deram particular importância à atitude dos profissionais como fator facilitador da inclusão. Um dos aspetos valorizados nessa atitude favorável era a boa vontade e disponibilidade para ajudar crianças com características diferentes. Uma das mães, procurando descrever o que tornava uma experiência verdadeiramente inclusiva, explicava que era a atitude das pessoas: *“Havia de facto muito boa vontade, isso era uma diferença, eu acho, em relação a outros contextos, quer a escola, quer noutros sítios, havia muito boa vontade, vontade de ajudar um miúdo com características diferentes.” (P)*

A atitude positiva relativamente à inclusão foi também caracterizada pela ausência de preconceitos e expectativas negativas em relação ao potencial e

desempenho das crianças. Desta forma os profissionais tinham uma atitude positiva em relação às capacidades das crianças, colocando-se no lugar delas e que lhes proporcionando-lhes oportunidades de participar nas mesmas atividades do que as outras crianças. Segundo as mães era este tipo de atitude que permitia que a criança atingisse o máximo do seu potencial. *“E quando acreditavam ele conseguia, ainda hoje é assim. Ele consegue.”* (P) Ou como dizia uma outra mãe: *“É dar a oportunidade de participar ... e ver se consegue ou não consegue. O que se consegue é à sua maneira e à sua medida.”* (G)

Por outro lado as mães apontavam a capacidade de inovar e de experimentar dos profissionais como um fator facilitador da inclusão: *“A maior parte das pessoas não procura, procuram primeiro a coisa mais fácil, o que eu sinto mais espontâneo, mas não procuramos muitas vezes “deixe lá ver agora desta maneira””* (P). Estes aspetos relacionados com os profissionais foram apontados pelas mães como centrais no sucesso da inclusão.

A heterogeneidade do grupo foi igualmente um fator apontado pelas mães para uma inclusão com sucesso. Isto porque a heterogeneidade permite que os desempenhos da criança/jovem com deficiência não sejam confrontados com um padrão único, mas sejam apreciados como mais um num grande conjunto.

Ao longo da entrevista as mães referiram-se à inclusão na escola apontando fatores facilitadores da inclusão, bem como avançaram pistas para medidas que, aos seus olhos, tornariam os ambientes mais acolhedores.

A organização da escola pode ser um fator facilitador se nela forem incluídos sistemas que ajudem a criança com NEE e a sua família a sentir-se incluídos. O facto de existir a preocupação com a implementação de medidas para que a criança/jovem compreenda o funcionamento das rotinas, leva a que a própria criança consiga ser autónoma e conseqüentemente os pais sentem que o processo é um passo na direção da inclusão. *“São pequenas coisas que se podem fazer para incluir”* (G), refere uma das mães quando fala desta questão.

Outro fator facilitador muitas vezes apontado pelas mães é o acesso e comunicação entre pais e educadores. Essa facilidade de comunicação permite um conhecimento por parte dos professores sobre criança, no seu contexto familiar

baseada no conhecimento que os pais tem dela, que se considera fundamental para uma boa inclusão, visto que, para estas mães, os pais são *“soberanos no conhecimento daquele aluno”* (G). Segundo as mesmas era importante existir a possibilidade de realizar reuniões com todos os professores de forma a que haja um intercâmbio de experiências, conhecimentos e informações acerca da criança em causa. Desta forma, segundo as mães, todos beneficiariam, principalmente os professores que ficavam com uma perspectiva geral do desenvolvimento e competências da criança.

Ainda relativamente à escola, as mães consideram que a sensibilização da comunidade escolar para a problemática da pessoa com deficiência é um aspeto importante e facilitador da inclusão, referindo-se a vários aspetos que aqui organizámos em quatro pontos.

A iniciativa dos professores abordarem o assunto de forma natural e objetiva, nomeadamente com os pais das outras crianças, é para as mães um fator demonstrativo e promotor da inclusão. Segundo as mães *“acho que essas informações passadas aos outros pais são importantes”* (M).

É importante que essa sensibilização seja feita de forma natural, tranquilizando, não só as outras famílias, como transmitindo aos pais da criança com NEE uma maior confiança no processo de inclusão.

Uma das mães descrevia assim a sua experiência de uma reunião de pais em que o professor falava de uma forma inclusiva dos seus alunos: *“O professor passou por apresentar a turma dizendo que tinha (...) 18 meninos, todos muitos especiais, todos diferentes, com necessidades diferentes. E depois mencionou que também tinha uma criança que ainda era mais especial que os outros(...).”* (M)

Nesta sensibilização da comunidade escolar também podem ser os pais que tomam uma atitude mais ativa sendo eles que adotam essa postura de transmissor de informação e tomam a iniciativa de transmitir aos outros (profissionais e crianças) as informações acerca das problemáticas dos filhos, na tentativa de criar condições para um melhor inclusão dos seus filhos. Isso acontece porque por vezes a deficiência não é visível, e por isso, as incapacidades das crianças não tem uma explicação evidente, havendo a possibilidade de tanto crianças como adultos interpretarem mal os comportamentos dificultando assim o processo de inclusão.

Uma das mães partilhou a sua experiência: *“fui eu que apresentei às colegas o que se passava com o D porque (...) ele tem uma doença rara e não é visível, (...) portanto a páginas tantas parece uma criança aberrante, tem tiques, diz coisas estranhos e portanto é difícil de perceber.”* (M)

Para além da explicação dos pais aos elementos da comunidade escolar, uma das mães contou a sua experiência de se envolver no processo de informar os pares das suas características e limitações. Esta estratégia foi, na opinião de uma mãe uma estratégia com resultados positivos visto que, para além de ter aumentado a autoestima da criança, valorizando-se, também demonstrou à própria criança que era capaz e que conseguia transmitir aos colegas as suas dificuldades e as suas características. *“Ele falou com uma capacidade e com um à-vontade em que acho que desarmou toda a gente (...) falou sobre ele, as suas dificuldades (...) [e] no fim respondeu a todas as perguntas dos colegas (...) Ele brilhou por aquilo que é, com as características que tem e que noutro contexto não são tão positivas”.* (P)

Finalmente na entrevista foi recontada uma experiência de inclusão inversa, onde os pares podem visitar o local especializado onde a criança passa o tempo fora da sala regular, sugerindo-se que esta experiência leva a uma sensibilização dos pares, promovendo interações e relações de cooperação.

Em seguida iremos abordar as barreiras e obstáculos que as mães apontaram no seu discurso relativamente às suas vivências em diferentes contextos.

Na entrevista as mães referem-se a barreiras e obstáculos à inclusão. Elas consideram que se continuam a verificar discriminações relativamente a pessoas com deficiência, tendo uma delas referido como exemplo o que se passa em relação a visitas a oficinas: *“... há oficinas para meninos com necessidades educativas especiais e há oficinas para o público em geral, ... o que é isto? Isto não é nada!”* (P), mais uma vez apontando a questão da participação e acesso às mesmas atividades e serviços como importante condição para a inclusão.

As baixas expectativas decorrentes de preconceitos são mais uma barreira à inclusão. As mães referem esta barreira no sentido em que os adultos que trabalham com a criança não acreditarem que ela pode chegar mais longe, condicionando por vezes as suas atividades e as novas aquisições. *“Às vezes a inclusão não funciona*

tanto porque já estamos todos também tão moldados (...) acreditar que aquela pessoa consegue entanto que os outros acham [que não consegue]” (P)

A dificuldade do relacionamento entre famílias e professores é outro ponto muito valorizado pelas mães. Isto porque muitas das vezes as mães têm que fazer pressão para ter acesso e poder conversar com os professores, conhecer o dia-a-dia da sua criança, tentando assegurar que os seus filhos conseguem bons resultados. *“...Porque se eu deixar os professores sozinhos, ela não faria o que faz hoje. Se eu não fosse lá...” (M).*

O sentimento da necessidade de exercer pressão, aliada ao sentimento que nem sempre serem bem-vindas ou recebidas pelos professores, leva as mães a sentirem-se magoadas pela atitude que percebem da parte de alguns professores. *“...Houve alturas em que eu percebia logo, entrava na escola e via logo na cara “oh lá vem aquela outra vez.””; e a distância a que as mães se obrigam na defesa dos interesses da criança – “gostava de ser amiga da professora mas não posso”. (M)*

Relativamente à relação com os professores, as mães afirmam que esta relação deveria ser uma relação mais cooperativa, de forma a partilhar não só dificuldades mas também estratégias e conhecimentos acerca da criança.

Em relação a este assunto, as mães referem com pesar que gostariam de ter uma relação mais cooperante e próxima com os professores, mas que sentem que não é possível. Podemos depreender que este desejo não é concretizado, em primeiro lugar devido às barreiras acima mencionadas e na falta de transparência dos sentimentos dos professores, quando as mães dizem que *“Portanto são todos muito nossos amigos, todos, nós temos muitos amigos, mas realmente, se formos espremer bem...” (M).*

As diferenças no relacionamento entre pares é também um obstáculo referido pelas mães no processo de inclusão.

Mães têm a perceção de que, à medida que a criança cresce este relacionamento torna-se mais complicado de iniciar e de manter, visto que, enquanto são pequenas as brincadeiras e os centros de interesse são mais facilmente partilhados. Quando crescem as crianças passam a ter interesses mais variados e

complexos, os relacionamentos entre pares são muito mais exigentes o que torna, para os jovens com deficiência, tudo mais difícil.

Nos primeiros anos, a criança é mais facilmente aceite pelas outras crianças, não só pela estrutura do pré-escolar, como também pela semelhança dos interesses entre os pares. Com a entrada na adolescência os interesses e o relacionamento entre pares muda e a partir do 3º ciclo, a inclusão com pares devia ser objeto de maior atenção e será necessária a implementação de medidas facilitadoras.

Os preconceitos sentidos pelas mães também se referem aos pais das crianças com desenvolvimento típico, designadamente com as preocupações que, por vezes, manifestam em relação ao desenvolvimento do grupo e a possibilidade da criança com NEE prejudicar o rendimento da turma.

“A sociedade está melhor (...) mas quando chegamos à escola temos aquela ideia que está um miúdo com deficiência, provavelmente vai prejudicar e todos os pais querem que os filhos cheguem ao expoente máximo? E podem achar (...) que tendo uma criança com deficiência poderá prejudicar” (M)

A ausência de respostas adequadas tanto da escola como da comunidade também fazem parte do tema das limitações e barreiras. Os argumentos que as mães muitas vezes ouvem das escolas como a falta de formação dos professores, a possibilidade de prejudicar o rendimento das outras crianças e a falta de condições físicas e materiais são, segundo o testemunho das mães, usados por responsáveis de escolas como forma de evitar a inscrição ou de reencaminhar a criança. Demonstram atitudes de discriminação que as mães consideram barreiras à inclusão.

Para o objetivo *“identificar que fatores as famílias apontam como facilitadores da inclusão”*, associamos o tema dos fatores facilitadores e o tema das limitações e barreiras. Sendo temas contrários, a sua análise permite perceber uma perspectiva geral da conceção de inclusão por parte das mães. Se nos fatores de inclusão, temos a concretização dos pontos positivos, nas barreiras podemos inferir pelo seu discurso, fatores que as mães consideram importantes mas que não estão a ser concretizados nas suas vivências, tornando-se barreiras e dificultando todo o processo de inclusão

Relativamente aos fatores de inclusão, são apontadas as atitudes dos adultos que acompanham a criança nas suas vivências em contextos sociais. As atitudes

prendem-se entre outras, com a tolerância, a flexibilidade nas estratégias de inclusão, a capacidade de aceitação da diferença, a empatia no saber colocar-se no lugar do outro e o cuidado na relação, não só com a criança como também com os pais.

Relativamente às limitações e barreiras, também são caracterizadas pelas atitudes dos outros. Estas atitudes caracterizam-se pelas baixas expectativas em relação às capacidades da criança, as dificuldades na relação pais/professores, as diferenças no relacionamento com os pares ao longo da infância, e também pelos preconceitos muitas vezes sentidos da parte dos pais das crianças com desenvolvimento típico. A ausência de resposta das escolas e da comunidade são igualmente limitações à inclusão.

2.3 Indicadores de inclusão

O último objetivo: *“identificar indicadores de sucesso da inclusão mais valorizados pelos pais”*, será associado o tema " indicadores de sucesso ".

Inicialmente olhamos para o que as mães dizem relacionado com o tema acima indicado e percebemos que existe uma valorização por parte das mães da participação nas atividades do grupo em que os seus filhos estão incluídos. Esta valorização consiste essencialmente em verem por verem os seus filhos numa participação efetiva nas atividades: *“ela tem um papel, são vários sketches nesta peça, em que ela entra em vários, num é a principal protagonista (...) mas está sempre muito implicada”* (G).

A adaptação/adequação dos níveis de exigência é igualmente considerada uma condição para a inclusão. Neste aspeto, as mães valorizam a exigência dos profissionais perante os seus filhos, sendo esta adaptada às suas capacidades mas ao mesmo nível que o resto do grupo.

Para as mães é importante que o seu filho seja integrado nas atividades a realizar de forma efetiva, de forma a permitir que eles tenham oportunidade de vivenciar as mesmas experiências que os seus pares. Contudo, esta vivência e participação deverá ser adequada às suas capacidades, sendo os níveis de exigência adequados mas sempre mantendo o espaço necessário para que a criança se possa superar. Segundo G, *“portanto é-lhe exigido (...) o mesmo que os outros mas adaptado, (...) são coisas á medida dela, e [são] respeitadas as capacidades dela, não é subestimada.”*

A colaboração de todos no envolvimento da criança na atividade, é outro indicador referido pelas mães. Neste ponto é valorizado o sentido de pertença da criança a um determinado grupo. Mais uma vez a implicação da criança nas atividades de acordo com as suas capacidades é um indicador referenciado pelas mães. A colaboração de todos passa não só pela inclusão física como também pela inclusão emocional e cognitiva.

Para finalizar este tema (a participação nas atividades do grupo em que estão incluídos é um indicador de efetiva inclusão), mas não menos importante, são referidas as oportunidades que são dadas às crianças para participar efetivamente nos trabalhos de grupo em contexto de sala de aula. Para este indicador as mães dão exemplos muito claros: *“o que é importante é que ela possa, por exemplo, trabalhar em grupo (...) verdadeiramente, porque pertencer a um grupo e não fazer nada não é pertencer ao grupo.”* (G)

A próxima categoria está relacionada com a atitude dos outros como um indicador para as mães distinguirem situações de inclusão.

As atitudes das pessoas são reconhecidas como um bom indicador que permite distinguir situações de inclusão. Esta tema foca a aceitação do individuo no seu todo por parte de adultos e pares. As mães apontam situações onde elas próprias sentiram essa aceitação genuína, tais como a aceitação da criança com deficiência pelo grupo de crianças, e a demonstração de carinho por parte dos outros em relação à criança. *“Ela foi muito bem aceite pelo grupo”* (R), *“toda a gente gostou dela, toda a gente chamava por ela”* (J).

A atitude de aceitação da criança por parte dos outros pais é igualmente referido pelas mães como um indicador de uma experiência de sucesso.

Tal como referido anteriormente, a preocupação dos outros pais com a presença de uma criança com necessidades educativas especiais na sala dos seus filhos, pode ser uma barreira à inclusão. Desta forma, a aceitação dos pais torna-se um bom indicador, que muitas vezes só é possível com uma transmissão de informação por parte do professor de uma forma natural e objetiva.

A facilitação da aceitação da criança diferente pelos outros na comunidade escolar é, ou pode ser, influenciada pelo professor. Uma das mães partilha uma

experiencia recente de uma reunião de pais em que, pela forma como o professor se referiu às crianças, sem esconder as diferenças, mostrou e promoveu a aceitação.

O facto da criança estar incluída num grupo, participando de uma forma efetiva, com colaboração entre pares e um sentido de pertença faz desses momento indicadores de sucesso na inclusão.

Finalmente como indicadores de inclusão, as mães referem-se aos sentimentos de satisfação que a inclusão proporciona à criança na demonstração das suas capacidades e conquistas.

Numa primeira parte as mães referem-se aos sentimentos de satisfação por parte da criança pela sua participação nas diferentes atividades, enquanto a segunda está relacionada pela sua satisfação/felicidade nos momentos de conclusão da atividade e o ultrapassar das suas dificuldades, tal como nos foi referido pelas mães nos seguintes exemplos:

“O que aconteceu foi que o M. na hora do espetáculo correspondeu a tudo o que estava previsto que ele correspondesse”(P);

“Ela adorou aquilo de tal forma que fez os 15 dias de surf. (...) aquilo era inclusão mesmo”. (J)

Para o objetivo, *“identificar indicadores de sucesso da inclusão mais valorizados pelos pais”* conseguimos depreender que os indicadores de sucesso apontados pelas mães estão diretamente relacionados não só com as atitudes dos adultos para com os seus filhos de forma a incluí-los verdadeiramente nas atividades e fomentando a sua participação efetiva, como também relacionado com a própria satisfação e demonstração de capacidades dos seus filhos.

De uma forma geral, podemos perceber que a perspectiva dada pelas mães ao longo de toda a entrevista sobre os processos de inclusão, todos os elementos são fundamentais, sendo difícil, com base nos dados disponíveis, valorizar uns mais do que outros. Tanto os professores que recebem a criança que deverão ter atitudes proactivas, adequadas e principalmente desprovidas de preconceitos, como também os pares que são parte integrante e muito importante do desenvolvimento social e integração social da criança.

Contudo, para existir uma boa inclusão é igualmente necessário que a comunidade escolar esteja sensibilizada e preparada para receber esta criança, pois sendo os pais o primeiro núcleo social da criança são também os pais das crianças com desenvolvimento típico que lhes transmitem valores e atitudes face à inclusão.

Os professores são novamente elementos fundamentais neste círculo de inclusão, pois são estes que fazem a ponte com os pais das crianças da turma, sendo ele o portador de informações que devem ser não só claras mas também transmitidas de uma forma natural.

As atitudes de todos, são referidas pelas mães ao longo de toda a entrevista como elemento fundamental e fulcral para uma boa inclusão.

Apresentados os resultados iremos, no capítulo seguinte discuti-los à luz da literatura procurando tirar implicações para a prática profissional.

PARTE III - DISCUSSÃO FINAL

3. Discussão dos resultados

Para a discussão dos resultados e à semelhança da apresentação dos mesmos, seguimos a orientação dos objetivos do trabalho, desta vez transformados em questões a serem debatidas com todas as informações apresentadas neste estudo.

3.1 Conceção das mães sobre a inclusão.

O primeiro objetivo prende-se com as perspetivas das famílias acerca da sua conceção da inclusão.

Para as mães entrevistadas, a inclusão não consiste apenas pela integração física num espaço comum, seja escola ou outras atividades na comunidade. Para estas a inclusão está diretamente ligada aos direitos humanos e à igualdade de acesso às oportunidades.

Estes direitos estão refletidos na Lei de bases do sistema educativo quando se lê que o sistema educativo é *“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, [desenvolve] um sistema educativo organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”* (LBSE 2008, art.º 20º), com os objetivos de, entre outros, desenvolver as potencialidades da criança, alcançando a estabilidade emocional com uma preparação adequada na formação profissional e integração na vida ativa

A questão da igualdade de oportunidades é referida pelas mães que reclamam a criação de condições de condições para que os seus filhos participem nas mesmas atividades com as outras crianças, assim se garantindo o acesso e a igualdade de oportunidades.

Segundo a revisão da literatura, tanto a Declaração de Salamanca, como a lei de bases do sistema educativo consideram a educação, um *“direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à*

educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender (...) com tolerância para com as escolhas possíveis (...) contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres” (LBSE, art2º, 2008)

No final deste assunto podemos compreender que existe uma convergência entre as conceções que as mães mostraram na entrevista e o espírito enunciado em declarações mundiais subscritas por Portugal e vertida em peças legislativas importantes. Essa convergência, por outro lado, capacita-as com uma especial sensibilidade para situações em que esses direitos não estão a ser completamente assegurados, o que potencialmente, torna estas mães e suas organizações uma força de lobbying capaz de crescente influência social.

Na conceção sobre inclusão, a dimensão social é muito valorizada pelas mães, podendo mesmo chegar a sobrepor-se a objetivos mais académicos.

Esta dimensão social é valorizada pela importância que é atribuída à pertença a um grupo, aos sentimentos de felicidade que advêm da participação ativa em atividades de grupo.

O grupo social de referência foi referido pelas mães como uma forma de permitir à criança ultrapassar as suas dificuldades, facilitando assim a inclusão em contextos sociais.

Swedeen (2009) refere alguns benefícios na inclusão de crianças com deficiências graves tais como: a partilha de vivências importantes com os pares, a aprendizagem de competências da vida prática, e a oportunidade de ser reconhecido pelos seus contributos.

Para as crianças com um desenvolvimento típico são igualmente apontados benefícios como: a compreensão da diversidade das características humanas, como também compreendendo melhor as necessidades e aspetos comuns com pessoas com diferenças.

Vandercook, Fleetha, Sinclair e Tetlie (1988; citados por Stainback & Stainback, 2008) referem que nas turmas com crianças com NEE, todas as crianças tem oportunidade de aprender umas com as outras, cuidando-se mutuamente e conquistando atitudes, habilidades e valores necessários para serem cidadãos envolvidos na inclusão.

Para Ladeira e Amaral (1999), a inclusão é um processo evolutivo, onde a criança aprende a estar em diferentes contextos através do envolvimento e participação nesses próprios contextos. Nessa definição está implícita uma noção particular do que a escola é (um espaço onde não só os objetivos académicos que são importantes) e do que a escola faz (mais do que só ensinar, a escola deverá ser um contexto em que se vivem experiências formativas para a vida). Nesta perspectiva espera-se que a criança consiga ganhar competências e formas de orientar e guiar a sua vida nos diferentes ambientes sociais.

Já para Correia (1999 e 2003) a inclusão está diretamente relacionada com a inserção do aluno na sala de ensino regular, afinando esta dimensão inclusiva para os objetivos académicos e descrevendo a criança como sendo elemento passivo que recebe apoios que visam colmatar as suas dificuldades

As formas como se conceptualiza a inclusão tem efeitos sobre a investigação realizada e, de facto, há mais investigação sobre a inclusão numa perspectiva académica e a dimensão social está sub-representada. Desta forma, esta valorização que as mães fazem da dimensão social da inclusão deveria ser inspiradora e mobilizadora para os investigadores.

Ainda na conceção de inclusão na perspectiva das mães, não podemos deixar de salientar a perspectiva única que as mães apresentaram quando mencionam a satisfação que as experiências de inclusão proporcionam. Este aspeto é muito menos frequentemente referido por outros participantes no processo, legisladores, profissionais, e reflete, na nossa interpretação, a dimensão fortemente emocional com que as mães vivem as experiências de inclusão (ou de exclusão) dos seus filhos. Desta forma apenas esta perspectiva (de fora para dentro) pode trazer para a investigação a alegria que todo o processo de inclusão poderá trazer.

“Eu não sei porque é que é tão difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam e todas as partes se sentem tão bem. Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são, ... passam a ser inclusivas.”
(M)

Sintetizando os resultados sobre as conceções das mães sobre a inclusão, para além de colocarem o conceito no plano dos direitos humanos, a garantia desse direito de ser educado com os outros, como se diz na declaração de Salamanca, está relacionado com as oportunidades de aprendizagem, isto é, com a garantia de acesso

e da existência das medidas necessárias para que ele se concretize, e com a participação, condição necessários mas não suficiente para que o desenvolvimento ocorra.

O facto de existirem atividades/ateliers específicos para as crianças com deficiência são para as mães um exemplo de um ato de discriminação.

As conceções sobre a inclusão, na perspectiva das mães, está muito ligada à questão social. Para as mães, tal como para alguns investigadores, a inclusão não passa apenas por uma mera inclusão física que visa a aquisição de competências académicas. A inclusão está diretamente relacionada com a aquisição de ferramentas, sociais, emocionais e também académicas para que a criança consiga desenvolver-se de forma global e participar na comunidade de forma consistente e adequada.

Finalmente valorizamos a alegria que as mães referem num processo de inclusão positivo. Só as mães podem transmitir esse sentimento refletido em todo o processo e segundo elas será tão gratificante que servirá de motor para outros processos de inclusão.

3.2 Fatores Facilitadores

Foi um objetivo do nosso trabalho encontrar respostas para a seguinte questão: Que fatores são indicados pelas mães como facilitadores da inclusão?

Os fatores apontados resultam da sua experiência das mães e estão relacionados com a falta de preconceitos dos profissionais, a heterogeneidade do grupo, a organização da escola e a sensibilização da comunidade escolar.

Iremos primeiro refletir sobre as questões relacionadas com os professores e a sua relação com o processo de inclusão. Num segundo momento, abordaremos acerca das questões da organização da escola tais como a heterogeneidade do grupo e a sensibilização da comunidade escolar.

O fator mais valorizado pelas mães em toda a entrevista são as atitudes. As atitudes dos profissionais são para as mães, de acordo com a sua experiência, um fator facilitador dos processos de inclusão.

A capacidade dos profissionais acreditarem nas crianças com NEE com tolerância e flexibilidade, proporcionando-lhes oportunidades em tudo semelhantes às

das crianças com desenvolvimento típico, transmitem aos pais a segurança de perceber que os seus filhos vão ser incentivados a crescer e a ultrapassar as suas dificuldades.

Segundo Fabrício, Souza e Gomes (2007), traçam o perfil do professor inclusivo, salientando a sua *“disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios, que é a fonte de energia e ideias que caracterizam um professor como inclusivo. É preciso que tenha como propósito a inclusão.”* (p122) Correspondendo ao discurso das mães entrevistadas a atitude e a disponibilidade são igualmente qualidades referidas como importantes no processo de inclusão.

Para as mães entrevistadas a disponibilidade dos professores deve estar também direcionada para promover e tomar iniciativas para sensibilizar os pais das outras crianças, que na perspectiva das mães deverá ser feita de uma forma natural, não correndo o risco de, por si só, se transformar numa atitude discriminatória.

Lado a lado com as capacidades de acreditar na criança com NEE, temos a capacidade de inovar nas estratégias e o saber colocar-se no lugar do outro. Estes dois últimos pontos são para as mães atitudes importantes para um processo de inclusão positivo, já que apesar de acharem que os seus filhos devem integrar as atividades concebidas de forma a poderem ser participadas pelas crianças com deficiência, a exigência adequada deverá igualmente ser valorizada.

Segundo o perfil de professores inclusivos, sugerida pela European Agency for Development in Special Needs Education (2011) existem alguns valores que os professores inclusivos devem ter, de forma a tornar todo o processo de inclusão mais positivo tais como a valorização da diversidade como recurso e valor para a educação, o saber apoiar todos os alunos com expectativas ajustadas a cada criança, o saber trabalhar em equipa e o interesse no seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Fabrício, Souza e Gomes (2007) referiram a resiliência como característica importante para um professor inclusivo. A resiliência reflete-se na persistência perante as dificuldades, inovando na forma de as ultrapassar.

“A resiliência (...) tem características (...) bastante definidas. Algumas delas são: poder lidar com frustrações, com situações em que as expectativas pessoais não são atendidas; reconhecer e transformar emoções, não permanecendo na posição de culpa ou na situação de vítima; ter flexibilidade suficiente para avaliar a situação e

criar novas ações, olhando as dificuldades como desafios e com o firme propósito de transformar obstáculos em caminhos, problemas em recursos.” (p.122)

Mais uma vez percebemos que de acordo com a entrevista feita, as mães referem muitas destas características, tais como a flexibilidade, o criar novas opções e olhar para os obstáculos transformando-os em caminhos.

Em ultimo lugar, Fabrício, Souza e Gomes (2007) referem ainda outras qualidades de professores a reter: *“estar disposto a ouvir, refletir, a discutir, a rever, a trocar, em especial, aceitar a não compreensão do aluno. Para isto, é condição essencial que o professor, na relação com o aluno, tenha uma atitude com maior grau de humildade, para trocar mais e construir novas práticas, e enriquecer muito o seu trabalho.” (p.123)* Este último ponto valoriza em grande parte a relação com a criança que mais uma vez é referido pelas mães como sinal de um perfil inclusivo. Esta relação deverá ser dotada de momentos de reflexão e flexível por parte do adulto, tentando que o aluno seja incluído de forma positiva, valorizando as suas fraquezas como ponto de viragem para novas conquistas e caminhos.

Baley, Skinner, Rodriguez e Gut (1999) encontram-se nos mesmos fatores facilitadores que as mães quando estas referem que a escola deveria diversificar as estratégias de atuação de forma e ir de encontro às características da criança e tentando sensibilizar a comunidade escolar (outros pais e outras crianças) à entrada e vivência da criança com NEE no grupo.

De uma forma geral concluímos que, as atitudes dos profissionais que lidam com as crianças são fundamentais para um processo de inclusão positivo. Estas atitudes incluem a tolerância, resiliência, vontade e capacidade de adequar as vivências do grupo de forma a que as crianças com NEE possam participar, acreditando que estas ultimas conseguem ultrapassar as suas próprias dificuldades, superando-se.

Para além das atitudes dos profissionais, a sensibilização aos colegas da criança com NEE é outro fator facilitador da inclusão. Esta sensibilização pode ser feita de muitas formas, partilhadas pelas mães entrevistadas: ou pelos pais da criança ou pela própria criança, quando a mesma já tem capacidade e vontade para tal. Para qualquer um dos momentos de sensibilização o professor tem grande importância pois é ele a ponte entre a escola e a famílias, sendo na sensibilização feita por si ou pela criança com NEE ou família da criança com NEE.

A sensibilização da comunidade escolar permite um maior conhecimento das características e fragilidades da criança, ajudando a que as suas atitudes e dificuldades sejam compreendidas pelos outros e desta forma facilitar o processo de inclusão.

Para além de dar a conhecer aos adultos (professores e pais) as suas características, dificuldades e por vezes até potencialidades, o facto desta apresentação também existir perante os colegas leva a que haja uma promoção das relações entre pares, não só como medida facilitadora da inclusão, mas também como um aspeto central da inclusão de sucesso, um objetivo da inclusão

Ferreira (sd, in Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009) faz uma síntese bastante completa acerca da cultura inclusiva que engloba todos os fatores e indicadores indicados anteriormente. A cultura inclusiva, segundo o autor, é então uma cultura *“a partir da qual os membros da comunidade passam a acreditar e a compreender as razões pelas quais todos(as) devem ser igualmente valorizados, reconhecidos como iguais, procurando apoiar-se mutuamente, colaborar entre si e, acima de tudo, encontrar as mesmas oportunidades de formação humana, de aprendizagem e de participação na vida escolar (incluindo a sala de aula e o acesso ao currículo), a fim de poderem no futuro ter chance de se tornarem cidadãos ou cidadãs ativos(as) e produtivos(as) na vida adulta.”* (p.50)

Tal como tínhamos referido anteriormente, o segundo ponto a abordar para a questão dos fatores facilitadores da inclusão, está relacionada com a organização escolar.

A organização escolar no sentido de permitir á criança ser mais autónoma mas sempre com orientação do adulto é outro ponto focado pelas mães. Com o exemplo dado pelas mães *“O diretor de turma [fez] um horário para cada pavilhão para cada auxiliar que está no início [do mesmo] poder saber (...) orienta-la”* (G), percebemos que estas medidas facilitadoras permitem à criança um aumento da sua autonomia.

Katz (1998), no seu trabalho relativo às cinco perspetivas de qualidade, mostra que, na perspetiva de fora para dentro, que tem como protagonista a família foram construídas algumas questões que convergem com esta dimensão organizacional apontada pelas mães: A escola é recetiva, tolerante e aberta? Existe

respeito pela educação iniciada no ambiente familiar? O contacto casa/escola é frequente e de qualidade?

Trataremos agora do relacionamento entre pais e professores, que também é referido pelas mães, nomeadamente nas dificuldades que as mães sentem em relação aos canais de comunicação com os professores.

Elkins, Kraayenoord e Jobling (2003), focam no seu trabalho algumas preocupações dos pais na inclusão dos seus filhos incluindo também pelas questões organizacionais acima mencionadas. A falta de comunicação escola/família; salas pouco adaptadas e professores assoberbados são algumas preocupações que as famílias referiram e que de acordo com a informação dada pelas mães entrevistadas tornam-se um ponto convergente entre os dados da entrevista e a literatura revista.

Este assunto da relação entre pais e professores será retomado adiante.

A heterogeneidade do grupo é outro aspeto que na perspectiva das mães é um fator facilitador. Tendo a criança com NEE oportunidade de lidar com crianças com diferentes estádios de desenvolvimento na sua turma, esta tem possibilidade de diversificar os seus interesses com os pares, não existindo uma média em relação à qual todos os alunos são comparados, tal como acontece em grupos homogéneos. Referindo-se à sua experiência positiva, as mães relataram que *“era um grupo (...) que ajudou a que as coisas corressem bem porque era um grupo muito heterogéneo. Portanto tinha miúdos mais pequenos, miúdos maiores e isso permitiu que ele pudesse fazer o atelier com a resposta dele, assim como cada um dos outros com a resposta, de acordo com a sua (...) idade.”*(P)

Costa (2013) refere que *“o ensino aprendizagem em turmas heterogéneas tem que ser um trabalho mútuo em que as crianças participem da construção da aprendizagem, colaborando com a professora e os colegas.”* (p2) Ela afirma também que embora o ambiente da sala possa ser mais agitado estes momentos de trabalho heterogéneos trazem aos alunos curiosidade e vontade de aprender.

A questão da qualidade nos processos de inclusão embora seja geralmente relacionada com qualidade dos contextos é para nós importante compreender que existindo contextos escolares de qualidade os processos de inclusão poderão ser facilitados. Desta forma achamos que seria interessante olhar para os fatores apontados pelas mães como fatores facilitadores e confrontá-los com o que a literatura nos diz acerca dos indicadores de qualidade do ponto de vista das famílias.

Zabalza (1996), afirma, relacionado com a qualidade o pré-escolar, que a identificação dos valores-chave formativos e educativos, a qualidade das relações afetivas e satisfação de todos os intervenientes no processo educativo são indicadores de qualidade. Ele afirma que, a qualidade deve ser dinâmica, onde *“não é tanto um reportório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (...), algo que se constrói dia a dia de maneira permanente.”* (p.32)

Para além dos fatores facilitadores de inclusão, apontamos também algumas barreiras à inclusão que se constituem como contrapontos aos fatores facilitadores referidos anteriormente.

A discriminação e as baixas expectativas dos adultos que acompanham a criança são algumas barreiras referidas pelas mães que dificultam todo o processo de inclusão.

A discriminação referida pelas mães consiste muitas vezes pela criação de atividades especiais em que as crianças com NEE possam participar, aparte das outras crianças. Para estas mães estas atitudes revelam uma discriminação em nome da inclusão.

Segundo Leal (2015), *“apesar da existência de leis garantirem o acesso à escola de crianças especiais, é comum que o processo de integração destes alunos se dê de forma conturbada, e não raramente sejam denotados casos de discriminação e preconceito. Muitas destas situações acontecem por conta da adoção de medidas que ao invés de combater a exclusão acabam por promovê-la, ainda que inconscientemente.”* (p.1)

A questão das baixas expectativas, está relacionado com a atuação dos professores/adultos perante a criança com NEE. O facto existir uma atenção extrema nas dificuldades da criança, leva muitas vezes a que *“estamos todos também tão moldados (...). Acreditar que aquela pessoa consegue enquanto que os outros acham [que não consegue].”* (P)

Esta questão está também muito relacionada com a questão da oportunidade. Dar oportunidade às crianças com NEE de se superarem e ao participar nas atividades possam melhorar as suas competências superar as expectativas.

Swedeen (2009) afirma que os benefícios da inclusão passam também por *“ter oportunidades para ser reconhecido pelos seus contributos”* (p.3)

Para além das barreiras referidas anteriormente pelas mães (falta de comunicação, a discriminação e as baixas expectativas), a ausência de respostas adequadas, tanto na escola, como na comunidade, é também um fator que, na perspectiva das mães, condiciona a inclusão das crianças com NEE.

Os argumentos das escolas como a falta de formação dos professores, a possibilidade de prejudicar o rendimento das outras crianças e a falta de condições físicas e materiais são, sentidos pelas mães como obstáculos à inclusão e manifestação de não-aceitação da criança diferente.

Segundo Leite (2010), *“a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão”*. (p.2)

“Para que a inclusão seja bem-sucedida não basta, portanto, proporcionar aos alunos contextos socializadores – é necessário procurar as respostas curriculares adequadas. E, para encontrar respostas adequadas, é necessário que o professor assuma o seu papel na cadeia de decisões curriculares e se veja a si próprio como um gestor do currículo (Roldão,1999; citado por Leite, 2010)”. (p.2)

Swedeen (2009), no seu artigo baseado na sua experiência de mãe e profissional da área, põe uma série de questões referidas por famílias para uma inclusão autêntica. A autora refere ainda a “oportunidade” como um critério fundamental. Oportunidade de participar, de estar e viver numa comunidade escolar.

Sintetizando a informação retida para o objetivo (que fatores são indicados pelas mães como facilitadores da inclusão?) que nos propusemos a discutir conseguimos compreender que os fatores facilitadores referidos pelas mães estão relacionados com as atitudes dos adultos/professores que acompanham as crianças. Estas atitudes vão de encontro às necessidades da criança e da família envolvendo de forma simples e concreta a criança no ambiente escolar. Para além das atitudes dos professores, a organização da escola como facilitador da inclusão foi igualmente referido pelas mães, apontando a organização dos adultos de forma a promover a autonomia da criança, a heterogeneidade e a participação afetiva da criança nas vivências escolares.

A literatura mostra-nos que a diversificação das estratégias de atuação, o respeito pela família, pelos seus valores, a comunicação escola/família e as oportunidades de participar são fatores facilitadores da inclusão de crianças com NEE, aliando às qualidades dos professores inclusivos, tais como a flexibilidade, a tolerância e a disponibilidade emocional.

Como barreiras à inclusão as mães apontaram principalmente a falta de comunicação entre escola/família, relatada em diferentes fatores como a pressão que as mães têm que fazer para conseguirem bons resultados, o seu sentimento de crítica por parte dos professores e a ausência de respostas adequadas.

A literatura apresentada, sustenta essas barreiras, fundamentando que apesar de muitas vezes a relação entre escola e família ser um obstáculo para uma boa inclusão esta é fundamental, visto que ambas as perspectivas provocam e têm diferentes aspetos da vida da criança.

3.3 Indicadores de Inclusão

Para o último objetivo do trabalho, “*identificar indicadores de sucesso da inclusão mais valorizados pelos pais*” formulamos a seguinte questão: Que indicadores de sucesso da inclusão são valorizados pelas mães?

Para as famílias os melhores indicadores para uma boa inclusão estão relacionados com atitudes dos outros para os seus filhos. A forma como recebem o seu filho, como olham para ele e como promovem a inclusão da criança com NEE são para mães entrevistadas os mais importantes.

Quando as famílias encontram alguém que valoriza os seus filhos, que incentiva à sua participação, envolve a criança nas atividades e envolve-a com os pares, sentem que esse profissional está ativamente envolvido e empenhado em contribuir para uma inclusão positiva. A aceitação das características da criança com as suas diferenças e capacidades, aliado à consistência de atitudes dos profissionais em relação à criança são, mais uma vez, indicadores referidos pelas mães em relação à atuação dos profissionais que lidam com a mesma.

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education, (2012), os professores inclusivos tem “*áreas de competência (...) compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer). Uma determinada atitude ou convicção requer um determinado conhecimento ou nível de compreensão e seguidamente capacidades (saber fazer) para implementar esse*

conhecimento numa situação prática. Para cada área de competência identificada, são apresentadas as atitudes essenciais, conhecimentos e capacidades que as sustentam.” (p.14)

Segundo Heinburge e Rief (2000, p172; citado por Monteiro 2011), *“A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afetam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina...como também exerce uma grande influência na forma como os alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós. Um aspeto essencial do trabalho do professor consiste em assegurar que cada um dos seus alunos sinta que é um elemento vital para a “comunidade”, valorizado e respeitado pela sua individualidade. É necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros.*

Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalhamos”. (p.42)

A ausência de preconceitos em relação às diferenças das crianças na criação de oportunidades de participação é outro indicador referido pelas mães que se relaciona com o discurso de Heinburge e Rief (2000, citado por Monteiro 2011).

A European Agency for Development in Special Needs Education, (2012) ao constatar as diferentes áreas de competência relativas ao perfil do professor inclusivo cruza-se com as características dos professores apontados pelas mães quando estas referem a diversificação das estratégias e o saber pôr-se no lugar do outro.

Outro indicador de sucesso apontado pelas mães está relacionado com a relação entre escola/professores e pais. Este é um indicador várias vezes referido pelas mães, nem sempre na perspectiva de indicador de qualidade, mas também na perspectiva de barreira, visto que, segundo as perspectivas das mães entrevistadas a relação com a escola/professores nem sempre é positiva e inclusiva.

Katz (1998) apresenta uma série de questões indicadoras de qualidade na perspectiva das famílias relacionadas com a relação escola/família: existe respeito pela família/criança? A escola é recetiva, tolerante e aberta? Existe respeito pela

educação iniciada no ambiente familiar? O contacto casa/escola é frequente e de qualidade?

Quando as respostas a estas questões é positiva podemos dizer que existe uma inclusão de qualidade, onde o respeito é valorizado e demonstrado pela tolerância, receptividade e continuidade da educação e valores da família.

As mães entrevistadas referem esses indicadores de sucesso relacionados nos fatores facilitadores onde são referidas as atitudes dos adultos como a tolerância, a flexibilidade, a capacidade de aceitação, entre outros.

Quando o relacionamento não é positivo, as mães referem que necessitam de estar constantemente atentas e exercendo alguma pressão sobre os sobre os professores numa tentativa de garantir os bons resultados. Neste aspeto as mães sentem que existe uma grande barreira de comunicação entre pais e professores, barreira essa que leva também ao sentimento de não serem bem vistas perante o corpo docente.

Segundo as mães, elas nem sempre se sentem bem-vindas ou bem recebidas pelos professores. Este sentimento, além de doloroso para as mães, também cria nelas uma postura defensiva tendo uma observação mais fria da dinâmica escolar e da própria relação entre professor/aluno.

As mães sugerem que a comunicação escola/família seja um veículo para que haja um maior conhecimento acerca da criança de forma a dotar os professores com mais informações sobre hábitos, características e dificuldades das crianças envolvendo a família na vida escolar do seu filho.

Na literatura consultada, a comunicação escola/família é referida pelos pais como fator determinante no processo de inclusão. A escola é muitas vezes vista como um contexto mais fechado, onde os pais não são bem-vindos fora das horas de chegada/partida e onde não existe uma verdadeira transparência na comunicação.

Segundo Morgado e Pinto (2012), *“para uma melhor prática inclusiva é necessário que a escola ou os professores tenham algum tipo de contacto e de esclarecimento com as famílias dos alunos.”* (p.489)

Correia (2011) refere que escola e família estão envolvidas na educação da criança, sendo por isso *“elementos de um sistema relacional, estando em permanente comunicação.”* (p.59)

Segundo Marques (1988; citado por Neves, 2011), podem-se identificar três equívocos que podem provocar obstáculos na relação entre escola/família:

“- De ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo (...)

- De ordem moral: a casa, a família são encaradas como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.

- De ordem social: que advém da evolução histórica do papel do professor. Ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental.” (p.39)

Segundo a autora, um dos problemas que dificulta o envolvimento parental é a *“diferenciação estrutural entre família e escola”*, sendo a dificuldade de relacionamento residindo nas semelhanças de papéis e funções que ultimamente existe num *“contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade entre pais e professores”*. (p38)

Outro indicador apontado pelas mães foi a participação efetiva nas atividades pelos seus filhos. Sendo um indicador de grande relevância para os pais pode ser verificada em diferentes meios e relaciona-se com o comportamento dos seus filhos no contexto escolar e não só influenciados pela atitude dos adultos que acompanham a criança. A participação nas mesmas atividades, com a adequação dos níveis de exigência são elementos que, na perspectiva das mães, revelam sucesso na inclusão. A colaboração de todos na atividades revelando um sentido de pertença da criança naquele grupo, partilhando tarefas numa mesma atividade leva as mães a considerem a participação efetiva como indicador de sucesso.

Swedeen (2009) apontou no seu estudo uma série de questões que podem ser usadas como indicadores de uma inclusão positiva. Questões que refletem a vida na sala de aula, como por exemplo: se as crianças se sentam com os outros, se são encorajados a participar nas atividades, se têm diferentes exigências e adequações para uma aprendizagem efetiva ou se as crianças se ajudam umas às outras, vão de encontro aos indicadores apontados pelas mães, onde estas fazem referência à participação efetiva, a adaptação ao nível de exigência, ao trabalho partilhado, o reforço positivo e até à satisfação dos outros em relação às conquistas da criança com NEE.

Morgado e Pinto (2012) apresentam alguns indicadores que têm igualmente equivalências aos indicadores apresentados pelas famílias entrevistadas: o envolvimento dos colegas em atividades com a criança, o incentivo à cooperação, respeito pela diferença, o empenho no acesso às oportunidades de aprendizagem e os níveis elevados de cooperação nas equipas de profissionais. Embora sejam fatores que se referem ao envolvimento das crianças/jovens nas atividades, são

passíveis de ser correspondidos aos indicadores referidos pelas mães: o sentido de pertença da criança que só é conseguido com a colaboração dos pares, no trabalho de grupo partilhado, onde deverá haver por parte dos professores um incentivo à cooperação e o respeito pela diferença na aceitação dos outros pais da crianças com NEE na turma.

Segundo as mães e partindo das suas experiências de inclusão, a satisfação da criança e dos outros relativamente às conquistas da criança com NEE só se dá com o empenho no acesso às oportunidades de aprendizagem por parte, principalmente dos adultos.

Para as mães a participação e o envolvimento são fatores determinantes na inclusão dos seus filhos. Para além das questões de Swedeen (2009) que nos remetem para uma inclusão participada e com a implicação do envolvimento da crianças nas diferentes atividades da sala e até da instituição, Vandercook, Fleetha, Sinclair e Tetlie (1988; citados por Stainback & Stainback, 2008), referem a importância da participação e envolvimento escrevendo que, *“nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolverem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.”* (p.22)

Podemos então concluir que a participação efetiva e o envolvimento nas atividades são temas centrais e fulcrais quando nos referimos aos indicadores de sucesso da inclusão.

Também podemos perceber que esta participação efetiva, segundo as mães, nem sempre acontece, mas quando se sucede, dá origem a uma satisfação por parte de todos os elementos do processo (principalmente dos pares que acompanham esta evolução), que de certa forma marca a definição de uma inclusão plena e efetiva.

Também conseguimos observar que alguns dos indicadores de inclusão são convergentes nas diferentes perspetivas. O envolvimento das crianças nas atividades, valorizando a sua participação efetiva, o respeito pela diferença, o livre acesso às oportunidades, o sentido de pertença da crianças com NEE ao grupo, o reforço positivo e a adequação de exigências.

Com a discussão de todos os fatores apresentados podemos compreender a importância dada, tanto na perspectiva das mães como na perspectiva da literatura, a uma participação ativa da criança com NEE, adaptada e consistente, revelando envolvimento não só com os adultos como também com os pares.

Palmer, Fuller, Arora e Nelson (2001), num estudo baseado na perspectiva de pais de crianças com deficiências graves refletem a perspectiva de Giangreco, Cloninger, Mueller & Ashworth (1991) que afirmam que estas concepções dos pais não se baseiam em dados empíricos (científicos) mas numa apreciação subjetiva e emotiva, tal como o bem-estar dos filhos e a presença cuidadosa e atenciosa de um professor. Estes autores afirmam que para os pais o ambiente escolar é um critério importante para o sucesso da inclusão

Ainda acerca dos indicadores de sucesso, Cintra, Rodrigues e Ciasca, (2009), perceberam que para os pais, os aspetos emocionais, sociais e pedagógicos ganham relevância aos aspetos sociais e emocionais priorizados pelos professores, esperando na mesma medida que os seus filhos sejam acolhidos de forma a ser dado apoio a aspetos emocionais e sociais.

Morgado (2011) revela alguns indicadores que levam a uma cultura inclusiva e por isso mesmo são indicadores de uma inclusão de qualidade e que também foram referidos pelos pais. São elas:

“Respeito pela diferença;

Empenho no acesso às oportunidades de aprendizagem;

Boa relação com os pais e a comunidade;

Políticas educativas adequadas;” (p.111)

Desta forma, integrando todas as informações obtidas, tanto na perspectiva das mães entrevistadas como também na literatura consultada, observamos que *“o reconhecimento de que os pais de crianças/jovens com NEE são uma constante e um pilar na vida dos mesmos, antes, durante e após a escolaridade, deve levar o professor (...) a reforçar o envolvimento, bem como as competências destas famílias, pois só respondendo às necessidades dos pais é que estes podem responder às necessidades dos filhos.”* (Cardoso & Simões, 2012, p.130)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de inclusão é um conceito que abarca uma multiplicidade de perspectivas, que se reflete nas diferentes definições de inclusão que encontramos na literatura.

Nas definições de inclusão, encontramos diferenças, entre outros aspetos, em relação ao âmbito dos objetivos que se pretendem perseguir, tal como podemos perceber pelas definições de Ladeira e Amaral (1999) e Correia (1999 e 2003).

Para Ladeira e Amaral (1999) a inclusão “é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem, entre outros, o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento (...) na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família” (p.7), enquanto Correia (2003) entende por inclusão “*a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades.*” (p.6) As perspetivas sobre a inclusão das mães estão mais perto da primeira das definições do que da segunda, valorizando uma inclusão ao longo da vida.

Para as mães a inclusão é considerada uma questão de direitos humanos, debatendo-se para que a inclusão não seja um tema/conceito do qual seja necessário falar, refletir e agir sobre. Esta conceção obriga a colocar o debate, não num plano técnico e/ou prático, mas no plano dos Direitos e dos princípios. Um exemplo das implicações desta elevação do debate é a posição crítica que verbalizam em relação a medidas de discriminação positiva tomadas, com a melhor das intenções acredita-se, mas que se considera não respeitarem integralmente esses Direitos e princípios inclusivos sendo, por isso, vistas como medidas discriminatórias.

O conceito de inclusão tem para pais e professores diferentes implicações características das duas perspectivas e do que elas representam para a criança.

Para os pais a inclusão é um projeto para o presente e para o futuro para os seus filhos, onde é esperado que a criança seja integrada numa turma regular, mas

que lhe permita desenvolver capacidades e competências para uma vida futura, dentro e fora da escola. Para os pais a inclusão vive-se em todos os contextos de vida e é muitas vezes facilitada nos contextos informais, onde os profissionais e os pais ponderam outros objetivos para a criança. Conclusão: a inclusão não é só na escola.

A convicção por parte das famílias que a inclusão não é só realizada nos contextos de educação formal leva a que as crianças sejam incentivadas a participar em diferentes atividades de instituições da comunidade, como a natação, ATLS, grupos de teatro, escuteiros, etc. A inclusão nestes espaços, embora, por vezes, também revelem, dificuldades, são normalmente processos descritos pelas mães como positivos, visto que vêm nos seus filhos a alegria de participar, de fazer parte do grupo, de serem implicados nas tarefas e principalmente de sentir que os outros vêm os seus filhos como parte integrante do grupo, um elemento útil e querido.

“Ela andava em cima da prancha, nas ondas, fantástica, com um monitor, andava lá de um lado para o outro. (...) mas ela então, ela adorou aquilo de tal forma que fez os 15 dias de surf, depois fez 15 dias de vela, adaptada também, e acabou por passar um mês fantástico. E aquilo era inclusão mesmo”. (J)

A inclusão não é incluir a criança diferente, mas sim olhar para uma criança com as suas características, dificuldades e competências e ajudar, tal como a todas as outras crianças, a torna-la num adulto competente e capaz. Assim concluímos que, para as mães, o foco da inclusão não pode ser a diferença ou a deficiência. Tem de se focar as potencialidades e as oportunidades para realizar essas potencialidades.

Como fatores favoráveis e indicadores de inclusão são consistentemente referidos pelas mães as atitudes dos profissionais que lidam com a criança da forma como estes olham para a mesma e como encaram o conceito de inclusão. As atitudes consistentes, o reforço positivo da criança e a forma como o professor conduz o processo de forma a que haja uma aceitação geral da criança com NEE na turma (implicando desta forma os pais de todas as crianças, as crianças e inclusive a comunidade escolar) transmite aos pais a segurança de ver o seu filho positivamente incluído.

Cintra, Rodrigues, e Ciasca, (2009), afirmam no seu trabalho que, os pais de crianças com NEE priorizam aspetos sociais e pedagógicos. Para os pais o facto dos seus filhos serem acolhidos de forma cuidada, com profissionais especializados que

sejam capazes de lhes apoiar em aspetos emocionais e sociais, revelam um indicador positivo da inclusão.

O “dar oportunidade” é igualmente outro fator muito valorizado, tanto pelas mães como também pela literatura consultada. Swedeen (2009) refere que a oportunidade prende-se com o permitir e incentivar a criança a participar efetivamente na vida da sala/escola, sendo envolvida em atividades diversificadas com desafios e exigência adequadas às suas competências e principalmente a oportunidade de estar, interagir e aprender com os outros.

Desta forma, concluímos que os pais reconhecem o papel central dos professores e de outros profissionais na promoção da inclusão e que são capazes de indicar várias características relativas características pessoais (boa vontade, compreensão, capaz de se colocar no lugar do outro) e profissionais (foco nas capacidades da criança, preocupação com oportunidades de participação, capacidade de inovação) que estão em linha com o apontado na literatura.

Os indicadores de inclusão insistentemente referidos são a participação efetiva dos seus filhos em todas as atividades, cooperando com os pares nas diferentes tarefas, com uma exigência adaptada por parte dos adultos mas com os mesmos parâmetros dos seus pares.

O sentido de pertença da criança perante o grupo e o seu entusiasmo na participação daquele contexto aliado à aceitação da criança e satisfação dos pares no ultrapassar de dificuldades revelam aos pais que os seus filhos estão no caminho da inclusão efetiva. Assim concluímos que os indicadores de inclusão na perspectiva dos pais estão mais focados nos processos do que nos resultados, valorizam mais a participação nas atividades do que os resultados, por exemplo, resultados académicos. Valorizam a capacidade de participação das crianças como uma finalidade em si, tanto como um meio para atingir um resultado (desenvolvimental ou de aprendizagem) e revelam-nos um aspeto, incomum noutras perspetivas sobre a inclusão, que é a alegria e satisfação experimentada por todos os diretamente envolvidos.

A heterogeneidade dos grupos cruza-se com o fator enunciado acima de aprender com os outros. Estas características das turmas permite que haja uma maior diversidade de estádios de desenvolvimento das crianças, com atividades adequadas

permitindo que a criança com NEE possa, não só participar nas atividades de forma consistente como também permite que aprenda com os outros, havendo implicações também para a avaliação dos desempenhos.

O sentido de pertença da criança perante o grupo é outro indicador de que a inclusão é positiva. Este sentimento está diretamente relacionado com os fatores apontados anteriormente como a participação efetiva e a heterogeneidade.

A organização da escola com as estratégias para uma progressiva autonomia das crianças com NEE e uma melhor e maior comunicação entre escola e família foram outros fatores apontados pelas mães que também são convergentes com a literatura encontrada.

Segundo as mães *“os pais que são soberanos no conhecimento daquele aluno e se nós lhes pudéssemos dizer [aos professores] as melhores maneiras de funcionar com aquele aluno, ou eles pudessem dizer o que eles acham, acho que aí ganhávamos todos. Ganhava o aluno, ganhavam os professores, porque aprendiam muito connosco e nós também podíamos aprender alguma coisa certamente.*

E.. quebrar essa barreira, quebrar esse muro e haver uma ... pelo menos algumas reuniões com os professores todos, acho que era fundamental.” (G).

No processo de inclusão os pais percebem que não estão sozinhos e têm de se relacionar com instituições, com profissionais, bem como com os pais de outros alunos. Na entrevista mães revelaram ser capazes de identificar fatores facilitadores e de reconhecer méritos, mas também de apontar barreiras e recontar lutas e incompreensões. Este é, sem dúvida, uma área em que é necessário fazer muito para aproximar pais e profissionais para uma verdadeira cooperação. Esperamos que este trabalho seja um modesto contributo para um diferente olhar dos profissionais em relação aos pais.

Após a conclusão desta investigação, a minha já existente preocupação acerca da forma como os pais se envolvem nos processos de inclusão dos filhos e da forma como sentem a escola acentua-se mas também me permite ter uma visão mais abrangente de todos os elementos que envolvem o processo de inclusão de uma criança com NEE numa turma de ensino regular.

Nas minhas práticas futuras estarei mais atenta às famílias e, compreendendo as suas perspetivas e a forma como olham para os contextos escolares, tentarei valorizar mais os seus contributos e envolve-los mais na dinâmica de sala, seja por reuniões individuais para um maior conhecimento da criança (as suas características, dificuldades e principalmente competências) e da dinâmica familiar, como também em visitas à sala, tentando transmitir aos pais uma maior segurança acerca do dia-a-dia e do desenvolvimento do seu filho.

Uma das reflexões feita ao longo do trabalho está relacionada o sintetizar e enunciar diferentes critérios que os pais valorizam nas diferentes situações de inclusão. Desta forma, após apresentados e discutidos todos os elementos referentes os indicadores da inclusão, apresentamos uma lista de questões que poderá ser usada complementarmente com os outros instrumentos de avaliação da inclusão. Nesta lista tentamos incluir aqueles que foram os indicadores de inclusão apontados pelas mães na entrevista.

- A criança participa de forma plena e atividades nas atividades da sala?
- As atividades em que a criança participa são adequadas ao seu nível de desenvolvimento?
- A exigência do professor perante as diferentes situações da vida da criança na escola é adequada?
- A criança sente-se envolvida com o grupo, participando ativamente nos trabalhos de grupo?
- A criança demonstra ficar entusiasmada com suas vivências escolares?
- Os pares demonstram satisfação com as conquistas da criança e pelo seu esforço?
- Os professores acolhem bem a criança, transmitindo esse acolhimento para os pares criando um ambiente acolhedor?
- Os professores que acompanham a criança revelam ter atitudes consistentes e de aceitação das diferenças do outro, valorizando as suas conquistas?
- Os pais das outras crianças do grupo revelam atitudes de aceitação?

As limitações do estudo estão relacionadas desde logo com o pequeno número de participantes, sendo apenas um estudo exploratório com uma visão parcial da abordagem geral dos diferentes temas.

A inexperiência da investigadora trás algumas limitações ao nível da extensão da pesquisa do relacionamento entre os diversos temas abrangentes, tendo o tema sido principalmente focado nas questões da inclusão escolar, deixando os contextos de educação informal menos explorados.

Para futuras investigações é proposto que sejam feitos mais estudos que abordem perspectivas de famílias de forma aprofundada, com entrevistas a diferentes grupos de mães e inclusive a pais, percebendo se a perspectiva dos dois elementos do casal sustentam de forma idêntica os fatores facilitadores e indicadores de inclusão.

Estudos relacionados com as dimensões sociais da inclusão, percebendo se a inclusão em contextos informais toma os indicadores semelhantes e percebendo se nesses contextos existe uma maior facilidade na inclusão de crianças com deficiência.

A maioria da literatura encontrada e dos estudos apresentados foram realizados por autores estrangeiros, sendo, na nossa opinião, importante perceber a situação portuguesa face à inclusão e à realidade nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, D. (2013), Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Consultado em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-educacao-inclusiva-desafios-formacao-atuacao-sala-aula-762299.shtml?page=4>
- Amorim, R. (2012), Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância. (dissertação de mestrado não publicada) Instituto de educação, Universidade do Minho
- Bailey, D., Skinner, D., & Sparkman, K. L. (2003). Discovering Fragile X Syndrome: Family experiences and Perceptions. *Pediatrics*, Vol. 111, nº 2, 407-416.
- Barata, C. & Ferreira, J. B., (sd). Dimensões e problemáticas da diferenciação curricular, XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?
- Barbosa, F. & Canali, M. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? Consultado em <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>
- Bardin, A. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70.
- Barreiros, D., Ireland, T., Ferreira, W., & Fávero, O. (2009). Tornar a educação inclusiva, Brasília. UNESCO.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa. Editorial Presença.
- Candeias, A., & Sousa, C. (2005). A colaboração intersectorial e multiprofissional na intervenção com crianças com necessidades especiais. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), 11 – 30.

- Cardoso, L. & Simões, C. (2012). A comunicação não-verbal entre professores de educação especial e pais de crianças/jovens com necessidades educativas especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, 129-149.
- Cintra, G., Rodrigues S. & Ciasca, S. M. (2009). Inclusão escolar: Há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia*, 26 (79), 55-64.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto. Porto Editora.
- Correia, S. (2011). *A relação escola/ família na educação de crianças com nee na perspectiva de pais e professores*. (dissertação de mestrado não publicada), Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Costa, I. (2013). *A heterogeneidade em sala de aula*. Consultado em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/52946/a-heterogeneidade-em-sala-de-aula>
- Crespo, A, Correia, C., Cavaca, F., Croca F., Breia, G., Micaelo, M. & Pereira, F. (Org) (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio á pratica*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Cuberos, M., Garrido, A., Rivas, A., Jiménez , R., Pacheco, D., Garcia, T., et al, (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. DinaLivro.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Declaração de Copenhagen sobre Desenvolvimento Social Copenhagen, 1995
- Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. 154 Diário da República, 1.ª série N.º 4 - 7 Ministério da Educação.
- Delfino, P., Souza, H. (2014). *A qualidade da educação infantil*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 151-164.

- Dias, J. (1996). A Problemática da relação Escola/Família e a Integração de Crianças com NEE. (dissertação de curso especializado em educação especial) Instituto Jean Piaget. Almada.
- Educação Especial Inclusiva: ensino de qualidade deve ser para todos. (2016). Consultado em <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/71900/educacao-especial-inclusiva-ensino-de-qualidade-deve-ser-para-todos>.
- Elkins J., Kraayenoord C. & Jobling A. (2003). Parent's attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 3, nº 2, 122-129
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011) Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), Formação de Professores para a Inclusão PERFIL DE PROFESSORES INCLUSIVOS. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Fabrizio, N., Souza, V., & Gomes, E. (2007). Perfil do professor inclusivo. *Rev. Psicopedagogia*, 24 (74), 117-25.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiros, D. (Orgs.) (2009), Tornar a educação inclusiva. Brasília. Unesco
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. Lisboa. Instituto Piaget.
- Franco, V. & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In Patrício, M.F. (org). *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto Editora. Porto, consultado em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ml61V9jRqkgJ:home.uevora.pt/~vfranco/INC.doc+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Hendre, R. L., Oznoff, S. & Rogeres, S. J. (2003). Perturbações do espectro do autismo, perspectivas da investigação atual. Lisboa. Climepsi editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). Educar a Criança. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hughes, M. L. & Mccollum, J. (1994). Neonatal Intensive Care: Mother's and Fathers perceptions of what is stressful. *Journal of Early Interventions, Vol 18, nº3*, University of Illinois , 258-265.
- Kasari C., Freeman S., Bauminger N., & Alkin M. (1999)., Parental Perspectives on Inclusion: Effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 29, No. 4*, 297-305
- Katz, L. G. (1998), Cinco Perspectivas sobre qualidade. In DEB (Org). Qualidade e projeto na Educação Pré-escolar (pp15-40). Lisboa. Departamento de educação Básica.
- Kikker, D., Correa, V., & Rodriguez, P. (1999). Narrating Self and disability: Latino Mothers construction of identities Vis-à-vis their child with special needs. *Excepcional Children, vol 65, nº4*, 481-495,
- Korjenevitch, M. & Dunifon, R. (2010) Child Care Center Quality and Child Development. Cornell Cooperative Extension.
- Kron, M., Serrano, A.M., & Afonso, J. L. (org), (2014). Crescendo Juntos, Passos para a inclusão na Educação de Infância. Porto. Porto editora.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa
- Layne, L. L. (1996). "How's the baby Doing?" Struggling with narratives of progress in a neonatal intensive care unit. Department. *Medical Anthropology Quarterly, nº 10 (4)*, 624-656,
- Leal, J. (2015., Discriminação na educação inclusiva tem origem dentro e fora da sala de aula. Consultado em <http://www.usp.br/aun/exibir?id=7124>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da Republica, 1ª série Nº 237
- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. III Seminário de Educação Inclusiva. Universidade Lusófona
- Leite, T. (2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais. Aveiro. Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago.
- Leyser Y. & Kirk R. (2011), Parents' Perspectives on Inclusion and Schooling of Students with Angelman Syndrome: Suggestions for Educators. International

- journal of special education Vol 26, No: 2. Northern Illinois University, University of Wisconsin-Platteville.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol 51, nº3, 271-285.
- Maciel. (sd) Portadores de deficiência, a questão da inclusão social. *Revista S. Paulo em perspectiva*, Nº14, p. 2.
- Madureira, I. P. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de Identificação de Necessidades Educativas Especiais. In Sim Sim I. (Org.), *Necessidades Educativas Especiais – Dificuldades da criança ou da escola. Parte II*, (pp. 28-40). Texto Editores
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T., (2010). *Parent Views on Inclusion*, Pearson Allyn Bacon Prentice Hall, New Jersey
- Mathias, E. & Paula, S. (2009). A educação infantil no brasil: avanços, desafios e políticas públicas. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, nº1, 13-16
- McWilliam, R.A (org), (2010), *Trabalhar com as famílias de crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação especial, Porto Editora,
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/DGIDC. Lisboa.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/DGIDC. Lisboa
- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Dissertação de mestrado não publicada)*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Morgado, J. & Pinto N. (2012). *Atitudes de pais e professores perante a inclusão*, ISPA, Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1602>
- National Consortium On Deaf-Blindness (2007). *Harmonious Interactions - Practice Perspectives - Highlighting Information in Deaf-Blindness*. The Teaching Research Institute. Western Oregon University

- Nielsen, L. B. (1997). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto. Porto Editora.
- Paasche C.L., Gorrill, L. & Strom, B. (2010), *Crianças com necessidades educativas especiais*. Porto Editora.
- Palmer, D., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent View on the inclusion of their Children with Severe Disabiities, *The Counil for exepcional chidren*. vol 67, nº4, 467-484
- Pereira, F. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à Prática – Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Reis, V. (2012). *O envolvimento da família na educação de Crianças com necessidades educativas especiais*. (dissertação de mestrado não publicado). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Resende, W. (2011). *A importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem aplicado no ensino superior brasileiro*. Consultado em <http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/a-importancia-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aplicado-no-ensino-superior/53145/>
- Rodrigues, D. (org) (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2011). *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Salend, S. & Duhaney, L. (2002). What Do Families have to Say About inclusion? How to Pay Attention and Get Results. *Teaching Exceptional Children*, vol. 35 nº1, 62-66
- Sanches, I. & Teodoro, A.. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 63-83.
- Saramago, I., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Seery, M., Davis, P. & Jonhson, L. (2000). Seeing eye-by eye. *Remedial and especial Education*, vol. 21, nº5, 268-278.
- Silva, E. (2011). A perspectiva dos professores sobre o papel da família no processo de inclusão da criança com necessidades educativas especiais. Lisboa. Escola Superior de -Educação Almeida Garret.
- Silva, M. e Núcleo de Educação Pré-escolar. (1997). Orientações curriculares, para a Educação Pré-Escolar. Coleção Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação
- Skinner, D., Rodriguez, P. & Bailey, D. (1999). Awareness, use, and satisfaction with services for latino parents of young children whit disabilities. *Exceptional Children*, Vol 65, n3, The Council of Exceptional Children, 367-381.
- Skinner, D., Rodriguez, P. & Bailey, D. (1999). Narrating self and disability: Latino Mother's construction of identities vis-à-vis their child whit special needs *Exceptional Children*, Vol 65, nº4, 481-495, The Council of Exceptional Children
- Skinner, D., Rodriguez, P. & Bailey, D. (1999). Qualittive Analysis of latino parent's religious interpretations of their child's disability *Journal of Early Interventions*, Vol 22, nº4. University of North Carolina At Chapel Hill, 271-285.
- Sousa, C. & Candeias, A. (2005). A colaboração intersectorial e multiprofissional na intervenção com crianças com necessidades especiais. *Educação Port,nº1 (55)*, 11–30.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGrawHill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2008). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Brasil. Artmed.
- Swedeen, B. L. (2009). Signs of an Inclusive School: A Parent's perspective on the meaning and value of authentic inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus, Volume 5, Issue 3*. Consultado em <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss3/art1>
- Tania, C. & Boavida, D. S. (2013). Promoting the quality of individualized education plan (iep) and individualized family service plans (ifsp) goals and objectives, ISPA, Lisboa

Tegethof, M. (2007), Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos Profissionais e das famílias (dissertação de doutoramento não publicação), Universidade do Porto.

Zabalza, M. (1996), Qualidade em educação infantil. Brasil. Artmed editora.

ANEXOS

Anexo 1. Análise de conteúdo

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| Tema | Categoria | Sub-Categorias | Indicadores | UR |
|---|--|---|---|--|
| Conceito de Inclusão na Perspectiva das Mães | A inclusão é uma questão de Direitos Humanos | A inclusão é um objetivo ainda não alcançado porque ainda precisamos de estar a falar nela | Só há inclusão quando não se falar dela | Para já se houvesse inclusão nós nem tínhamos de estar a falar sobre ela, para mim só vai existir inclusão quando não precisarmos de falar nela. (P) |
| | | A inclusão não diz só respeito a pessoas com deficiência, vai muito para além disso. | Conceito diversificado | (...) para mim, de facto, a inclusão não tem só a ver com a deficiência, vem muito, muito, muito antes disso. (P) |
| | Inclusão implica igualdade de acesso a atividades e serviços na comunidade | Inclusão implica a criação de condições para que os filhos participem nas mesmas atividades do que as outras crianças | Igualdade de oportunidades | (...) que de facto os nossos filhos estejam na sociedade em pé de igualdade com outro cidadão e que sejam criadas essas condições para que elas ali estejam, isso é a inclusão, seja ele na escola no ginásio, na corrida, na visita de estudo, em todo o lado. (Rosa) (...) realmente a inclusão é isto. É serem parte de ... (M) |
| | | Para que haja verdadeira inclusão as condições necessárias deviam estar disponíveis a todos os momentos. | Condições humanas | Tem que haver visitas para o público e se houver alguém que precise de uma ajuda extra, essa ajuda tem que existir no momento em que essa pessoa chega lá. E assim é que as coisas deviam funcionar, não é, vai porque está lá nesse dia, no dia que alguém decidiu, não, quem quer ir decide, e está essa ajuda, não pode ser assim, isto tem de ser um princípio geral (P) |
| | A inclusão proporciona apoio e condições favoráveis ao desenvolvimento | | Rede de apoio | (...) e durante muito tempo nós sentimos que ali [estava] uma rede de apoio, que ele ali sabia que podia sempre contar, que tinha sempre alguém do lado dele, que tinha alguém que o compreendia, que se esforçava e isso, e na altura foi, foi manifestamente |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Conceito de Inclusão na Perspectiva das Mães | | | | importante. (P) |
| | O mais importante na inclusão são os objetivos relacionados com a socialização, mais do que as aprendizagens académicos | | Grupo de referência social | Para mim e para a minha filha é muito mais importante o grupo de referência do que propriamente as competências académicas que ela venha a adquirir (R) |
| | A experiência de participação com sucesso nas atividades é fonte de satisfação e regozijo para todos envolvidos | As experiências de inclusão são gratificantes para todos os participantes | Ser gratificante para todos os elementos | É que eu não sei porque é que é tão difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam todas as partes se sentem tão bem. Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são, passam a ser inclusivas. (M) |
| | | As pessoas que, proactivamente, promovem a inclusão são aquelas que se deixaram tocar pelo entusiasmo que essas experiências proporcionam | Entusiasmo no processo | (...) a possibilidade de se ser uma pessoa que é inclusiva e que procura que haja inclusão à [sua] volta é aquela que percebe que também podemos tirar prazer daquela pessoa que é diferente e esse prazer é isto, é o entusiasmo com eles. (P) |
| | | As outras crianças (pares) demonstram a sua satisfação pelos progressos conseguidos e pelo sucesso na participação nas atividades | Satisfação dos pares nas conquistas | Quando me lembro dos miúdos a virem a correr, ela muito bem na vida dela, nem estava nada preocupada, porque era um passo na evolução que tinha atingido, mas os miúdos felizes porque “ela anda, ela copiou” (M) |
| Mães têm a capacidade de reconhecer situações de inclusão que lhes vem da experiência. | | Reconhecimento das atitudes de inclusão | (...) o que eu acho é que nós sabemos muito bem o que é a inclusão (...), porque sentimos todos os dias a exclusão e portanto captamos muito bem quando há um ambiente inclusivo (...) ninguém nos consegue enganar ou mascarar uma situação de exclusão que esteja tapada com uma capa que é para nós é | |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Conceito de Inclusão na Perspectiva das Mães | | | | completamente transparente. (...) (M) |
| | Parece haver uma crescente sensibilidade e abertura da sociedade para a diferença | | Abertura para a diferença | (...) acho que nós estamos, apesar de tudo, em termos de sociedade com maior abertura para a diferença, (...) acredito que a tendência é para melhorar. (R) |
| | O Cei como limitativo de um futuro profissional das crianças | | Cei como limitação de futuro | Vão passar daquelas alíneas todas para o E. No E aquilo que nós temos de momento, é realmente que não te possibilidade de participar ou de concluir uma profissionalização que seja reconhecida, portanto não são capazes de ter uma profissão (M) |
| | Possíveis profissões onde as crianças se poderiam incluir e assim garantir um futuro. | | Possíveis profissões: Tecelões, funcionários de supermercado | Porque é que não hão-de ter uma profissão? Podem ser funcionários num supermercado, podem ser tecelões, podem ser o que seja e não terem... Antigamente não haviam pessoas que eram todas analfabetas e era boas profissionais daqui e dacolí? (R) |
| Contextos em que mães procuraram experiências de Inclusão para os seus filhos | Inclusão em associações, grupos e atividades na comunidade | Grupo de Teatro na Academia Recreativa | Grupo de teatro | A minha filha participa num grupo de teatro da comunidade, (...) na Academia Recreativa (G) |
| | | Grupo de Escuteiros | Escuteiros | E na altura foi para os escuteiros, ele foi para o grupo onde nos moramos (P) |
| | | Ginásio | Ginásio | [A minha filha é] uma jovem de 16 anos e que, que, começou a fazer exercício num ginásio desses redes de ginásios que há. (R) |
| | | Atelier de atividades Circenses | Atelier | (...) numa semana de férias, num atelier. Eu achava que o Manel ia gostar, porque era um atelier de circo de acrobacias aéreas (P1) |
| | | Surf e Vela Adaptados | Tempos livres | (...) nos tempos livres onde a minha filha fica a seguir a escola, apareceu lá um rapaz que era monitor de surf adaptado e desafiou os |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|---|
| | | | | <p>pais destas crianças(...) eram a volta de umas 60 e tinham 5 com Necessidades educativas especiais.</p> <p>(...) e então em julho, eles começam a levar uns num dia, outros noutro, começaram leva-los a todos. (R)</p> |
| | A escola | | Pré aviso das mães | <p>A questão é que eles estão na escola.</p> <p>(...) eu quando vou inscrever a minha filha digo, mas olhe que ela é uma miúda com trissomia, dizem que não é preciso dizer mas eu digo logo ... (M)</p> |
| Indicadores de Inclusão de Sucesso | A participação nas atividades do grupo em que estão incluídos é um indicador de efetiva inclusão | A participação plena nas mesmas atividades | Participação efetiva | <p>Por exemplo ela tem um papel, são vários sketches nesta peça, em que ela entra em vários, num é a principal protagonista, noutros não, mas está sempre muito implicada (G)</p> <p>Ali [neste grupo de teatro], mesmo na representação ela muda o cenário com os outros (G)</p> |
| | | A adaptação ou adequação dos níveis de exigência é uma condição para o sucesso da inclusão. | Adaptação do nível de exigência | <p>Portanto é-lhe exigido (...) o mesmo que os outros mas adaptado. (...) mas são coisas à medida dela, e é respeitada as capacidades dela, não é subestimada (G)</p> |
| | | Nas atividades é notória a colaboração entre todos e o envolvimento da criança/jovem | Sentido de pertença | <p>(...) nas representações nota-se que há um sentido de pertença, que ela está ali num ambiente que é muito acolhedor, que, noto que as pessoas colaboram com ela e ela é implicada nas coisas com outras pessoas (G)</p> |
| | | Oportunidades para efetivamente participar nos trabalhos de grupo em contexto de sala de aula | Trabalho de grupo partilhado | <p>(...) o que é importante é que ela possa, por exemplo, trabalhar em grupo. Se há uma turma que se vai dividir em grupos, que ela possa pertencer a um grupo.</p> |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Indicadores de Inclusão de Sucesso | | | | Verdadeiramente, porque pertencer a um grupo e não fazer nada não é pertencer ao grupo (...) (G) |
| | A atitude das pessoas é um bom indicador que permite distinguir situações de inclusão | Aceitação da pessoa com todas as suas características pelos adultos e pares | Aceitação por parte dos outros | <p>(...) durante muitos anos, foi um o grupo [escuteiros] de suporte o acolheu, com as características todas dele, as mais positivas e as menos positivas (P)</p> <p>Ela foi muito bem aceite pelo grupo (R)</p> <p>... e todos já aceitaram bem lá dentro. Desde os miúdos aos graúdos, toda a gente gostou dela, toda a gente chamava por ela, e toda a gente a leva ... (J)</p> |
| | | Atitude de aceitação da criança e suas diferenças pelos pais das outras crianças | Aceitação por parte dos outros pais | [na reunião de pais] que aos outros pais também não incomodou, acharam.. que a inclusão tem muitos lados, não é? (M) |
| | | Consistência entre o que os profissionais dizem e o que realmente fazem e acontece | Atitude consistentes dos adultos | É a atitude das pessoas. Porque as pessoas dizem-nos uma coisa mas a atitude delas pode dizer outra e quando as coisas são contraditórias já ninguém nos consegue enganar. (Marcelina) |
| | | São tratados da mesma forma que os outros pelos profissionais | Reforço positivo | o professor no fim fala de todos os “atores” um pouco, também fala dela e diz quais são características positivas de cada um (Guilhermina) |
| Criança/jovem com deficiência é recebido num ambiente acolhedor e faz inquestionavelmente | | Sentido de pertença observado pelos pais | [na reunião de pais] Importante ver aquele miúdo com deficiência que faz parte do grupo, que é assim, não estamos aqui a discutir isso, mas que ela pertença ao grupo é positivo.(Marcelina) | |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Indicadores de Inclusão de Sucesso | parte do grupo | | | |
| | Inclusão proporciona satisfação e sentido de realização à criança/jovem e são uma demonstração das suas capacidades | Sentimentos de satisfação manifestados pela criança/jovem são indicadores de inclusão | Entusiasmo por parte da criança com deficiência | É intenso, mas ela está muito entusiasmada (G) Está muito satisfeita, e nota-se que quanto está lá, está completamente feliz (G) |
| | | Em situações de inclusão a criança/jovem demonstra a suas capacidades | Satisfação da criança nos momentos de conclusão de atividade | Está muito contente ela própria vestiu a camisola do XXXX e disse “a camisola do ginásio”, à maneira dela que ela fala bastante, com uma dicção bastante, defeituosa, mas pronto, mas satisfeitíssima. (R) (...) e ele foi, e ele esteve muito bem e... também mal, que aquilo também custava. Mas no fim foi muito giro, que isso percebeu-se quanto ele gostou e o quanto foi importante (...) o que aconteceu foi que o M. na hora do espectáculo correspondeu a tudo o que estava previsto que ele correspondesse. (P1) (...) ela andava em cima da prancha, nas ondas, fantástica, com um monitor, andava lá de um lado para o outro. (...) mas ela então, ela adorou aquilo de tal forma que fez os 15 dias de surf, depois fez 15 dias de vela, adaptada também e acabou por passar um mês fantástico. E aquilo era inclusão mesmo. (J) |
| A satisfação e | As experiências de inclusão são gratificantes para todos os participantes | Ser gratificante para todos os elementos do processo | É que eu não sei porque é que é tão difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam | |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Indicadores de Inclusão de Sucesso | regozijo manifestado por todos os envolvidos em experiências de inclusão de sucesso | | | todas as partes se sentem tão bem. Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são, passam a ser inclusivas. (M) |
| | | As pessoas que, proactivamente, promovem a inclusão são aquelas que se deixaram tocar pelo entusiasmo que essas experiências proporcionam | Entusiasmo no processo | (...) a possibilidade de se ser uma pessoa que é inclusiva e que procura que haja inclusão à [sua] volta é aquela que percebe que também podemos tirar prazer daquela pessoa que é diferente e esse prazer é isto, é o entusiasmo com eles. (P) |
| | A satisfação e regozijo manifestado por todos os envolvidos em experiências de inclusão de sucesso | Regozijo dos pares pelo sucesso e/ou reconhecimento do esforço do outro diferente | Demonstração de felicidade dos pares nas conquistas da criança com NEE | ... inclusão também é quando os outros ficam felizes de reconhecerem um progresso e do esforço. (M) E no final foi muito muito giro porque os miúdos vieram ter comigo e disseram “o M. hoje esteve muito bem, muito bem” e estavam muito contentes porque realmente estavam receosos de como ia acontecer e no final ficaram muito contentes por ele e estava,...foi muito engraçado mesmo. (P1) (...) no momento em que ele copiou eles estavam todos felizes porque ela tinha copiado. Os professores tiveram que ir ver o que se passava lá ao canto porque estava tudo, os miúdos estavam todos à volta. Eu acho que provavelmente que serão miúdos que saberão viver uma inclusão. (P1) |
| As atitudes e desempenhos dos profissionais são fatores centrais no sucesso da inclusão | A boa vontade e disponibilidade dos adultos/profissionais para ajudar crianças/jovens com características diferentes | Atitudes dos adultos: tolerância, flexibilidade, capacidade de aceitação e boa vontade. | Havia de facto muito boa vontade, isso era uma diferença, eu acho que, em relação a outros contextos, quer a escola quer noutros sítios, havia muito boa vontade, vontade de ajudar um miúdo com características diferentes. (P) | |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p>Fatores Facilitadores da Inclusão</p> | <p>As atitudes e desempenhos dos profissionais são fatores centrais no sucesso da inclusão</p> | | | <p>Era a atitude das pessoas sem dúvida, a atitude, a tolerância a flexibilidade, a capacidade de aceitar o outro diferente, sem a partida julgar (P)</p> |
| | | <p>Profissionais sem preconceitos, que acreditem nas capacidades das pessoas com diferenças e lhes proporcionem oportunidades de participarem e de experimentarem</p> | <p>Dar oportunidade sem Pré-conceitos</p> | <p>Isso para mim é que é ser inclusivo. Eu apanhei também algumas pessoas assim, que procuraram tratar o meu filho de maneira mais próxima dos outros. Não quiseram sequer saber muito [sobre a deficiência da criança] a não ser aquelas questões que implicavam na aprendizagem. E acreditaram que ele conseguia. E quando acreditavam ele conseguia, ainda hoje é assim. Ele consegue. (P)</p> <p>G: É dar oportunidade sem...dar oportunidade sem [ter], à partida, o preconceito de que não vai conseguir...</p> <p>P: É isso mesmo</p> <p>G: É dar oportunidade de participar ... e ver se consegue e ou não consegue. O que se consegue é á sua maneira e á sua medida.</p> <p>P: Exatamente.</p> |
| | | <p>Capacidade de inovar e experimentar novas estratégias facilitadoras da inclusão</p> | <p>Diversificação das estratégias de atuação</p> | <p>A maior parte das pessoas não procura, procuram primeiro a coisa mais fácil, o que eu sinto mais espontâneo, mas não procuramos muitas vezes “deixe lá ver agora desta maneira” e isso não fazemos muitas vezes e por isso é que não há tanta inclusão (P)</p> |
| | | <p>Saber colocar-se no lugar do outro</p> | <p>Pôr-se no lugar do outro</p> | <p>As pessoas, de facto, não se poem tanto na pelo do outro (P)</p> |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Fatores Facilitadores da Inclusão | A heterogeneidade do grupo onde criança/jovem é incluído é um factor facilitador porque existem níveis de desempenho muito diversificados. | | Heterogeneidade nos grupos | <p>[grupo de teatro] muito heterogénea, portanto em termos de idades,.. pessoas, pronto são todas muito diferentes, com idade compreendidas entre os 12 e os 60 (G)</p> <p>[noutro grupo em que experiência não foi positiva] eram todos da mesma idade (G)</p> <p>(...) era um grupo (...) que ajudou a que as coisas corresse bem porque era um grupo muito heterogéneo. Portanto tinha miúdos mais pequenos, miúdos maiores e isso permitiu que ele pudesse fazer o atelier com a resposta dele, assim como cada um dos outros com a resposta, de acordo com a sua, com a idade (P1)</p> |
| | Medidas facilitadoras da inclusão no plano da organização da escola | Ajudas para jovem saber orientar-se e compreender o funcionamento das rotinas da escola | Orientar a criança dando-lhe autonomia | É por exemplo chegar a uma escola nova, (...) e o diretor de turma, fazer um horário para cada pavilhão para cada auxiliar que está no início de cada pavilhão poder saber se ela está no pavilhão errado orientá-la onde é que...isso é inclusão. São pequenas coisas que se podem fazer para incluir. (G) |
| | | Facilitar o acesso e a comunicação entre pais e professores | Comunicação escola/família para um maior conhecimento da criança | Porque são os pais que são soberanos no conhecimento daquele aluno e se nós lhes pudéssemos dizer [aos professores] as melhores maneiras de funcionar com aquele aluno, ou eles pudessem dizer o que que eles acham, acho que aí ganhávamos todos. Ganhava o aluno, ganhavam os professores, porque aprendiam muito connosco e nós também podíamos aprender alguma coisa certamente. E.. quebrar essa barreira, quebrar esse muro |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Fatores Facilitadores da Inclusão | | | | e haver uma ... pelo menos algumas reuniões com os professores todos, acho que era fundamental. (G) |
| | Sensibilização da comunidade escolar para a problemática da pessoa com deficiência facilita a inclusão | Iniciativa dos professores para sensibilizar a comunidade educativa, designadamente os pais das outras crianças, assumindo atitudes que são, por um lado demonstrativas e, por outro, promotoras da inclusão | Sensibilização dos outros de forma natural | E começou com a reunião de pais de todos os miúdos da turma em que o professor passou por apresentar a turma, dizendo que tinha uma turma muito engraçada que eram 18 meninos todos muito especiais, todos diferentes, com necessidades diferentes. E depois mencionou que também tinha uma criança que ainda era mais especial que os outros. A maneira como ele fez tudo, foi muito bonito (...) nunca teve um início de ano tão bonito e tão harmonioso, acho que essas informações passadas aos outros pais são importantes. (M) |
| | | Os pais assumem, por vezes, o papel de informadores sobre as problemáticas dos filhos junto das escolas, dos profissionais e das outras crianças, criando condições para uma melhor inclusão dos seus filhos | Explicação inicial dos pais acerca da deficiência facilitando a aceitação dos outros | Fui eu que apresentei as colegas o que se passava com o S. Porque (...) tem uma doença rara e não é visível, (...) e portanto a página tantas parece uma criança aberrante, tem tiques, diz coisas estranhas e portanto é difícil perceber. (...) Correu bem, correu muito bem. Durante o ano sentimos que vários colegas que tinham uma atitude muito reactiva, passaram, passaram primeiro a perceber, iam ter com ele, faziam perguntas ... (P) |
| | | Experiência em que o próprio aluno se envolve no processo de informar os pares, com resultados positivos para o próprio que se valorizou, e para o processo de inclusão pela | Explicação inicial da criança aos colegas sobre a sua deficiência | Falámos com o S. se ele queria ou não, ele disse que sim (...) com a nossa ajuda preparou um pequeno PowerPoint onde se incluiu um filme, (...) foi ele que comandou a apresentação toda e ele parecia de facto |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | demonstração de capacidades e, simultaneamente, informação sobre as dificuldades e limitações | | naquele momento surpreendeu tudo e todos porque ele falou com uma capacidade e com um à-vontade em que acho que desarmou toda a gente, (...)falou sobre ele, as dificuldades dele. No fim respondeu todas as perguntas dos colegas e foi um momento em que ele brilhou por aquilo que ele é, com as características que tem e que noutro contexto não são tão positivas. (P) |
| | | Experiência de inclusão inversa como forma de sensibilizar os pares e promover interações e relações de cooperação | Permitir aos outros estar no local especializado da criança com NEE | A professora de geografia (...) veio à sala buscar a minha filha, porque a minha filha está numa unidade de ensino estruturado, e ela foi buscar a minha filha, na segunda semana trouxe a turma toda à sala, portanto, fez o inverso. (...)Eu acho que foi uma boa forma de incluir, uma boa forma de inclusão e que a partir dai os miúdos da turma da minha filha, como sabem que ela é da turma deles, eles vão busca-la para ir para a cantina, vão ajudá-la, ajudam-na a pegar na faca e no garfo para partir as coisas, sem que ninguém lhe peça a eles. (J) |
| Limitações e Barreiras à Inclusão | Continuam a verificar-se discriminações das pessoas com deficiência, por exemplo, na organização de visitas e oficinas para crianças. | | Discriminação em nome da inclusão | Eu estou a lembrar-me por exemplo das visitas aos museus ou das visitas a oficinas, ou seja, há oficinas para meninos com necessidades educativas especiais, e há oficinas para publico em geral,... o que é que é isto? Isto não é nada. (P1) |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Limitações e Barreiras à Inclusão | As baixas expectativas decorrentes de preconceitos são barreiras à inclusão e ao desenvolvimento. | | Baixas expectativas e comportamentos moldados à deficiência. | <p>Às vezes a inclusão não funciona tanto porque já estamos todos também tão moldados (...) acreditar que aquela pessoa consegue entanto que os outros acham [que não consegue] (P)</p> <p>Enquanto que na [Instituição de Educação Especial] têm muito medo de a deixar ir sozinha. Ele [monitor de natação] deixou-a ir ... e não é que ela nada! Ela consegue nadar e na [Instituição de Educação Especial] diziam-me que não.</p> <p>Mas ela lá, com ele nada! Portanto há aqui as vezes, até nas próprias [Instituições] parece que (...) não fazem a inclusão que devem. (R)</p> |
| | Existem dificuldades no relacionamento das mães com os professores o que é percebido como uma barreira à inclusão | É necessária pressão das mães sobre os professores para se conseguirem bons resultados | Pressão das mães para entender o dia a dia dos filhos | os professores são também muito bons, enquanto nós estamos lá a perguntar todos os dias: “Então o que é que fez a...”, “Então como é que foi...”, porque se eu deixar os professores sozinhos, ela não faria o que faz hoje. Se eu não fosse lá ... (M) |
| | | Mães não são sempre bem vindas ou bem recebidas pelos professores e esta atitude negativa é dolorosa para elas | Mães a sentirem-se criticadas pela forma como gerem a relação com os professores | ”olha lá vem ela outra vez”, houve alturas que eu percebia logo, entrava na escola e via logo na cara, “oh, lá vem aquela outra vez”. Isto custa muito, isto dói muito aos pais ... Porque isto custa muito, dói muito, nós sermos vistos – “vá, lá vem aquela, o que é que ela quer hoje”. (Marcelina) |
| | | Mães gostariam de ter uma relação mais cooperativa e próxima com os professores mas sentem que isso não é possível. | Desejo das mães de uma relação mais positiva com os professores | (...) nós temos que ir lá, nós queremos ser amigos, uma vez a Paula dizia-me: “eu gostava de ser amiga da professora, mas não posso”. (...) Portanto são todos muito nossos amigos, todos, nós temos muitos amigos, mas realmente, se formos espremer bem... (Marcelina) |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Limitações e Barreiras à Inclusão | <p>Há grandes diferenças no relacionamento com os pares ao longo do tempo. Aceitação e envolvimento com os pares é mais fácil nos primeiros anos e fica mais complexa e difícil à medida que as crianças crescem e os seus interesses se tornam mais diferenciados e complexos. É apontada a necessidade de implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de laços entre os jovens.</p> | <p>A inclusão é mais fácil nos primeiros anos e, à medida que as crianças crescem, este relacionamento vai-se tornando mais complexo e difícil.</p> | <p>Aumento das dificuldades de inclusão coincidentes com o aumento dos ciclos.</p> | <p>(...) eu acho que são muito importantes os pares, mas há uma mudança muito grande, no crescimento na evolução, (...) eu tive uma boa experiência no ji, no 1º ciclo do ensino básico principalmente, depois foi ainda boa no 2º ciclo e depois foi péssima, péssima entre aspas, foi menos boa no 3º ciclo em termos de grupo de referência para os nossos filhos que é absolutamente importante, não é? (...) depois começa a crescer, começam a arranjar os seus amigos, os amigos que se unem por preferências, dos namorados, dos gostos, aqui é que começa a grande problemática (...), (R)</p> |
| | | <p>A partir do 3º Ciclo as relações entre pares já não são tão fáceis e é necessária a intervenção para promover essa inclusão</p> | <p>Estratégias exteriores para a relação entre pares no 3º ciclo</p> | <p>(...) e aqui [a partir do 3º ciclo] é que começa a haver necessidade de haver estratégias exteriores que consigam reverter esta situação [de exclusão social] (R)</p> |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Limitações e Barreiras à Inclusão | <p>Na escola há, por vezes, preconceitos em relação à inclusão de alunos com deficiência argumentando-se falta de formação e/ou de recursos, a possibilidade de prejudicar o rendimento escolar das outras crianças. Na prática verifica-se também a integração física da criança/jovem na sala de aula, mas sem a envolver nas mesmas actividades com os outros alunos.</p> | <p>Encontram-se resistências e são os pais que têm de batalhar para que as crianças sejam aceites na escola</p> | <p>Barreiras e dificuldades na inscrição das crianças na escola.</p> | <p>ou tu achas quando eu cheguei lá à escola e disse assim “olhe eu quero inscrever a minha filha”, elas “ah que bom vem ai uma pessoa com deficiência, até que enfim era isso que,...”. Não, foi primeiro montes de reuniões, montes delas, e depois quando ela estava a acabar a infantil, eu fui lá com o [D.L.] 3 de 2008 e disse “olhem meus amigos, venho-vos dar aqui este decreto-lei para vocês lerem porque eu amanhã (...) venho cá inscrever a V. para o ensino básico. (M)</p> <p>(...) tenho encontrado sítios muito bons que me dizem “pois não há problema nenhum”... Fabulosos. Mas também tenho encontrado sítios a dizer “ah mas nunca tivemos nenhuma”, e eu digo “ok, mas vamos conversar, eu venho cá, conversamos...” (M)</p> |
| | | <p>Pensa-se que a sua presença pode prejudicar o rendimento dos outros</p> | <p>Possibilidade dos pais das outras crianças da criança com NEE prejudicar o rendimento do grupo</p> | <p>(...) como a Rosa, disse a sociedade está melhor e essas pessoas também são pessoas que vivem em sociedade, mas quando chegamos à escola temos aquela ideia que está um miúdo com deficiência, provavelmente vai prejudicar e todos os pais querem que os filhos cheguem ao expoente máximo, não é? E podem achar algumas pessoas mais desinformadas que tendo uma criança com deficiência poderá prejudicar (M)</p> |
| | | <p>Os alunos com deficiência não são incluídos nas actividades da turma.</p> | <p>Inclusão não é efetiva na maioria das vezes</p> | <p>E isso já foi feito na escola, porque eu exigi [envolvimento da criança/jovem nos trabalhos de grupo], mas a tendência é sempre para ela, ou não pertencer a nenhum grupo ou pertencer e não fazer nada e os</p> |

Perspetivas das mães sobre inclusão de crianças com Nee

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | outros fazem tudo. (G) |
| | Ausência de respostas adequadas da escola | Falta de condições da escola | (...) ela está inscrita num décimo ano e ainda não começou o ano lectivo. Portanto veja como é que as coisas estão em relação à escola, (...) a minha tristeza em relação à escola. Neste momento a menina ainda não começou o ano letivo e estamos a dois passos das reuniões intercalares para as primeiras avaliações. Quer dizer, isto é o quê? (R) |
| | Ausência de respostas adequadas da comunidade | Falta de respostas para crianças mais velhas | Mas não acredito cá na comunidade, não acredito, porque eu vejo o que acontece aos jovens com deficiência na comunidade. Vão parar àqueles centros de meninos... De centros, de pessoas com deficiência... Que são adultos, que são tratados como meninos, são todos muito queridos ... o que mais me assusta é pensar, ... poder ver a minha filha um dia assim (M) |

Anexo 2. Transcrição integral da entrevista

Objetivos:

- a) Recolher testemunhos e opiniões de pais sobre a inclusão.
- b) Identificar aspetos/indicadores valorizados e importantes na inclusão.

P: Ok, eu preparei aqui um pequeno guião, não é propriamente um guião de entrevista com perguntas ... são um conjunto de temas, um bocado provocatórios, para começar a conversa e que irei lançar assim para a mesa.

Para começar, se calhar é um bocadinho brusco este início, pensei em várias maneiras de fazer isto de forma menos brusca, mas não consegui.

Começaria por vos pedir que descrevessem momentos significativos em que vocês tivessem sentido que o vosso miúdo ... filho ou filha, fosse realmente bem acolhido, ... fosse bem aceite e momentos em que houvesse de facto inclusão. Enfim: foi gratificante, foi giro para toda a gente, toda a gente estava bem-disposta, toda a gente foi agradável, foi um momento simpático para a criança, simpático para vós para, foi simpático as outras pessoas. De que é que vocês se lembram na vossa história?

G: Tem que ser sempre relacionado com ambientes de escola, não é?

F: Não, não, a inclusão não é só escola

G: Pois não, mas...

F: e como tal...outros contextos, na família, no grupo de amigos...

G: Está bem. Eu chamo-me Guilhermina, aí para a gravação, e portanto posso a falar já sobre isso porque tenho uma situação agora muito presente. A minha filha participa num grupo de teatro da comunidade. É um grupo de teatro... na academia recreativa de Linda a Velha, é muito heterogénea, portanto em termos de idades, ... as pessoas, pronto, são todas muito diferentes, com idades compreendidas entre aí os 12 e os 60 ... E eu,... o meu marido é que vai leva-la e busca-la, mas eu ..., pronto, aquilo é um bocado intenso, porque são 3x por semana ensaios de 2 horas cada dia. Para quem estuda e tem outras atividades é um bocado intenso.

É intenso, mas ela está muito entusiasmada, gosta muito e depois nas representações nota-se que há um sentido de pertença, que ela está ali num ambiente que é muito acolhedor, que ... Noto que as pessoas colaboram com ela e ela é implicada nas coisas com outras pessoas. Por exemplo, na mudança do cenário, ela ajuda a mudar o cenário, enquanto que ela já esteve noutra grupo e isso não acontecia. Portanto ela não...eram todos da mesma idade e não havia, fora da aula de

teatro, não havia nenhuma interacção. E ali, mesmo na representação ela muda o cenário com os outros, ... O professor no fim fala de todos os atores, atores entre aspas, um pouco, também fala dela e diz quais são características positivas de cada um. E portanto há ali um reconhecimento de capacidades, de valores, de valor, não é valores é valor ... que é transversal a todos. E eu acho que ali ela é trata como igual. Portanto é-lhe exigido o mesmo que aos outros ... num contexto um bocado ... pronto é-lhe exigido o mesmo que os outros ... mas adaptado. Por exemplo ela tem um papel, são vários sketch nesta peça, em que ela entra em vários. Num é a principal protagonista, noutros não, mas está sempre muito implicada, não entra em todos, mas são coisas à medida dela, e são respeitadas as capacidades dela, não é subestimada e eu acho que, pronto, sinto que ela está ali mesmo como peixinho num aquário. Mesmo.

F: Está contente

G: Está muito satisfeita, E nota-se que, quanto está lá, está completamente feliz e que... e pronto, principalmente algumas pessoas, que eu não conheço todas, vejo que a acolhem bem e que gostam que ela esteja lá. Aliás, ela foi chamada... Ela pertenceu a este grupo de teatro há 2 anos atrás, o grupo não funcionou o ano passado e este ano recebemos um telefonema do professor, que também é ator, a pedir que ela voltar. Portanto, acho que isto é inclusão.

F: Ok, obrigada. Mais alguém?

P: Uma fase... não é um momento tão presente, mas lembro-me que na altura o Sebastião tinha cerca de 6 anos, e as coisas na escola Sou a Patrícia. Tinha 6 anos e estava numa altura muito difícil na escola. Começava-se a perceber que ele tinha muita dificuldade em estar com pares, com amigos e portanto não havia um grupo onde ele se integrasse, onde ele se sentisse bem. E na altura foi para os escuteiros. Ele foi para o grupo onde nós moramos, para Carnaxide, onde tinha as duas primas e onde nós à partida, conhecendo as pessoas que lá estão, percebemos que aquilo podia correr bem. E, de facto, até hoje, o Sebastião continuou, hoje tem 16 anos e continua lá.

E agora não tanto, mas lembro-me que durante muitos anos, foi um o grupo de suporte que o acolheu, com as características todas dele, as mais positivas e as menos positivas Durante muito tempo nós sentimos que ali era uma rede de apoio, que ele ali sabia que podia sempre contar, que tinha sempre alguém do lado dele, que tinha alguém que o compreendia, que se esforçava por isso. E isso, na altura, foi

manifestamente importante. Porque em todos os outros contextos era muito difícil estar com pares, com os amigos ... Portanto se ali funcionou, porque é que nos outros lados não pode funcionar.

Havia de facto muito boa vontade, isso era uma diferença, eu acho que, em relação a outros contextos, quer a escola quer noutros sítios, havia muito boa vontade, vontade de ajudar um miúdo com características diferentes.

F: Então o que contava ali mais era a atitude das pessoas...

P: Era a atitude das pessoas, sem dúvida. Era a atitude, a tolerância, a flexibilidade, a capacidade de aceitar o outro diferente. Sem à partida julgar, não é? E portanto é isso é a inclusão, para mim. Aliás, ali com os escuteiros tem ligações diferentes, e onde percebe-se que ali funciona.

F: Ok, obrigada.

R: Eu se calhar, já agora numa de alternância presente passado, passado presente, vou falar numa situação presente. De agora, destas últimas semanas. Eu sou Rosa, sou mãe de uma jovem de 16 anos e que ... que começou a fazer exercício num ginásio dessas redes de ginásios que há assim, ... viva fitness, passando a publicidade. Que fica próximo da residência e portanto ... E estávamos muito apreensivas com o início da atividade, mas devo-lhe dizer que estou surpreendidíssima com a evolução dela.

Ela foi muito bem aceite pelo grupo. O grupo são pessoas, principalmente senhoras e senhoras mais velhas, de meia idade E que perguntam, ela tem ido uma vez por semana, e já perguntaram a técnica e “então a mas a....Não vem mais vezes? Vem só uma vez por semana?” Querem que ela vá mais vezes, e elas próprias de vez em quando ... Aquilo que é explicado à Teresa serve para ... como exemplo para os outros, porque os outros também tem duvidas e as vezes não as põem, e o facto de explicar mais pormenorizadamente uma situação, isso beneficia depois o resto do grupo.

E é este o caminho, é que de facto os nossos filhos estejam na sociedade em pé de igualdade com outro cidadão. E portanto ... que lhes sejam criadas essas condições para que elas ali estejam. Isso é a inclusão, seja ele na escola, no ginásio, ... na corrida, na visita de estudo, em todo o lado.

Portanto, esta é a situação que estamos viver neste momento e eu estou muito satisfeita por esta evolução.

F: E é a sua filha que está contente também ...

R: Está muito contente também. Ela própria vestiu a camisola do “viva fit” e disse “a camisola do ginásio”. À maneira dela que ela fala de uma forma bastante ... com uma dicção bastante defeituosa. Mas satisfeitíssima. Quando chegou ao pé da técnica mostrou logo. Abriu a camisola para lhe mostrar que era a camisola igual à do ginásio. E está lá escrito, ela apontava para o sítio da entrada, que era igual, é uma festa.

E ela faz as coisas como deve de ser. Tem assim, demora um bocadinho mais, porque depois levou uma toalha com um boneco e o boneco tinha que estar de cabeça para cima e depois demorava um pouco mais. Chegámos a conclusão que o melhor era levar uma toalha sem boneco que é para não haver direito e avesso ... de maneira que ...pronto é por aqui, é por aqui.

Ela fez durante algum tempo sala de exercício na fundação liga, onde fez bem, mas ... e onde me pareceu ser, à partida enfim, inicialmente o único sítio que criava condições para fazer uma aula de técnico com uma pessoa, portanto relação de um para um, ... Acho que é um caminho... Acho que, se provavelmente, se eu tivesse ido mais cedo e procurado um “viva fit” ou outro qualquer, provavelmente não teria tido a mesma resposta. Acho que nós estamos, apesar de tudo, como sociedade, com maior abertura para a diferença, seja ela no supermercado ... seja onde seja. E acredito que a tendência é para melhorar, mesmo em termos de social ... Não estou a falar na escola, porque na escola a sensação que eu tenho é que estamos a piorar, mas pronto.

F: Na escola está pior e na sociedade está melhor ...

R: É, sim. Assim numa leitura muito rápida e transversal, dá-me a ideia que sim. Pelo menos nas minhas experiências últimas tem sido más em relação a escola.

F: Ok, agora é pena ... a escola devia ser um dos suportes destes processo de inclusão. Não sei se mais alguém...

M: Eu posso falar da escola?

F: claro que sim

M: Eu sou a Marcelina e vou contar um episódio que é deste ano, portanto é recente, e que eu acho eu é muito muito inclusivo. Pelo menos eu senti-me bem e senti que aquele era o sítio certo para eu estar e para estar também a minha filha. E começou com a reunião de pais de todos os miúdos da turma em que o professor começou por... apresentar a turma, a dizer que tinha uma turma muito engraçada, que eram 18 meninos todos muito especiais, todos diferentes, com necessidades

diferentes ... E depois contou que também tinha uma criança que ainda era mais especial que os outros.

Embora eu não goste muito deste nome especial, a maneira como ele fez tudo, foi muito bonito e... começou logo por falar da Vera, porque a Vera é única miúda com deficiência na escola e... e falou de uma maneira tão natural e passou aquilo tudo aos outros pais de uma forma tão aberta...

Eu acho que contou ali e o que se tornou tão inclusivo foi, não foi assim falar “de um miúdo com deficiência, que ... pois se calhar... até pode prejudicar ... assim tudo muito escondido”. Não ele expôs, falou ... e disse que ela se portava muito melhor que muita gente, que incomoda muito menos as aulas que alguns miúdos, mas que todos vão aprender a trabalhar juntos e... foi muito bonito porque os pais, eles próprios, entraram naquele registo e começaram a dizer que estão muito contentes por ela estar na turma. E foi bonito. Aquilo que ele fez ali, ele abriu uma porta que todas as pessoas vão usar. Todas as pessoas falam da Vera, toda a gente conhece a Vera, os miúdos conhecem a Vera ... E os próprios pais. Porque ela mudou de escola e, às vezes, é mais complicado, as pessoas não conhecerem, e acho que foi verdadeiramente inclusivo. Acho que isto é a escola e a importância da abordagem é ser aberta e informada. Foi este ano. Foi há pouco tempo.

F: O que contou para si foi o facto de ser proporcionada uma informação relativamente objetiva em relação à Vera e a abertura que as pessoas mostraram ...

M: Sim ... a abertura das pessoas. Mas às vezes as pessoas tem qualquer coisa ... como a Rosa disse, a sociedade está melhor e essas pessoas também são pessoas que vivem em sociedade. Mas quando chegamos à escola, temos aquela ideia de que está um miúdo com deficiência, provavelmente vai prejudicar. E todos os pais querem que os filhos cheguem ao expoente máximo, não é? E podem achar, algumas pessoas mais desinformadas, que tendo uma criança com deficiência poderá prejudicar e ... O professor ao abordar aquilo daquela forma, de uma forma tão natural e de ele próprio dizer que estava felicíssimo de a ter na turma. Que desde que a escola começou, porque aquilo já tinha começado a escola ai há 2 semanas, nunca teve um início de ano tão bonito e tão harmonioso ... Acho que essas informações passadas aos outros pais são importantes. É importante ver aquele miúdo com deficiência que faz parte do grupo, que é assim, não estamos aqui a discutir isso, mas que ela pertença ao grupo é positivo.

Também tive uma outra, quando ela ainda estava a pré ... Quando eles apresentaram. Eles fazem um projeto, cada ano é um projeto e então era o mar, era um tema difícil, fizeram várias coisas e depois apresentam um filme.

Eu também fui um bocado..."vamos lá a ver, o que será que ela fez?"... E o mais engraçado é que abriram o filme com uma imagem dela com uma máscara debaixo de água. Eles filmaram debaixo de água. Portanto todas as experiências tinham a ver com o mar e com água. E eu vi que ela passou muitas vezes. Havia mais fotografias dela, houve uma discriminação muito positiva que, para nós, foi bom porque vimos que ela fez e que as pessoas tiveram cuidado com ela e que aos outros pais também não incomodou, acharam.. que a inclusão tem muitos lados, não é? Eu acho que, se calhar, devíamos começar pela discriminação positiva, talvez. Que é a parte do apoio.

F: Exatamente.

G: Posso só acrescentar uma coisa?

F: Claro Guilhermina

G: Eu, eu... que eu acho é que nós sabemos muito bem o que é a inclusão porque sabemos... porque sentimos todos os dias a exclusão. Portanto ... captamos muito bem quando há um ambiente inclusivo. Para nós é completamente diferente e ninguém nos consegue enganar ou mascarar uma situação de exclusão que esteja tapada com uma capa que, para nós, é completamente transparente.

F: O que você sente quando vê, o que a faz sentir assim: "esta é mesmo inclusão e não me engana".

G: É a atitude das pessoas. Porque as pessoas dizem-nos uma coisa mas a atitude delas pode-nos dizer outra. Quando as coisas são contraditórias já ninguém nos consegue enganar.

R: Isso é absolutamente certo. Devo-lhe dizer que no preenchimento da ficha lá no dito ginásio, a páginas tantas... a jovem perguntou-me qual é o problema da Teresa, e eu disse "tem autismo" e ela escreveu autista. Eu disse "assim como uma pessoa com cancro não é canceroso, uma criança com autismo não é autista. Eu volto a dizer, isso peço imensa desculpa, mas realmente eu oiço muita gente dizer isso mas é bom que haja um repensar dos termos que se usam porque de facto as pessoas não são um todo autista. O todo não é o autismo, o todo é a pessoa. Tem autismo. É uma particularidade muito forte, com certeza, dependendo muito de jovem para jovem".

Mas se ela ouviu-me e disse “sim senhora tem absoluta razão”, e riscou autista e escreveu “Perturbação do Espectro do Autismo”.

Eu acho muito bem esta maneira como se aceitou esta... isto. Portanto ...isto é inclusão.

M: É. Sente-se. Por isso é que este episódio na escola foi inclusivo e foi tão ... foi tão genuíno que conseguiu convencer outras pessoas. Se houvesse lá alguém que não estivesse convencido, ficavam convencidos que aquilo era uma coisa boa. Sentiu-se, é isso sentiu-se. Eu não senti nenhum tipo ..., ela era uma miúda da turma, que se abordou. Isto agora às vezes poder-se-á discutir. Eu achei positivo ter-se abordado porque era ela, porque ela realmente é uma miúda com trissomia 21 e todos vão saber. Portanto é bom que se dê um espaço. Não fomos falar de todos os miúdos especiais que lá estavam, não é? Mas abordou-se um bocadinho e foi positivo, foi inclusivo. Senti-me bem.

P: Eu tenho um episódio para contar, positivo também, na escola do Sebastião e nem é na escola onde ele está agora. É há duas escolas atrás em que nós ... houve um ano em que resolvemos ir falar à turma. A primeira vez que fomos falar, porque ele era bastante pequenino e portanto achei que não fazia sentido, ele acompanhou-me, mas fui eu que apresentei aos colegas o que se passava com o Sebastião. Porque o Sebastião tem uma doença que é rara e não é visível. Não é nada visível e portanto a páginas tantas parece uma criança aberrante: tem tiques, porque diz coisas estranhas e portanto é difícil perceber. Nós achámos que era importante para os colegas, para o poderem ajudar e entender o que se passava, falar e explicar ao nível do entendimento deles daquele ano, o que é que o Sebastião tinha.

Correu bem, correu muito bem. Durante o ano sentimos que vários colegas, que tinham uma atitude muito reativa, passaram, antes de reagir, passaram primeiro a tentar perceber. Iam ter com ele, faziam perguntas ... E portanto achámos que, dois anos depois, porque era uma direção de turma nova, uma turma nova e sugerimos que isso ser repetisse, mas de uma maneira diferente. O Sebastião ia apresentar.

Falámos com o Sebastião, se ele queria fazer ou não. Ele disse que sim. Convidámos o psicomotricista dele, que era a pessoa de confiança absoluta dele. Foi como amigo, não foi como psicomotricista nem terapeuta, esteve como amigo. E o Sebastião, com a nossa ajuda, preparou um pequeno PowerPoint onde se incluiu um filme, que era um filme feito por uma pessoa que tem Tourette. É uma história, claro que é uma história romanceada, mas era uma história com uma pessoa que realmente

tem Tourette. Portanto, saltámos vários bocadinhos [do filme]. Foi ele que comandou a apresentação toda e ele parecia ... de facto naquele momento surpreendeu tudo e todos porque ele falou com uma capacidade e com um à-vontade em que ... eu acho que desarmou toda a gente. Houve professores que vieram também, alguns, os que pareciam mais interessados de facto e, perante os colegas, o Sebastião foi mais capaz que os outros todos naquele momento.

Porque falou sobre ele, sobre as dificuldades dele. No fim respondeu todas as perguntas dos colegas e foi um momento em que ele brilhou por aquilo que ele é, com as características que tem e que noutro contexto não são tão positivas. Isso para mim também foi muito inclusivo na escola. Apesar de a maior parte dos momentos ... não foram tão inclusivos, mas ali foi e isso é muito importante.

P: Em que medida é que esta possibilidade, a oportunidade que se pode dar as pessoas para verem o outro lado, ou seja verem o lado de dentro, verem a perspetiva da pessoa com capacidade ou ... pode ajudar a mudar um pouco da atitude.

P: Acho que é determinante, se isso puder acontecer. Acho que é absolutamente determinante. É procurar dar sempre outro olhar sobre as coisas.

A maior parte das pessoas não procura. Procuram primeiro a coisa mais fácil, o que eu sinto mais espontâneo, mas não procuramos muitas vezes ... “deixe lá ver agora desta maneira” ... Isso não fazemos muitas vezes e por isso é que não há tanta inclusão. As pessoas, de facto, não se põem tanto na pele do outro.

F: Paula, está aí cheia de notas, quer dizer alguma coisa... desculpe lá estar a reparar...

P1: Não...é um bocadinho de registo, também para ficar um bocadinho com ... Posso contar um episódio que tem, que foi há 2 anos.

Houve ... Existia um grupo de trabalho, de miúdos, uma colónia, uma colónia ... semana de férias, um atelier... que eu achava que o Manuel ia gostar, porque era um atelier de circo de acrobacias aéreas. Mas, por outro lado, sabia que o Manuel não tem as mínimas capacidades desenvolvidas para poder estar ao nível daquele ... do grupo. E também não conhecia as pessoas, portanto era tudo novo, tudo completamente novo. Não sabia como é que ele se ia portar. Estava um bocadinho, também eu, cheia de receios como é que ia ser. Até para o pôr nas mãos de outras pessoas, não é? Que não o conheciam... , tudo, tudo novo.

Mas foi, foi giro porque me disseram para ir conversar com as pessoas que estavam a fazer a coordenação e depois o que me disseram ... é isso que se percebe,

o que vocês diziam ... é a atitude: “O Manel vem, está aqui um dia e vê se gosta. No fim a Paula conversa com ele, se ele gostar continuamos. Por nós, fazemos assim.”

Sem... e era um grupo, era um grupo que tinha uma particularidade que ajudou a que as coisas corressem bem. Porque era um grupo muito heterogéneo. Portanto tinha miúdos mais pequenos, miúdos maiores ... E isso permitiu que ele pudesse fazer o atelier com a resposta dele, assim como cada um dos outros com a resposta, de acordo com a sua ... com a idade... E ele foi, e esteve muito bem e...muito bem e... também mal, porque aquilo também custava. Mas no fim foi muito giro, e porque aí se percebeu quanto ele gostou e o quanto foi importante, porque o ultimo dia foi dia de ensaios de apresentação de espectáculos. Foi uma semana de trabalho, e ao fim dessa semana fazia-se uma apresentação de um espetáculo.

E esse dia correu bastante mal. O Manel estava muito, muito ansioso, e... eles estiveram em ensaios o dia todo e as pessoas estavam preocupadas ... Quando eu cheguei percebi que estavam preocupadas e até um bocadinho tristes por aquilo que íamos poder ver, porque nesse dia convidam os amigos e a família, não ia corresponder muito ao que se passou durante aquela semana.

Fizeram umas alterações, o Manel em vez de ficar no camarim ficava na plateia, na 1 fila da plateia ... E o que aconteceu foi que o Manel, na hora do espectáculo, correspondeu a tudo o que estava previsto que ele correspondesse. E no final foi muito, muito giro porque os miúdos vieram ter comigo e disseram: “o Manel hoje esteve muito bem, muito bem” e estavam muito contentes porque estavam receosos de como ia acontecer ... E no final ficaram muito contentes por ele e estava,...foi muito engraçado mesmo.

Ficaram todos muito contentes, e ele muito contente também e lá assumiu as suas responsabilidades e mostrou aquilo que era capaz, á sua medida. Foi muito interessante porque as pessoas, apesar de nunca terem trabalho com autismo, de nunca terem tido um miúdo com aquelas características naquele grupo, nem de ninguém se conhecer, aceitaram o desafio e acho que gostaram.

F: Fala do bem-estar da própria pessoa de se sentir bem ficar contente e realizar coisas.

P1: O que eu acho que também foi muito importante foi os outros que ele próprio fez um esforço e se superou, não é? E que isso implicava uma grande vontade de estar com aquele grupo e de pertença aquele grupo. E acho que os miúdos perceberam isso. Mas tem que se dar oportunidade.

F: Pois, claro, tem que se dar oportunidade.

J: Bom, agora falta eu...

F: Judite, desculpe lá..

J: Eu vou falar de uma coisa que aconteceu este ano em pleno verão, nos tempos livres onde a minha filha fica a seguir a escola. Apareceu lá um rapaz que era monitor de surf adaptado e desafiou os pais destas crianças, porque era um grupo de crianças, eram a volta de umas 60 e tinham 5 com Necessidades Educativas Especiais.

E desafiou-os a irem fazer surf adaptado. E então em julho, eles começam a levar uns num dia, outros noutra, começaram a levá-los a todos.

Eu sou sincera, no início tinha um bocadinho de receio porque a minha filha é uma criança que não tem medo da água e mete-se à água e anda. As ondas podem passar por cima dela, ela atira uma gargalhada e continua a andar. Portanto na boa, ela mete-se ao mar ... e não volta.

Eu tive bastante receio mesmo. Quando ela começou a ir com eles foi um bocadinho complicado para mim. E então o receio era tanto que eu acabei por ir espreitar, acabei por ir espreitar ... E qual não foi o meu espanto: ela andava em cima da prancha, nas ondas, fantástica, com um monitor, andava lá de um lado para o outro. Mas todos, mas ela então, ela adorou aquilo de tal forma que fez os 15 dias de surf. Fez, depois, 15 dias de vela, adaptada também, e acabou por passar um mês fantástico. E aquilo era inclusão mesmo.

Ela ia no batelão toda contente, lá no barco grande para ir para o... Sempre feliz. Ela chegava a casa com, uma criança como ela que não fala ... Mas ela chegava a casa felicíssima. Naqueles dias em que ela chegava estava na boa, na maior.

E isso para mim foi inclusão, muito bem feita. Mas é inclusão isso. É aquilo que nós sentimos que vale a pena. E eu tinha receio, sou sincera, tinha um bocadinho de receio de a ver ir e ...ficar. Porque já tinha tido outras experiências não muito boas, mesmo na relação por exemplo: a minha filha começou a ir para a piscina com 5 anos. E estive durante 3 anos com, numa piscina com um professor e entretanto ele saiu e depois ela...eu tirei-a daquele sítio e foi para outro. Agora abriram as piscinas dos bombeiros de cascais. Abriram agora em setembro e qual não é o meu espanto descubro que professora está lá. Estou a conversar com ele e ele diz trás a Cátia que é para eu ver como é que ela está. Enquanto que na CERCI têm muito medo de a deixar ir sozinha e não sei quantos... ele deixou-a ir e não é que ela nada! Ela

consegue nadar e na CERCI diziam-me que não. Mas ela lá, com ele nada! Portanto há aqui às vezes, até as próprias CERCI parece que não ... não é parece é verdade. Não fazem a inclusão que devem.

E ele ali, que não tinha nada a ver com isso, aquilo é piscina do bombeiros. Abriu de novo e ele foi contratado para ali estar e pediu-me para lá levar e eu levei-a. Portanto ele acabou por ser, no fundo, o mentor de a voltar a incluir num grupo ...que não tinha mais ninguém com essa deficiência. E todos a aceitaram lá bem dentro. Desde os miúdos aos graúdos, toda a gente gostou dela. Toda a gente chamava por ela, e toda a gente a leva, toda a gente que está na piscina estava vê-la e ela estava fantástica lá dentro. Estava a nadar como eu nunca a tinha visto nadar.

M: Eu só gostava também de acrescentar aquilo que a Paula disse que é inclusão também é quando os outros ficam felizes de reconhecerem um progresso e do esforço.

P1: Dos momentos ... Agora tenho outra história, que agora estou eu a notar, a identificar em mim aquilo que eu considero...

M: Realmente é conseguir criar um ambiente que as pessoas ficam felizes com o progresso.

Também me lembro de uma história que mudaram de professor de música, é um professor de liceu, que escreveu qualquer coisa no quadro e, de repente, estavam os miúdos todos juntos volta da minha filha. E ele não percebeu porquê, achou que eles se estavam a portar mal ... E então estavam todos: "Olha viu, ela copiou isto do quadro"! É que ela não conseguia ler muito bem a letra manuscrita. E então ela tinha copiado. E os miúdos sabiam que ela não lia letra manuscrita ... porque nunca tínhamos feito, porque achávamos que não era altura ... e ele, no momento em que ela copiou eles estavam todos felizes porque ela tinha copiado. Os professores tiveram que ir ver o que se passava lá ao canto porque estava tudo ... os miúdos estavam todos à volta. Eu acho que provavelmente que serão miúdos que saberão viver uma inclusão. Ou, pelo menos, o respeito pelo outro.

P1: Esses são os momentos que mais me impressionam ...

M: Porque não está ninguém a dizer: "tu tens que ser bonzinho, tem que respeitar" ... São coisas ... são necessidades das crianças ... isto, isto é uma bola... Estou a lembrar-me, quando ela começou a andar também foi assim. Ela andou muito tarde e no dia em que eu fui buscá-la à escola e andava, vieram os miúdos todos: "A Vera anda!!" como se aquilo tivesse sido uma coisa....foi assim uma coisa.

?: É assim, eu tenho uma imagem assim também..

M: Mas estes momentos ... são momentos muito bonitos mas que emocionam bastante.

F: pois claro

M: Quando me lembro ... Lembro-me dos miúdos a virem a correr ... Eu nem tive tempo, ela muito bem na vida dela, nem estava nada preocupada, porque era um passo na evolução que tinha atingido. Mas os miúdos felizes porque “ela anda, ela copiou”. E realmente a inclusão é isto. É serem parte de.

P: Eu acho que é também a possibilidade de ser inclusiva. Uma pessoa que é inclusiva e que procura que haja inclusão à volta, é aquela pessoa que percebe que todos podemos tirar prazer daquela pessoa que é diferente. E esse prazer é isto, é o entusiasmo com eles.

Não é preciso sermos pessoas muito diferentes. Quando tu dizias que foi aquele professor ... que às vezes nas CERCIs. ... Eu acho que às vezes ... depois nestes ambientes em que tudo é diferente, não é? Às vezes a inclusão não funciona tanto porque já estamos todos também tão moldados aquilo, já perdemos aquela capacidade espontânea, que para mim é o faz a diferença, é sermos assim, não é só naquele dia, sermos sempre assim. Não é? De ... sermos espontâneos e absolutamente inclusivos. Acreditar que aquela pessoa consegue entanto que os outros acham: a média não consegue, portanto ela se calhar também não vai conseguir. Mas aquela pessoa que saiu modelada e que não está habituada a essa medida, para ela aquele miúdo é um miúdo com capacidades que vou conhecê-las, não é? Isso para mim é que é ser inclusivo. Eu apanhei também algumas pessoas assim. Que procuraram tratar o meu filho de maneira mais próxima dos outros. Não quiseram sequer saber muito, a não ser aquelas questões que implicavam na aprendizagem, e acreditaram que ele conseguia. E quando acreditavam que ele conseguia, ainda hoje é assim, ele consegue.

G: É dar oportunidade sem...dar oportunidade sem, à partida, o preconceito de que não vi conseguir.

P: É isso mesmo

G: É dar oportunidade de participar e ver se consegue, ou não consegue. Ou que consegue à sua maneira e à sua medida.

P: Exatamente.

F: Engraçado, a conversa está a resvalar justamente para onde o meu guião também ia.

G: Eu queria ... estou-me aqui a lembrar, já que isto é para professores, queria dar algumas alguns exemplos de episódios da minha vida. Pequenos só assim, ir buscar só uma coisinha ou outra, de.. Eu sou Guilhermina ... (risos) ...De coisas que eu acho que os professores podem fazer, concretas, portanto. Porque o que nós estamos aqui a falar é dos nossos sentires e as nossas e ... no fundo aquilo nós gostamos como os nossos filhos sejam tratados, mas coisas concretas. Podem ... E depois isto tem que ser muito sempre ... Olhando para aquela pessoa que nós temos na frente. E o que eu vou falar é baseando-me nas capacidades da minha filha e naquilo que eu reconheço como capacidades dela. Que pode não ser aquilo que os outros reconhecem porque também às vezes não a conhecem, ou não dão oportunidade de ela mostrar aquilo que é capaz.

Mas por exemplo, eu acho que o que é importante para mim é que ela possa, por exemplo, trabalhar em grupo. Se há uma turma que se vai dividir em grupos, que ela possa pertencer a um grupo. Verdadeiramente. Porque pertencer a um grupo e não fazer nada, não é pertencer ao grupo. E eles, pessoas com deficiência, e a minha filha tem trissomia 21, percebe perfeitamente que não está a fazer nada, que não a incluem. Ela é capaz de apresentar um trabalho tão bem como os outros, ou melhor, porque ela não precisa de ler o trabalho.

E isso já foi feito na escola, porque eu exigi. Mas a tendência é sempre para ela, ou não pertencer a nenhum grupo, ou pertencer e não fazer nada e os outros fazem tudo e eu nem sei que ela ... que estão a trabalhar em grupo.

É, por exemplo, chegar a uma escola nova ... Ela anda numa secundaria. Aquilo é por pavilhões e o professor de ensino especial ou o diretor de turma, por acaso foi diretor de turma, fazer um horário para cada pavilhão, para cada auxiliar que está no início de cada pavilhão poder saber se ela está no pavilhão errado e orientá-la para onde é que ... Isso é inclusão. São pequenas coisas que se podem fazer para incluir.

É poder permitir ... Há assim uma parede enorme entre os pais e os professores da turma. Porque os pais só podem comunicar com professor de ensino especial e com o diretor de turma. E eu acho que fazia toda a diferença se os pais pudessem ter acesso direto, e vice versa, aos outros professores. Porque são os pais que são soberanos no conhecimento daquele aluno. E se nós lhes pudséssemos dizer

as melhores maneira de funcionar com aquele aluno, ou eles nos pudessem dizer o que que eles acham. Acho que aí ganhávamos todos, ganhava o aluno, ganhavam os professores, porque aprendiam muito connosco e nós também podíamos aprender algum coisa certamente. E.. Quebrar essa barreira, quebrar esse muro e haver uma ... um contato, pelo menos algumas reuniões, com os professores todos acho que era fundamental.

Falar com a turma e com os pais desses alunos, como aconteceu na turma este ano a Vera. Acho que também é muito importante. E se calhar não é logo no 1º dia de aulas, é mesmo duas semanas depois em que a aluna já esta na turma e já se pode falar de como é que esta a correr. E as pessoas já notaram que existe uma pessoa diferente.

Agora não me lembro de mais nada, pronto. Mas há muitas outras coisas que eu acho que são muito importantes e são tão fáceis e tão simples ... e que se calhar não passa pela cabeça dos professores, mas a nós passa-nos sempre. Na nossa cabeça passa-nos muita coisa.

F: Justamente, a conversa estava a resvalar para o sentido... para aqui e tinha que ver com isto: o que é que se pode fazer de diferente, o que é que a gente pode fazer a mais. O que é que vocês gostariam de ver a mais que pudesse facilitar, e às vezes não é assim uma coisa do outro mundo, que pudesse facilitar a inclusão e ajudar a desbloquear e a haver experiências muito mais positivas do que aquelas que existem. E não só na escola, também noutros contextos. Pensar também num conceito de inclusão mais alargado que não só a escola, apesar de as crianças estarem lá muito tempo.

J: Este ano a minha filha está no sétimo ano e houve uma coisa que a professora de geografia fez que eu achei fantástico. Ela, na primeira semana, na aula de geografia, veio à sala buscar a minha filha, porque a minha filha está numa unidade de ensino estruturado. E ela foi buscar a minha filha. Na segunda semana, trouxe a turma toda à sala, portanto fez o inverso. E então as crianças todas da turma foram, durante 45 minutos, trabalhar com as crianças que estão naquela sala. E saíram dali muito mais conscientes. Ela acabou por dizer que, se calhar, valeu mais aqueles 45 minutos ali em contexto, a trabalhar com os colegas, a perceber, a contar uma história sobre deficiência e a fazê-los perceber que são crianças iguais, apenas um bocadinho diferentes. Eu acho que foi uma boa forma de incluir, uma boa forma de inclusão. E que, a partir daí, os miúdos da turma da minha filha, como sabem que ela é da turma

deles, eles vão buscá-la para ir para a cantina, vão ajudá-la a pegar na faca e no garfo para partir as coisas ... Sem que ninguém lhe peça a eles. Estas são pequeninas coisas que, às vezes, nos fazem perceber que a sociedade está a mudar, mas se calhar começa pelos mais pequenos.

F: São mesmos os pares os colegas os primeiros que mostram mais abertura

J: O que mostram mais abertura, sim. É muito pela parte deles. Eu já tive experiências péssimas, mas, de vez em quando, a gente também apanha assim umas boas.

R: Em relação aos pares ... eu sou a Rosa ... eu acho que são muito importantes os pares, mas há uma mudança muito grande, no crescimento na evolução ... ou seja, o que quero dizer com isso ... Enquanto que no ji, no 1º ciclo de ensino básico e no 2º ciclo, eles estão muito a par uns com os outros. Eu tive uma boa experiência, ao contrário daquilo que a Judite estava aqui a dizer, eu tive uma boa experiência no ji, no 1º ciclo do ensino básico principalmente. Depois foi ainda boa no 2º ciclo. E depois foi péssima, péssima entre aspas, foi menos boa, no 3º ciclo. Em termos de grupo de referência para os nossos filhos, que é absolutamente importante, não é? Para mim e para a minha filha é muito mais importante o grupo de referência do que propriamente as competências académicas que ela venha poder a adquirir. E portanto aquela riqueza do grupo é fundamental. E é natural no ji, e é natural do 1º ciclo. Eu acho que o grupo os aceita naturalmente sem haver ... Depois começam a crescer, começam a arranjar os seus amigos, os amigos que se unem por preferências, dos namorados, dos gostos ... Aqui é que começa a grande problemática e aqui é que começa a haver necessidade de haver estratégias exteriores que consigam reverter esta situação. Porque naturalmente as coisas num 1º ciclo e no ji ... há festas comuns, apresentação de festas comuns em que eles tão incluídos e fazem livros de final de curso em conjunto, cada um tem a sua folha, cada um participa da sua maneira. Quer dizer é, de facto natural, é por assim dizer natural, para mim foi uma situação natural. Depois já não é assim tanto. E agora, para rematar, ela está inscrita num décimo ano e ainda não começou o ano lectivo. Portanto veja como é que as coisas estão em relação à escola. A minha tristeza em relação à escola. Neste momento a menina ainda não começou o ano letivo e estamos a dois passos das reuniões intercalares para as primeiras avaliações. Quer dizer, isto é o quê?

F: Pois de facto, dececionante...

Se vocês quisessem pensar em coisas para mudar, e já que estamos a falar em coisas para mudar e o que é que se poderia tentar mudar e o que é que são fatores de mudança...se pensassem agora por exemplo em legislação, coisas que tenham que ver com legislação o que é que vocês achavam que era para mudar?

M: Tenho já aqui uma. Sou a Marcelina. Quero mudar a legislação. (risos)

Acho que os nossos filhos de momento têm aquela coisa fabulosa que é o 3 de 2008, que eu até acho que não é má. Mas que, de momento é muito limitativo. Temos os meninos com PEI, que têm que ter um currículo igual aos outros, não é? E temos os meninos do CEI e, de momento, sabemos que a maior parte das crianças ... nunca pudemos generalizar, mas se temos uma criança com uma deficiência, provavelmente algum dia não acompanhará o programa estabelecido como os outros, senão não seria a criança com deficiência. Poderá precisar de mais tempo, poderá até não atingir e poderá atingir num outro tempo.

Eu vou dar um exemplo. Pode ser que uma criança com deficiência, agora que nós temos os malfadados exames, pode até haver uma criança que não consiga fazer o exame no fim do ensino básico. Mas pode ser que consiga fazer com 14 anos ou 15. Porque é que não haverá a possibilidade desta criança aos 14/15 anos fazer um exame equiparável aos seus colegas?

E depois há a história da alínea E, da malfadada alínea E, que limita qualquer futuro e percurso de um jovem com deficiência. Porque estamos a falar de miúdos com deficiência, não tamos a falar de uns que têm só assim um bocadinho, estamos a falar de miúdos que têm deficiência. E que, como não conseguem acompanhar, vão passar daquelas alíneas todas para o E. No E aquilo que nós temos de momento, é realmente que não têm a possibilidade de participar ou de concluir uma profissionalização que seja reconhecida, portanto não são capazes de ter uma profissão. Porque o que nós estamos a ter, estamos a ter miúdos nas escolas que, depois, como passam para o CEI, vão o quê? Vão fazer qualquer coisa...

P1: E que cada vez mais cedo passam para o CEI, com as regras questão a ser estabelecidas ... Isso torna tudo ainda mais agudo.

Várias pessoas intervêm ao mesmo tempo – incompreensível

M: Eu posso dar o exemplo da minha filha ... Mas ainda estamos no 3 de 2008 ... aliás a portaria, essa portaria não devia existir com o 3 de 2008 ... Eu posso falar no exemplo da minha filha, a minha filha tem trissomia 21 e eu reconheço que ela, um dia destes, não vai conseguir acompanhar os colegas. Se calhar consegue mais tarde,

se calhar não vai conseguir e, portanto, passará para um CEI. Portanto tem, à partida, o futuro hipotecado porque ela não vai poder fazer nada que seja reconhecido.

P1: E pode conseguir acompanhar umas áreas e não conseguir acompanhar outras ...

M: Ou isso. E acho que isso é uma coisa inadmissível. Portanto eu nunca vou assinar um CEI. No dia que tiver de assinar realmente um, ela vai para ensino doméstico. Eu não assino, porque não vou hipotecar o futuro da minha filha. Ela nunca mais poderá fazer nada.

R: Essa é outra pergunta que eu tenho para fazer. Porque é que as pessoas com CEI nunca vão poder fazer nada? Porquê? Porque, na realidade, eles vão aprender a fazer alguma coisa.

M: É isso !

R: E há aqueles que aprendem a fazer alguma coisa. E porque é que não vão poder ter uma profissão? Podem ser funcionários num supermercado, podem ser tecelões, podem ser o que seja e não terem... Antigamente não haviam as pessoas que eram todas analfabetas e eram boas profissionais daqui e dacolá ? Não é? É verdade, ou não é? Agora porque razão é que se exige que se tenha um nono ano feito, igual ao do currículo normal e se tenha, só assim, acesso a uma profissão? Não faz muito sentido, isto não faz sentido. Tem que haver aqui a tal naípe de cores que são todas aceites, quer dizer ... Não pode, de facto, excluir nenhuma.

?: Muito menos uma criança pode andar na escola e, depois, não obter validade nenhuma de todo esse percurso. Quer dizer, andou aqui, tem de andar aqui, mas isto não lhe serve para nada.

?: Se nós pensarmos que há jovens que abandonam o ensino e que, mais tarde, vão retomá-lo, porque é que outro qualquer jovem, com mais ou menos competências, não tem o direito de fazer o mesmo? Eu hoje não consigo mas daqui a dois anos, se calhar... Quer dizer, os outros que abandonam porque abandonam, podem trabalhar e podem ter uma profissão. Estes que, a dada altura, deixam de conseguir acompanhar ao mesmo ritmo ... a dada altura é-lhes cortado completamente as hipóteses. Qual é a diferença?

P1: Sim, assim é um bocadinho como isso. Neste momento é raríssimo, um miúdo com CEI ser retido. O que também não se compreende, não é? Pode haver miúdos que precisem e miúdos que não precisem, como os outros miúdos que não têm CEI e não têm PEI. Podem precisar de mais um ano para determinadas

aquisições ou não. Agora só porque têm um CEI nunca serem retidos, quer dizer, não tem justificação. Não é justo, é injusto.

R: Não faz o mais pequeno sentido, porque se uma criança chega ao final do ano e repetir o ano, por qualquer motivo, este tal CEI, currículo específico individual, porque é que não pode ser por outros motivos...

G: E os que estão com PEI, porque é que têm de fazer exame para ficarem ... se eventualmente forem exames nacionais, e mesmo os exames de escola ... Eu acho que parece que o ano, que o percurso do ano letivo todo não valeu de nada porque, depois, têm de fazer um exame e se chumbarem a esse exame não ficam com o ... A minha filha está no nono ano, se chumbar, chumbou a matemática, que nós à partida já sabíamos que ia chumbar. Se chumbar a português, mesmo que tenha positiva no durante o período, ela vai chumbar e não vai ter diploma de nono ano. Mas ela fez o nono ano. Porquê? Porque é que tem que fazer exame nacional ou mesmo exame de escola que é mais fácil, pronto, mas porquê? Eu acho que não teria de fazer um exame, não me parece, devia ser avaliação contínua.

?: A questão é que eles estão na escola. À partida estamos à espera que esteja a ser feito um trabalho com seriedade e depois, no final, não é validado. E eles são responsabilizados porque são deficientes, ou porque têm algum problema. Mas onde é que está a responsabilidade da escola? Que, à partida, trabalhou com seriedade. Então se trabalhou com seriedade também tem alguma coisa ... então trabalhou para o quê? Então onde está a validação desse trabalho? Ou porque é que para eles, esse trabalho não é válido?

R: A nível do ministério, no fundo, é que faz com que haja estas obrigações ... para que as escolas certifiquem aquilo, junto..., a nível nacional, certifiquem aquilo para que trabalharam. É um pouco esta a filosofia do exame nacional, não é? É um pouco esta, é o certificar todos..., Mas eu continuo a achar que os nossos filhos, aqueles que tiverem capacidade de o fazer e conseguirem seguir os resultados académicos das pessoas normais, eu acho que se deve fazer os possíveis para eles serem capazes de responder por isso. Sem ser necessário cortar os outros que não têm essa capacidade. No fundo, ... estamos a falar da filha da Guilhermina que está a fazer o nono ano por cadeiras, mas é o nono ano do currículo normal, não é? E portanto, não faz num ano, não faz em dois, mas fá-lo. Então ai assim, não sei se concordo muito em, ser de uma forma e de outra maneira é de outra. Portanto ter o nono ano, portanto foi validado a nível nacional, ela foi capaz de o fazer...

G: Se a Rosa vise os exames de nono ano ia perceber que aquilo é muito difícil executar por uma pessoa com deficiência, que consiga fazer, mesmo dando-lhe mais tempo. Mas ela precisa de textos mais pequenos, mais simplificados, sem perguntas de desenvolvimento ...

R: Só que ela não devia de necessitar de fazer o nono ano para ter o que lhe é de direito. Ela não precisa fazer o nono ano, assim como os nossos filhos de CEI não precisam, para ter uma profissão. É esse o grande problema.

(CONFUSÃO)

G: Pois, porque é que ela precisa de estar a fazer os exames do nono ano se ela é uma miúda capaz, ela é uma miúda tão capaz, porque é que ela tem de andar ali a fazer a matemática, a físico-química. Imaginemos que não é aquilo que ela quer. Porque ela realmente é uma miúda com deficiência, temos de lhe dar oportunidade de ser alguém, ser uma pessoa independente, ter um projeto de vida, que lhe é vedado. Não sei se uma medida ali no meio do PEI e do CEI seria a solução. Acho que no antigo 319 havia. Não sei, porque nesse tempo ainda não me ocupava da deficiência, não faço a mínima ideia. Mas o que é certo é que, assim como está agora, os jovens não podem sequer ter uma profissão o que implica não podem ir trabalhar. Podem ter uma ocupação de tempo livre. Mas que é uma coisa diferente do que ter um emprego onde podem ganhar o seu dinheiro. Não quer dizer que vão ganhar o mesmo que os outros. Podem trabalhar menos tempo. Eu acho que devem ganhar o mesmo que os outros se estiverem a trabalhar bem. Podem é trabalhar menos tempo. Há certas coisas que se deve criar, mecanismos para proteger pessoas que precisam de um bocadinho mais de proteção.

Hoje em dia não há jovens a trabalhar, não há jovens a ganhar dinheiro. Há muitos jovens que os pais pagam ordenado para eles pensarem que estão a ganhar, chegámos a este cúmulo. Eu conheço vários jovens muito, muito capazes, mais capazes que muita outra gente que anda aí, e que os pais no fim do mês mandam o cheque para lá, para lá o patrão. Estes jovens trabalham, tal como os outros, é um trabalho válido mas que eles não pagam porque é uma pessoa com deficiência. Isto é o cúmulo. É um crime, mas é o que acontece. E estes pais já estão ... se lhes desse uma cotação, seriam muito mais bem cotados que muitos outros que os têm sentados no sofá. Pelo menos têm uma atividade e eles andam, vão de manhã e voltam. Porque isto é importante, é muito importante uma atividade.

P: O nosso ensino não está feito para incluir ninguém. E quando eu aqui... alargar isto muito mais a pessoas com deficiência. Somos todos diferentes, de facto, e portanto nem temos todos de gostar da matemática e fazer até ao nono ano, nem de saber fazer o português até ao nono ano. O que é certo é que há muitas profissões que não implicam conhecimento da matemática até ao nono ano ou até ao décimo segundo. E portanto, o que me parece é que o nosso ensino de raiz, e sem falar sequer na deficiência, é altamente exclusivo, porque até ao nono ano temos de ter todos estas competências. Quem não tem estas competências sai do baralho, já não é incluído.

R: E outras que são importantes estão a ser excluídas e não são valorizadas. Como a música, como as artes, que são fundamentais e está a ser posto de lado.

P: As crianças pequeninas aprendem muito mais pelo corpo do que pelas competências académicas e nós não pomos isto de parte. E depois admiram-se que haja imensas crianças ditas hiperativas, são crianças que se calhar precisavam de aprender pelo corpo e estão ali a aprender pela mente ... Portanto, estamos a fazer dicotomias, mente-corpo, matemática-português... Ou o ensino começa de raiz, de facto, a dar a possibilidade às pessoas de se destacarem naquilo que elas mais gostam e mais conseguem e se desenvolverem nessa área. E esquecer o resto, porque eu não tenho de ser professora, nem tenho de ser advogada. Eu posso ser cozinheira e não perceber até muito de matemática. Ou até posso ser capaz de aprender a matemática na prática, sem ter sido capaz de aprender na teoria. E portanto, eu acho que o nosso ensino é, à partida, absolutamente ... exclui as pessoas. Ou somos todos assim ... e aí já não é preciso de falar de deficiência porque para mim, de facto, a inclusão não tem só a ver com a deficiência. Vem muito, muito antes disso. Para já, se houvesse inclusão nós nem tínhamos de estar a falar sobre ela. Para mim só vai existir inclusão quando não precisarmos de falar nela. Quando em qualquer lado se presumir que qualquer pessoa seja diferente, deficiente em qualquer área é capaz de fazer alguma coisa, portanto a inclusão está muito, muito antes disto tudo.

F: E que aliados é que vocês têm? Com quem é que vocês podem contar? Isto é uma empresa, é um empreendimento ter crianças e educar crianças, mesmo sem terem nenhuma deficiência. E é importante contar com aliados. Quais são os vossos aliados?

P: Nós próprios. A família. Os amigos verdadeiros.

?: A família

?: A família e um ou outro amigo.

?: E muitas pessoas que têm filhos com deficiência, também são os nossos aliados. Conhecer outras pessoas que vivem as mesmas experiências dá-nos força e suporte.

R: E eu quero acreditar que os nossos aliados são também toda a sociedade. Seja ela a escola, seja ela os grupos recreativos, seja ela, enfim ... Penso que têm de ser nossos aliados. Nós, à partida, temos de acreditar que eles ... Quando eu inscrevo a minha filha num campo de férias, me vão aceitar, senão não a ia lá inscrever. Quer dizer, infelizmente acabo por ser recusada e fazer uma queixa por discriminação. Infelizmente. Mas a verdade é que temos que acreditar, à partida, que de facto são nosso aliados. Aliás é nesta atitude que nós famílias temos que ter permanentemente, de facto, acreditar que os outros são como nós, queremos que toda a gente seja incluída porque ... é aquilo que eu costumo dizer assim: eu espero que me deem à minha filha aquilo que dei a mim própria. Eu não sei o que me vai acontecer daqui a não sei quantos anos se ficar ai numa cadeira de rodas ou não sei quê... enfim com um doença degenerativa, sei lá, o que é que vai acontecer. Portanto é por aqui que temos que caminhar. É que acreditamos que criamos uma sociedade que seja de facto inclusiva para todos.

M: Eu também quero acreditar naquilo que a Rosa esta a dizer, mas não acredito verdadeiramente, porque se eu quando vou inscrever a minha filha digo, mas olhe que ela é uma miúda com trissomia 21. Dizem que não é preciso dizer mas eu digo logo. Tenho encontrado sítios muito bons que me dizem “pois não há problema nenhum”... Fabulosos. Mas também tenho encontrado sítios a dizer “ah mas nunca tivemos nenhuma”. E eu digo “ok, mas vamos conversar, eu venho cá, conversamos...”. Mas se eu pensar mesmo, com quem é que eu posso mesmo contar, acho que é mesmo com a minha família, com a minha família, com os irmãos, com os meus outros filhos ... Se eu pensar nela, não é? Se eu penso nela ... quando eu penso nela, se me acontecer alguma coisa, penso nos irmãos e ... Sei que há muitos pais que não gostam muito de ... de dizer que os irmãos têm esta responsabilidade. Eu, se um dia morrer, eu morro e digo aos meus filhos: “Meus amigos vocês têm a responsabilidade de continuar o trabalho. A vossa irmã precisa de vocês, são vocês que têm que tomar conta dela”. E por isso mesmo, quero que ela seja o mais independente possível, para ela poder ser incluída e não dependente, não uma jovem

dependente. Mas não acredito cá na comunidade, não acredito. Porque eu vejo o que acontece aos jovens com deficiência na comunidade. Vão passar àqueles centros de meninos... De centros, de pessoas com deficiência... Que são adultos, que são tratados como meninos, são todos muito queridos e o que mais me assusta é pensar, poder ver a minha filha um dia assim eu lembro-me de uma...

?: Porque o que lhes foi ensinado dependência – não é verdade? – isso são pessoas a quem foi ensinada a dependência, e nós queremos exatamente o contrário.

M: É isso...[Eu calo-me já] Eu lembro-me de há uns anos atrás houve uma mãe na Holanda, uma mãe que tinha uma filha com trissomia 21, que era adulta, a mãe já tinha oitenta anos. Agora não me recordo bem das idades. E ela matou a filha. Ela matou a filha e foi para a cadeia, disse “Eu matei a minha filha” e foi um escândalo, “ai aquela mãe e não sei quê”. Mas se nós formos pensar bem o que é que aqui aconteceu, aquela mãe deu a melhor vida possível àquela filha, aquela filha também já tinha mais de 60 anos. E ela matou-a, porque ela não queria pensar que quando ela morresse, aquela filha fosse para um lar. E portanto, eu vejo estas coisas... Eu não quero...Nós não pensamos muito nisso na nossa vida, nós também não pensamos muito “ai vamos morrer”. Mas isto são coisas que ... Eu acredito nos meus filhos e na educação que dei aos meus filhos e se eles não fizerem isso, eles vão mais tarde ter uma vida com um peso de consciência. Paciência. Porque eu farei questão de lhes dizer (risos)... Eu sei que isto não se faz, não é? [Tu que és psicóloga, sabes que não se bate...] Não, mas eu tenho que acreditar em alguém...

?: Não sei, não sei se isso não se faz...

?: Isso é o espírito da coesão familiar e do amor e da partilha....

?: Eu acho que nós, quando temos vários filhos ... Eu acho, com deficiência, ou sem deficiência educamo-los, pelo menos eu educo os meus assim, a cuidarem e a zelarem uns pelos outros. Se tem deficiência ou não, isso é um pormenor, mais nada. Porque de facto, eu espero que em qualquer momento em que cada um deles precise os outros estejam lá.

?: E nós hoje não temos, mas podemos vir a ter deficiência...

M: Portanto, os professores são também todos muito bons, enquanto nós estamos lá a perguntar todos os dias: “Então o que é que fez a...”, “Então como é que foi...” Porque se eu deixar os professores sozinhos, ela não faria o que faz hoje. Se eu não fosse lá, “olha lá vem ela outra vez”, houve alturas que eu percebia logo, entrava na escola e via logo na cara, “oh, lá vem aquela outra vez”. Isto custa muito, isto dói

muito aos pais, nós temos que ir lá, nós queremos ser amigos, uma vez a Paula dizia-me: “eu gostava de ser amiga da professora, mas não posso”. Porque isto custa muito, dói muito. Nós sermos vistos – “vá, lá vem aquela, o que é que ela quer hoje”. Porque nós temos de estar sempre, sempre a insistir: “mas olhe ela sabe fazer isto,...mas olhe que em casa, ela isto já faz,...”. Portanto são todos muito nossos amigos, todos, nós temos muitos amigos ... Mas realmente, se formos espremer bem..., Rosa ... eu quero acreditar no mesmo que tu,...

R: Eu prefiro fazer as queixas por discriminação do que ficar em casa sem fazer nada. Portanto, eu acredito que a sociedade, e por isso me mantenho ativa e à procura daquilo que ela tem direito enquanto jovem com 16 anos. E não tenho duvida nenhuma.

M: Sem duvida, e encontramos abertura em sítios mais ... Eu uma vez inscrevi a minha filha na ginástica lá dos bombeiros. Quando eu fui ver aquilo e o ambiente e o público, digo assim: “Bem, ok, vamos experimentar”. E foi um sítio extremamente inclusivo. Os professores abertos ... ainda hoje ela anda lá, ela já anda lá há 3 ou 4 anos. Faz uns espetáculos fantásticos, sempre incluída. Houve uma altura que era da crise e no espetáculo tinham que levar um cartaz e ela levava lá o cartaz com a Grândola Vila Morena e ela ia á frente. Há pequenas atitudes ... Aquilo são 150 crianças e ela ia a frente com aquilo, a bater os pés ... Portanto, foi um sítio muito inclusivo e é da comunidade. Eu também acho que as pessoas estão a mudar mas, mas ... a minha confiança, confiança, quer dizer, está muito limitada ainda.

P1: Acho também que o que tem de começar a acontecer é deixar ...o poder aparecer alguém que precisa de uma ajuda extra tem de partir de ser um princípio geral, básico, não é? Porque aparece alguém, nós vamos arranjar as condições ou não o pudemos aceitar porque não temos as condições. Não, isto tem de se começar a trabalhar com essa base. Eu estou a lembrar-me, por exemplo, das visitas aos museus ou das visitas a oficinas, ou seja, há oficinas para meninos com necessidades educativas especiais, e há oficinas para publico em geral,... o que é que é isto? Isto não é nada. Tem que haver visitas para o público e se houver alguém que precise de uma ajuda extra, essa ajuda tem que existir no momento em que essa pessoa chega lá. E assim é que as coisas deviam funcionar, não é? Vai porque está lá, nesse dia, no dia que alguém decidiu ... Não. Quem quer ir decide e está essa ajuda. Não pode ser assim, isto tem de ser um princípio geral.

P: Nós temos exemplos de, ... eu tenho feito investigação nessa área porque me interessa muito pelas práticas pedagógicas da inclusão de início, de raiz. E neste sentido abrangente que eu falei. E falamos muitos de culturas, outras culturas, países de terceiro mundo ... E, na Índia, há projeto educativo fantástico, eu não me recordo agora do nome, estava a tentar lembrar-me mas não me lembro, em que a inclusão é de raiz, é no básico, nos miúdos mais pequeninos e começa com coisas muito simples. Começa, por exemplo, com os miúdos nas escolas primárias. Os mais velhos, acolhem sempre os mais novos. E acolhem de uma maneira muito fácil: cada criança mais velha, no princípio do ano, por exemplo, é responsável por garantir, nos recreios, nos tempos livres por um ou dois alunos. Não fica responsável por eles mas tem a incumbência de os ajudar. Portanto, os mais velhos, desde o início, ajudam as crianças mais novas a não estarem sozinhas, a não estarem isoladas, a não ficarem sozinhas com um problema e não conseguem resolve-los. Isto é de raiz, isto são coisas importantíssimas. Os trabalhos, os trabalhos são sempre feitos a pensar numa criança diferente, ou seja, se eu faço este trabalho assim eu tenho que pensar que posso ter aqui ao lado uma criança que pode ser invisual, pode ter paralisia cerebral, pode ter autismo, e eu tenho que ser capaz de aplicar este trabalho neste momento a esta criança. É assim que se pensa em tudo. Na apresentação dos trabalhos eu tenho que conseguir fazer com que esta criança que não consegue falar, consiga apresentar o trabalho. E, portanto, os professores pensam assim. As crianças pensam assim, os professores pensam assim e, no entanto é na Índia de que ninguém ouve falar e ninguém sabe de nada. Aquilo não faz e não produz nada de jeito. Portanto é começar a importar coisas que já são tão bem feitas nalguns sítios.

?: Na verdade nesta lógica de produção se calhar vamos chegar a isso, ou seja, um produto que sirva a toda a gente, que não deixe franja nenhuma em vez de ser ao contrário. Um produto específico para uns é um produto que seja tão bom que dê para toda a gente.

?: Temos de ter uma solução, uma situação, que seja tao boa que de para todos. É assim que as coisas têm de começar a ser pensadas, não é em grupos, um grupo e outro grupo e aquele grupo...

M: É que eu não sei porque é que é tao difícil esta coisa da inclusão, porque é tão gratificante quando as coisas funcionam todas as partes se sentem tao bem. Eu acho que as pessoas que conseguem descobrir isto são, passam a ser inclusivas.

?: Eu também acho que sim, mas é preciso é dar-lhes a oportunidade, mas como as escolas não permitem que entrem muitas pessoas assim a maior parte das pessoas está excluída dessa oportunidade

M: Mas estás a falar de quê?

?: Das escolas em geral, tu vês, disseste no outro dia que a escola da tua filha teve pela primeira vez uma criança com trissomia 21.

M: Sim mas isso é uma situação especial, porque os pais..., isto é muito complicado, isto não é linear, não é branco e preto,

?: Eu sei, as próprias pessoas não incluem,...

M: Não vão pagar a propina a uma escola chamada boa, para um miúdo que não vai ser doutor. Sim porque mestrado já não conta, porque agora com coiso, é num instante enquanto se é mestre, não é? Mas, quais são os pais que... Eu conheço poucos pais de miúdos com deficiência que paguem a escola que pagam, por exemplo, aos irmãos. Isto é outro fenómeno, que ... não sei, se calhar estou a ser injusta com muitos pais, mas eu conheço pais que têm filhos em escolas particulares e o miúdo com necessidades educativas especiais não foi para aquela escola porque: “ahh porque aquela escola não tem condições”. Não. Porque não o inscreveram, porque aquilo também não vale a pena. Mas como é que as pessoas podem dizer que não vale a pena se não experimentam?

?: tens razão...também conheço alguns que têm os filhos com necessidades educativas especiais têm-nos na escola publica e têm os irmãos na privada, a pagar. Portanto fazem distinções.

M: Isso eu também não percebo. Acho que a escola pública deve ser uma escola de qualidade, portanto deve aceitar quem vai para lá, não é? ... No nosso caso é uma questão de língua, porque o pai dos meus filhos é alemão, portanto eles devem aprender alemão. Por isso é que a Vera é a única lá, porque não passa pela cabeça de ninguém ir inscrever...

?: Mas há muitas escolas em que não é essa a situação e continuam a ser únicos, portanto há muito pouca

M: Porque os pais não inscrevem, e quando vão lá dizem,... eu também, ou tu achas quando eu cheguei lá à escola e disse assim “olhe eu quero inscrever a minha filha”, elas “ah que bom vem ai uma pessoa com deficiência, até que enfim era isso que,...”. Não, foi primeiro montes de reuniões, montes delas, e depois, quando ela tava a acabar a infantil, eu fui lá com o 3 de 2008 e disse: “olhem meus amigos,

venho-vos dar aqui este decreto-lei para vocês lerem porque eu amanhã, não era amanhã era para semana, venho cá inscrever a Vera para o ensino básico”. Foi assim. E como eles já estavam à espera, já estava preparados, ficaram felicíssimos. Lá houve montes de reuniões outra vez, mas não foram todas comigo, e tem funcionado. Tivemos um ano mau, o ano passado, mas estamos a ter um ano fabuloso este ano, não é?

?: Mas às vezes as escolas privadas, começam a inventar coisas, “ ah, não temos condições”,...

M: Pois, mas isso foi o que eles me disseram também. Também me disseram. Eu já ouvi isso. E depois vamos conversar, quais são as condições que é preciso. E depois, pagar mais não pago, disse logo, porque isso é discriminação. Isso foi uma coisa que eu disse logo à partida, não pago nem mais um tostão pela minha filha com deficiência do que pelos outros. E nunca paguei.

(...) Mas é isso é que acontece. “ah não temos apoio, precisamos de alguém que dê apoio”.

?: é mais uma anotação para mudar outra coisa.

M: (...) Mas quando se fala de mudar a legislação, nunca se fala nas escolas, nas cooperativas e particulares que têm a mesma legislação. Não é um mundo à parte. E a inclusão significa diversificar e ter pessoas diferentes em todos os lados. E eu acho que a minha filha, para aquela escola, é uma mais-valia. E existe um anuário, grossíssimo, de não sei quantas páginas ... Por acaso é engraçado, porque ela aparece muitas vezes. Portanto acho que há um cuidado, porque a tendência era da escola particular era ela não aparecer, não dizermos nada, ela não está cá...não, ela aparece muitas vezes, muitíssimas vezes. E claro que nós ficamos contentes e vemos que é ... Porque aquilo é escolhido pelos professores, nós queremos que ela apareça neste grupo. Acho que é importante nós exigirmos... (risos)

F: Bem, minhas senhoras estamos um bocadinho em cima da hora, também tenho de ir para a aula. Foram fantásticas, ficava cá mais uma hora. De qualquer maneira agradeço-vos a vossa colaboração, quando estas coisas estiverem transcritas eu vou vos mandar a transcrição, para vocês verem, e dar-vos a oportunidade de corrigir algumas coisas ou de acrescentar alguma coisa. E só depois então é que se vai começar a fazer o trabalho de análise dos dados. Portanto, antes da análise dos dados, quando houver a transcrição feita eu vou-vos mandar para verem as coisas

todas que disseram aqui e para completarem se quiserem. Está bem? E agora tenho de vos agradecer...

?: E não chegámos à portaria.

?: À portaria não chegámos...

F: E não chegámos a falar da portaria, não. A 275-A.

?: 11 de setembro,

(....)

?: que regula os miúdos ... do principio da exclusão

?: Aquilo que a portaria diz, que eu acho que é horrível mesmo, é chegarem as crianças ao décimo ano e começarem a levá-las para as instituições. Elas fazerem 5 horas por semana de português adaptado, de não sei quantos adaptado na escola, em vez de estarem na escola aquelas horas que seriam 30 ou 35 por semana. Não, passam a estar 5 por semana na escola e o resto na instituição.

R: E vinte, são vinte e cinco a matriz...

?: vinte e cinco, mas há situações em que são mais...

R: Mas vinte nas instituições e cinco nas escolas... E essas 5, ainda por cima, quer dizer ... Horas de educação física, por exemplo, na instituição, quer dizer...

? : Então o que é que se faz num sítio e no outro ...

R: Exato, também é, ir por ai, realmente é uma coisa de uma infelicidade, aquela portaria...

?: Aquela portaria, eu acho, que é o andar para trás 20 anos. É

?: E é um abuso, não é? Estes meninos e estas famílias fizeram um percurso, na escola regular. Agora peço que, afinal, vão para aquele lado. Até agora estiveram aqui, passaram o que passaram, mas agora, afinal o que nós queremos é que passem para aquele lado. Não pode ser, isto é desrespeito total pelas famílias pelo trabalho que as pessoas fizeram e que investiram. Porque na verdade estes miúdos e as suas famílias trabalharam para que estas coisas acontecessem. E sofreram, porque as respostas não são as mais certas e não pode ser assim de repente vamos mudar tudo, vão para outro caminho... não pode ser...

?: Não é só isso. Nós temos que ver que a nossa legislação, apesar de tudo, e as práticas, não são tao más quanto isso. Estamos a comparar sempre com outros países desenvolvidos, nada disso, nós até,... há?

?: Eu não comparei...

?: Mas há muita gente que diz: “ah se fosse lá fora...” . Ouço pessoas a dizer: “ah, não sei quê, isso são países”. Na suíça? Na suíça eles nem podem cheirar a escola quanto mais entrar lá para dentro.... (risos) Estão lá longe, naqueles sítios bonitos ... O que é incrível é as pessoas dizem: “ah pois, mas isso são outros países”. Sim são outros países, até têm, têm montes de terapias têm as escolas, que são fabulosas. Só, ainda tenho de dizer, quando eu estava a estagiar em jornalismo, mandaram-me fazer uma reportagem sobre uma escola de educação especial. Eu, eu que ainda não sonhava nada ter..., ainda nem filhos tinha quanto mais. E achei a escola até é engraçada, e andei lá a ver aquilo mas havia qualquer coisa que eu não gostei, era uma escola fabulosa...

?: inquietava-te?

?: havia qualquer coisa que eu,... e só descobri anos mais tarde. Fui à procura do artigo,... foi uma coisa,... era uma escola de educação especial, era na Alemanha, fiz um artigo,

F: têm escolas ótimas de facto, faltam é pessoas,...

?: Não, e não são escolas inclusivas ... Agora já está a acontecer, os miúdos já estão a ir para as escolas. Não sei como é que está a funcionar, mas penso que no momento, pelo menos nos alemães, no momento em que funcionar eles vão ter, vão ter o pessoal que é para ser. Mas agora ouço pais a dizer: “ah se fosse isso, isso é que são países, por causa das terapias”, tentem ver o que é que se passa...”

Vá, vá lá para a sua aula,...

F: Tenho de ir para a minha aula. Muito obrigado, minhas senhoras.