



MCE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

PREOCUPAÇÕES E EXPETATIVAS DOS PAIS DE CRIANÇAS COM NEE NUM CONTEXTO EDUCATIVO

Orientadora: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Discente: Carla Barbosa nº 2016007

Mestrado em Ciências da Educação _ Educação Especial
Formação Contínua de Professores

Porto

10 de setembro de 2018

DEDICATÓRIA

*Aos meus Pais,
pelo exemplo e esforço de uma vida, pelos valores que me transmitiram e que
fizeram de mim o que sou hoje!*

RESUMO

Assegurar a exposição das preocupações, expectativas e prioridades que os pais de crianças/ jovens com NEE apresentam dos seus filhos em termos pessoais, educativos e sociais, assim como perceber a visão que estes mesmos pais têm do sistema educativo e as prioridades que categorizam na instituição que os filhos frequentam são os objetivos do presente estudo.

Procedeu-se, neste sentido, a um estudo empírico de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista a seis encarregados de educação, e ao mesmo tempo pais de crianças/ jovens com necessidades educativas especiais a frequentar as valências de pré-escolar, 1º, 2º 3º ciclos e ensino secundário, de uma instituição educativa de cariz particular.

Da análise dos dados deste estudo concluímos que são vários os fatores que influenciam as prioridades, preocupações e expectativas destes pais em relação à integração dos seus educandos com NEE numa instituição educativa. Uma Escola que pratique filosofias inclusivas encabeça as prioridades, nomeadamente um ensino com capacidade de resposta estrutural, organizativa e humana às NEE, e onde se valorizam as competências de todas as crianças e jovens, independentemente das suas capacidades. Uma Escola que trabalhe em parceria com as famílias, onde o docente sensível às necessidades educativas especiais potencie a proximidade comunicacional entre estas duas entidades é outra das prioridades. As preocupações evidenciadas recaem sobre o desempenho académico do educando, a continuidade dos apoios educativos, e os aspetos ao nível do desenvolvimento pessoal e social que acompanham a evolução etária destas crianças e jovens. Expectativas de felicidade e bem-estar são esperadas pelos pais em relação a estas crianças e jovens com NEE, assim como a sua valorização e integração profissional na sociedade. Mas para estes pais, a incerteza é uma palavra-chave quanto ao futuro dos seus filhos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Necessidades Educativas Especiais; Família; Escola eficaz

ABSTRACT

Ensure the exposure of the concerns, expectations and priorities that the parents of children / youth with SEN present to their children in personal, educational and social terms, as well as to perceive their own vision of the educational system and the priorities that categorize in the institution that the children attend are the objectives of the present study.

An empirical study of a qualitative nature was carried out, using as an instrument of data collection the interview of six parents and parents of children / young people with special educational needs attending the pre- school, 1st, 2nd and 3rd cycles and secondary education, of a private educational institution.

From the analysis of the data of this study we conclude that several factors influence the priorities, concerns and expectations of these parents in relation to the integration of their students with SEN in an educational institution. A School that practices inclusive philosophies leads the way, namely teaching with structural, organizational and human responsiveness to SENs, and where the competences of all children and young people, regardless of their abilities, are valued. A school that works in partnership with families, where the teacher sensitive to special educational needs enhances the communicational proximity between these two entities is another of the priorities. Concerns are expressed about the student's academic performance, the continuity of educational support, and the personal and social development aspects that accompany the age evolution of these children and young people. Expectations of happiness and well-being are expected by parents in relation to these children and young people with SEN, as well as their valorization and professional integration in society. But for these parents, uncertainty is a key word as to the future of their children.

Key words: School Inclusion; Special Educational Needs; Family; effective school

AGRADECIMENTOS

Aos encarregados de educação das crianças/ jovens com necessidades educativas especiais que entrevistei, agradeço a disponibilidade e a partilha tão pessoal com que aceitaram responder às minhas perguntas, e sem o qual não conseguiria levar a cabo este trabalho.

À minha orientadora, Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves, agradeço o acompanhamento que me dispensou, a disponibilidade, simpatia e compreensão para esclarecer todas as minhas dúvidas e todas as interrogações, que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento deste trabalho, assim como, sem o saber, me deu a coragem para não desistir e a admiração pela pessoa que é.

Aos professores do curso Mestrado de Educação Especial pela capacidade de tão bem nos transmitirem os seus saberes e ao mesmo tempo motivarem para uma área tão vasta e complexa. Destaco o mérito do Doutor Carlos Afonso pela forma cativante de lecionar as aulas, e pelo entusiasmo e prazer que me despertou sempre nas suas unidades curriculares.

Concluo com um agradecimento muito especial à minha família (mãe, irmã, irmão, namorado) cada um com a sua participação especial de apoio, compreensão, afeto, incentivo e orgulho nesta etapa da minha vida, por não me deixarem desistir.

E aos amigos e colegas chegados que me incentivaram neste caminho de descoberta e aprendizagem!

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 14 |
| Capítulo I – Da Integração Escolar à Inclusão | 15 |
| 1.1 Concetualização | 15 |
| 1.2 Enquadramento legislativo | 18 |
| Capítulo II – Necessidades Educativas Especiais | 25 |
| 2.1. Evolução do conceito de Educação Especial | 25 |
| 2.2. A Educação Especial em Portugal: retrospectiva legislativa | 30 |
| Capítulo III – Família de Crianças com NEE..... | 36 |
| 3.1 Conceitos de família | 36 |
| 3.2 O envolvimento parental no contexto educativo | 39 |
| 3.3 Desafios e dificuldades dos Pais de crianças com NEE | 44 |
| 3.3.1 Prioridades ao nível do contexto escolar..... | 47 |
| PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA | 49 |
| Capítulo IV – Construção do Objeto de Estudo | 50 |
| 4.1 Definição da problemática | 50 |
| 4.2 Pergunta de partida e objetivos da investigação | 51 |
| 4..2.1 Necessidades Educativas Especiais dos educandos..... | 53 |
| 4.3 Preocupações éticas | 58 |
| Capítulo V – Metodologia da Investigação Empírica | 59 |
| 5.1 Opções metodológicas | 59 |
| 5.2 Instrumentos de recolha de dados | 60 |
| 5.2.1 Entrevista | 60 |
| 5.2.2 Análise documental | 62 |
| 5.3 Procedimentos de recolha de dados | 63 |
| 5.4 O papel do investigador | 64 |
| 5.5 Desenho do Estudo | 65 |
| Capítulo VI – Apresentação e Discussão de Dados | 66 |
| 6.1 Evidências e análise categorial dos dados | 66 |
| 6.1.1 Prioridades dos pais na seleção de um contexto educativo | 67 |
| 6.1.2 Motivos de seleção do contexto educativo atual | 73 |

| | |
|---|-----|
| 6.1.3 Perspetiva da evolução educativa da criança/jovem com NEE..... | 82 |
| 6.1.4 Preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus filhos | 91 |
| 6.1.5 Expectativas dos pais relativas aos seus educandos. | 99 |
| 6.2 Síntese dos Dados _____ | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 124 |
| ANEXOS | |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|--|
| Anexo I – Análise de Conteúdo das Entrevistas | |
| Anexo II – Modelo de Consentimento Informado | |
| Anexo III – Guião da Entrevista e listagem de perguntas | |
| Anexo IV – Transcrição das Entrevistas | |
| Anexo V – Cronograma de Trabalho | |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Legislação atual na educação de alunos com NEE..... | 33 |
| Figura 2 - Desenho do Estudo | 65 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Comparação I - Integração Escolar e Educação Inclusiva..... | 19 |
| Quadro 2 – Comparação II - Integração Escolar e Educação inclusiva | 20 |
| Quadro 3 - Síntese comparativação entre Integração Escolar e Educação..... | 21 |
| Quadro 4 - Matriz de resposta aos objetivos do estudo empírico | 107 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Dados de informação sobre os pais e seus Educandos. | 54 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| Tabela 2 – Dados de informação da criança/ jovem com NEE. | 55 |
| Tabela 3 - Prioridades valorizadas pelos pais na seleção de um contexto educativo. | 68 |
| Tabela 4 - Motivos de seleção do contexto educativo atual..... | 74 |
| Tabela 5 - Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE | 82 |
| Tabela 6 - Preocupações dos pais relativas aos seus filhos..... | 92 |
| Tabela 7- Expectativas dos pais relativas aos seus Educandos..... | 100 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| CEE | Comunidade Económica Europeia |
| EUA | Estados Unidos da América |
| EE | Encarregado de Educação |
| ELI | Equipa Local de Intervenção |
| FENPROF | Federação Nacional de Professores |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PE | Projeto Educativo |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| SNIPi | Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância |
| SPAe | Serviço de Psicologia e Apoio Educativo |
| TF | Terapeuta da Fala |
| TO | Terapeuta Ocupacional |

INTRODUÇÃO

O primeiro dilema com que se confronta o investigador “é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho, pois não é fácil conseguir traduzir em pleno e claramente o foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional” (Quivy & Chamenhoudt ,1992, p. 29).

Como apresentar este fio condutor e que critérios seguir para desempenhar o melhor possível a função que do presente estudo se espera será o objetivo da investigadora.

A escolha da problemática a investigar sustenta-se na prática profissional que a investigadora desenvolve como Educadora de Infância, e decorre de mais de uma década da observação direta, perceção e da interação com famílias, de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Assim, emergiu a necessidade de compreender, de forma clara e objetiva, as preocupações, prioridades e expectativas mais significativas dos pais de crianças com NEE, e que são muitas vezes partilhadas no primeiro contato com o docente, na entrevista de recolha de dados de anamnese relativos à criança.

Sabendo, pois, que os dois agentes de socialização mais importantes ao longo da vida da criança e que contextualizam o seu desenvolvimento são, sem dúvida a Família e a Escola, iremos nesta tese considerar a representação educativa, social e pessoal que os pais de crianças com NEE têm da vivência dos seus educandos nestas dimensões.

A inclusão das crianças com NEE em contexto educativo regular veio dar o primeiro passo para ajudar as crianças/ jovens e as suas famílias a ultrapassar muitas das dificuldades com que se deparam diariamente.

Consideraremos, a partir deste momento, como válida a palavra crianças/ jovens, presente neste estudo, pelo facto das observações e dados feitos serem com base nos filhos dos participantes que se enquadram nas

faixas etárias dos 5 aos 17anos, e, por conseguinte, abrangendo o período da infância e adolescência.

Reconhecendo a família como um espaço educativo por excelência, um núcleo central de individualização e socialização, e ao mesmo tempo um sistema aberto que influencia e é influenciado, existirão com certeza mensagens, valores, normas e ações que se geram e se desenvolvem a partir das relações, mais ou menos complexas, estabelecidas entre família, instituição educativa e a criança com necessidades educativas especiais.

Identificar as prioridades, preocupações e expectativas, dos pais relativamente à criança com NEE e ao contexto educativo que frequenta é assim o tema desta investigação.

Para exprimir mais exatamente o que procuramos saber neste trabalho e compreender melhor a problemática em evidência definimos a seguinte pergunta de partida:

- Que aspetos valorizam os pais de crianças com NEE quando estas frequentam o contexto educativo?

Neste sentido, esta investigação vai na demanda de encontrar informação relevante sobre a visão que os pais têm da instituição educativa, designadamente, as prioridades que categorizam no contexto escolar, e ainda perceber se, enquanto também agentes educativos, existe conhecimento e colaboração no acompanhamento educativo à criança/ jovem com NEE.

Assim a presente investigação está organizada em duas partes. A primeira parte especifica o enquadramento teórico e está fracionada em três capítulos que identificam os conceitos chave deste estudo: Inclusão escolar; NEE; Família e Escola Eficaz. No capítulo um faz-se uma análise sobre os conceitos de integração e inclusão escolar, para se perceber seguidamente no capítulo dois a evolução do conceito de necessidades educativas especiais numa retrospectiva legislativa. No capítulo três refletimos sobre a família de crianças com NEE; o seu envolvimento no contexto educativo e os desafios, dificuldades e prioridades ao nível do contexto escolar.

A componente teórica deste trabalho emerge de referenciais legislativos e teóricos que se têm debruçado nas temáticas do envolvimento parental, na

especificidade das situações de pais de crianças com necessidades educativas especiais, a frequência em contexto educativo e a integração/ inclusão de crianças com NEE em contextos educativos de carácter regular.

Para percebermos as perceções destes pais e ao mesmo tempo encarregados de educação no que respeita às prioridades, preocupações e expectativas educativas dos seus educandos com NEE, apresentaremos os resultados obtidos a partir da investigação empírica.

Na parte II do nosso trabalho, nos três capítulos que o constituem, procuramos cumprir os objetivos da investigação explanada. Definimos o objeto de estudo e os objetivos da investigação, para de seguida caracterizarmos os participantes e o contexto educativo em estudo. Fundamentamos no capítulo cinco as opções metodológicas através da eleição de um estudo de caso, enquadrado numa abordagem de tipo qualitativo, utilizando como instrumento de recolha de dados, a análise documental e a entrevista, a seis encarregados de educação de crianças/ jovens com necessidades educativas especiais, que frequentam um contexto educativo de carácter particular.

A fechar o último capítulo apresentamos os resultados mediante as evidências recolhidas e a exposição das considerações finais com os aspetos mais importantes do nosso estudo, sugerindo futuras linhas de investigação, já que consideramos que o presente projeto não está terminado, mas sim é apenas um contributo para outras investigações, que poderão advir no sentido de melhor conhecer a área da Educação Especial.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Da Integração Escolar à Inclusão

1.1 Concetualização

Quando falamos no termo Escola sabemos que é uma instituição cujo principal objetivo, e que está subentendido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2015), é educar e preparar os indivíduos (alunos) para a vida, sob a orientação de um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver, numa justa e efetiva igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar. Deve, também, proporcionar a formação integral do aluno, permitindo que este desenvolva uma ação concreta com o meio envolvente.

Historicamente a escola surgiu para as elites dentro de um âmbito religioso, e ao qual “as camadas populares não deveriam ter acesso pois não lhes é útil e podia incutir-lhes ideias revolucionárias” (Sousa, 1998, p. 63).

Mas movimentos durante o século XIX em prol da democracia, justiça social e igualdade de acesso à escolarização impulsionaram a expansão escolar, e hoje exige-se que a escola seja para todos, na prática e não apenas na lei, que seja para aprender mais e sem qualquer tipo de discriminação e sem deixar para trás os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Consideramos esta ideologia como resultado de um processo de diferenciação da escola de atender às necessidades individuais dos seus alunos, responsabilizando-se no processo de mudança educativa.

Segundo Serra (2005), o movimento integrativo visava inicialmente apenas alunos com deficiências, mas a abrangência do conceito de NEE foi evoluindo, passando a considerar-se nele todas as crianças que experimentavam algum tipo de barreira relativas à vida académica.

“A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível [...]. A sua generalização por todo o mundo e no meio educativo vai desencadear a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, iniciando-se assim o movimento de integração escolar” (Sanchez, 2006, p. 65).

Birch (1974, cit. por Bautista, 1997, p.29), define a integração escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

A National Association of Retarded Citizens (E.U.A.), mencionada por Sanches (2006, p. 65), define a integração escolar como a

“oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal”.

Soder (1981) referida por Bautista (1997) menciona que existem quatro graus de integração: física (espaços), funcional (utilização nos mesmos espaços e recursos), social (integração na classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta). Portugal aderiu parcialmente, uma vez que as escolas especiais continuam a funcionar ao lado da integração da maioria destes alunos nas classes do ensino regular.

Para Miranda Correia (1997, cit. por Serra, 2002, p. 67) “o conceito de Educação Integrada relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.”

Até aqui compreendemos, então, que a integração escolar foi sofrendo enfoques diversos e provocando diferentes posicionamentos no seio da comunidade educativa. Com o decorrer dos anos setenta e oitenta as ideologias evoluíram, e os defensores dos alunos com NEE forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando à criação de condições de resposta às necessidades educativas destes alunos em escolas regulares. Esta reestruturação pretendia encontrar formas de atender nas classes regulares às necessidades educativas do maior número de alunos com NEE, dando origem ao que se poderá considerar a escola integrativa.

Segundo Wang (1994) citada por Serra (2002, p. 18) “o processo reorganizativo da escola foi-se desenvolvendo numa perspectiva de inclusão crescente com o aumento gradual do número percentual de alunos com NEE a beneficiar dos serviços de educação especial, frequentando escolas regulares”.

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, num princípio fundamental de Escola Inclusiva, em que todas as crianças devam aprender juntas independentemente das diferenças e dificuldades que apresentem. Quando se criam condições para que a diferença e a diversidade não sejam vistas como problema, limite ou impossibilidade, transforma-se essa diversidade em oportunidades de inclusão e de aprendizagem para todos (Castanheira, 2007).

A escola inclusiva deve ser “um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback, 1990, p. 3).

A inclusão de crianças com necessidades educativas na escola regular passa a ser entendida como uma componente essencial para garantir uma existência de desenvolvimento e realização na vida e na comunidade.

E o docente seguindo a perspetiva inclusiva terá de assumir em parte a

“função de pilotagem [...] promover a unidade interna do grupo, obter a cooperação e coesão, organizar os esforços dos indivíduos na perspetiva do conjunto do grupo e resolver os conflitos internos [...] valorizar o grupo fazê-los sentir que podem realizar a sua aspiração pessoal [...] de modo a que as capacidades de todos os membros possam ser utilizadas” (Sousa, 1998, p. 79).

Nesta linha de pensamento é função do docente conciliar diversas finalidades individuais e os objetivos grupais, o desenvolvimento e a autonomia de cada um dos alunos, conciliar a individualidade e a diversidade.

Na opinião de Hegarty (2001, cit. por Almeida, 2012, p. 32) “a escola inclusiva só poderá ter sucesso se os profissionais forem bons. Ensinar crianças com NEE é, provavelmente, a tarefa profissional mais exigente que se coloca aos professores e esta não será desenvolvida convenientemente se não houver um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos”.

1.2 Enquadramento legislativo

Serra (2002, p. 97) relata que

“ao nível europeu, o conselho de Ministros da Educação da Comunidade, encomendou ao Comité da Educação da CEE, em junho de 1984, um relatório sobre Processos de Implementação da Política de Integração Escolar de Crianças com Deficiência, que foi apresentado em 1986 pela Unidade Europeia da EURYDICE, sobressaindo algumas conclusões como as seguintes: a integração escolar de alunos com deficiência encontra-se generalizada nos países da Comunidade, embora com níveis de desenvolvimento estruturalmente diferentes; no novo contexto a educação especial realiza-se preferencialmente no âmbito da escola regular como uma prestação de serviços complementares”.

Em termos de política e organização, a mesma autora menciona que a educação integrada passa a definir-se como “uma forma complementar de apoio mútuo, destinada a servir os indivíduos com NEE, através da cooperação dos esforços da pessoa deficiente, família, comunidade e serviços de educação, saúde, formação profissional e ação social” (ibidem).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, cap.I. ponto 7) marca os pressupostos desta nova perspetiva afirmando que,

“as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com toda a comunidade”.

Em Portugal, constitui desígnio da Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional, 2005) nos artigos 13º, 71º, 73º e 74º, promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nesta medida importa planear um sistema de educação flexível, integrado, e que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos”.

No preâmbulo do Decreto Lei 3/ 2008 pode ler-se que,

“[...] o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método para promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, [...]. Existem casos, porém, em que as necessidades se

revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.”

A sua premissa fundamenta a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Considera-se pertinente partilhar que no Congresso da FENPROF, que ocorreu entre 29 e 30 de abril de 2016, Simões (2017, pp. 13-14) notifica que sob a presença de docentes de todas as áreas e níveis do ensino, de todas as regiões do país, foi recolhida informação através de inquérito, sobre a perspetiva que cada um dos docentes presentes neste congresso tinha sobre a Educação Inclusiva. Dos resultados obtidos destaca-se a opinião de 55% dos inquiridos que consideram que a escola portuguesa não é inclusiva, de 58% que considera que a inclusão que temos hoje não abrange todos os alunos e de 75% a considerarem que a comunidade educativa não tem informação suficiente sobre o que é que se pretende de uma educação inclusiva Temos perceção de que a presença de alunos com interesses, saberes, experiências, valores, capacidades e necessidades muito diversificadas apresenta-se como um grande desafio à Escola, e talvez por isso um número significativo de docentes considere que ainda não se conseguiu implementar uma escola eficazmente inclusiva e para todos. Mas o caminho também deve fazer-se alargando e conhecendo os conceitos e práticas inclusivas e integrativas junto de entidades educativas, ao nível académico e profissionalizante assim como legislativo. Obter por iniciativa própria ou fomentada pela entidade escolar a informação necessária e esclarecedora, para que se possam efetuar práticas pedagógicas em consonância com a ideologia subjacente, torna-se, em nosso parecer, uma prioridade válida.

Segundo Ainscow (1997), referida por Serra (2008, p.9) na

“escola inclusiva a intervenção não se deve orientar apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas [...] criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando as barreiras nos contextos em que a criança vive. As dificuldades educativas passam a significar um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos; as medidas educativas passam a abranger todos os contextos da vida da criança, incluindo as relações entre os atores que os ocupam”.

A mesma autora considera que o caminho a percorrer para se chegar a uma escola inclusiva tem de ser diferente dos métodos utilizados na integração escolar como se observa no quadro seguinte (quadro 1).

Quadro 1 – Comparação I - Integração Escolar e Educação Inclusiva

| Da Integração escolar /Educação especial | À Inclusão escolar/Educação inclusiva |
|--|---|
| Das Necessidades educativas especiais | À Educação para todos |
| Das medidas complementares para responder aos alunos especiais | À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens |
| De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais | À reestruturação das escolas: - mudanças metodológicas e organizacionais; - sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens |
| Da perspectiva centrada na criança | Perspectiva centrada no currículo |

Fonte: Ainscow (1995, in Sanches e Teodoro, 2006, p. 75)

Também para Tilstone e Florian (1998, p.33-47)

“em educação especial o termo educação inclusiva refere-se a uma educação para todas as crianças e alunos dentro da escola regular. [...] Todas as crianças têm o direito de aprender e brincar em conjunto; as crianças não devem ser desvalorizadas ou discriminadas sendo excluídas ou enviadas para outro local devido à sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem; não existem quaisquer razões legítimas para separar as crianças durante o período da sua escolaridade. Devem estar juntas e não necessitam de ser protegidas umas das outras”.

A perspetiva centrada no aluno com NEE alarga-se a todos, exigindo mudanças na escola.

Correia (2010) ao comparar as formas de atendimento aos alunos com NEE perante os modelos de integração e inclusão aponta que o primeiro conceito dá relevância a apoios educativos diretos aos alunos com NEE fora da classe regular e é mais orientado para o aluno mediano, procurando a homogeneidade da turma, e o segundo requer apoios dentro da sala de aula, mas o ensino é orientado para o aluno que é visto como um todo. São considerados, por este autor, três níveis de desenvolvimento essenciais na forma de atendimento aos alunos com NEE: o académico, o sócio-emocional e o pessoal, tendo por base as suas características e necessidades. “A classe regular torna-se um espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta” (idem, p. 22).

Para Rodrigues (2003, cit. por Sanches, 2006) a escola inclusiva é um processo centrado nos alunos, na metodologia da diferenciação pedagógica e no currículo (quadro 2).

Quadro 2 – Comparação II- Integração Escolar e Educação inclusiva

| Da Integração escolar /Educação especial | À Inclusão escolar/Educação inclusiva |
|--|---------------------------------------|
| Das categorias | Aos indivíduos e grupos |
| Dos produtos diferentes | Ao processo |
| Da dicotomia metodológica | À diferenciação |
| Da dicotomia curricular | Ao currículo em construção |

Fonte: Rodrigues (2001), in Sanches e Teodoro, 2006, p. 76

Também para Armstrong & Rodrigues, (2014, p. 15) “o conceito de integração foca-se em como os alunos individualmente ou o grupo de alunos se pode adaptar a uma escola ou turma”. Ao passo que “a educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física.

Constatando os autores que fizeram reflexões em torno destas duas conceções, suportamo-nos mais uma vez em Sanches e Teodoro (2006) para apresentar um paralelismo síntese entre integração e inclusão, (quadro3).

Quadro 3 – Síntese comparativa da visão de alguns autores entre Integração Escolar e Educação Inclusiva.

| Da Integração escolar /Educação especial | À Inclusão escolar/Educação inclusiva |
|--|---|
| Da homogeneidade | À diversidade |
| Da normalização | Ao direito à diferença |
| Do isolamento | À cooperação |
| Da aventura solitária | À responsabilidade colectiva |
| Da diferença como um problema | À diferença como um desafio |
| Da indiferença à diferença | À valorização da diversidade |
| Do currículo único | Ao currículo flexível |
| Do indivíduo | Ao contexto |
| Da selecção dos melhores | Ao sucesso para todos |
| Dos alunos com NEEs | A todos os alunos |
| Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados | A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários |
| Do programa específico para o aluno | Às estratégias para a classe |
| Do défice | Ao potencial |
| Da educação especial para os alunos especiais | À educação de sucesso para todos |
| De um adulto «colado», «guarda» | A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos |
| Do professor consumidor, aplicador | Ao professor criativo, experimentador e reflexivo |

Fonte: Sanches e Teodoro (2006, p.79).

Refletimos então que a integração foi um grande passo no sentido da escolarização e da socialização de crianças com NEE num espaço pensado para todos e de todos. Mas é a inclusão escolar que se apresenta hoje como o grande desafio a todos os que trabalham e usufruem da educação.

Importa sublinhar que as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos implicam que a característica das atuais salas de aula seja a diversidade, pelo que, também por isto, os princípios de educação inclusiva se consideram imprescindíveis.

Temos presente que quando se fala em mudança educativa distinguindo claramente o que é integrar e incluir, não se modificam rapidamente atitudes, práticas e formas de estar e pensar.

Segundo Lamas (2011, citado por Nogueira, 2014, p. 20)

“todos devem estar atentos à necessidade de mudança, particularmente os profissionais de educação, hoje mais do que nunca. Aos profissionais de educação, recomenda-se que adquiram uma postura aberta e predisposta para a aprendizagem de novos conhecimentos; à conceptualização e/ou adequação de conhecimentos e à flexibilidade para a mudança”.

O conceito educação inclusiva respeita a todo o sistema de ensino, remetendo para a resolução cooperativa dos desafios que se apresentam hoje perante a escola numa diversidade e heterogeneidade de alunos. Aprender a trabalhar a diferença sustentados num trabalho colaborativo e sistémico (de dentro para fora) partindo dos órgãos de gestão da escola, passando pela comunidade escolar, famílias e sociedade), potenciando igualmente a diferenciação curricular, poderá ser uma das respostas à educação inclusiva.

Miranda Correia (2005, cit. por Serra, 2005, pp. 31-50) afirma que “a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”.

Assim, a inclusão é a forma mais viável de proporcionar equidade educativa a todos os alunos. Nesta perspetiva a diferença não constituiu um problema, mas um desafio à capacidade da escola se modificar. A mobilização dos princípios de educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus

pares. É fundamental que a qualidade dos processos envolvidos seja prevista também.

O nosso país atravessa atualmente um período de novas mudanças no domínio da educação especial. O atual programa do governo tem mencionado as escolas inclusivas de segunda geração e isso poderá dizer que as escolas devem poder ter a autonomia e poder de determinar qual a resposta mais adequada às necessidades que cada um dos alunos apresenta, assim como mobilizar os recursos necessários e adequados a essas necessidades.

Serra (2005, p. 31-50) inscrevendo os pressupostos do Working Forum on Inclusive Schools, (1994) advoga que “a escola que pretenda seguir o modelo inclusivo tem de contar com um sentido de comunidade e de responsabilidade; padrões de qualidade elevados; sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais); ambientes de aprendizagem flexíveis; novas formas de avaliação e desenvolvimento profissional continuado.

Destes destaca-se o sentido de comunidade e a filosofia adjacente à importância do trabalho colaborativo na escola de hoje, à interligação entre os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, e os pais se envolvam mais.

Torna-se pertinente procurar compreender de que modo a colaboração poderá constituir uma mais-valia, para a melhoria da qualidade do processo educativo levado a cabo nas nossas escolas. As práticas colaborativas desenvolvem-se segundo Dias (2001, citado por Nogueira, 2012, p.19)

“numa dinâmica de grupo, em que os elementos partilham um objetivo comum. [...] as estratégias colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em grupo no desenvolvimento e construção do conhecimento. E se considerarmos que os docentes estão sensibilizados para a implementação deste tipo de metodologia com os seus alunos, experimentam, também eles, este tipo de práticas com os seus pares”.

Trabalhar colaborativamente não se restringe a trabalhar em grupo. Trata-se de um trabalho de articulação conjunto que permite obter resultados mais significativos, porque resultam da interação dinâmica dos vários

elementos que constituem esse grupo, cuja diversidade de saberes e de processos cognitivos concorrem para o enriquecimento dos resultados.

Nesta dinâmica é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, “dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais” (Nogueira, 2012, p.21).

A peculiaridade de uma escola com este sentido cria-se segundo Sousa (1998, p. 75) mediante “uma teia de interações, uma vezes visíveis, outras invisíveis com finalidades diversas e direções variáveis e que configuram o clima da instituição, conferindo dinâmica interna e externa”.

Capítulo II – Necessidades Educativas Especiais

2.1. Evolução do Conceito de Educação Especial

“Desde sempre existiram pessoas com reduzida capacidade de compreensão, deformadas ou qualquer tipo de limitação e em conformidade com estas características a sociedade julgou-as como não educáveis, e de certa forma foram sendo segregadas. Aceitar a educabilidade destas pessoas implicou uma trajetória que está a encontrar, na atualidade uma noção, a de inclusão, e que atribui ao sujeito o seu lugar na escola e na sociedade”. (Sousa, 1998, p. 63)

Para se perceber a atual conceção de integração e inclusão de crianças e alunos com NEE é importante recuar às origens das perspetivas e olhar para o individuo considerado diferente.

Fazendo uma breve leitura e referência pela perspetiva histórica, sobre as atitudes e formas de atendimento à criança/ jovem/ pessoa com deficiência, percebemos que evoluiu a partir de perspetivas mágico-religiosas associadas a castigos ou idolatria divina e, portanto, a sua resolução era o extermínio, ou o exibicionismo como forma de entretenimento do povo. Era uma perspetiva que justificava também as desgraças do Mundo.

Com a expansão do Cristianismo abandona-se esta perspetiva para se valorizar a vida. Passa a ser atribuída uma dimensão mais humana aos deficientes que lhes permite ter apoio. Surge a ideia determinista defendida por Pinel, no século XVIII. A criança é influenciada pelas características que possui aquando do nascimento, desde logo não terá possibilidade de evoluir ou melhorar. Todavia terá de viver num lugar próprio junto de outras crianças que partilham as mesmas características, em instituições chamadas de Asilos.

Esta perspetiva assistencial desenvolve a ideia de proteção ao ser mais fraco e diferente, mas afastados do convívio da sociedade “normal”. Isolar a anormalidade do normal levou a que rapidamente estas instituições começassem a transformar-se em depósitos “período dos esquecidos e escondidos” (Serra, 2008, p. 5).

“A aceitação da educabilidade destas crianças ocorre por esta altura com o contributo de vários pedagogos e investigadores. Louis Braille provou que as crianças cegas são capazes de aprender através de um sistema alternativo de comunicação baseado num código de pontinhos em relevo. Thomas Hopkins Gallaudet mostrou como as crianças surdas são capazes de aprender soletrando

e fazendo gestos com os dedos. Mas é Itard quem vai dar o impulso decisivo das práticas educativas em 1798” (Sousa, 1998, p. 64).

A perspetiva da reeducação que emerge com Itard, (1774-1836), médico francês, que é considerado “o pai da Educação Especial”, que se dedicou aos problemas das pessoas com deficiências auditivas e que ficou conhecido como precursor do trabalho realizado com pessoas com deficiência mental, baseou os seus estudos num modelo médico-psicológico, com ênfase na classificação e diagnóstico centrado no défice e na incapacidade e menos na educação. A sua teoria explica que o meio e a sua influência no sujeito provocam alterações no seu processo de desenvolvimento, mas que com uma reeducação (condicionamento operante de estímulos e recompensa) podem ser revertidas para a fase inicial (período do despiste e segregação). O perigo desta teoria é que a modificação é feita pelo adulto que vê a criança como objeto moldável e os padrões de “normalidade” são formatados.

Nesta linha de pensamento surge o conceito de deficiência associado a várias correntes, social ou sociológica, médica ou biológica, comportamental ou condutista, com a ideia de que existe um padrão de normalidade e depois algumas destas pessoas estão abaixo dessa normalidade por não terem conseguido cumprir esse padrão.

As escolas de ensino especial são então construídas para proceder a uma reeducação centrada no défice e na incapacidade do sujeito nas áreas auditiva, mental, motora e visual. “A educabilidade é aceite, mas tem de ser feita à parte, ou seja, a segregação ainda não está ultrapassada” (Sousa, 1998, p. 65).

É a partir dos anos sessenta/ setenta do século XIX que movimentos de carácter social e legislativo procuram sensibilizar e assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e igualdade de oportunidades, surgindo neste sentido os princípios de valorização e normalização.

Este conceito de diferença e deficiência vai evoluir, e a partir de 1978 no Reino Unido pelo “*Report of The Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*” e adotado pelo *Education Act* de 1981, chega até aos dias de hoje como Necessidades Educativas Especiais.

“O Relatório Warnock desafiou os pressupostos dominantes de que existiam “dois tipos de crianças, as deficientes e as não deficientes e que a categorização de deficiência era uma justificação para disposições específicas, mas que não fornecia informação sobre necessidades educacionais” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 35)

Não se devia olhar a criança deficiente como mero destinatário de terapias e cuidados, mas como alunos com direito à educação.

Neste sentido Mary Warnock aparece associada ao termo “Necessidades Educativas Especiais” e como mentora e defensora dos movimentos de integração e inclusão.

Todos podemos ter necessidades especiais sem ter uma deficiência. Há um aliviar da culpa sobre o sujeito e uma exigência sobre o meio, que deve proporcionar a integração e inclusão necessárias ao individuo especial.

A evolução ideológica de normalidade passa assim a ser cultural e não somente biológica. Três categorias de necessidades educativas especiais são mencionadas neste Report: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de lhe ser facultado um currículo especial ou modificado, e a necessidade de dar uma atenção especial à estrutura social e emocional no qual a educação decorre.

Pelo que foi até agora afirmado percebemos que a conceção anterior levava a escolas/ instituições segregadoras em que os indivíduos só conviviam com os seus semelhantes. Após este Report outras possibilidades começam a ser viáveis. Estas crianças podem sim ser integradas em escolas especiais, de acordo com o grau de severidade da sua deficiência, mas também beneficiariam se integradas em escolas regulares, num meio menos restritivo, permitindo-lhes vivências “mais normais”. Inicia-se a partir daqui o processo de integração educativa.

A evolução verificada, e aqui brevemente apresentada, assumiu o princípio da educabilidade de todas as crianças atribuindo à escola a função educativa e direcionada às massas, valorizando a infância como espaço fundamental de desenvolvimento.

A “educação especial passa a ser vista como um serviço” (Correia, 2010, p. 19), reconhecendo no aluno que beneficia dela “o direito de frequentar a

classe regular, o acesso a um currículo comum através de apoios apropriados às suas características e necessidades”.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) passou desde esta década, de setenta, a referir-se

“de uma forma globalizante a todas as situações em que, devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem se encontra de tal forma alterado ou comprometido que exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos” (Serra, 2002, p. 16).

A mesma autora aponta que “a noção de deficiência passa a ser encarada como um contínuo de necessidades específicas de educação, por oposição a características diagnósticas do foro médico”. Estamos perante a “passagem do paradigma médico e médico-pedagógico para o paradigma educativo”.

A educação especial decorre, hoje, pelas mesmas vias que a educação regular. Com a escolaridade obrigatória e a integração de alunos com NEE, no ensino regular, a escola da discriminação deu lugar à escola da integração e a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade. Anteriormente considerava-se que as causas das dificuldades dos alunos residiam exclusivamente no próprio aluno, atualmente a escola também tem esta responsabilidade, na medida em que deve dar resposta às necessidades da criança.

Como sabemos após a Declaração de Salamanca práticas, atitudes e políticas em torno da educação especial foram delineadas e dadas orientações para as colocar em prática. Enfatizou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as crianças, jovens e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades. Seguindo os ideais defendidos nesta conferência, o conceito de integração de crianças com NEE em turmas regulares dá lugar ao conceito de inclusão, que apela a um contexto educativo adaptado a todos os alunos. Neste sentido, surge uma nova conceção de escola cujo princípio fundamental consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, 1994).

A expressão NEE, respondendo à progressiva democratização da sociedade, passou a refletir o postulado da filosofia da integração e da igualdade de direitos e à não discriminação, tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e emocionais de tipo ligeiro, severo ou permanentes, da criança e adolescente em idade escolar.

As condições específicas destas crianças situam-se em dois grandes níveis: necessidades educativas especiais significativas ou permanentes e necessidades educativas especiais ligeiras.

As NEE permanentes ou significativas, compreendem problemas de carácter Intelectual (alunos com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem específicas); de desenvolvimento (alunos com perturbações do espectro do autismo); sensorial (alunos cegos e amblíopes ou com visão reduzida, surdos e hipoacústicos); motor (alunos com paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, outros problemas motores); emocional (alunos com perturbações como psicoses ou outros comportamentos graves); traumatismo craniano (alunos que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente associado às categorias de deficiência mental e outros problemas de saúde como uma desordem por défice de atenção/hiperatividade, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, entre outras.

Nas NEE ligeiras, geralmente podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou sócio emocional. Neste tipo de NEE, verifica-se uma modificação parcial do currículo, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento.

Ao nível escolar todas as NEE exigem adaptações curriculares de acordo com as características destas crianças e adolescentes, que se podem manter durante grande parte ou durante todo o percurso escolar dos mesmos.

Esta breve explicação dos tipos de NEE, pareceu-nos pertinente para percebermos também a realidade da amostra de crianças com necessidades educativas do contexto educativo em estudo.

2.2. A Educação Especial em Portugal: retrospectiva legislativa

Segundo Sousa (1998, pp. 66-68), no início do século XX, havia em Portugal dois asilos e dois institutos para cegos assim como dois institutos de surdos garantindo assistência e educação. Na década de 60 verifica-se a criação de internatos representando a maior intervenção do Estado, nesta altura, em matéria de educação especial, formação de professores e de organização de serviços de apoio precoce, assim como a organização de classes especiais junto das escolas primárias.

Sabemos ainda que, até à década de 70 (século XX) o Ministério da Educação responsável por todo o sistema educativo não tinha preocupações com as crianças deficientes, era a segurança social que tratava destes casos. O atendimento fazia-se em instituições hospitalares “de carácter segregativo e existencial”.

Nos anos 80 surge a preocupação na formação dos professores de educação especial baseando-se numa formação teórico-prática.

Confrontados com a escassez de recursos existentes no país, começa a surgir um movimento de pais que se organizam em associações com vista à criação de estruturas educativas para os seus filhos. São assim fundadas associações para apoio e defesa de portadores de deficiências.

Após 1974 a educação especial é integrada no sistema educativo português e surgem os primeiros professores itinerantes constituindo as primeiras equipas de ensino especial, apenas para crianças e jovens com deficiências motoras e sensoriais que pudessem acompanhar o currículo normal, porque os outros permaneciam inseridos nas escolas de educação especial.

Posteriormente vão surgir tentativas de promoção pela integração refletindo-se em movimentos internacionais de defesa de igualdade de oportunidades para todos estas crianças.

Neste sentido e fazendo uma retrospectiva cronológica, já a Declaração Universal dos Direitos da Criança, (UNICEF, 1959), no seu princípio V, afirma que a “criança física ou mentalmente deficiente, ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber gratuitamente o tratamento, a educação e os

cuidados especiais que requeira o seu caso particular”. Estas crianças podem, também, necessitar de apoio físico ou psiquiátrico para atingirem resultados de forma equitativa em relação às outras crianças.

Em Portugal estes pressupostos, de igualdade, de equidade e de acesso universal à educação por todos os portugueses, estão consolidados e garantidos na Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional de 2005). Nos seus artigos 13.º (princípios de igualdade), 71.º (cidadãos portadores de deficiência), 73.º (educação, cultura e ciência) e 74.º (ensino) que consagra importantes direitos e deveres aos cidadãos portadores de deficiência, e também se compromete a promover a democratização da educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 nos seus artigos 20º e 21º, no âmbito e objetivos da educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas, através da integração de atividades dirigidas aos educandos, famílias, educadores e à comunidade, organiza e estrutura a educação especial em modelos de integração plena, parcial e de integração mínima.

Em 7 de junho de 1994 realiza-se a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais em Salamanca. Nesta conferência foi adotada a Declaração de Salamanca que se baseou no princípio da inclusão, “escola para todos”, sendo o maior impulso dado, até à data, à pedagogia centrada nas crianças. De acordo com a Declaração de Salamanca, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” abrange todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam com deficiência, ou dificuldades escolares, e conseqüentemente, têm necessidades educativas em algum momento da sua escolaridade, e proclamou princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos e organizações:

“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem [...]. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...]. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades [...] As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Preambulo, ponto 2).

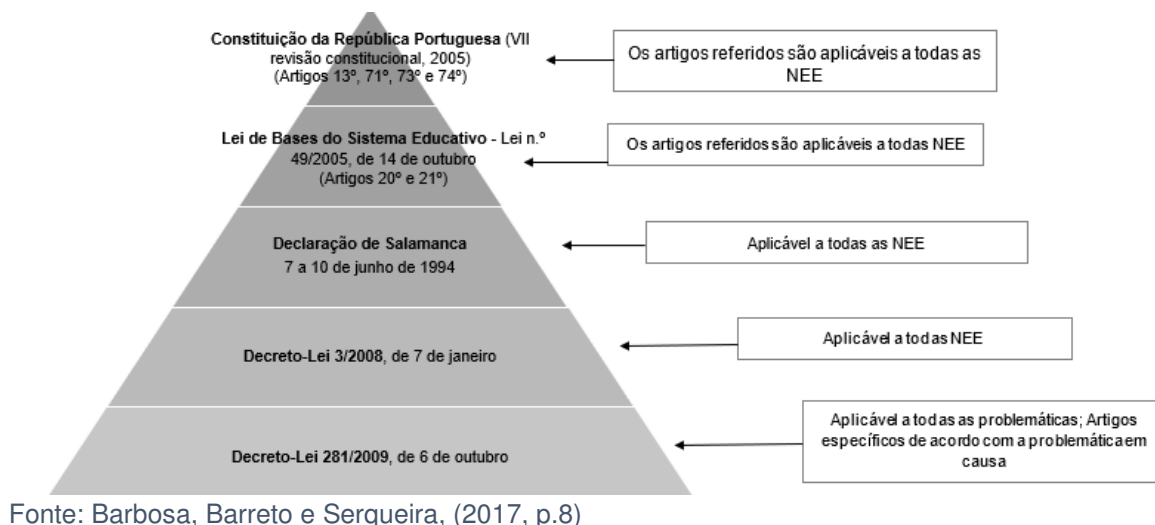
Portugal assina esta declaração, em junho desse mesmo ano, com o objetivo de desenvolver e implementar uma abordagem da educação inclusiva, promotora de um atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, permitindo-lhes que possam progredir de acordo com uma estratégia global de educação.

É publicado o Decreto-Lei 319/ 91 em 23 de agosto no qual é conferido pelo Ministério da Educação a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com problemas garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e a sua gratuidade, definir as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade.

Mais tarde, o Decreto-Lei Nº 3/2008 vem definir claramente os apoios especializados para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário, de todas as escolas, públicas e privadas. Este decreto vem potenciar uma escola inclusiva, ao estimular a cooperação de parcerias, assim como a promoção de adequações dos processos educativos às NEE dos alunos com limitações significativas aos níveis da atividade e participação. Princípios estes que nos direcionam automaticamente no sentido de uma Escola cujas práticas sejam verdadeiramente integradoras e inclusivas.

Neste sentido parece-nos oportuno relevar, em jeito esquemático, a legislação mais significativa desde 2005 a 2009 referente à educação de alunos com NEE (figura 1).

Figura 1 – Legislação atual da educação de alunos com NEE



Na análise da situação da educação atual, é supramencionado que sendo um direito geral o de que qualquer cidadão tem à educação, a escola assume uma função primordial por ser a proclamada garantia da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento universal de competências sociais, pessoais, assim como de bases de preparação para a vida ativa, participativa e integrada na sociedade.

O espaço escolar e os recursos passam a ter um papel educativo e social sem precedentes, criando as condições necessárias de acesso ao currículo, e de adequação de ambientes e espaços educativos, às especificidades de cada aluno.

Nesta linha está em consonância o ponto dois do artigo 1º do Decreto-lei n.º 3/ 2008, referente aos alunos com educação especial,

“a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.”

São expostos também os pressupostos de adequações nas respostas educativas, maior flexibilização, diferenciação pedagógica, medidas e percursos alternativos e apoios individualizados, recursos humanos e logísticos adequados e especializados.

Considera-se assim a educação especial como “o conjunto de adaptações de natureza educativa que têm lugar no caso de crianças com necessidades educativas especiais” (Serra, 2002, p. 17)

Mas as crianças e os alunos com NEE só beneficiam da integração e ensino nas turmas regulares quando existe harmonia entre tudo o que acima foi mencionado, as suas características, necessidades, expectativas e atitudes dos docentes e especialistas envolvidos em articulação com os apoios adequados. Caso contrário, a inclusão destes alunos passa a “exclusão funcional” (Serra, 2005, pp. 31-50), onde os programas são inadequados às suas necessidades. Entidades diversas que vão desde escolas, serviços de educação, autarquias, segurança social e famílias, e que devem promover uma articulação harmoniosa em prol destes alunos.

Os respetivos serviços de apoio e órgãos de referência para a intervenção precoce (art.º 5º e 27º DL 3/ 2008, DL 281/ 2009) garantirão à partida de acordo com a legislação a cobertura de respostas, responsabilização institucional, construção de planos individuais (art.º 8º DL 3/ 2008) a melhoria do processo de transição (art.º 14º DL 3/ 2008) entre sistemas ao longo do percurso escolar da criança/ jovem.

Neste sentido uma base conhecedora ou especializada torna-se necessária para os profissionais e técnicos da educação, no sentido de se apetrecharem com ferramentas úteis para lidar com a complexidade das dificuldades escolares das crianças e dos alunos de Hoje, e promover uma intervenção pedagógica diferenciada e integradora.

Partilhando da ideia de Serra (2008, p. 14) “a comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação de alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal”.

O processo de referenciação e de avaliação dos alunos com NEE (art.º 5º e 6º DL 3/ 2008) define claramente o grupo-alvo da educação especial, assim como as medidas organizativas, de funcionamento, avaliação e apoio no acesso e sucesso educativo dos alunos referenciados.

Ao abrigo da educação inclusiva, segundo Walther-Thomas, (2000, citado por Morgado, 2009, p. 109) “desenvolvem-se programas e práticas que quando avaliados evidenciam baixos níveis de eficácia e inclusão, produzindo frustração entre os alunos, famílias e profissionais envolvidos”. As razões deste fracasso

“decorrem da formação insuficiente de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização de turmas que levam a uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios, da cultura de escola” (ibidem).

Capítulo III – Família de Crianças com NEE

3.1 Conceitos de família

Derivado do latim a palavra família, corresponde ao conjunto de pessoas com relação de parentesco que vivem juntas num agregado familiar (Infopédia, 2003-2018).

As relações interpessoais e íntimas deste agregado são marcadas por sentimentos, afetos, valores, atitudes e crenças que, ao ligar os vários elementos de cada família entre si, permite que cada um deles desenvolva, um sentimento de pertença e construa um significado de família próprio e único.

Por volta dos séculos V e XV presencia-se no império romano à valorização e à importância da família baseada no casamento e no vínculo de sangue. A família natural é constituída pelos cônjuges e os seus filhos, tendo por base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes.

Na década de 70 (século XX) questões familiares fazem refletir acerca da passagem da família patriarcal para a família nuclear. A família patriarcal, constituída por grupos familiares com diversos graus de parentesco (avós, tios, primos, etc.), e que habitam espaços próximos e, muitas vezes, participantes de uma mesma atividade profissional, oferecia à criança e ao adolescente uma rede familiar de proteção, assim como uma identidade e cultura próprias.

Com a Revolução Industrial, observaram-se movimentos migratórios para as grandes cidades, construídos em redor das indústrias, potenciando mudanças estruturais ao nível familiar, como o estreitamento dos laços familiares e a formação de pequenas famílias. Um cenário próximo ao que existe hoje em dia, o de família nuclear, constituída por um casal e um ou dois filhos, longe do grupo familiar de origem.

Segundo Sousa (1998, p. 105) “identificamos a nossa família como o espaço emocional onde estão as nossas raízes de identidade”.

A função da família para Sampaio e Gameiro (1985) citados por Sousa (1998, p. 107) “é fornecer meios de subsistência aos seus elementos, ao mesmo tempo que deve fazer face às tarefas de desenvolvimento [...] e também, outras zonas de instabilidade que possam aparecer”.

Independentemente da sociedade em que se insere, cada elemento de uma família vai desempenhar um determinado papel, que irá depender do grau de parentesco, bem como das crenças, cultura e ideologias que constituem o padrão familiar que cada grupo circunscreve. Nesta ideia cada elemento de uma família irá criar expectativas relativamente aos comportamentos de cada um dos outros elementos, relativamente aos seus deveres e direitos, consoante a sua posição na própria família e/ou no grupo social.

Cada família apresentará características específicas que contribuem para a construção da sua identidade como um grupo, sendo que a sua estrutura vai determinar de que tipo de família se trata e, ainda, influenciar o tipo de relações que se vão desenvolver entre os diferentes membros.

Correia (2008, p. 156) menciona três perspetivas importantes para a compreensão do conceito de família. Uma das teorias, a da Abordagem Sistémica da Família, segundo Von Bertalanffy (1968) “a família constitui uma unidade onde acontecem muitas interações – um sistema interacional”, composto por um conjunto de elementos interdependentes, com interações únicas, e que são influenciáveis e afetadas entre si quando ocorrem modificações. No Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975) considera-se “a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico”, com impacto em todos os intervenientes, família e criança. “A família permite portanto aos seus membros experimentar diversas funções e papéis, durante o seu crescimento, de se expressar nas mais variadas situações, de fazer movimentos constantes para o exterior e estabelecer relações transaccionais” (Minuchin, 1979 citado por Costa, 2004, p. 76).

E no Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) “as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram

inseridos noutros sistemas [...] um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal como um conjunto de bonecas russas”.

Na perspetiva sistémica acima referida, Sousa (1998, citando Gameiro, 1994) define o conceito como “um sistema aberto cujos elementos e as suas relações se operam em interações vividas ao longo da vida em comum”. Estes sujeitos têm papéis definidos, que ocorrem das interações estabelecidas, definindo a seu lugar na família, o seu relacionamento com os outros e com o exterior. “Cada família enquanto sistema é um todo, mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra” (Relvas, 1996, citado por Costa, 2004, p. 75).

É reconhecida a transformação dos sistemas e em geral a noção de família. Neste sentido, e concordando com Gameiro (1992, citado por Sousa, 1998, p. 109) embora em evolução física e conceptual “a família está organizada para manter a organização que a define como tal”. A família deve então, responder de acordo com Minuchin (1990) às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros”.

Alarcão (2000) prossegue nesta ideia ao referir que, na sua evolução, o sistema familiar vai regulando esta abertura ao exterior, ora fechando-se ora abrindo-se, de acordo com as necessidades e características. Assim, a criança, a família e as instituições são entendidas como componentes de um todo organizado.

Para Pimentel (2005, p. 56) à família está atribuída a noção de “um lugar de afetos, proteção, confidencialidade e cumplicidade, em que os indivíduos iniciam as suas experiências de interação”.

Todas estas funções centradas na família são válidas, e em especial nas famílias de crianças com necessidades especiais. Pela suas características e vulnerabilidade estão mais dependentes, para progredirem no desenvolvimento, de interações entre sujeitos e o meio. Assim associada a esta perspetiva, devemos também encarar estas famílias como uma unidade de prestação de serviços, reconhecendo-lhe pontos fortes, procurar responder

às prioridades identificadas no seio desta família e na criança, e apoiar os seus valores e o modo de vida.

Segundo McWilliam (2003, p. 12),

“a abordagem centrada na família vê além da criança, considerando toda a família como unidade de intervenção (...), reconhece que o bem-estar de cada membro da família afeta todos os outros. [...] apoia uma política de reconhecimento e resposta às necessidades de cada membro da família e não apenas à criança com necessidades especiais”.

O conhecimento destes conceitos torna-se importante no trabalho dos profissionais de educação com as famílias das crianças com NEE, uma vez que salientam a importância de não centrar exclusivamente a atenção na criança, mas também perceber o seu contexto familiar, ambiental e as interações aí estabelecidas, para que a intervenção e apoio educativo prestado seja mais equilibrado e útil.

3.2 O envolvimento parental no contexto educativo

“A família constitui um alicerce da sociedade e é um dos principais contextos de envolvimento da criança, [...] neste sentido a escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal quer sejam crianças com NEE (Correia, 2008, p. 155)”.

A entrada da criança na escola, é um momento crucial de abertura do sistema familiar ao mundo que a rodeia. “É o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa” (Relvas, 1996 citado por Costa, 2004, p. 80).

Historicamente é visível que a escola, enquanto instituição, sofreu inúmeras modificações que condicionaram a sua ação, a sua relação com as famílias e alteraram os seus paradigmas de referência.

Verificamos que até ao século XIX as ligações escola-família sempre existiram, mas mantidas num nível de afastamento considerado desejável, todavia as alterações de proximidade irão alterar-se devido a aspetos implicitamente referenciados neste trabalho como a dimensão atribuída à criança na família e às políticas de escolarização e mudanças culturais da sociedade.

Neste sentido também as investigações científicas tiveram a sua influência ao “salientar o papel da família no desempenho escolar dos alunos e, a partir daí a necessidade de uma ligação mais próxima e institucionalizada” (Sousa, 1998, p. 145).

Correia (2008, p. 157, citando Simeonsson e Bailey, 1990) reconhece quatro fases na evolução do envolvimento parental no contexto escolar. A primeira fase ocorre nos anos cinquenta, onde o papel dos pais é mais passivo, cabendo a responsabilidade educativa e terapêutica aos profissionais destas áreas. Era, pois, uma conceção de escola tradicional no qual a família encontrava-se praticamente excluída, e a escola funcionava como um espaço fechado e isolado da comunidade escolar, que era constituída somente pelos professores, funcionários e alunos.

Na segunda fase, no início dos anos setenta, surge uma maior consciencialização por parte dos profissionais e pais da necessidade de uma participação mais ativa entre estes agentes nos programas educativos das crianças e adolescentes. Este período “demarcou-se através do reconhecimento legal do envolvimento parental preconizado na Lei Pública Americana 94-142 – The Education for All Handicapped Children Act, hoje denominada de Individuals with Disabilities Education Act.”.

Em Portugal emerge nesta altura uma nova conceção de escola a de “comunidade educativa”, constituída por professores, pais, alunos e sociedade, abrangendo todos os interessados na educação escolar, com integral cumprimento dos dispositivos da LBSE (1986) que obriga o sistema educativo a assegurar, artigo 43.º, n.º 2, “a interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.

Com o avançar deste envolvimento uma terceira fase perspectiva os pais como “co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, dando continuidade no ambiente familiar ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de saúde e educativos” (Correia, 2008, p. 157).

Neste sentido a quarta e última fase desta evolução, demarca-se nos anos oitenta, e exige de toda a comunidade educativa (família, terapeutas profissionais de educação) maior conhecimento e formação, assim como se iniciam práticas centradas também na família (anos 90) através dos programas de intervenção precoce, preconizados na Lei Pública Americana 99-457 de 1986.

Na abordagem de intervenção centrada na família, os pais tornam-se participantes ativos e colaboradores na equipa de intervenção educativa, estando comprometidos com o processo de crescimento e desenvolvimento dos seus filhos. No desenrolar do processo de intervenção, a relação entre os pais e os diversos profissionais intervenientes (educadores, terapeutas...) deverá basear-se na colaboração e parceria, respeito mútuo, confiança, comunicação clara e partilha de informação, conhecimentos e recursos, contribuindo para a eficácia de todo esse processo. Este tipo de abordagem segundo McWilliam (2003, p.12) “vê além da criança, (...) toda a família como unidade de intervenção” onde o bem-estar de cada elemento do agregado familiar afeta todos os outros, pelo que “a abordagem centrada na família apoia uma política de reconhecimento e resposta às necessidades de cada membro da família e não apenas da criança com necessidades especiais” (ibidem). Ao ajudar os pais a reconhecer as suas mais valias e capacidades aumenta-lhes a autoestima e a autoconfiança, fortalecendo o seu funcionamento familiar e menos dependência da ajuda de profissionais.

Na continuidade das perspetivas apresentadas, e atendendo que as expectativas dos pais e dos docentes relativamente às crianças e jovens, devem ser complementares, é crucial que a parceria entre estes interlocutores seja harmoniosa. E dado que são os que melhor conhecem a criança em ambos os contextos da sua vivência, podem partilhar informação importante para elaboração da intervenção educativa intencional e mais eficaz.

Um dos fatores que contribuem para a qualidade das relações entre os pais e os profissionais educativos e o contexto que frequentam os seus filhos é a frequência e a qualidade da comunicação. Assim, uma das primeiras tarefas a realizar no sentido de garantir esta comunicação eficaz com as famílias é

criar oportunidades de diálogo frequentes. Assim como uma prática baseada na parceria educacional partilhada, respeito e escuta das necessidades evidenciadas, partilha de informação, responsabilidades, tomada de decisões e confiança. Neste seguimento “a escola prolongará naturalmente a educação familiar nas suas diferentes vertentes, embora as suas funções cognitivas continuem a constituir o núcleo central das representações” (Santiago, 1996, p. 45).

“A proximidade entre pais e professores torna-se fator essencial para o sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento” de qualquer criança (Sousa, 1998, p. 146).

O envolvimento parental no contexto escolar é mencionado por Sousa (1998) envolto de vantagens para os vários intervenientes. A criança beneficia na promoção do seu desenvolvimento e melhoria do aproveitamento escolar. Os pais ao dedicarem-se mais à vida escolar do seu filho potenciam na criança/jovem, atitudes mais positivas de aprendizagem e sucesso escolar. Para os pais esta participação promove a autoestima pessoal no conhecimento educativo mais próximo do seu filho, aumenta interações sociais com outros pais, alargam-se o acesso a informações e meios de apoio mútuo, assim como se acentua o sentimento de eficiência e motivação. Por seu lado os professores vêm facilitado o seu trabalho na cooperação com os pais em tarefas educativas e de informação sobre o aluno. E, naturalmente, a escola, “enquanto instituição, pode beneficiar desta aproximação, já que se descentraliza e aproxima da comunidade podendo, assim, atingir padrões educativos de maior qualidade” (Sousa, 1998, p. 150).

A legislação americana pioneira no enquadramento legal para a colaboração da família no ambiente educativo requereu das escolas o envolvimento dos pais em todas as decisões educativas dos seus educandos, a informação de aspetos vivenciados pelos educandos no contexto escolar, a partilha de informação acerca dos direitos e deveres dos pais na vivência da escola.

Em Portugal, a nossa legislação também reconhece a relevância do envolvimento parental. Com a LBSE de 1986, (artigo 7º) a escola deixou de

visar a transmissão de conhecimento para privilegiar também no desenvolvimento de capacidades, aptidões, atitudes de autonomia pessoal e solidariedade. Nesta linha a LBSE preconiza no artigo 46º o apoio e participação dos pais no processo escolar dos seus filhos quer individualmente enquanto encarregados de educação quer como membro de uma associação de pais e encarregados de educação.

O cumprimento desta finalidade tem implícita a aproximação da escola ao meio familiar e social em que o aluno vive e uma ação partilhada entre agentes educativos com papéis específicos a desempenhar.

Para que a relação escola/família possa estreitar laços mais fortes e obterem-se resultados favoráveis, é necessário que a instituição escolar envolva nas suas atividades os pais e comunidade educativa. “Torna-se revelante a participação ativa dos encarregados de educação no caso de crianças aparentemente sem problemas, muito mais importante será no caso de crianças com necessidades educativas especiais” (Mesquita, 2017, p. 55).

Especificamente, em relação aos alunos com NEE podemos referir as perspetivas comunitárias previstas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) com indicações no sentido de que “uma educação de sucesso com crianças com necessidades educativas especiais não é da competência exclusiva do Ministério da Educação e das escolas, exige-se a participação das famílias, a mobilização da comunidade e de organizações voluntárias (artigo 58º).

Está consignado, também, no artigo 3º do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente [...] em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho”. Assim sendo o presente decreto evidencia os direitos dos pais à escuta de informações, opiniões e decisões sobre os seus educandos; ao esclarecimento de normas e regras escolares; à comunicação ativa com os intervenientes educativos; ao acompanhamento educativo, de planificação e execução de atividades, assim como na componente avaliativa do seu educando.

Deve ser assumida, assim, uma parceria de cooperação entre os pais e a escola no sentido de se articularem programas de promoção da educação das crianças e jovens.

Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades dos seus filhos e na medida do possível deve-lhes ser dada a escolha sob o tipo de resposta educativa que pretendem para eles e encorajados a participar nas atividades dinamizadas pelo contexto educativo.

Particularmente os pais de crianças com necessidades especiais também precisam de apoio para assumir as suas funções. O seu papel junto da escola pode e deve ser valorizado se forem transmitidas informações necessárias e o trabalho for bem articulado. Satisfazendo as necessidades específicas, observadas em cada família, poder-se-á ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento da criança com NEE.

Partilhando da ideia de Almeida (2012, p. 46)

“o papel que a família desempenha na educação de crianças com NEE não difere, de forma muito significativa, da educação dada às outras crianças. Contudo, a participação e a colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com NEE é um fator imprescindível para o seu desenvolvimento”.

O meio educativo tem, neste sentido, um papel importantíssimo e um enorme impacto tanto nos alunos com NEE como em todos os outros, assim como nas suas famílias. Nesta perspetiva Nielsen (1999, citado por Almeida, 2012, p. 30) afirma que “um bom ambiente educativo é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos”.

3.3 Desafios e dificuldades dos Pais de crianças com NEE

“O nascimento de uma criança tem um grande impacto no modo de vida de uma família, as rotinas diárias de cada membro da família são, de algum modo, afetadas” (McWilliam, 2003, p. 15). E durante os primeiros anos de vida de uma criança, a evolução no seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social podem ter um impacto especial sobre as interações familiares, exigir adaptações constantes por parte dos pais, não só na gestão de uma dinâmica familiar própria, bem como na passagem por diversos pontos

críticos, podem desencadear mudanças familiares e, por sua vez, podem influenciar o próprio desenvolvimento da criança. E esta alteração poderá ser ainda maior se a criança nascer com necessidades especiais.

“Uma criança com necessidades especiais coloca exigências particularmente stressantes em vários aspetos da dinâmica familiar, como sejam os papéis assumidos pelos membros, o tempo, as finanças, as relações pessoais e emocionais dentro do seio familiar e com a sociedade” (Coutinho, 2000, p. 278).

Concordamos que não existe ninguém que deseje ter um filho com necessidades especiais, por menor que esta seja. Ter um filho com necessidades especiais, qualquer que seja o grau de incapacidade, cria nos pais uma preocupação constante e elevada em relação ao futuro.

A adaptação a esta nova situação poderá desenvolver mudanças dramáticas no modo de vida familiar, e a aceitação da criança, e não do seu problema, assim como o tempo de dedicação dependerá em grande parte da força familiar e terá certamente repercussões na criança.

A par do diagnóstico da criança inicia-se um processo de desconstrução e reconstrução da dinâmica familiar e a criação de expectativas em relação ao filho. A família é forçada a fazer grandes mudanças na sua organização e a modificar alguns comportamentos de forma a adaptarem-se melhor às necessidades da criança.

É a qualidade das relações familiares e os estímulos promovidos que permitem um melhor relacionamento consigo mesmo e o melhor convívio social com as outras pessoas.

Sabemos também da diversidade de sentimentos e emoções que estas famílias experimentam na vivência diária e aceitação de um filho com NEE. Quando confrontados com a situação-problema no seu filho experienciam sentimentos numa sequência de estádios que vão do choque inicial, descrença frequentemente acompanhada de depressão e desorganização emocional, culpa e rejeição, frustração e raiva. Só mais tarde, e de uma forma lenta, chegam ao ajustamento do estádio de organização emocional e aceitação. Emerge paralelamente a estes o sentimento de impotência relativamente à tarefa de educar o filho, acompanhados de pânico. É um processo que dura toda a vida e está em constante transformação à medida que as situações se modificam. Estes pais irão, ao longo da vida, experimentar níveis de stress

muito superiores aos dos outros pais, pois são confrontados com inúmeros fatores difíceis de gerir e que requerem uma grande capacidade de adaptação.

Estas famílias terão de desenvolver uma “capacidade auto-organizativa, capaz de captar a desordem, [...] criando a ordem necessária à sua sobrevivência” (Relvas, 1996 citado por Costa, 2004, p. 75). “Enquanto algumas famílias serão capazes de ser bem-sucedidas ao proceder à necessária adaptação, outras encontrar-se-ão menos preparadas para aceitar o desafio que uma criança deficiente representa para a família” (Nielsen, 1999, citado por Costa, 2004, p. 90).

Enquanto profissionais educativos no apoio à criança/ jovem devemos considerar estes estados emocionais como “aspectos construtivos do crescimento parental” (Correia, 2008, p. 160) e ao reconhecê-los utilizá-los como base para um trabalho apoiado à família.

Todas as famílias passam por uma série de períodos de transição e exigência das dinâmicas familiares: o nascimento de um novo filho, a entrada na escola, a adolescência, no entanto, nas famílias onde há uma criança com NEE esses períodos são identificáveis da seguinte forma, segundo Mackeith (1973, citado por Costa, 2004, p. 91): quando há a constatação de que tem um filho com necessidades especiais, quando há necessidade de proporcionar educação à criança com NEE e encarar as ofertas e possibilidades escolares; quando a criança com NEE deixa a escola e tem necessidade de enfrentar as confusões e frustrações pessoais como todos os outros adolescentes, e quando os pais envelhecem e não podem dar continuidade de assumir a responsabilidade de cuidar do seu filho.

Nesta linha de pensamento podemos referir, em consonância, os resultados de um estudo exploratório mencionado por Coutinho (2000, pp. 277-300) que afirma que “a existência de uma criança com deficiência no seio de uma família altera toda a dinâmica de funcionamento normal” e definem-se quatro categorias sobre as dificuldades sentidas pelas famílias: a) dificuldades centradas nas crianças e relacionadas com as rotinas diárias; b) dificuldades centradas na família ao nível do funcionamento da dinâmica familiar; c)

dificuldades centradas nos serviços de apoio à criança e d) as dificuldades centradas na sociedade ao nível da aceitação social e valores.

Na categoria a) as dificuldades relacionam-se diretamente com a necessidade que a criança apresenta ao nível de saúde, falta de autonomia, gestão da rotina e cuidados diários permanentes; a evolução do diagnóstico e questões de interação com o filho(a) com NEE.

Na categoria b) destacam-se dificuldades centradas na gestão de tempo e dispensas laborais, alterações emocionais, psicológicas e relacionais dos cuidadores assim como dificuldades de ordem financeira.

Na categoria c) verificam-se a falta de serviços ou informação sobre os recursos pedagógicos e terapêuticos adequados e a burocracia na obtenção de apoios.

Na categoria d) os resultados centram-se ao nível da mentalidade da sociedade, falta de espaços físicos e barreiras arquitetónicas assim como a abertura para a integração no mundo de trabalho destas crianças e jovens.

Destas quatro categorias importa ter presente a dimensão que elas transportam, mas para o presente estudo iremos particularizar, no tópico seguinte, a atenção às necessidades mencionadas pelas famílias referentes aos recursos pedagógicos ao nível do contexto escolar e apoio a estas crianças.

3.3.1 Prioridades ao nível do contexto escolar

Segundo McWilliam (2003, p. 14) “as prioridades de uma família consistem naquilo que os pais ou encarregados de educação consideram importante para os seus filhos ou para toda a família, e estas diferem de família para família”, assim como as expectativas criadas e as preocupações inerentes. Clarificar estas conceções fornecendo, uma estrutura que permita que estas famílias comuniquem claramente o que consideram ser mais importante torna-se, assim, o principal objetivo. E à medida que as famílias aprendem a conhecer e a confiar, é mais provável que partilhem informações pessoais, que procurem e que respeitem as orientações do docente que acompanha o seu filho. “Trata-se de um processo circular e continuo sob a influência de diversos

fatores e, à semelhança de qualquer outra relação, a confiança leva algum tempo a desenvolver-se” (McWilliam, 2003, p. 41).

Nas famílias com crianças e jovens em frequência escolar as preocupações e prioridades não são estáticas, podendo ter um carácter temporário ou permanente. Os padrões educativos requeridos pela escola, a flexibilidade na tomada de decisões relativamente aos problemas evidenciados, a adaptação e o acompanhamento educativo próximo, assim como a partilha de responsabilidades no desenvolvimento educativo, dos seus filhos, são preocupações gerais. E nas famílias de crianças e jovens com NEE acrescem a estas outras mais.

Exigências em cada estágio levantam problemas específicos que necessitam de resolução. Em idade escolar as preocupações evidenciadas prendem-se, segundo Correia (2008), com as reações de outras crianças e respetivas famílias às características especiais da criança, a rejeição dos companheiros, a socialização, o desenvolvimento escolar e o atendimento específico. Mas também podemos acrescentar o apoio afetivo e moral prestado pela escola aos familiares, assim como os recursos humanos, físicos e materiais disponibilizados e especializados.

Pretende-se que as necessidades educativas especiais de uma criança/jovem integrem a busca colaborativa e o equilíbrio entre a família e a escola. A cooperação necessária deve ser desenvolvida, segundo Correia (2008, p. 155), “dentro de uma perspectiva de parceria educativa, [...] no sentido de que as atitudes e comportamentos (destes agentes educativos) possam contribuir, de uma forma significativa, (continua e sistemática), para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais de alunos com NEE.”

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo IV – Construção do Objeto de Estudo

4.1 Definição da problemática

Partindo do pressuposto de que a investigação nasce de um problema, o objetivo da sua formulação e pesquisa é torná-lo individualizado e dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos defrontamos e pretendemos resolver.

O primeiro momento de comunicação, entre o docente e os pais de uma criança representa-se fundamentalmente como uma partilha descritiva de características físicas, pessoais e de sociabilidade, no sentido de traçar a anamnese da criança. Mas também revela de forma direta ou indireta, dependendo do perfil dos pais, a exposição de preocupações, expectativas e prioridades que estes mostram relativamente aos seus filhos. Quando a primeira ponte de comunicação acontece entre o docente e pais de crianças com NEE requer-se sensibilidade e predisposição para acolher e promover um acompanhamento educacional empático, assim como respeito e compreensão pelas famílias destas crianças, que procuram respostas educativas inclusivas e segurizantes para os seus filhos.

Neste sentido, e sendo uma das particularidades de interesse e motivação da investigadora dar “voz às famílias especiais” torna-se pertinente o desenvolvimento desta problemática.

Reconhecer e valorizar os pontos de vista dos pais relativamente à criança/ jovem e ao contexto educativo que frequenta é assim o tema desta investigação. Procuraremos ainda encontrar informação relevante sobre a visão que têm do sistema educativo, prioridades que categorizam no contexto escolar e nos docentes, e ainda perceber se, enquanto também agentes educativos, a parceria escola-família é fator determinante nesta valorização de acompanhamento à criança com NEE.

“As suas preocupações e prioridades são a verdadeira meta da manifestação de valores e convicções pessoais, que por sua vez são o produto de experiências únicas de vida e da cultura em família. [...] e embora possamos nunca vir a compreender inteiramente o ponto de vista de outra pessoa, podemos sempre

demonstrar desejo de compreender aquilo que é importante para ela e porquê?” (MCWilliam, 2010, p. 151).

Neste sentido, o trabalho de investigação com os encarregados de educação destas crianças vai na demanda de descobrir as suas perspetivas, a visão global e pessoal das suas vivências diárias, olhando um pouco o mundo com os seus olhos, demonstrando respeito e oportunidade de comunicação.

“Uma compreensão mais ampla pode também ajudar-nos a prestar um apoio e serviço educativo mais eficaz” (MCWilliam, 2010, p.152).

4.2 Pergunta de partida e objetivos da investigação

Nesta sequência definimos a seguinte pergunta de partida:

- Que aspetos valorizam os pais de crianças com NEE quando estas frequentam o contexto educativo?

Tendo em consideração a questão de investigação e a revisão da literatura efetuada, formulámos os seguintes objetivos:

- Refletir as prioridades dos pais, na seleção do contexto educativo para uma criança com NEE;
- Conhecer as perspetivas educativas dos pais relativas aos educandos;
- Identificar as preocupações e expectativas dos pais relativas ao futuro dos seus educandos;

Na seleção dos participantes do presente estudo foi definido como critério principal serem pais de crianças com NEE em frequência numa instituição de ensino de carácter particular.

Considerou-se pertinente o desenvolvimento de um estudo de caso nesta instituição pelo conhecimento pessoal da investigadora acerca do contexto educativo assim como pela facilidade de abordagem com os participantes. A disponibilidade e consentimento dos órgãos de direção e coordenação desta instituição educativa foram também facilitadores do avanço deste estudo, pois um dos critérios tidos em conta foi o tempo e acesso ao trabalho de campo. Neste sentido maximizamos estes recursos.

A escolha dos participantes constituiu-se de uma forma intencional, uma vez que foram propositadamente selecionados por possuírem determinadas características que os tornam informantes privilegiados. Segundo Morse (1994) um “bom informante” tem conhecimento e experiência relevantes para o fenómeno em estudo, capacidade de reflexão, capacidade de articulação/verbalização e disponibilidade para participar no estudo/ser entrevistado.

A recolha de informação para o acesso e contacto aos Pais (P) foi feita com a ajuda da equipa de apoios educativos desta instituição educativa. Esta equipa, de três elementos, com formação académica na área da docência, psicologia e especialização na área das necessidades educativas especiais, fornece acompanhamento educativo semanal no desenvolvimento de competências específicas a algumas crianças e alunos, cujos pais solicitem este apoio, ou sejam sinalizados pela equipa docente. Fazem ainda acompanhamento de processos de crianças com necessidades educativas especiais que beneficiam de apoios educativos externos.

Os pais foram contactados pela investigadora, por email para indagar do seu interesse na participação desta investigação, e numa segunda fase, pessoalmente com os devidos consentimentos informados e assinados, explicando os objetivos da mesma.

O presente estudo foi realizado durante o ano letivo de 2017/ 2018 numa instituição educativa de carácter privado na zona do Porto, com cinco mães e um pai e ao mesmo tempo encarregados de educação de crianças/ jovens com NEE nas valências de pré-escolar (1), 1º ciclo (2), 2º ciclo (1), 3º ciclo (1), e ensino secundário (1). Os participantes deste estudo apresentam-se na faixa etária dos 35-50 anos e com habilitações literárias de nível universitário. Todos se encontram no desenvolvimento de uma atividade profissional.

A composição do agregado familiar destes participantes é maioritariamente composta por um número de três a quatro elementos, respetivamente o casal e um ou dois filhos. Há apenas a referir o caso de uma família em que a mãe é divorciada e uma família em que os dois filhos são adotados.

Percebemos desta pequena amostra que a nossa sociedade tem vindo a sofrer constantes e rápidas alterações, essencialmente nas últimas décadas, quer demográficas, quer socioeconómicas, alterações estas que se fazem sentir no seio da família, pela diminuição do número de filhos por casal, a instabilidade do casamento culminando em divórcio, o aumento da esterilidade e o aumento de famílias monoparentais e reconstituídas.

Adicionamos neste ponto, ainda, os relatos recolhidos, sobre qual o critério de serem os encarregados de educação destas crianças e jovens. Neste sentido a disponibilidade e a proximidade do local de trabalho à escola, foram os indicadores apontados para esta escolha.

“...se calhar mais um bocadinho de disponibilidade do que o pai.” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018)

“Fui sempre, porque eu estou mais disponível”. (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018)

“Acabei por nos últimos tempos ser eu porque como trabalho aqui ao lado!” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“...ambos também temos carreira profissional, e pronto tivemos de decidir qual dos dois teria mais disponibilidade para dar um apoio um bocadinho mais reforçado, neste caso ao M”. (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018)

Facto que também é exemplificativo nesta amostra e que podemos constatar recorrendo a Monteiro (2008) é que na perspetiva de mães e pais portugueses, com crianças entre o um e os seis anos de idade, é quase sempre a mãe a responsável pelas atividades relacionadas com as rotinas de cuidados à criança, assumindo o pai um papel de suporte e de ajuda quando é necessário.

4..2.1 Necessidades Educativas Especiais dos educandos

Relativamente às crianças/ jovens com NEE são todos do sexo masculino e a faixa etária varia entre os 5 anos e os 17 anos, entre as valências do pré-escolar e o ensino secundário. E apresentam necessidades educativas especiais ao nível da Perturbação do Espectro de Autismo, Paralisia Cerebral, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, e Atraso Global de Desenvolvimento.

Na tabela seguinte identificamos as informações mais pertinentes relativamente aos participantes e seus educandos, retiradas da grelha de análise de conteúdo referente a esta categoria, em anexo (Anexo I, categoria A e B).

Tabela 1 - Dados de informação sobre os Encarregados de Educação e seus Educandos.

| Encarregado de Educação | | | | | Criança/ jovem com NEE | | | | |
|-------------------------|--------------------|-------|----------------------------|--|---------------------------------|-----------|-------|----------------------|--|
| | Grau de parentesco | idade | Habilitações literárias | Situação profissional | Composição do agregado familiar | sexo | idade | Nível ensino | NEE identificada |
| P1 | Mãe | 38 | Mestrado | Empresária na área da hotelaria e restauração | Mãe, pai, filho e filha | masculino | 8 | 2º ano 1º Ceb | Ataraxia Cerebelosa (Paralisia muscular) |
| P2 | Mãe | 35-40 | Licenciatura | Profissional na área da psicologia clínica | Mãe e dois filhos | masculino | 5 | Pré-escolar | Em processo de identificação |
| P3 | Pai | 45-50 | Licenciatura | Profissional no ramo das telecomunicações na área da energia | Pai, mãe e dois filhos | masculino | 11 | 6º ano 2º Ceb | Perturbação de Hiperatividade dom Défice de Atenção (PHDA) |
| P4 | Mãe | 35-40 | Licenciatura | Profissional na área da gestão | Mãe, pai, filho e filha | masculino | 7 | 1º ano 1º Ceb | Paralisia Cerebral |
| P5 | Mãe | 47 | Licenciatura | Profissional na área da educação | Mãe, pai, filho | masculino | 14 | 8º ano 3º Ceb | Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) |
| P6 | Mãe | 50 | Ensino superior incompleto | Profissional na área da indústria farmacêutica | Mãe, pai, filho e filha | masculino | 17 | 10º ano Ens. Sec. | Atraso global de desenvolvimento |

Das declarações dos pais acerca das NEE dos educandos, identificamos i) o período etário de identificação e sinalização da NEE e quais os ii) acompanhamentos educativos especiais disponibilizados aos seus educandos.

A tabela seguinte organiza os indicadores de referência desta análise.

Tabela 2 – Dados de informação da criança/ jovem com NEE.

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Dados de informação da criança/ jovem com NEE</p> | <p>Informação sobre as Necessidades educativas Especiais</p> | <ul style="list-style-type: none"> - NEE identificada - Período etário de identificação da NEE |
| | <p>Processo de acompanhamento especial</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Processo de sinalização da NEE - Tipos de acompanhamentos educativos especiais iniciais - Tipos de acompanhamento terapêutico inicial e atual - Equipas de apoio Educativo Especial - Frequência dos acompanhamentos educativos e terapêuticos atuais |

i) o período etário de identificação e sinalização da NEE

Na revisão literária percebemos que quando os pais recebem a confirmação de que o seu filho tem NEE passam por vários estádios de desorganização emocional e de ajustamento parental, mas que fazem sentido no caminho para encontrar soluções. Por isso, torna-se essencial não esconder aos pais (técnicos, especialistas, médicos) a verdade, devendo estes serem informados pormenorizadamente acerca da problemática do filho.

Vejamos então o que dizem os entrevistados acerca do período de identificação da NEE dos seus educandos:

*“...sinalizado com uma **ataxia cerebelosa** numa parte específica do cérebro e que lhe dá, portanto, dificuldades de movimento, tudo o que seja movimento inato”. Foi identificada **na altura em que ele começou a andar**. Perdeu o equilíbrio, portanto, não andava sozinho” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).*

*“...ele fez uma **avaliação** numa pediatra de desenvolvimento, [...] mas **não foi muito conclusiva**, porque ele era muito desenvolvido noutras áreas, pronto não tinha aquilo que às vezes...os critérios específicos. Nada! Eu acho que ele anda assim ali às vezes a roçar nalgumas coisas, mas depois há outras que, e ali não foi muito conclusiva (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).*

*“Fez **do 2º ao 4º ano**, [...] começou a ser acompanhado num centro de desenvolvimento e saúde. [...] Foi diagnosticado de **Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção** (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).*

*“...tivemos o diagnóstico de **Paralisia Cerebral**. [...] ele **tinha concluído um ano**”.*
(excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018)

*“na sala dos **três anos** ele estava com uma **educadora**, e até foi ela que nos **aconselhou** a ir a uma **pediatra de desenvolvimento** ver o que se passava. [...] não foi diagnosticado logo nada de muito concreto, mas disseram-nos que **ele podia ter algo dentro do Espectro do Autismo**”. “...o L ficou diabético, aos 5 anos. E por isso era mais esse problema!” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).*

*“O T teve um **atraso intrauterino** grave. Fez uma pequena **lesão cerebral** e, portanto, teve sempre um **atraso global de desenvolvimento quer motor, quer cognitivo**”. Desde o dia em que nasceu foi sempre acompanhado por técnicos...”*
(excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Desde o diagnóstico, à procura de respostas e apoios estas famílias acompanharam sempre os seus filhos com NEE, procurando satisfazer todas as suas necessidades.

ii) processo de acompanhamento especial

Quando os pais tomam consciência que têm um filho diferente, preocupam-se em agir o melhor possível. E é neste contexto que surge o processo de referenciação. Pelos comentários abaixo descritos podemos constatar que foi iniciado pelos encarregados de educação ou pelo contexto educativo, considerando-se um direito destes agentes educativos:

“...eu tomei a iniciativa de o sinalizar. [...] aos 3 anos, este processo demora, não é?! A aprovação da equipa e ele só começou a ter apoio nos 4 anos, na sala dos quatro”. (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018)

*“Foi feito um relatório e **a própria escola sinalizou** o D para ensino especial”.*
(excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

*“...eu **tive que o referenciar** na altura na DREN para justificar a escolha da retenção e depois porque ele tinha tudo o que era relatórios médicos. (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).*

A referenciação visa

“identificar, de forma precoce e sempre que oportuno, os alunos que apresentem dificuldades significativas na realização de atividades nos seus contextos de vida, que afetem direta ou indiretamente o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A realização precoce da referenciação visa assegurar que o aluno tenha acesso aos apoios adequados” (Gaia, 2015, p. 6).

Em conformidade com as políticas de promoção de inclusão social

“quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções [...] que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem” (Decreto-Lei nº 281/2009).

Seguindo as linhas orientadoras do presente decreto de lei na sequência da referenciação, se se estiver perante uma situação de NEE um conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, saúde e ação social serão implementadas entre os zero e os seis anos.

As equipas locais de Intervenção (ELI) do Sistema Nacional de Intervenção precoce na Infância (SNIPI) desenvolverão a sua atividade a vários níveis entre os quais “a articulação com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em intervenção precoce” (Decreto-Lei nº 281/2009, artº 7º) e seguindo as orientações das potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, registadas no documento que formaliza as necessidades de apoio identificadas (Programa Educativo Individual - PEI).

Pelo relato dos nossos entrevistados percebemos que o acompanhamento especial inicial foi rápido para uns e indisponível para outros, tendo a sua maioria optado pela escolha de uma escola com oferta nos serviços de educação especial, como veremos no ponto 5.1.2:

“...fazia os 2 anos ...foi logo acompanhado pela ELI, portanto, a partir daí começou a ter toda a equipa disponível” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“...começou a ter apoio em contexto, sempre. [...], ia lá trabalhar com ele as competências” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“O apoio dele da ELI nunca cheguei a ter, porque não havia profissionais disponíveis” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“... ele começou desde pequenino, mais ou menos a partir dos três anos até aos nove” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“...ele andou na pública no início, que manteve até aos quatro anos (apoio especial) e depois a partir daí ele andou sempre em acompanhamento particular” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

4.3 Preocupações éticas

Quase sempre a recolha de dados envolve pelo menos uma pequena invasão de privacidade pessoal e o procedimento adequado a seguir é o “consentimento informado” dos vários intervenientes.

De acordo com Stake (2007, p. 74) “o investigador tem a obrigação de pensar na ética da situação e seguir os passos necessários antes de solicitar o acesso e as autorizações”.

Neste sentido assegura-se a viabilidade desta investigação seguindo o procedimento do “consentimento informado” aos vários intervenientes da investigação. Ao nível da instituição em estudo, foi comunicado em reunião com a Direção os objetivos da pesquisa, tendo tido uma resposta positiva ao desenvolvimento do estudo, bem como a autorização para a utilização de um espaço para a realização das entrevistas. Foi igualmente, solicitada a autorização para a consulta do Projeto Educativo da instituição, Regulamento Interno, bem como o processo individual da criança/ aluno caso se revelasse pertinente para a investigação.

Foram apresentados, aos participantes, os objetivos da investigação, sondado o seu interesse e disponibilidade para participar na mesma, mediante uma autorização com a descrição do estudo e outras informações pertinentes. Este documento formal foi assinado constituindo prova de um consentimento informado (Anexo II).

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa se mostraram disponíveis, concordando em colaborar na investigação, tendo sido garantido o seu anonimato, bem como a divulgação do estudo junto dos mesmos, quando este terminasse.

Capítulo V – Metodologia da Investigação Empírica

5.1 Opções metodológicas

Sustentando-nos nas palavras de Quivy e Campenhoudt (1998), no que à investigação social diz respeito, o importante é que o investigador seja capaz de conceber e pôr em prática um dispositivo para a compreensão do real, ou seja, um método de trabalho.

Assim, partindo das leituras efetuadas de teorias e de estudos concretos, em torno do domínio em estudo e da definição da questão de investigação, situamo-nos numa proposta de estudo empírico. Recorremos, então, a uma abordagem compreensiva, de modo a ser possível objetivar e categorizar o sentido atribuído pelos sujeitos à ação.

Face aos objetivos e questão de partida que caracterizam o nosso estudo consideramos ser mais apropriado efetuar uma investigação elegendo como método o estudo de caso da instituição educativa no qual a investigadora exerce atividade profissional como Educadora de infância, enquadrado numa abordagem de tipo qualitativo, e desenvolvendo interpretações baseadas nos dados recolhidos e na abordagem teórica e conceptual efetuada.

Segundo Neves “numa primeira definição, o estudo de caso permite ao investigador focalizar a sua pesquisa numa problemática emergente”, neste caso centrado num contexto educativo específico e “assim, captar a sua complexidade enquanto sistema delimitado e integrado, cujos limites nem sempre são fáceis de estabelecer” (2016, p.116).

Este tipo de metodologia qualitativa de carácter indutivo e descritivo permite que investigador desempenhe “um papel fundamental na recolha de dados” (Sousa e Baptista 2011, p. 56), ao tentar compreender os sujeitos da investigação, a partir de quadros de referência e dos significados que são atribuídos aos acontecimentos e às palavras reveladas, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

No estudo qualitativo de caso o investigador assume uma função essencialmente interpretativa, em que a interpretação funciona como método

onde se procura destacar as “complexas relações entre tudo o que existe” (Neves, 2016 cit, Stake, 1998, p.140),

Frederick Erikson (1986 cit. por Stake, 2007, p. 57) defendeu que

“a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação [...] e que as descobertas evidenciadas se assumem como asserções pela interação do investigador com as pessoas, pela orientação construtivista para o conhecimento e dada a intencionalidade e a atenção ao “eu” do participante”.

Esta metodologia assenta, assim, no princípio de dar voz aos participantes, no sentido destes se constituírem como representativos da problemática definida no conhecimento e compreensão do objeto de estudo, mediante uma entrevista.

5.2 Instrumentos de recolha de dados

Ao ouvirmos com atenção o que os pais têm a dizer conseguiremos perceber muito sobre os seus valores, convicções e recursos, embora tenhamos presente que as prioridades evidenciadas poderão variar consideravelmente.

Neste sentido, alcançar uma compreensão mais profunda da perspetiva das famílias selecionadas poderá requerer uma conversa mais intensa e longa, e daí a realização da entrevista como instrumento de recolha de dados nos pareceu ser a mais adequada a este estudo.

Criar oportunidades para falar com pais, colocar questões e fazer afirmações que transmitam o nosso desejo de conhecer a criança e a sua família, significa a oportunidade para a compreensão das suas vivências pessoais, e valorizar a contribuição que podem dar. É ao mesmo tempo dedicar tempo a escutar, demonstrando interesse pela perspetiva dos encarregados de educação e encorajá-los a querer falar durante o momento de entrevista.

5.2.1 Entrevista

“A entrevista é um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informação nos mais diversos campos [...], é

um meio de transferência de uma pessoa – informante para outra – entrevistador” (Amado, 2014, p. 207).

O mesmo autor citando Quivy e Campenhoudt (1992), sublinha que

“a entrevista é o método adequado para a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações e as leituras que fazem das próprias experiências” (ibidem).

Constituindo o meio dominante para a recolha de dados, através da entrevista pretendemos encontrar pistas de reflexão das ideias explanadas na componente teórica, ao ouvir a exposição da temática na primeira pessoa. Ou seja, pretendemos recolher dados na linguagem do próprio sujeito, permitindo à investigadora desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os entrevistados interpretaram as questões levantadas e as expuseram pela realidade que vivenciam.

Mas há que ter presente que a relação de escuta ativa não é fácil. Ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa entrevistada e à singularidade da sua história particular.

As entrevistas podem assumir diferentes estruturas, percorrendo uma forma que poderá ir da mais estruturada ou diretiva até à sua completa ausência.

Para a concretização dos objetivos desta investigação optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, no qual as questões derivaram de um guião de entrevista onde se definiu e registou, o essencial do que se pretendeu obter, embora na interação com o entrevistado se tenha possibilitado dar liberdade de resposta, falando livremente sobre os seus pontos de vista. Foi nesta riqueza de dados recheados de palavras que se revelaram as perspetivas dos sujeitos do estudo (Anexo III).

Amado (2014, p. 209)

“aponta a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante”.

O entrevistador “fixa simplesmente os temas sobre os quais deseja que o seu interlocutor exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua

experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 75).

“Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 135).

Foram elaboradas perguntas de monitorização relativamente ao tema a investigar, de modo a obter uma maior compreensão. O conteúdo das perguntas foi determinado com base na pesquisa literária relacionada com as famílias de crianças com necessidades educativas especiais, listada na bibliografia deste trabalho.

Nos estudos qualitativos, segundo Stake (2007, p. 56), as perguntas devem orientar-se “para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas”.

Considerando este aspeto, ao guião da entrevista e à interpretação que dela se fez exigiu uma desconstrução no sentido de se verem os efeitos da eficácia da entrevista e do que se pretendeu investigar.

5.2.2 Análise documental

Neste trabalho de investigação, a triangulação dos dados foi construída pela análise de dados provenientes de outra fonte, tal como a consulta do processo individual do aluno/ criança, do qual constam fichas de anamnese, relatórios ou informações médicas e de acompanhamento educativo especial dos educandos dos participantes, assim como dos documentos educativos da instituição escolar em estudo, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

A análise documental é um “procedimento indireto de pesquisa, [...] controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009, p.88, cit. por Neves, 2016, p. 118).

5.3 Procedimentos de recolha de dados

Uma breve exposição introdutória, ao entrevistado, acerca dos objetivos da entrevista e do que dela se espera foram a base para uma conversa que se pretendeu desprendida e aberta. Respeitar o anonimato do entrevistador e combinar os meios de registo (gravação áudio) e o consentimento de autorização tornou-se conveniente e obrigatório.

Pretendeu-se também que as entrevistas decorressem num ambiente e num contexto adequados, e com uma duração aceitável e confortável para o entrevistado, numa média de quarenta e cinco minutos.

A mencionar, também que as entrevistas decorreram de março a junho de 2018.

O instrumento utilizado para recolher os dados foi a entrevista semiestruturada. A investigadora suportou-se de uma série de perguntas orientadoras, relativamente abertas, e determinadas com base na pesquisa literária efetuada no decurso do trabalho de investigação, aos “quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 194) (ver Anexo IV).

Ao longo da entrevista tivemos presente a importância de o entrevistado poder “expressar-se na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência, [...] e o sucesso da entrevista dependerá da maneira como funciona a interação entre os dois parceiros” (Quivy & Champenhoudt, 1992, pp. 73-76).

Posteriormente, o processo de análise dos dados baseou-se na audição e transcrição do conteúdo das entrevistas – método de análise de conteúdo - com o objetivo de “fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 196) e que corresponda à explicitação teórica anterior.

Procuramos através da utilização do método de comparação constante codificar e anotar a categoria analítica a que pertence o acontecimento, de forma a representá-lo. Assim, acontecimentos semelhantes foram agrupados

numa categoria, e à medida que se encontraram novos conteúdos para a mesma categoria, estes foram comparados com os já existentes.

Este método de análise de conteúdo, na investigação possibilita “tratar de forma metódica as informações e permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 224). Potenciou uma análise a partir de critérios que incidiram sobre a organização do discurso do entrevistado, reforçando um controle mais eficaz sobre o trabalho de investigação.

Para tal elaborou-se uma listagem de categorias e subcategorias e procedeu-se à definição das mesmas segundo um inventário de indicadores.

Seguindo o exemplo de Neves (2016, p. 140),

“importa salientar que ao nível do processo de análise categorial, depois de alocar as diferentes unidades de registo às respetivas categorias e subcategorias, houve a necessidade de reler e repetir esse procedimento, para efetuar ajustes e alterações na definição dos indicadores e realocação das unidades de registo.

5.4 O papel do investigador

Parece-nos importante refletir também sobre a forma como se posiciona o investigador no processo investigativo e partilhando das palavras de Neves (2016, p. 139),

“Por um lado, ele assume-se como um observador participante, e por outro, ele é um sujeito, só por si, portador de um conjunto de crenças, de valores e de representações que nem sempre se afirmam de forma explícita. Esta dicotomia existente entre a pessoa do investigador, portador de uma identidade própria, fruto da sua experiência pessoal, e o exercício do seu papel de investigador, é fonte de dilemas e de tensões diversas que importa considerar [...] para que consiga assumir o distanciamento necessário quando a investigação o exigir”.

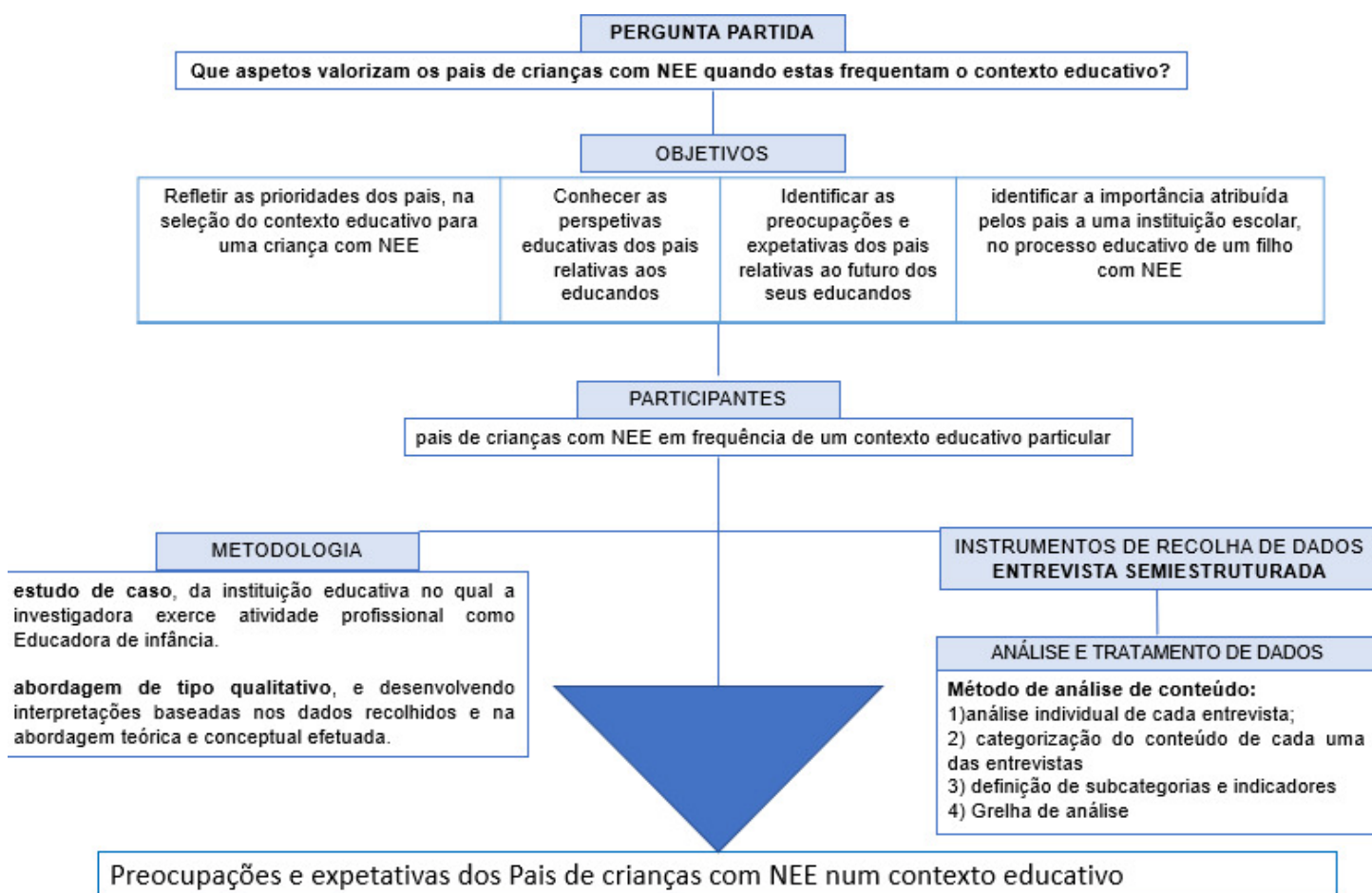
Por forma a minimizar a subjetividade da investigadora procurou-se elaborar uma leitura articulada dos dados com os quadros teóricos selecionados e os objetivos da investigação.

O plano da investigadora seguiu a orientação de reconhecer a problemática, estudá-la esperando relacioná-la o melhor possível com as coisas conhecidas, e estabelecer novas ligações tornando-as compreensíveis para os outros.

5.5 Desenho do Estudo

Parece-nos pertinente apresentar o desenho do estudo que desenvolvemos e que estabelece a relação entre os objetivos que nortearam a investigação e os instrumentos de recolha de dados mobilizados. Esta tarefa pareceu essencial para a investigadora organizar e refletir sobre o próprio plano de trabalho, e as questões que envolvem todo o processo metodológico.

Figura 2 - Desenho do Estudo



Capítulo VI – Apresentação e Discussão de Dados

6.1 Evidências e análise categorial dos dados

As entrevistas foram analisadas recorrendo à metodologia de análise de conteúdo, permitindo a definição de diferentes categorias e subcategorias de resposta para cada questão levantada.

Relativamente ao processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas importa referir que se traduziu nos seguintes passos: 1) análise individual de cada entrevista; 2) categorização do conteúdo de cada uma das entrevistas e 3) definição de subcategorias e indicadores, que permitiu a elaboração de uma grelha de análise.

O processo de categorização do guião está organizado em sete blocos “que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, Costa & Crusoe, 2014, cit. por Neves, 2016, p. 118).

Tomamos como referência que cada família é única e as idades das crianças diversas, para além de deixarmos as questões suficientemente abertas, deixámos espaço para a identificação de outras necessidades, diferentes daquelas anteriormente identificadas.

Estes blocos estão sequenciados da seguinte forma: A- Dados de informação do participante; B- Dados de informação da criança/ jovem com NEE, que foram já explanados no ponto 4.2 deste trabalho, aquando da caracterização dos participantes do estudo, C- Prioridades valorizadas pelos encarregados de educação na seleção de um contexto educativo; D- Motivos de seleção do contexto educativo atual; E- Perspetiva da evolução educativa da criança/Jovem com NEE; F- Preocupações dos encarregados de educação relativas aos seus educandos; G- Expectativas dos encarregados de educação relativas aos seus educandos (Anexo I).

A identificação de cada categoria, foi sendo interpretada de forma pessoal pela investigadora, com a subjetividade que, inevitavelmente, lhe é inerente. À medida que se foram lendo os dados, repetiam-se ou destacavam-se certas palavras, frases e ideias, dando origem às categorias de codificação.

Seguidamente apresentaremos a análise das evidências obtidas de modo a dar resposta à questão de partida e aos objetivos definidos. Procedemos à análise e interpretação dos resultados da investigação, através da procura de relações entre os dados obtidos, do confronto com o quadro teórico de referência e as categorias de análise identificadas. A preocupação analítica dos dados foi no sentido de procurar o que havia de comum no pensamento dos entrevistados.

6.1.1 Prioridades dos pais na seleção de um contexto educativo

Sabemos que os pais de crianças com NEE enfrentam inúmeros desafios na integração educativa dos seus educandos. A sequência dos períodos de transição escolar porque passam estas crianças/ jovens podemos considerar como um dos que maior tensão provoca.

A relação escola-família terá qui um papel fundamental pois ainda que diferentes na sua natureza, a escola e a família têm interesses, objetivos e preocupações comuns no que toca aos seus educandos sendo, por isso, complementares.

Da análise categorial efetuada às entrevistas identificamos que as prioridades valorizadas pelos pais em estudo norteiam-se em sete categorias: i) aspetos relacionais e de interação; ii) localização, iii) ensino privado; iv) percurso escolar de continuidade, v) capacidade de resposta estrutural e organizativa às NEE e vi) riqueza da oferta curricular. Como se constata, pela análise da tabela seguinte.

Tabela 3 - Prioridades valorizadas pelos pais na seleção de um contexto educativo

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|---|--|---|
| C Prioridades valorizadas pelos encarregados de educação na seleção de um contexto educativo | Aspetos relacionais e de interação | |
| | Localização | - Proximidade do local de residência |
| | Ensino público | - Diversidade social - Fatores económicos |
| | Ensino privado | - Segurança e proteção |
| | Percurso escolar de continuidade | - Continuidade entre valências e ciclos |
| | Capacidade de resposta estrutural e organizativa às NEE | - Acessibilidade das instalações - Número de alunos e turmas - Profissionais especializados e com experiência - Integração de crianças/ jovens com NEE na instituição - Práticas Inclusivas |
| | Riqueza da oferta Curricular | - Diversidade de disciplinas |

i) aspetos relacionais e de interação

De acordo com Nielsen (1999), “a criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos”.

Para alguns dos encarregados de educação a perceção do ambiente relacional acolhedor, positivo e próximo do familiar afetivo tornam mais seguras as suas escolhas, vejamos:

*“...eu tenho de estar, ver. Tenho de sentir, tenho de conhecer a pessoa, confiar!”
(excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).*

“...eu era amiga da dona do infantário. [...] Depois quando ele passou para o outro colégio foi porque eu também conhecia uma das professoras, e nem sequer nos ocorreu pô-lo noutra sítio...” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

A capacidade de um ambiente funcionar como um contexto para o desenvolvimento afetivo, confortável e positivo vai depender sempre da natureza das interações sociais entre os seus colaboradores e as premissas desse contexto.

ii) localização

A escolha de uma escola ser perto de casa, pode não pode ser o único critério, mas contou para um dos pais entrevistados. Justificamos esta escolha pelo fato de levar menos tempo na deslocação de uma criança com NEE, e com isso menos perdas de energia e cansaço para a criança e para o seu familiar.

*“...procuramos sempre soluções de ensino perto da nossa área de residência.”
(excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).*

iii) ensino público ou privado

O P3 posicionou primeiramente a sua escolha em função de um meio escolar público,

*“onde há toda a diversidade de crianças, de faixas etárias distintas, de recursos económicos distintos, inclusive sujeitos a pequenas situações mais complicadas”
(excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).*

Mas acabou por reconhecer após a sua experiência pessoal com o filho, que o meio escolar privado foi o que lhe deu resposta às necessidades e características do seu educando, nomeadamente quando percebeu

“[...] que o D numa escola pública poderia não correr bem! [...] pela questão do meio ambiente, e aquilo que nos preocupava, claramente, era a questão de “bullying” e nós preocupamo-nos! [...] E, portanto, a gente disse, vamos ter o D num ambiente escolar mais protegido! [...] E achamos que seria melhor o D integrar uma escola que o protegesse melhor! [...] Há um outro tipo de supervisão e outro tipo de controlo que não haverá numa escola pública” (excertos da entrevista ao P3, 3/04/2018).

Verem salvaguardada a segurança dos seus filhos na escola e respeitada a sua integridade física e moral é, portanto, um fator prioritário na escolha de alguns dos pais.

“De acordo com o ideal de educação e vendo a escola como um agente socializador fundamental para o desenvolvimento da criança na sociedade, as famílias tomam a decisão de escolher uma escola para os seus educandos, tendo como objetivo principal proporcionar a melhor escolarização possível” (Vinha, 2012, p. 19)

A decisão deste entrevistado pode ser encarada como um processo que confirma o direito dos pais de participarem nas decisões educativas, optando pelo modelo de educação que se adapta melhor aos objetivos que têm para os seus educandos.

De acordo com um estudo desenvolvido por Monge (2004, citado por Vinha, 2012), baseado na comparação entre escolas públicas e privadas, as expectativas parentais em relação às escolas do 1º ciclo entre o público e o privado estão estritamente relacionadas com as questões de segurança física e emocional dos seus educandos, perante a violência cada vez mais presente no nosso quotidiano. Outra das questões focadas na investigação referida é a crescente preocupação dos pais com as instalações, horários e proximidade, assistindo-se a uma maior atenção em relação à escola. O que vem confirmar, de certa forma, as prioridades valorizadas por estes encarregados de educação.

iv) Percurso escolar de continuidade

Embora tenha sido mencionada apenas por dois encarregados de educação, pelos comentários descritos, podemos perceber que quando uma criança com NEE é integrada num sistema educativo ainda em idade pré-escolar, todo o processo de acompanhamento educativo especial parece mais facilitado, porque ainda se está numa fase de compreensão ou perceção da necessidade educativa, e por isso se espera uma articulação entre todos os agentes de apoio educativo, e ao mesmo tempo um percurso educativo de continuidade, sendo dois dos indicadores mencionados também pelos entrevistados:

“... começamos a ver o apoio da educação especial, que caso fosse necessário, e a pensar também num Colégio que tivesse primeiro ciclo. (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Depois podendo conseguir que eles estejam na mesma instituição. Conseguir que todo o percurso escolar seja feito na mesma instituição, até porque criam laços, e pronto [...] acho que é sempre positivo!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

Mas quando em algum momento se dá uma descontinuidade de frequência na instituição educativa, a oferta escolar para crianças e jovens com NEE torna-se escassa ou dificultada, como comprovaram os P5 e o P6.

“...no fim do 5º ano quando eu comecei à procura de uma escola para inscrever o L, [...], a minha preocupação era encontrar uma escola que o recebesse com PEI, uma criança com necessidades educativas especiais e que o aceitasse como diabético. [...] E efetivamente aí foi quando tivemos mais problemas, porque nós tivemos muitas portas a fecharem-se. Eu fui a vários colégios, telefonei para vários colégios e disseram-me de caras que não aceitavam crianças com PEI e com necessidades educativas...” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“...eu tive uma reunião lá com o presidente do agrupamento, e ele na altura disse-me, [...] que não tinha apoios para aquela criança. Portanto que tinha 54 crianças no agrupamento com NEE e que não tinham nada a ver com o T, e, portanto, ele para o T o que poderia ter eram duas horas de apoio de integração!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

A par destas evidências torna-se pertinente para a investigadora refletir ainda na categoria seguinte o complexo processo que estes pais são expostos para poder integrar o seu educando num sistema de ensino que responda às suas necessidades.

v) capacidade de resposta da instituição educativa face às NEE

As afirmações anteriores parecem nos dias de hoje algo a interrogar seriamente, quando nos últimos anos e após a Declaração de Salamanca (1994), se tem vindo a afirmar a noção de escola inclusiva e de equidade educativa. Mais ainda, a Constituição da República Portuguesa no seu 74º artigo ao declarar que “todos têm direito ao ensino com garantia de direito de igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar” e sendo desígnio da mesma a promoção de uma escola democrática e inclusiva, que se entende por ser capaz de acolher todas as crianças e jovens na igualdade de acesso e resultados, procurando responder numa gestão diversificada de estratégias às necessidades de todos os alunos e inclusive os de NEE, como podemos estar a faltar com respostas educativas neste âmbito!?

Se a escola não está preparada para receber alunos com necessidades educativas especiais, não estaremos a entrar em contradição e confrontação pelo respeito e pelos direitos legais do individuo na sociedade democrática?

Torna-se evidente e nas palavras Sousa (1998, p. 75 citando Guerra, 1994) que a escola

“apresenta-se mediante duas configurações: por um lado, todas as escolas [...] participam de aspetos comuns, por outro, cada escola [...] leva à prática de forma

peculiar as mesmas leis, suporta de maneira diferente as pressões, recebe os alunos de ânimo diferente”.

Sabemos que os alunos criam a escola e também têm um papel a desempenhar, o de

“receber ensino, aprender, e a partir daí constroem-se como pessoas autónomas e preparados para o futuro [...]. E os alunos com NEE também desempenham a sua função na escola, dando-lhe a dimensão de que é para todos, devendo adequar-se a essa realidade da diferença [...] assim como responder aos problemas da diversidade e da individualidade” (idem, p. 86).

Aceitar e praticar a inclusão requer mudanças fundamentais no pensamento e nas práticas. A tarefa que se coloca é aceitar que crianças e jovens com NEE sejam valorizados por aquilo que são devido à diferença, e não apesar dela.

A escola deve ser capaz de responder a estas necessidades e oferecer às crianças e jovens com NEE todas as condições humanas, materiais, arquitetónicas e sociais que estes alunos exigem, sendo que serão os profissionais de educação, em conjunto com a comunidade, os principais responsáveis para que a competência da escola, neste atendimento, seja efetiva.

Para um dos pais entrevistados o aspeto da acessibilidade foi também fundamental na sua escolha.

Crianças com dificuldade de deslocação carecem de um ambiente físico promotor do respeito pela diferença. Em muitos casos é nas escolas que os alunos passam a maior parte do dia e, por isso, é importante que existam condições para poderem estar e aprender.

“Houve duas coisas que foram fundamentais, foi a acessibilidade. Portanto, o M anda de andarilho [...] Ele poder circular livremente pelo colégio sem necessitar o mais possível de alguém que o leve à casa de banho, porque tem de descer escadas. [...] Mas o colégio é plano, portanto está equipado de forma a facilitar o acesso” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

Também dentro da organização estrutural das turmas, o rácio de alunos por turma parece ser um aspeto a ponderar na escolha da instituição.

“Mesmo o número de alunos, o número de turmas, também era uma coisa importante” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

Torna-se claro que a valorização de uma escola passa, também, pelo investimento na formação dos docentes como principais agentes de mudança, e para se atingirem objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências priorizadas pela comunidade educativa (pais, escola, alunos, etc.).

Parece-nos evidente que todas as escolas se devam preocupar com a formação dos seus colaboradores de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados. No caso da integração de crianças/ alunos com NEE um docente especializado e/ ou com experiência na área das NEE torna-se necessário e benéfico. Por isso mesmo, e como podemos confirmar nas palavras de um dos entrevistados, esta é uma mais valia:

“...o facto de ter um ensino especial com um corpo docente específico para isso, que iriam ter em atenção estes aspetos” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

Como analisaremos no ponto seguinte, a seleção do contexto educativo atual pelas práticas educativas e inclusivas praticadas, tornou-se segundo estes encarregados de educação, a preferência.

vi) A variedade da oferta curricular surge como o último critério da prioridade destes encarregados de educação. A diversidade de disciplinas tendo em vista potencializar as competências dos alunos permitirão estruturar aprendizagens significativas e tornar o ensino mais eficaz.

O plano curricular, obviamente também!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

6.1.2 Motivos de seleção do contexto educativo atual

Em relação às escolhas e tomadas de decisão a literatura mostra-nos que as famílias são as principais responsáveis e que têm o direito de participar ativamente nas decisões relativas aos seus filhos, como exercício pleno da sua parentalidade, exemplo disso são as tomadas de decisão relativamente a questões escolares.

Evocamos Gewirtz, Ball e Bowe (1994-1995) através de Silva (2003, p. 41) porque já eles no passado conduziram estudos etnográficos para tentar

perceber o que leva as famílias a optarem por determinadas escolas em detrimento de outras. Estes autores deram conta que as escolhas parentais se deviam a uma variedade de fatores entre os quais se destacavam

“as impressões recolhidas de visitas ou reuniões em várias escolas revelavam-se um fator importante na escolha final, o que leva os autores a sublinharem o papel do afetivo, da atmosfera, do sentir, das impressões, dos sentidos, do clima, absolutamente fundamentais para a escolha”.

Um outro aspeto mencionado por estes autores e que se revela decisivo no processo de escolha é “a preocupação em encontrar uma escola que se adapte às características individuais, interesses, capacidades” (ibidem), assim como naturalmente as necessidades da criança ou jovem.

Pelo exposto na tabela seguinte podemos observar os seguintes critérios de seleção do contexto educativo atual dos nossos pais entrevistados: i) referências de pessoas e meios de comunicação; ii) a visita ao local; iii) o Projeto Educativo e Curricular e iv) as práticas educativas inclusivas.

Tabela 4 - Motivos de seleção do contexto educativo atual

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|---|--|--|
| D Motivos de seleção do contexto educativo atual | Referências de pessoas e meios de comunicação | - Amigos / conhecidos - Médicos e terapeutas - Meios de divulgação e comunicação |
| | Na visita ao local | - Características do espaço físico e organização - Ambiente relacional e familiar - Rácio turmas e alunos - Empatia com o entrevistador nas primeiras entrevistas - Acolhimento da criança |
| | Projeto Educativo e Curricular | |
| | Práticas educativas inclusivas | - Dinâmica de integração em sala |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none">- Existência de outras crianças com NEE- Diversidade na componente letiva- Estratégias pedagógicas diferenciadas- Equipa docente especializada em NEE- Valorização das competências das crianças e jovens |
|--|--|---|

i) referências de pessoas e meios de comunicação

Quando questionados sobre como tiveram conhecimento da existência desta instituição, a quase totalidade dos encarregados de educação menciona o facto de ter sido referenciada por pessoas próximas, profissionais clínicos e pelos meios de divulgação e comunicação.

“por amigos já sabíamos que têm cá os filhos” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“[...] tinha um casal de amigos que se tinha inscrito cá e, portanto, foi passa a palavra entre amigos e tal!” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“Colegas meus que têm os filhos aqui, também deram referência, e a partir daí, tornou-se uma escolha fácil! [...] também pela médica que está a acompanhar o D que nos deu referências”.

“[...] quando é diagnosticado ao D o PHDA acabei por chegar a uma associação [...] entrei em contacto com a responsável e perguntei – diga-nos qual é a instituição, diga-nos quais os sítios mais indicados para crianças com estas características, e ela focou-nos esta instituição”

“Eu já conhecia esta instituição desde o início, porque quando abriu foi publicitado a nível interno no meu local de trabalho” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Foi também ter muito boas referências por parte, na altura, da pediatra que o estava a acompanhar, que fez com que ficássemos inclinados para aqui” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“Tinha visto na internet esta instituição [...] resolvi pelo sim pelo não, falar com uma pessoa conhecida que sabia trabalhar cá, e que me disse vale a pena tentar...” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“Uma amiga minha falou-me que ia abrir uma escola e podíamos ir ver e viemos e decidimos. Falamos com a direção e disseram que sim, que estava no projeto estas crianças, portanto a equidade e a inclusão, e pronto optamos por esta!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

ii) visita ao local

Na visita à instituição educativa as impressões que marcaram estes encarregados de educação prenderam-se com o espaço físico e de organização.

"[...] foi desde o momento em que nós entramos. Foram as instalações. Efetivamente mal entramos e vimos a rampa e pensamos ok, o miúdo entra! Depois as instalações, as salas, o polivalente. Não haver campainhas! Todo o lettering que têm espalhado pelo colégio, os miúdos facilmente conseguem identificar onde estão, para onde vão. Quer sejam os mais pequeninos como os maiores.

As instalações são praticamente novas, portanto todo o material é novo!" (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

"..., gostei do espaço, mas também a imagem é importante! [...] e a higiene do espaço! ... ele ia passar aqui a maior parte do dia, também tinha de ser apelativo do ponto de vista da estimulação, a cor dos corredores. Tudo isso é importante para ele se sentir bem! [...] ninguém diz que o espaço físico não é importante! É importante haver condições no contexto!" (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

"[...] gostamos da forma como estavam apresentadas as instalações, a biblioteca. A forma como estava organizado o aspeto dos "timings" (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

"[...] a parte das instalações teve um grande peso". A questão da segurança, limpeza e higiene. [...] Uma das coisas que eu fiquei encantada, aqui, na Creche é tudo só com janelas e luz natural. Lembro-me na altura foi uma das questões que valorizei imenso!" (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

O ambiente relacional aparece também como indicador importante aquando da visita à instituição.

Para Sousa (1998, p. 75) "a peculiaridade de cada escola cria-se na teia de interações, umas vezes visíveis, outras invisíveis que configura o clima de instituição".

"Depois todo o cuidado. Os miúdos a passarem nos corredores. Todos a cumprimentarem, educados, sem andarem na correria. Todos responsáveis!" (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

"É perceber que os nossos filhos estão bem, é como a nossa casa!" (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

No Regulamento Interno desta instituição educativa (2017-2018) está regulamentado como direitos dos alunos que estes devem usufruir de

"um ambiente acolhedor [...] que lhes permitam sentirem-se felizes, [...] beneficiem de um clima de convívio, amizade, apoio e confiança, que favoreça o

desenvolvimento harmonioso das suas personalidades, serem tratados com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, serem discriminados”.

Quanto ao rácio de alunos por turma podemos considerar com base no Despacho Normativo n.º 1-B/2017 como uma medida potenciadora de melhores aprendizagens para todos os alunos.

*“O facto de as turmas serem pequenas também pesou na expectativa da escolha”.
(excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).*

“Aquilo que me chamou, também, aqui a atenção era o facto do número reduzido de meninos, que no caso e na altura tinham, e nós à partida percebemos que haveria muito mais disponibilidade por parte dos profissionais, para dar no fundo uma maior atenção ao M. (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

iii) Projeto Educativo e Curricular

O Projeto Educativo e o Projeto Curricular aparecem, também, como indicativo de uma escolha pensada e criteriosa, por parte de alguns encarregados de educação, vejamos os seguintes comentários:

“Eu li o projeto, interessou-me o projeto...” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“No fundo aquilo que me levou a escolher esta instituição foi de facto o Projeto Curricular ser bastante interessante [...] o projeto, adorei, e refiro-me não só ao da Creche que é interessante, mas também ao do pré-escolar. E que a oferta que sempre achei superinteressante!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“Foi mesmo o projeto educativo, [...] Achei que era o ideal!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Remetendo-nos para o Projeto Educativo da presente instituição (PE 2015-2018) absorvemos da sua leitura a preocupação em proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso das crianças e alunos que o frequentam, elegendo como quadro de valores para a sua ação,

*“O direito à educação e o correlato dever de aprendizagem até ao limite das potencialidades de cada um. O exercício da cidadania democrática no respeito pela diversidade na convivência intercultural, na paz e na tolerância, na aprendizagem da solidariedade, da partilha, da cooperação e da entreajuda”
(idem, p.6).*

Uma realidade subjacente ao conhecimento de um sistema educativo incapaz ou sem vontade de ir ao encontro das necessidades de todas as crianças, potencia a busca permanente por parte destes pais por uma educação inclusiva e por instituições educativas que pratiquem esta filosofia.

iv) práticas educativas inclusivas

Os pais que defendem o recurso a serviços educativos inclusivos para os seus filhos com NEE creem, de acordo com Correia (2010, p. 43) nos benefícios resultantes dos mesmos “aumentando a possibilidade de estabelecerem interações com os seus pares, a potenciação de participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a todas as crianças e a diminuição do estigma quando são integradas nestas escolas em classe regular”.

Nesta linha de pensamento as práticas inclusivas desta escola, aludidas pelos participantes no estudo, são favoráveis às suas necessidades, enquanto educadores de crianças com necessidades educativas especiais e destacam-se pela: dinâmica de integração de crianças com NEE; diversidade da componente letiva; o recurso de estratégias pedagógicas diferenciadas, pela existência de uma equipa docente interessada e/ou especializada em NEE e que potencia a valorização de competências de todas as crianças e jovens.

E nesta linha de pensamento tomemos algum tempo na leitura dos comentários dos entrevistados, na veracidade do que até agora foi escrito:

“A questão da inclusão! [...] efetivamente foi onde achamos que a inclusão não era uma coisa necessária falar! Quer dizer estava visível, estava implícita” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Quando o M veio, os miúdos, os pais, mas mesmo assim houve o cuidado de preparar a turma para a diferença do M” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“O fato de saber que havia outras crianças como o L também ajuda um bocadinho a sentir que ele não era o único”. (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

Partilhando da opinião de Adler (1993, citado por Silva, 2003, p. 59) “as escolas devem enfatizar as pequenas diferenças que as distinguem de modo a que uma oferta diversificada se torne realidade”.

Partindo do princípio de que a legislação procura proteger os direitos da criança, necessitamos de considerar também os seus interesses ao nível curricular.

E neste aspeto também alguns encarregados de educação estão atentos:

“...o facto de em termos de projeto de ensino adaptarem às necessidades do D” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Acho que a oferta é enorme, acho que a oferta é ótima! [...] e depois há as outras atividades extracurriculares, pronto que no fundo, eu acho que isso até é um privilégio, porque têm a natação inserida no horário!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

Segundo o Projeto Educativo da instituição em estudo, duas componentes funcionam de forma articulada. Uma componente curricular prevista pelo Ministério da Educação constante na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Decreto Lei 5/97 de 10 de fevereiro) e do Despacho nº 5220/97 (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar) e do Decreto Lei 6/2001 (Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico e das Orientações do Currículo Nacional do Ensino básico, e uma componente curricular de oferta local desta escola que integra um conjunto de atividades de complemento educativo, “completando-se em intencionalidade pedagógica e didática, contribuindo ambas para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de competências, ainda que em tempos, contextos e situações de aprendizagem diferenciadas” (PE 2015-18).

O recurso de estratégias pedagógicas diferenciadas foi mencionado por estes pais como uma mais valia nesta instituição. Devem ter por base as características e necessidades dos alunos flexibilizando-se o trabalho e apresentando os assuntos de outra forma, a mais concreta e significativa possível, para estimular a participação de todos os alunos.

“... os pais podem ir fazer as atividades às salas e vemos os trabalhos que os miúdos fazem! Portanto, acaba por haver um acompanhamento [...] Mas o podermos ver os trabalhos dos miúdos em conjunto e a forma como expõem o trabalho, as diferentes áreas do projeto. Acho que para eles é importante, trabalha-se aqui o todo!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“...o D necessita claramente que lhe sejam apresentadas as matérias de uma forma distinta! [...] estes fatores pesaram para nós (...)! (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018)

Podemos inferir pela análise das entrevistas que os efeitos de uma escola e a sua atmosfera resultam como positivos para pais, em parte das linhas de orientação ideológica da mesma, assim como da própria composição do seu corpo docente e não docente.

A propósito deste assunto Rodrigues (2015) não só destaca a formação de professores para a mudança de atitude da escola perante as necessidades

educativas especiais, como também a necessidade de existirem recursos adequados e suficientes que apoiem os professores, um currículo que se pretende social, menos focado no défice mas antes nas áreas que podem ser trabalhadas para promover a autonomia das crianças com NEE, e a gestão da sala de aula, que se deve pautar pela existência de estratégias diversificadas de trabalhar, interagir e de organizar a sala de aula.

A existência de uma equipa docente interessada e/ou especializada foi para estes encarregados de educação uma mais valia, vejamos pelos comentários:

“E aqui foi também muito bom perceber que tinham professora de educação especial [...]. Portanto que há toda uma equipa multidisciplinar que pode prever aqui algumas questões que podem acontecer com ele. Que dão todo o apoio ao aluno, isso é importante!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“...quando soube que ele ia ter uma professora de apoio fiquei muito contente na altura, [...] e de destacarem uma auxiliar para se ocupar dele, aliás são duas! ...” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

Ao terem formação especializada quer os docentes quer os não docentes estão habilitados a perceber minimamente as diversas problemáticas que os seus alunos apresentam e que tipo de estratégias devem ser consideradas na melhor resposta educativa.

De acordo com o PE desta instituição (2015-2018) a formação continua constitui uma trave mestra do desenvolvimento, considerando que só profissionais competentes e preparados científica e tecnicamente poderão assegurar um ensino e aprendizagem de qualidade.

Para Correia (2010, p. 82) “na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos [...] o fator que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado”.

Esta instituição dispõe também de um serviço de psicologia e apoios educativos (SPAEE) que tem por missão

“apoiar toda a comunidade educativa na identificação das estratégias mais adequadas ao desenvolvimento de competências dos alunos em geral e de referenciação e apoio de casos particulares de crianças a merecer intervenção diferenciada. Funciona como um serviço de apoio especializado, visando especialmente o desenvolvimento das aprendizagens, e o desenvolvimento socio-emocional e vocacional dos alunos, bem como a sua relação, adaptação e integração escolar. Integrado no SPAEE funciona um serviço de apoio especializado a crianças / alunos com necessidades educativas especiais, enquadráveis ou não no Decreto-Lei 3 / 2008, ao qual compete despistar,

caracterizar e apoiar as crianças com as necessidades supramencionadas e organizar os processos de enquadramento legal e educativo, tendo em vista uma intervenção otimizada de toda a equipa docente” (R1, 2017-2018).

Sentimos que os pais contam com a formação e experiência profissional dos docentes no sentido de ir ao encontro das necessidades dos seus filhos, mas implicada nesta linha de orientação está também a valorização de competências das crianças e jovens.

“...eu acho que este colégio nunca se focou muito nos resultados [...]. Acho que se preocupa muito em desenvolver outras componentes” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“a resposta foi [...] mas o nosso “focus” também são situações em que efetivamente há crianças que têm outro tipo de características que precisam de outro tipo de ensino, outro modelo de ensino, e nós estamos cá para isso” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

Mediante estas afirmações recorreremos a Stainback (1994, citado por Correia 2010, p.60) para dizer que “o objetivo da integração não é apagar as diferenças, mas permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade.

Do exposto até ao momento podemos concluir que há efetiva concordância com as prioridades valorizadas pelos nossos entrevistados, na seleção de um contexto educativo e a presente escolha, nomeadamente ao nível das características do espaço físico e organizacional, do ambiente relacional e familiar, e todas as práticas educativas na promoção da inclusão de crianças com NEE.

Assim sendo, está-se perante uma escola que se orienta para a promoção de valores de aceitação, de tolerância, de respeito, de conhecimento, e potenciação da igualdade de oportunidades. Ou seja, uma escola em que a educação parece ser inclusiva, mas também apropriada, uma vez que ambas constituem meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada aluno.

6.1.3 Perspetiva da evolução educativa da criança/jovem com NEE

Neste ponto pretendemos elucidar sobre o que esta instituição tem proporcionado às famílias de crianças com NEE, no que respeita à evolução educativa e acompanhamento escolar dos seus educandos. Conseguimos elencar como elementos chave para a perspetiva e conhecimento desta área i) o contato com o professor, ii) o acompanhamento educativo especial, iii) a oferta curricular e iv) o processo de integração/ inclusão da criança/ jovem com NEE.

Tabela 5 - Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|--|--|---|
| E Perspetiva da evolução educativa da Criança/ Jovem com NEE | Contato com o professor titular | - Comunicação - Frequência - Sensibilidade às preocupações do Enc. Educação |
| | Acompanhamento educativo especial | - Insuficiente - Facilitador - Adequações curriculares de desenvolvimento e apoio educativo |
| | Oferta Curricular | - Satisfatória - Insuficiente - Desenvolvimento de competências - Resultados académicos |
| | - Integração / inclusão | |

i) o contato com o professor

Um dos indicadores chave para o acompanhamento próximo dos pais e dos seus educandos nesta instituição educativa é o contato, com o(s) professor(es) na escuta e apoio às suas preocupações.

Analise os seguintes comentários:

"[...] todas as nossas preocupações são passadas sempre ao professor titular. [...] tento logo desde o início do ano, passar a informação e ao fim de um mês voltar a falar com ela, e perceber o que se está a passar e o que é preciso. A comunicação com a professora é frequente. Mesmo com os outros professores, [...], eu mando rapidamente um email e obtenho resposta". (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

"...nós temos um feedback mais próximo daquilo que se está a passar [...] falamos sempre com ela" (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

"...sempre que há alguma coisa é com ela que falamos" (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018)

"Eu tive sempre uma ligação muito próxima com a professora titular também íamos falando com frequência. E essa proximidade sempre houve, falávamos semanalmente se calhar. Partilhávamos muito [...]. Tivemos sempre aqui esta ligação de forma a conseguirmos proximidade, de forma a conseguirmos minimizar a questão das dificuldades do T e dar soluções". (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018)

Dos comentários descritos constata-se que a relação e o contato entre os pais, professor e aluno é algo que ocorre com frequência. A noção de colaboração surge como apropriada a todos os interessados no processo educativo. Esta instituição educativa tem seguramente finalidades e preocupações comuns quanto ao desenvolvimento educativo destas crianças e jovens, e tendo em conta este aspeto, e à forma como comunicam a propósito dos mesmos, atribuem-se competências e reconhecimento mútuo no ato educativo.

Admite-se pois que pais e professores colaborem uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais partilhadas, com algum grau de equidade e complementaridade, para benefício dos educandos.

Ao analisar o Projeto Educativo da instituição em estudo (PE, 2015-2018), surge como pilar de orientação, a premissa de "Aprender a Viver Juntos" (UNESCO, 1996), para participar e cooperar e como linha de ação estratégica a relação de proximidade com as famílias baseada na convergência dos objetivos e na confiança mútua. Pode confirmar-se, no mesmo documento que o processo educativo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança pressupõe um trabalho permanente de cooperação escola-família. E se a escola é responsável pelo processo de transmissão e produção de

conhecimento, a verdade é que o modelo educativo ao se referir à aprendizagem de valores e atitudes exige concertação entre todos os agentes educativos e unidade de ação. Por isso, importa que as famílias tenham condições de participação e envolvimento no contexto educativo dos seus filhos.

Este Projeto Educativo afiança ainda que

“o compromisso de uma relação estável e de proximidade baseada na convergência de objetivos e confiança mútua cria uma ponte entre a prática educativa da instituição e o espaço do educador – familiar de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças”.(idem).

A sensibilidade do(s) professor(es) às preocupações dos encarregados de educação e às necessidades de uma criança especial, aparecem também como necessária e evidente,

“Sim e considero fundamental a sensibilidade aos miúdos, compreensão. A atuação adaptada aos miúdos. Os métodos que se usam têm de ser adequados à idade e positivos. Quem está do lado da escola, a equipa tem de estar muito atenta! [...] e as práticas não podem ser rígidas, tem de haver uma compreensão de perceber”(excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“...a professora [...] desde o primeiro dia ela demonstrou uma grande preocupação com o M, sempre se mostrou uma pessoa muito disponível e tem vindo a ser. Temos vindo a ultrapassar realmente grandes obstáculos desde o primeiro dia, [...] E tem havido de facto um trabalho muito bom de ambas as partes” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“As pessoas interessam-se naturalmente. Há um interesse pelo T e é o que faz a diferença toda” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Percebe-se, claramente, pelas afirmações anteriores que uma das qualidades mais importantes que um docente pode ter é ele demonstrar carinho e sinceridade pela criança/ aluno. Estes pais sublinham a importância de valorizarem o seu filho, e a atitude do docente é o fator que influencia no tipo de resposta educativa que uma escola deve proporcionar à diversidade dos seus alunos.

Connell (1999) aludido por Januário (2014, p. 65) afirma que “não é só a questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula [...] mas também estabelecer relações humanas com a pessoa que se ensina”.

Mas embora esta pareça ser uma situação satisfatória para estes encarregados de educação a literatura relata-nos que

“a relação pais-professores ainda não é a melhor, dado que por um lado estão os pais com as suas frustrações e responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro está o professor/ educador quase sempre sem formação nesta área, mas com responsabilidade de melhorar os seus conhecimentos e práticas para poder vir a atender com eficácia a criança com NEE” (Correia, 2008, p. 155).

ii) o acompanhamento educativo especial

Vários autores como Marchesi e Martín, Ainscow e Peters, (citados por Ribeiro, 2012) ao investigar as perceções dos professores em relação à inclusão de alunos NEE em salas regulares, salientam o facto de que o trabalho colaborativo do professor de ensino especial com o professor titular é benéfico para a mudança de atitudes face à inclusão. Estes devem trabalhar em conjunto no apoio ao aluno com NEE na planificação conjunta e na orientação das adaptações necessárias ao seu sucesso.

Os apoios educativos podemos definir, com base em Correia (2010, p. 37), como sendo “um conjunto de intervenções que se destinam a munir a criança/ aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, automatizando-o e responsabilizando-o”. E do nosso ponto de vista as figuras educacionais que devem personalizar tais apoios são o professor titular e o professor de ensino especial, num trabalho articulado e colaborativo.

Os pais, do presente estudo, quando questionados sobre o acompanhamento educativo especial responderam da seguinte forma:

“Eu acho que a S facilita também ali o trabalho da professora!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

*“Sem dúvida fundamental. Aliás mesmo agora no 10º ano a diretora de turma e a professora de ensino especial é fundamental esta ligação.
Eu apercebi-me que todos os professores do T fazem uma ligação muito próxima com a professora de ensino especial, nos testes, nas avaliações, estão sempre muito interligados” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).*

No Regulamento Interno desta instituição (2017-2018) é valorizado

“o SPAE numa ação primordial de promoção do desenvolvimento e de prevenção de dificuldades, que compreende os diferentes sistemas e contextos de vida dos alunos, numa perspetiva longitudinal, sempre numa lógica de consultoria e colaboração, orientada para a mobilização dos recursos e dinamização das redes de relação relevantes ao desenvolvimento, à aprendizagem, e à capacitação dos alunos e da comunidade educativa”.

Assim como,

“Apoiar os professores na definição de estratégias promotoras de qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na definição de medidas de apoio específicas para alunos com necessidades educativas especiais; assegurar a consultadoria de natureza psicológica, psicopedagógica e de educação especial a alunos e professores e, em casos particulares e sempre em função da intervenção junto dos alunos, a pais e encarregados de educação e outros intervenientes educativos, tendo em vista a adequação das respostas educativas” (idem).

Neste sentido, podemos inferir que ninguém se deve emiscuir da sua responsabilidade em todo o processo educativo de uma criança/ jovem com NEE. À medida que estes realizam o seu percurso de aprendizagem torna-se notória a necessidade de redefinir papéis e responsabilidades da equipa de trabalho a fim de reforçar a resposta às necessidades de todos os alunos.

Pelos comentários seguintes podemos deduzir que para cada caso há uma adaptabilidade na resposta do professor do ensino especial:

“Ele tem a Educadora de Ensino Especial que vai uma vez por semana, sempre dentro de sala” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Ele está com a professora de ensino especial duas vezes por semana” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“...ele tem o apoio da educadora especial, mas quatro horas por semana não é o apoio de facto que ele necessitaria!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“...a professora de ensino especial reforça um bocadinho o estudo uma vez por semana” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“...com a escola optamos em conjunto por inclui-lo em CEI. E a partir daí a professora de ensino especial ficou com o compromisso de ficar nove horas por semana fora de sala de aula, porque em sala de aula também não dava” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Ao nível da organização da educação especial e previsto na LBSE, (artigo 21º) podemos dizer, de acordo os relatos dos participantes, que estes jovens também beneficiam neste contexto educativo de um currículo com adequações às suas características e necessidades educativas especiais.

“...há adaptações, que estão a corresponder. Há, portanto, adaptação na motora, na música e na plástica. [...] Neste momento prendem-se por o uso do computador e mais tempo nos testes e são estas duas o que está descrito no PEI” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“As adaptações que ele tem basicamente é ter as respostas aos testes mais de escolha múltipla. Na matemática sempre que há problemas não terem muitas equações, muitas variáveis. A leitura dos testes para o reforço de leitura. O

currículo em si acaba por ser, não é bem igual, na matemática, há ali umas alterações” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Ele utiliza um sistema alternativo de leitura e escrita no computador., portanto ele tem um teclado virtual. Ele acede através de “touch” no computador. [...] as adaptações curriculares dele basicamente têm sido nessa parte da verbalidade, ele não a tem, e alguns aspetos de ajustes nos próprios testes” [...] E de horário por causa das terapias”. Aqui eu acho que ele está a encontrar todas as soluções e todos os apoios que, pelo menos, na minha perspetiva, que poderia ter! [...] e acho que as soluções têm sido encontradas em conjunto, e eu tenho sentido grande apoio por parte desta instituição. A verdade é essa!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018)

“São feitas efetivamente algumas adaptações em alguns testes que o ajudam, menos perguntas por página, só tem de um lado, e não tem do outro, algumas perguntas estão a negrito ou as partes mais importantes das perguntas para ele não se perder tanto. São feitas assim algumas coisas. (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“O T só teve acompanhamento em sala no primeiro ciclo. Depois a partir daí a professora titular achou que era um bocadinho disruptivo estar ali na sala e não conseguiam ter os resultados que pretendiam [...] decidiram retirá-lo de sala e ele fazia uma hora, três vezes por semana fora da sala e fazia um trabalho individualizado. Eram estratégias de apoio a matemática, e a professora titular dava orientações e ele fazia com a professora de ensino especial, que fazia esse link com a professora titular. [...] “E a partir do momento em que o T passou para o quinto ano e que teve uma série de disciplinas nós decidimos que a partir daí, também sempre com a escola, com a direção envolvida no processo decidimos passar o T para o CEI, porque até então estava no PEI. [...] E a partir daí a professora de ensino especial ficou com o compromisso de ficar nove horas por semana fora de sala de aula, porque em sala de aula também não dava. [...] A partir do sétimo ano decidiu-se que o português e a matemática seriam retirados para o T. [...] Ele está em sala nas outras disciplinas do curso dele, economia, exceto português, matemática e filosofia, porque também achamos que não trazia uma mais valia para ele (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Portanto,

“o especial, no termo educação especial, refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno” (Correia, 2008, p. 19).

A resposta educativa deverá, então, integrar as vivências do aluno, devendo a gestão do currículo ser flexível e dinâmica, visando o seu desenvolvimento integral, partindo-se de uma seleção adequada dos métodos de ensino e das estratégias de aprendizagem às características de cada aluno.

“...desde que o D veio para cá, percebemos que aquilo que nós pretendíamos estava a ser conseguido! Que era o D precisava de atenções especiais, precisava para além das adaptações que ele tem direito através do ensino especial, mesmo sem isso, percebemos que os professores dentro do possível tentavam adaptar-se aquilo que o D precisa!” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“[...] Portanto, no fundo isto é uma grande equipa construída para o M, e só assim faz sentido! Trabalhamos todos com o mesmo objetivo e isso é que faz com que ele venha, tenha vindo a superar aos poucos todos os desafios que têm vindo a apresentar-se, e tenha vindo a evoluir desde que entrou aos dois anos até hoje!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

A Educação Especial é o serviço educativo que vem contribuir significativamente e de uma forma mais específica para que essa resposta educativa seja o mais adequada possível.

A responsabilidade da escola e dos docentes consiste, então, em conceber, implementar e avaliar o apoio adequado aos seus alunos/ crianças que ajude na aquisição, generalização de conhecimentos e competências que melhorem o seu desempenho na escola no seu desenvolvimento pessoal.

iii) Oferta Curricular

Compreenda-se currículo como sendo um

“conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais” (Ribeiro, 1990 citado por Alves, 2014, p. 43).

Apesar do currículo escolar ter uma base orientadora comum e sintonizada com os objetivos da política educativa e concedidos nos parâmetros curriculares nacionais, o que se verifica é que, devido à dimensão territorial do nosso país e à diversidade cultural existente, cada escola pode construir e adaptar o seu currículo, pois só a escola tem conhecimento da realidade que vive e das verdadeiras dificuldades e necessidades dos alunos, valorizando as dimensões sociais e relacionais, em consonância com as aprendizagens académicas, teóricas e práticas.

Em cada fase do processo educativo de uma criança/ jovem deve potenciar-se o desenvolvimento de todas as suas capacidades. Usufruir de um ensino e educação de qualidade e receber meios de formação e desenvolvimento físico, artístico, científico, cultural, social e humano, que lhes proporcionem uma verdadeira formação global.

Sob esta perspetiva os encarregados de educação mostram-se dispersos nas suas perspetivas. Há quem considere a oferta satisfatória para o seu educando e quem a considere insuficiente:

“Gostamos do facto da música não ser aquilo que é o normal da música, [...]. O facto da educação física e ginástica experimentarem vários desportos, é bastante interessante. Também nos permite aliviar o fato de terem piscina, não temos de os levar para outro lado qualquer. [...] O D tem uma queda natural para tudo o que seja parte mais desenho, visual, que é normal neste tipo de crianças. E que nós queremos tentar potenciar ao máximo. Se calhar não está a ser explorada a cem por cento. Tinha de ser uma componente mais de artes! Eles têm aqui, mas se calhar ainda mais!” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Não é suficiente! Agora aqui no caso do T foi uma escolha nossa porque podia ter uma vertente técnico profissional, fundamental nestas crianças. Esta instituição não tem! Nós também sabíamos disso! Nós optamos por deixar aqui o T sabendo mesmo com a direção, e os professores e a psicóloga alertando-nos para a possibilidade, para a vantagem de o T ter um curso técnico profissional” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Como os pais não podem nem conseguem perspetivar, a longo prazo, o caminho do crescimento e do desenvolvimento das suas crianças/ jovens com NEE, tanto a escola como os profissionais que a integram têm um papel fundamental neste processo, não só pela minimização e esclarecimento das diferenças, mas ao procurar promover, o desenvolvimento, o crescimento e a autonomia destes.

Todos são unânimes que a integração dos seus educandos num contexto educativo de carácter regular lhes proporcionou positivamente o desenvolvimento de competências educativas:

“Noto muito! [...] o hábito de conversar, que era o que ele não tinha! (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“Nós vemos evolução. Partilhamos que estamos muito satisfeitos com todos os aspetos, porque vemos que tem evoluído de uma forma sustentada. Se continuar assim ótimo, não mexe, está bom!” [...] o nosso modelo de educação para o D é este até ao 12º ano”. (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“... desde o relacionamento com os pares, com os outros adultos, a parte da comunicação, sem dúvida está relacionada com todas as questões. Evoluiu de uma forma mesmo fantástica, e, portanto, isso permitiu-lhe uma abertura para o mundo exterior, mesmo com desconhecidos, adultos e crianças” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“...o meu filho sempre foi muito dependente de nós para estudar, principalmente de mim que estou mais tempo com ele. E agora já é capaz de começar a fazer alguma pesquisa. Mas ele há coisas que já consegue fazer sozinho” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018)

“De alguma forma a escola está a prepará-lo porque ele tem aquelas atividades com a professora de ensino especial. Nestas tarefas que ele faz que o ajuda a ter responsabilidades, aí nota-se que evoluiu também! Não sei para quê, não sabemos o futuro, não sabemos! Mas para o obrigar, pelo menos a ter responsabilidade na tarefa que está a fazer! [...] Eu acho que esta instituição tem conseguido responder às necessidades do T., mais a vertente da segurança dele, daí ele estar aqui e desenvolver, manter-se e evoluir. [...] No inglês ele nota-se que sabe! Ele lê bem e tem uma boa pronuncia, são evoluções, são competências que ele tem. Faltam as outras, mas estas ele tem!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Sabemos que a entrada dos filhos com NEE na escola, muitos pais criam ansiedades e desanimam, porque os pequenos avanços da criança/jovem são mais lentos ou menos visíveis. Estes pais precisam de “entender que o desenvolvimento do filho com NEE é diferente. Não devem compará-los a outras crianças, mas valorizar a forma diferente do filho de demonstrar sua evolução” (Furini, 2009, p. 109).

iv) Integração / inclusão

Tal como referem Santos, Santos e Oliveira (2013, citados por Alves, 2014, p. 97), os pais devem

“ver a escola como uma oportunidade de crescimento educativo de seus filhos com NEE. Um lugar onde estas crianças estarão em convívio com outras crianças, uma forma de inserção social. Precisam ter consciência de que a escola escolhida para isso deve ser conhecida pelos mesmos e possuir condições de receber estas crianças”.

Relato disso são os seguintes excertos comparativamente à forma como estes pais vivenciaram a integração/ inclusão dos seus educandos neste contexto educativo:

“Dá-me ideia, pronto, que toda a gente já o conhece desde sempre assim! Acho que está bem integrado na turma! [...] Acho que os miúdos são vistos como um todo!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Porque eu acho que aqui ele tem um ambiente, é assim, ele integrou-se lindamente!” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“Sinto que está bem integrado. Em termos de relacionamento com adultos muito mais do que esteve até então” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“Ele teve, aqui, algumas questões na integração com os colegas, com os pares. Este foi o verdadeiro problema do T, aqui na escola! A integração para o T com os pares sempre foi difícil. [...] Sempre tivemos o apoio daqui da parte da escola. Tivemos sempre muita sorte neste contexto. A direção, a psicóloga, houve aqui um apoio, um interesse verdadeiro destas pessoas. [...] Aqui na escola sempre houve muitas reuniões com a psicóloga, com a turma sempre tentaram fazer esta

ligação entre ele e os pares, e os outros professores” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Os primeiros responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula e no ambiente escolar passa pelo corpo docente e não docente numa variedade de estratégias para que se sintam incluídos e produtivos.

Mas também sabemos que de uma forma velada,

“quando os pais optam pela integração do seu filho com NEE numa estrutura regular deparam-se com algumas situações de stress ao confrontarem-se diariamente com as diferenças entre o seu filho e os colegas «normais» que o rodeiam. Compartilhar «o estigma de deficiente» com o seu filho e poderem não se sentirem respeitados e aceites pelos outros pais; serem confrontados com a dificuldade de ajustamento social do seu filho com a deficiência” são fatores de stress. (Góngora, 1996, mencionado por Costa, 2004, p.95).

Todavia, e sendo a medida mais adequada, também reconhecemos vantagens na integração de crianças com NEE no ensino regular.

O convívio entre crianças e jovens com NEE e sem NEE é saudável, e o processo de socialização entre ambos os grupos deve ser verdadeiro, permanente e genuíno, para que de parte a parte seja possível (re)conhecer as realidades e que as relações sejam naturalmente positivas.

Esta é uma das expectativas que os pais dos alunos com NEE criam em relação à escola, a de ser capaz de fomentar uma efetiva inclusão escolar e social dos mesmos.

6.1.4 Preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus filhos

Um filho com NEE pode ser uma constante preocupação ao longo das suas etapas de desenvolvimento, além de tornar também a rotina da família sobrecarregada. As informações até então desconhecidas, as novas aprendizagens e adaptações por conta dos diversos cuidados ao longo da escolarização, as consultas médicas, as terapias, além dos gastos, são exemplos das dificuldades encontradas por Coll (2004, citado por Gualda, Borges, & Cia, 2013, pp. 309-310).

De acordo com os nossos entrevistados pudemos apurar que as preocupações evidenciadas são: i) no desempenho académico, o interesse e motivação, a sensibilidade dos docentes para as NEE e os tempos livres que

estas crianças usufruem sem apoios educativo de continuidade; ii) ao nível do desenvolvimento pessoal e social as preocupações recaem na autonomia, funcionalidade, socialização, conquistas que acompanham a evolução etária, a par da segurança pessoal; iii) a descontinuidade nos apoios educativos especiais à medida que vão crescendo; iv) preocupa-os o não conhecimento da comunidade educativa em geral sobre as NEE e sobre estas crianças; assim como em termos familiares, v) os irmãos de crianças com NEE.

Tabela 6 - Preocupações pais relativas aos seus filhos

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|--|---|---|
| F Preocupações dos Enc. Educação relativas dos seus educandos | Desempenho académico | - Interesse/ motivação académica - Aprendizagens - Sensibilidade dos docentes para as NEE - Tempos livres do horário escolar |
| | Desenvolvimento pessoal e social | - Evolução etária - Autonomia/ Funcionalidade - Socialização - Conquistas - Segurança |
| | Continuidade nos Apoios Educativos Especiais | |
| | Conhecimento da comunidade educativa sobre as crianças NEE | |
| | Irmãos de crianças NEE | |

i) Desempenho académico: motivação e aprendizagem

Furini (2009) diz que os pais têm de acreditar no potencial do filho, acompanhar as tarefas escolares, estar atentos às mudanças dos filhos e serem informantes acerca dos mesmos, contribuindo para o trabalho que é desenvolvido na escola.

Neste sentido torna-se natural para estes entrevistados as seguintes preocupações:

“... que o miúdo comece a crescer e a perder o interesse!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“...o que mais me preocupa é em termos académicos é a aprendizagem. (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“... onde é que devemos apostar os cavalos todos para dizer o D vai-se dedicar a esta área! E essa aposta é toda ali, porque é aí, digamos que vai ser o futuro dele! É aí que vai ser aquilo que ele vai fazer a nível de futuro”. (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“As preocupações elas vão surgindo! Há sempre aquela preocupação eminente, tipo, mas será que ele vai acompanhar? Essa preocupação, ela há-de existir sempre!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“O que é que ele será capaz de fazer?” [...] Depois basicamente era que ele encontrasse nalguma disciplina alguma coisa que despertasse o interesse para o futuro. Que as aulas fossem dadas de maneira a cativarem-no para alguma coisa”. (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018)

Para amenizar um pouco estas preocupações exige-se do docente sensibilidade relacionada às diferenças dos seus alunos. O professor, preocupado e comprometido com sua formação, tem consciência do permanente processo de formação que constitui a sua profissão.

Para o P2 o que o preocupa é

“ que a professora do 1º ano seja uma pessoa sensível e que esteja por dentro do ensino especial, de algumas particularidades que o J vai precisar. [...] E isso para mim é importante, mais o que os conteúdos. [...] se ele sentir afeto da figura que tem ali do professor eu acho que ele tem tudo!” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

Outra preocupação que se levanta é o que fazer com estes jovens com tanto tempo livre no horário escolar:

“Os dias que não tem aulas também não são fáceis de gerir! [...] Fora toda a logística que temos de ter, sempre aflitos a arranjar alguém que o leve ou que o venha buscar, ou nós! Muitas vezes em termos profissionais temos de sair para vir buscá-lo ou levá-lo a casa, arranjar alguém que fique com ele em casa. Toda a logística não é fácil! [...] em relação a isso não há apoio para as crianças com necessidades especiais que estão sozinhos!”. (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

As famílias, no contexto da sociedade atual, têm um estilo de vida quer profissional como económico que implica a necessidade de manter os seus filhos na escola ou ocupados após o tempo letivo determinado.

Pensamos nós, que de forma a proporcionar a participação plena destes jovens na sociedade também será necessário proporcionar-lhes uma oportunidade de ocupação de tempos livres que deva estar em conformidade com o apoio escolar.

Mas sem querermos debruçar-nos em pormenor nas implicações que isto trás na adaptabilidade, conhecimento e preparação de estruturas sociais para equidade e igualdade de direitos, temos a percepção de que os recursos para estes pais são ainda escassos.

Por isso mesmo, voltamos a lembrar o quanto a mobilização e o suporte familiar alargado é tão importante para os pais de crianças com NEE. As interacções com a família alargada são altamente significativas para apoiar os pais da criança/ jovem com NEE, sendo aquela que poderá cuidar em situação de emergência ou quando os pais necessitam.

ii) Desenvolvimento pessoal e social

Os marcos etários de desenvolvimento de uma criança e jovem são esperados como fazendo parte de um processo de crescimento natural, mas num jovem com NEE algumas reservas e preocupação são mencionadas pelo P6:

“Vejo a adolescência com alguns desafios! [...] o T é um adolescente, tem as hormonas a disparar por todo o lado sem controlar e sem saber o que fazer com elas e isso é muito complicado, mesmo complicado. E é aqui que os pais precisam de ajuda...as preocupações emocionais!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Lidar com a adolescência dos filhos é, segundo Costa (2004, p. 82) “uma das fases críticas do ciclo vital familiar. Em pleno processo de tentativa de separação adolescente, é exigida à família uma reabertura acentuada para o exterior, uma redefinição de papéis e regras e uma reconstituição, particularmente importante, das relações”.

Estes efeitos de desenvolvimento da puberdade provocam, nestes pais, preocupações de carácter emocional e até moral.

Para Turnbull, Summers e Brotherson (1986, idem, p. 92) durante a adolescência os pais devem tomar decisões acerca de aspectos fundamentais

como a rejeição do companheiros, emergência da sexualidade e a planificação vocacional.

Mas a autonomia pessoal e social destes jovens é também uma preocupação.

A identidade e a autonomia são conceitos interligados fundamentais na adolescência. Em relação à formação da identidade esta deve ser considerada um processo dinâmico. Erickson (1972, citado por Costa, 2004, p. 89) salienta que “os adolescentes são apanhados entre dois sistemas [...] precisam de lidar com mudanças internas, cognitivas e glandulares ao mesmo tempo, que se confrontam com uma série de regulações externas inconsistentes e em mudança”.

Ajudar os jovens até aí dependentes a prepararem-se para a autonomia e para assumirem os respectivos papéis de carácter social, relacional, afectivo e laboral, só poderá ser desempenhado com sucesso se houver por parte dos restantes membros da família, e particularmente dos pais a confiança para esta nova etapa.

Atentemos ao que nos dizem os nossos entrevistados,

“Até agora, por aquilo que ele nos tem mostrado, a autonomia, é digamos assim, uma questão de um bocadinho mais de trabalho e mais reforço da parte dele” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“...ter mais a vertente de tarefas do que ele pode fazer, prepará-lo dentro do que ele é. Ele faz as tarefas e preocupam-se em ter tarefas para ele. Para este tipo de crianças é prepará-los para a vida” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Neste dilema parental com os seus filhos, podemos arriscar adivinhar o paralelismo de sentimentos que estes pais vivenciam ao chegar a esta nova etapa. Suportando-nos em Costa (2004) em permanente alternância vivem e convivem a necessidade de dependência e independência, a insegurança e a coragem, o desejo de suporte, de protecção e a vontade de os deixar seguir o seu percurso no mundo.

Uma outra preocupação são a socialização e as conquistas perante os pares.

As crianças e jovens com NEE precisam de oportunidades para desenvolver as suas competências interativas, comunicativas e sociais,

exactamente da mesma forma que qualquer outro individuo. As competências sociais bem desenvolvidas e as relações de amizade que forem sendo construídas farão destas crianças/ jovens pessoas emocionalmente mais integradas.

Para o P1 e P6 esta é uma preocupação real:

“preocupa-me que ele veja os amigos a conseguirem coisas que ele não consegue!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Tudo o que é atividade desportiva ele nunca é incluído, porque tudo é competitivo! Neste momento faz desporto por simpatia, porque o treinador gosta dele, mas só por isso! Portanto esta realidade todos os dias ele nota-as!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Para Silva e Dessen (2004, cit. por Frias, 2013, p. 38)

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

Em resultado deste princípio, as famílias e os profissionais devem ajudar a criança e o jovem com NEE a desenvolver competências sociais e ao mesmo tempo alertar aqueles que se julgam isentos e desobrigados dessa convivência.

A propósito disto alguns entrevistados referem o seguinte,

“Cada vez mais as grandes dificuldades do D são relações”. [...] a nossa preocupação é total, mas mesmo total! E um dos nossos grandes desafios continua a ser perceber onde é que o D se dá bem! Onde é que o D realmente consegue sentir-se bem” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Eu acho que nós pais não temos tempo para dizer aos nossos filhos que existem meninos especiais, sinceramente eu acho! Nem os educar para esse sentido! Nós pais de crianças normais esquecemo-nos de ensinar os nossos filhos que há crianças diferentes! Toda esta comunidade, vivemos em redomas [...] nem é por mal é porque não temos tempo!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

iii) Continuidade nos Apoios Educativos Especiais

Os pais de crianças com NEE, ao longo de toda a sua vida, sentem a necessidade de apoios (técnicos, familiares, financeiros) pois só com ajuda se tornará mais fácil ultrapassar momentos difíceis que nestas famílias são uma constante e poderão tornar-se factores de stress. Mas é verdade que com o crescimento etário destas crianças e jovens alguns apoios começam a ser

descontinuados, retirando a estes pais o suporte necessário a estas crianças. É o que relatam alguns dos entrevistados:

“Já vai deixar de haver apoio ao estudo. Vai haver uma tarde livre para estudarem. Isso preocupamos muito!” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Temos um centro de paralisia onde não cabem todos, uma infinidade de apoios inexistentes e depois a maioria deles não tem recursos. [...] É claro que uma criança como o M, os outros não sei, mas também não podem parar com o trabalho desenvolvido até agora! Eles não deixam de precisar. Eles vão tendo outras necessidades que vão surgindo!” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“Claro que nós os pais quando recebemos o apoio na infantil, no pré-escolar, achamos que vai ser toda a vida assim, e na realidade nós não somos muito alertados de que aos poucos eles vão ter de começar a desenvolver-se sozinhos, e nisso as pessoas não são muito esclarecidas!” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

O suporte formal e especializado, que a família recebe é importante, pois é um fator mediador do seu stresse relativamente à necessidade específica do seu filho. O apoio formal, prestado por técnicos e/ ou instituições diz respeito tanto à intervenção com a criança, como à necessidade de ajuda para lidar com sentimentos negativos sobre a deficiência.

A descontinuidade de resposta a estas crianças e jovens diligencia, para estes encarregados de educação, a acumulação de necessidades transitórias e que não seriam espectáveis num processo que se espera de apoio, procurando na área privada, algum suporte.

Esta realidade é confessada na Recomendação nº1/ 2014 sobre as Políticas de Educação Especial ao identificar que um dos problemas da operacionalização do Sistema Nacional de Intervenção Precoce é verificarem-se constrangimentos na transição entre o programa e o início da escolaridade obrigatória.

iv) Conhecimento da comunidade educativa sobre as crianças NEE

Além dos sentimentos de bem-estar que estes pais desejam para os seus filhos, são reais para eles os sentimentos de dúvida, de desconhecimento e até de rejeição por parte das famílias das crianças ditas «normais». Muitos pais podem sentir-se desconfortáveis para explicar sobre a NEE dos seus filhos, por temerem preconceito ou incompreensão das demais pessoas.

“Eu acho que nós pais não temos tempo para dizer aos nossos filhos que existem meninos especiais, sinceramente eu acho! Nem os educar para esse sentido! Nós

pais de crianças normais esquecemo-nos de ensinar os nossos filhos que há crianças diferentes! Toda esta comunidade, vivemos em redomas, nem é por mal é porque não temos tempo!" (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Num trabalho desenvolvido por Bailey & Simeonsson (1988) intitulado "Family Needs Survey – FNS", identificam-se seis categorias de necessidades destas famílias entre as quais : a necessidade de explicar a outros o que são as NEE. Por isso como explica (Furini, 2009, p. 100),

"a formação de cidadãos inicia-se em casa e tem continuidade e complemento na instituição escolar e no convívio social. Por isso, a parceria entre a família e a escola é necessária para significativos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento social da criança e do jovem".

Todos os envolvidos no processo educativo de crianças com NEE devem encarar

"a presença de crianças com NEE como uma forma de promover o avanço a todos os envolvidos e principalmente às próprias crianças. No caso das crianças com NEE, o benefício vem da riqueza de modelos e, aos colegas ditos normais, o benefício é iniciar sua vivência com as diferenças desde cedo, a fim de serem cidadãos mais sensibilizados e comprometidos com o tema da deficiência, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva" (idem, p. 107).

Todos têm a beneficiar, mas para que tal benefício seja efetivo a responsabilidade deve ser partilhada entre todos os participantes. A escola precisa de preparar as famílias para receberem a diferença e "a inclusão com paciência e empenho, pois toda a mudança associada a desconhecimento gera muitas dúvidas, que podem gerar resistência ou até rejeição" (ibidem).

A finalizar este bloco de preocupações é levantada a questão dos irmãos de crianças com NEE. Neste trabalho não se perspetivou esta situação, mas com certeza que faz todo o sentido neste contexto.

É óbvio que os irmãos, são também uma parte muito importante da família, tal como mencionam dois dos encarregados de educação e que parece pertinente refletirmos um pouco sobre o assunto:

"A S é muito defensora do irmão. Ela cresceu com aquela realidade e nunca se questionou. Também não senti nenhuma frustração do M com o crescimento da S, nunca[...] e ajuda-o muito, e isso também acho importante, depois a nível futuro! É importante haver uma unidade familiar e haver mais. E ficamos muito contentes por termos mais um filho agora, mas por ser mais um irmão que temos a certeza, vai aligeirar aqui todo o processo, é outro apoio, é outra estrutura" (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

"Outros desafios e fragilidades que podem aparecer para os pais com estas crianças, há aqui um ponto fundamental é que a irmã também existe! E a partir do

momento que existe isto cria aqui um desafio enorme. Há amplitudes de comportamentos. Da vertente dos pais o desafio maior não é ter só a criança ou adolescente nessas condições, mas também ter uma outra criança que não tem a ver com essa realidade, mas que tem de coabitar com ela e tem de fazer frente à sociedade com essa sombra atrás, que existe! Esta é uma dimensão muito importante, lidar com isto não é fácil” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Costa (2004) cita os estudos de Powell e Ogle para enfatizar que,

“Os irmãos de crianças e adolescentes com NEE são componentes essenciais do sistema familiar. Exercem uma influência sobre o irmão com NEE através das suas interações e outras vezes são influenciados por esse irmão. As relações com os irmãos são talvez as mais duradouras e decisivas que pode ter uma pessoa”.

Na mesma referência entendem-se os irmãos como

“agentes de socialização que favorecem a primeira experiência de relação da criança com NEE com os seus pares. Uma vez que proporcionam à criança um contexto para o desenvolvimento de «skills» sociais, estas interações dão à criança oportunidade de experienciar a partilha, o companheirismo, a lealdade, a rivalidade e a manifestação dos sentimentos” (idem, p. 96).

É compreensível que os irmãos são uma parte muito importante da família. Poderão exercer uma influência sobre o irmão com NEE através das suas interações e outras vezes são influenciados por esse irmão.

A autora até aqui referenciada menciona, ainda, um estudo das interações entre a criança deficiente e os irmãos normais. Basicamente, a investigação desenvolvida neste âmbito refere que, não esquecendo o risco de problemas emocionais resultantes do facto de os irmãos poderem ser negligenciados pelos pais, demasiado absorvidos pelo filho deficiente, ou de vivenciarem experiências negativas, numa grande percentagem de casos, estes irmãos reconhecem ter beneficiado com o facto de terem um irmão/irmã com deficiência, apontando aspectos como o desenvolvimento do espírito de tolerância e compaixão perante as diferenças, mostrar-se mais altruístas e compreensivos, maior consciência da desvantagem e suas consequências, mais maduros e adaptados devido à experiência com um irmão deficiente e uma maior valorização da sua própria saúde e inteligência.

6.1.5 Expectativas dos pais relativas aos seus educandos.

De acordo com Sousa (1998) a vida do grupo familiar determina as expectativas e as aspirações em relação aos filhos. Funciona como modelo,

mas ao mesmo tempo envolve uma representação da vida futura para a criança e jovem, e carrega uma herança familiar patente na projeção da imagem de si, tal como o desejo que aprenda, as características de personalidade e a projeção na sociedade.

Ao longo da vida possuímos determinadas expectativas que serão inseridas nos processos de aprendizagem que fazem parte dos vários níveis da nossa vida. Deste modo, podemos referir que as expectativas permitem indicar o que se espera realmente conseguir ou alcançar.

Argrove (2001), Creaghe Burgess, (2002) e Lopes (2010), são alguns dos autores que apontam que as famílias têm uma pequena, mas significativa influência na criação de uma identidade, bem como na autoconfiança dos jovens em delinear e projetarem os seus projetos de vida claros e estáveis (Oliveira, 2015, p. 20).

Estas mensagens têm efeito também nos nossos entrevistados e emergem sob a forma dos seguintes indicadores: i) expectativas na área emocional e afetiva; ii) académica; iii) e desenvolvimento pessoal e social.

Tabela 7- Expectativas dos pais relativas aos seus Educandos

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES |
|--|---|--|
| G Expectativas dos Enc. Educação relativas aos seus educandos | Emocionais e afetivas | - Bem-estar/ Felicidade - Confiança nas suas capacidades |
| | Académicas | - Continuidade educativa |
| | Desenvolvimento pessoal e profissional | - Autonomia pessoal - Carreira profissional - Incertezas no futuro |

i) Emocionais e afetivas

A família tem uma importância significativa perante o desenvolvimento psicológico dos filhos e investir neles possibilita maior qualidade, crescimento e

fortalecimento individual e de adaptação ao mundo e às pessoas que os rodeiam.

O que estes pais desejam primeiramente para os seus educandos prende-se com o seu bem-estar e felicidade:

“Obviamente que queremos o melhor para ele! Para já é um miúdo feliz e esperemos que continue assim!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“...que seja feliz, acima de tudo!” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“Estamos com as expectativas do melhor que for possível! Vamos dentro daquilo que for acontecendo, ver o melhor caminho que se possa seguir. Queremos que ele seja...primeiro que se sinta feliz aqui, essencialmente isso!” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Eu quero é que ele esteja num sítio seguro e que se sinta bem [...]. E o que eu quero é que ele seja feliz!” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

i) Académicas

Como já referimos a convivência em ambiente escolar entre crianças/ jovens com NEE com as demais crianças possibilita a oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Para as crianças com NEE, a escola é um espaço rico e desafiador, onde podem interagir com seus colegas, concorrendo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste sentido as expectativas destes pais para estas crianças e jovens recaem na confiança que os seus pais depositam nas suas capacidades e a realidade de uma continuidade educativa dentro das suas aptidões.

“Nós temos é de nos dar por felizes! O miúdo tira boas notas é porque está atento nas aulas, portanto o miúdo também tem uma capacidade! Até mesmo para o M nada é impossível! Claro que eu perspetivo que o miúdo continue aqui até ao 12º ano, porque é uma coisa que queremos. [...] se quiser ter um acarreia académica que o tenha. Não sei como é que isso vai acontecer! Não sei como é que vai ser a evolução dele até lá!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“É natural que ele seja capaz e que consiga [...]. Eu espero que ele se adapte bem e que todo o processo de aprendizagem corra de uma forma tranquila! [...] Eu acho que ele vai superar! [...] eu quero continuar a estar completamente tranquila, entregando-o no 1º ciclo. A minha maior preocupação é não conseguir mantê-lo cá! Eu não vejo outro enquadramento para o J, senão aqui. É a minha maior preocupação. [...] Realmente aquilo que o J precisa ele tem aqui. Portanto tem todas as variáveis de base para ele poder crescer e voar, não é?!” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“Já sabemos que não vai evoluir ao ritmo que os outros podem evoluir, mas vai continuar a evoluir! [...] que ele siga uma carreira académica, faculdade ou coisa assim do género, o que for possível! A nossa perspetiva é, ele começou aqui o 5º

ano e acabar o 12º aqui. [...] Queremos estabilidade ao máximo” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“Porque ele muitas vezes é mais capaz do que aquilo que às vezes demonstra ser. [...] Em termos académicos vai depender muito dele. [...] se ele chegar a um ponto e não quiser mais, outros caminhos ele irá poder escolher, que não seja a vida académica, e há montes de profissões por este mundo fora que não aquelas mais convencionais” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“O que interessa é que ele faça alguma coisa e que se levante de manhã com um objetivo, de ir trabalhar ou de ir estudar, mas com prazer!” (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“Terminar o secundário, aqui e depois pronto temos de dar um passo de cada vez!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Segundo Domingues (2007, citado por Oliveira, 2015, p.21) “os pais possuem um projeto de vida delineado para os seus filhos e esperam que a escola estabeleça alicerces e vias de concretização desse projeto”.

Autores como Faria, Taveira e Pinto (2007, idem), realizaram um estudo sobre as expectativas dos pais na realização académica dos filhos agrupando as expectativas parentais em três categorias: escolar, profissional e pessoal. Os resultados revelaram que os pais apresentam expectativas que os filhos prossigam para o ensino superior, independentemente do curso e em segundo lugar a expectativa de que os filhos escolham uma profissão que assegure a independência económica.

As declarações feitas pelos nossos entrevistados estão em consonância com tudo o que foi exposto até agora, assim como com um estudo feito por Lopes (2010, cit. por Oliveira, 2015, p. 46), quando refere que os encarregados de educação apresentam como expectativas quanto ao percurso escolar dos seus educandos, que estes prossigam estudos, nomeadamente, ingressem em cursos superiores e terminem o 12ºano.

iii) Desenvolvimento pessoal e profissional

Lidar com a adolescência dos filhos poderá ser uma das fases críticas do ciclo vital familiar. Partilhando de algumas ideias de Costa (2004) capacitamo-nos que em pleno processo de tentativa de separação adolescente, é exigida à família uma reabertura acentuada para o exterior, uma

redefinição de papéis e regras e uma reconstituição, particularmente importante, das relações entre os pais.

No entanto, o que é tradicionalmente assinalado como papel da família junto dos adolescentes, ou seja, ajudar os indivíduos até aí dependentes a prepararem-se para a autonomia e para assumirem os respetivos papéis adultos de carácter social, relacional, afetivo e laboral, só poderá ser desempenhado com sucesso se houver por parte dos restantes membros da família, e particularmente dos pais, uma correlativa (re)afirmação individual. Compreende-se, portanto, nesta fase, a importância que o peso do contexto social tem na forma como as famílias, e cada família em particular vivem, elaboram e ultrapassam este momento do seu desenvolvimento.

Tomemos então como exemplo as afirmações dos nossos entrevistados:

“Eu quando ele chegar à adolescência o que é que vai ser? Não sei! Perspetivo que seja uma coisa boa! [...] quero dar-lhe as ferramentas para ele ser muita coisa, um miúdo igual aos outros, acima de tudo, bem! Com visão que se ele conseguir aquilo, ele consegue fazer aquilo!” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“Que ele seja perfeitamente autónomo, que construa o seu percurso (...)” (excerto da entrevista ao P2, 23/03/2018).

“...o que ele vai deparar é que tem de ser autónomo” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“..., mas a autonomia eu estou convencida que ele conseguirá ter à maneira dele, seja qual for! Agora em termos de ele vir a ser uma pessoa pelo menos funcional (...) todos perspetivamos para os filhos o mínimo de funcionalidade, de ser uma pessoa no fundo capaz de ter a sua vida pessoal, organização, de ter vida profissional, pessoal, eu acho sem dúvida que sim! Ele consegue! (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“...dava-nos mais conforto que estivesse connosco, que é uma hipótese de o pôr autónomo, mas connosco!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Todavia, sabemos pelo que foi patente neste trabalho que “a nossa sociedade tem reservas em relação ao que é diferente, àquilo a que não está habituada” (Glat e Pletsch, 2004, citados por Alves, 2014, p.90).

Portanto, a constituição da pessoa com necessidades especiais pode ser “prejudicada pela quebra da expectativa do seu grupo social, pelo estranhamento em relação à inteligência desse indivíduo, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças”. Assim, o “olhar da sociedade irá influenciar o desempenho da pessoa deficiente” (ibidem).

Por isso, quando questionamos estes encarregados de educação sobre como perspectivam o desenvolvimento educativo e pessoal para o seu educando, as respostas apontam para o desejo de os quererem ver evoluir académica e profissionalmente, mas com incertezas e reservas de como esse caminho se concretizará:

“O que é que vai ser, do M, não sei! Muito sinceramente, não sei! [...] Eu e o A às vezes não perspectivamos muito também. O que é que vai ser, do M, não sei! Muito sinceramente, não sei! (...) Eu e o A às vezes não perspectivamos muito também” (excerto da entrevista ao P1, 20/03/2018).

“E temos de nos preocupar o que é que vai ser o futuro dele. E a nossa preocupação é mesmo essa! Nós não estamos a pôr aqui expectativas nenhuma, nenhuma mesmo! Vamos vendo” (excerto da entrevista ao P3, 3/04/2018).

“... em termos de carreira profissional, digamos assim, também estou convencida que ele acabará por fazê-la, de uma forma ou de outra. Não estou com aquela expectativa aí não, médico! Mas isso acho que até para quem não tem necessidades especiais, isso também é muito difícil de perspetivar” (excerto da entrevista ao P4, 9/04/2018).

“Não sabemos muito bem como é que vai ser daqui para a frente! Nós habituamos a viver com as dificuldades e depois acabamos por não ter grandes expectativas, não é! Não se pode estar assim com tantos planos, mas essencialmente é que ele encontre a via dele, e que haja alguma coisa! (excerto da entrevista ao P5, 30/04/2018).

“Temos de criar algo para o T, porque o T facilmente não vai ser considerado, ou vai ser explorado em demasia. Tem risco tremendo de as coisas não correrem bem! Expectativas é que haja cotas (no mercado de trabalho) para adultos com este tipo de características, com diferenças porque existe! [...] ou nós conseguir alguma coisa para ele! Pais de crianças especiais também é assim, viver um dia de cada vez, não podemos ter grandes projetos. O futuro é um problema!” (excerto da entrevista ao P6, 13/06/2018).

Um estudo apresentado por Ferreira (2013, também citado por Oliveira, 2015, p.54), expõe que quando questionadas as famílias sobre os sentimentos em relação ao futuro dos seus filhos com NEE mais de metade referiu sentimentos de incerteza em relação ao futuro. Também aqui os nossos encarregados de educação estão em concordância.

Também, Penetra (2010, idem, 54-55), nas entrevistas que realizou a encarregados de educação de alunos com NEE, constata que estes não criam grandes expectativas em relação ao futuro dos seus educandos, contudo o desejo destes era que os filhos progredissem nos estudos. As preocupações destes encarregados de educação prendem-se ainda com a autonomia e a

independência dos seus educandos, e aqui podemos fazer um certo paralelismo com os nossos resultados.

Sabemos que as características especiais destes jovens, limitam e condicionam a sua carreira profissional. Nos dias de hoje, são ainda poucos, aqueles que conseguem entrar para o mundo do trabalho, por isso torna-se importante que tenhamos em conta que para que estes jovens deve iniciar-se um processo de preparação neste durante o período escolar, cabendo à escola, uma participação igualmente ativa para a construção de um futuro, que proporcione o nível de qualidade de vida a que todos os indivíduos, necessidades especiais ou não, têm direito. A escola constitui uma parte importante para a integração profissional dos indivíduos, preparando-os para a vida adulta.

Terminamos as nossas conclusões aludindo à capacidade de resiliência destes pais na mobilização de uma melhor adaptação e compreensão académica e pessoal das necessidades dos seus educandos. A capacidade como olham as adversidades da vida dos seus filhos, procurando entendê-las e ajudando-os a ultrapassá-las, operacionalizando atitudes e competências positivas tem como objetivo, declaramos nós, prevenir e minimizar os efeitos dessas mesmas adversidades.

Investigadores como Rutter (1987), Walsh, (2003), citados por Rodrigues (2015, p. 15) assinalam que “a resiliência familiar se constrói através das relações e experiências vividas, permitindo à família reagir positivamente a situações que possam despoletar crises, ultrapassando essas dificuldades e promovendo a adaptação”.

Uma família resiliente, segundo a mesma autora (ibidem) suportando-se em Jones & Schoon (2008) “apresenta competências para restituir o equilíbrio familiar face às situações de stresse, sendo que estas deixam-nos mais fortes e possibilitam-lhes maiores capacidades para enfrentar e adaptarem-se a futuras situações e adversidades” e existem mecanismos necessários para ativar essa resiliência, como reduzir as exigências familiares e alterar as apreciações cognitivas e significados familiares. Este processo designa-se de

poder regenerativo ou processo de recuperação segundo McCubbin & Patterson (1983, *ibidem*).

6.2 Síntese dos dados

Ressalvamos que dentro das limitações inerentes a qualquer estudo, qualquer informação recolhida através de um instrumento nunca irá refletir a realidade tal como ela é, constituirá sim uma informação, necessariamente parcial, sobre essa mesma realidade.

Como qualquer trabalho de investigação, este estudo apresenta algumas limitações. As suas maiores limitações encontram-se no tamanho da amostra recolhida, sendo que podemos evidenciar a dificuldade de contacto com os encarregados de educação com filhos com Necessidades Educativas Especiais, da instituição escolar selecionada. A perceção sentida foi que estas famílias não demonstram muita disponibilidade para colaborar em estudos, referindo falta de tempo, ainda pelo facto de serem alvo de outros inquéritos e trabalhos, e também pelo desconforto à exposição pessoal e familiar de um assunto sensível perante um sujeito estranho. Temos noção que o facto de a amostra ser reduzida, nos permite apenas relacionar as conclusões com as especificidades do contexto e seus intervenientes.

Não podemos deixar de referir, também, os limites temporais, sendo que num trabalho deste tipo e importância, o tempo parece sempre escasso e acabamos por considerar que poderíamos ter feito mais e melhor se tivéssemos mais tempo.

Ainda assim, deste estudo concluímos que são vários os fatores que influenciam as prioridades, preocupações e expectativas que os pais deste estudo têm em relação à integração dos seus educandos com NEE em contextos educativos, nomeadamente a qualidade de ensino, os quadros de referência individual que cada um constrói, a correspondência entre as necessidades específicas de cada criança/jovem e os serviços que a escola oferece, as informações a que têm acesso e as suas oportunidades de escolha e tomadas de decisão.

De tudo o que o que já foi dito, na análise categorial, parece claro que estes pais vivem um conjunto preocupações e expectativas, tal como a maioria dos pais, mas com a particularidade acrescida dos seus filhos terem necessidades educativas especiais, e com isso outras prioridades distintas.

Procurando compreender as perspetivas dos pais relativamente aos seus educandos com NEE, e ao mesmo tempo as características que favorecem uma instituição educativa inclusiva e aberta a crianças com NEE, cremos ter respondido à nossa pergunta de partida *“Que aspetos valorizam os pais de crianças com NEE quando estas frequentam o contexto educativo?”*, assim como aos nossos objetivos iniciais, apresentando uma tabela matriz em forma de síntese:

Quadro 4 - Matriz de resposta aos objetivos do estudo empírico.

| | |
|------------------|---|
| Objetivo: | - Refletir sobre as prioridades dos pais, na seleção do contexto educativo para uma criança com NEE |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ensino que prime pela segurança, proteção e onde se destaquem aspetos relacionais e de interação positiva entre toda a comunidade escolar; • Percurso escolar de continuidade entre valências e ciclos; • Capacidade de resposta estrutural e organizativa às NEE: <ul style="list-style-type: none"> - Instalações; profissionais especializados e com experiência - Integração de crianças/ jovens com NEE na instituição - Práticas Inclusivas • Diversidade da oferta Curricular |
| Objetivo: | - Identificar qual a importância atribuída pelos pais a uma instituição escolar no processo educativo de um filho com NEE |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico e organizacional adaptado a crianças com NEE • Ambiente relacional e familiar • Projeto Educativo e Curricular • Práticas educativas inclusivas: <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de integração em sala - Existência de outras crianças com NEE - Diversidade na componente letiva - Estratégias pedagógicas diferenciadas - Equipa docente especializada em NEE - Valorização das competências das crianças e jovens |

| | |
|------------------|--|
| Objetivo: | - Conhecer as perspetivas educativas relativas aos seus educandos |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com a escola e os docentes • Acompanhamento educativo especial facilitador e com adequações curriculares • Variedade e adaptabilidade da oferta curricular • Educação inclusiva |
| Objetivo: | - Identificar as preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus educandos |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desempenho académico: <ul style="list-style-type: none"> - Interesse/ motivação académica - Aprendizagens - Sensibilidade dos docentes para as NEE • Desenvolvimento pessoal e social <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia/ funcionalidade - Socialização - Conquistas - Segurança • Continuidade nos Apoios Educativos Especiais • Conhecimento da comunidade educativa sobre as crianças NEE |
| Objetivo: | - Destacar as expectativas dos pais relativas aos educandos |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Emocionais e afetivas: <ul style="list-style-type: none"> - Bem-estar; Felicidade e Confiança nas suas capacidades • Continuidade educativa • Desenvolvimento pessoal e profissional <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia pessoal - Carreira profissional - Incertezas no futuro |

A integração/inclusão de crianças/ jovens com NEE encabeça uma das prioridades principais destes encarregados de educação. E pelos relatos descritos constatamos que a sociedade em geral e o sistema educativo em particular ainda mostram dificuldade em conviver com a diferença, deixando isso claro de muitas formas subtis, dissimuladas e mesmo inconscientes através do modo como atuam e o explicam aos pais.

Sentimentos face às pressões externas, são muitas vezes interpretados pelas próprias famílias cansadas e sensíveis, como cruéis e conseqüentemente são fatores stressantes para a sua relação com o filho especial.

A filosofia de uma Escola inclusiva emerge como necessária na procura de uma instituição escolar para estes pais. Ter na sua visão que é na turma regular de uma escola o local ideal para as aprendizagens do seu educando com necessidades educativas especiais, e que será nesse contexto, na companhia dos seus colegas sem NEE, que a criança/ jovem irá encontrar o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, são crenças que os nossos entrevistados partilham.

Da nossa análise sabemos que é vantajosa a interação para todos as crianças, com e sem NEE, pela potenciação de experiências positivas no domínio social. A interação entre alunos distintos vai promover atitudes de aceitação e o conceito de comunidade aberta.

Neste âmbito, merece referência o estudo de Rea (1997, citado por Morgado, 2009, p.107) que compara dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas de natureza inclusiva, com alunos com características semelhantes a frequentar programas educativos de natureza não integrada concluindo-se que “os alunos a frequentar programas de natureza inclusiva atingiram maiores níveis de escolaridade, resultados mais elevados em testes padronizados, menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina”.

Como qualquer outra criança/ jovem também os que apresentam NEE necessitam de ter oportunidades para desenvolver as suas competências interativas, comunicativas e sociais. E permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com NEE.

Frias (20013, pp.12-13) cita Santos (2007), para apresentar um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão tanto aos alunos com NEE, como aos alunos sem NEE, que importa referir:

“A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, [...] possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus. [...] proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada

no mundo do trabalho. Para os alunos sem NEE [...] a inclusão desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência; [...] cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade; [...] promove a aprendizagem de comportamentos altruístas”.

Estando as competências sociais bem desenvolvidas, e se se estabelecerem relações de amizade, a criança/ jovem com NEE estará social e emocionalmente mais integrada. Para isso tanto os pais, como os profissionais de educação têm um papel fundamental. A colaboração entre estes agentes educativos implicará parceria, sensibilidade, envolvimento e participação de todos no processo.

Percebemos que a partir da entrada da criança/ jovem com NEE na escola, estes dois sistemas – escola e família – estão, forçosamente, ligados. A escola vai fazer parte da vida quotidiana de cada família, que por sua vez, através da criança/ jovem, vai levar à escola a sua maneira de estar, preocupações e expectativas.

Requer-se, então, que os profissionais de educação possuam aptidões favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola e a família caracteriza-se pela partilha de informação, responsabilidade, tomada de decisões e confiança.

Relativamente aos docentes percebemos que a sua preparação e predisposição para o trabalho colaborativo com os professores especializados em NEE, é necessária e mais que válida. O trabalho articulado aumentará o sucesso da sua atuação perante o aluno com NEE.

“Pretende-se que a relação entre docentes de ensino regular e ensino especial se caracterize pela complementaridade [...] é importante que trabalhem em parceria, providenciem feedback sobre os alunos, estabeleçam metas comuns, clarifiquem responsabilidades” (Sousa, 1998, p.86).

A UNESCO (1994) num inquérito que fez a professores encontrou como facilitadores da integração a melhor proporção professores/alunos; mais formação de professores; a participação de outros técnicos e a necessidade de recursos suplementares. Referências que vêm atestar as inferências dos pais entrevistados relativamente aos aspetos valorizados numa instituição educativa.

Claro que uma reestruturação tão profunda no sistema educativo levanta uma série de questões, principalmente na forma como se vai acolher e envolver estas crianças/ jovens em todas as atividades de aprendizagem escolar, num processo que exige uma adaptação de todo o contexto, envolvendo uma série de intervenientes.

Neste aspeto, pela perspetiva dos pais, esta corresponde ao modo como a criança/ jovem se sente na escola, em contacto com os colegas, professores e todos os agentes educativos que dela fazem parte. Dá-se destaque às características do docente titular, cuja afetividade e atitudes para com a criança/ jovem irão determinar o tipo de relacionamento entre ambos. Este fator influencia o bem-estar da criança/ jovem com NEE, ponto este que para os nossos entrevistados, é de grande importância, para a confiança que irão depositar no(s) docente(s), bem como na perceção em relação às práticas inclusivas praticadas pela instituição, e preconizadas nos seus documentos institucionais.

Na mesma perspetiva contemplam-se, também, as adequações curriculares que determinam um conjunto de conteúdos que o aluno com NEE pode aprender em função das estratégias utilizadas. O uso de estratégias educativas diversificadas e recursos que proporcionem experiências de aprendizagem que se adequem às diferentes necessidades dos alunos terá por fundo, para estes pais, a promoção de uma aprendizagem e evolução educativa mais positiva.

No que respeita aos serviços de educação especial, consideramos que estes são de extrema importância para os nossos entrevistados quando se pretende implementar um sistema fundamentado na inclusão. Sustentados com o intuito de promover o sucesso dos alunos com NEE, encontram no suporte legislativo e no comportamento de todos os agentes educativos, desses alunos/ crianças, as bases que devem nortear a implementação de boas práticas educativas.

Como vimos, os pais participantes deste estudo, não escolhem a escola em função de um só critério, mas sim mediante um compósito de situações: o ambiente relacional da escola, impressões aquando da visita, informações

através de terceiros, entre outros, podem estar na seleção durante o processo de decisão.

Do exposto e analisado, neste estudo, podemos inferir algumas das características que consideramos serem essenciais para uma instituição educativa se considerar de filosofia inclusiva e também o reflexo da instituição educativa estudada:

- diversidade na oferta curricular e a sua adaptabilidade a todos os alunos, entendida como melhoria de aprendizagem interativa;
- respeito pelas diferenças e capacidades de cada criança/ aluno;
- apoio educativo complementar e especializado aos alunos dentro e fora da sala;
- colaboração e articulação entre todos os profissionais e técnicos que acompanham a criança/ jovem;
- equipa conhecedora e especializada em NEE;
- práticas teóricas sustentadas nos documentos institucionais em concordância com as práticas organizativas e físicas da instituição;
- contato frequente e interessado com os pais/ encarregados de educação, na escuta e partilha de informações e estratégias.

Para implementar a inclusão, no ambiente escolar Boaventura (2008, citado por Frias, 2013, p.19), salienta que surgem, algumas

“implicações e perspetivas para os gestores escolares, a fim de atender a essa diversidade de NEE dos alunos. [...] que os profissionais estabeleçam uma relação contínua entre a teoria e a prática, ou seja, tenham uma prática reflexiva. Dessa forma, há que existir o domínio do gestor sobre suas atribuições, com responsabilidade e competência. Essas atribuições devem estar articuladas entre si, e com o projeto pedagógico da escola, não podendo ser desenvolvidas de forma isolada”.

Trabalhar com todos os alunos, atendendo às especificidades de cada um, não é tarefa fácil, bem sabemos. Perante a ausência de apoio às dificuldades com que se vão deparando, as escolas vão respondendo conforme sabem e podem, às situações cada vez mais diversificadas que vão surgindo face à política da educação inclusiva.

Coloca-se, ainda, para estes participantes a dúvida da possibilidade real da integração de um jovem adolescente com NEE numa sociedade tão competitiva como a nossa, em que se valoriza o sucesso académico, o rendimento e a capacidade de competir.

Não ir atrás das dificuldades, mas proactivamente, ir à procura de soluções sociais, educativas, profissionais é um dos desafios, afirmamos nós, que se coloca à sociedade de hoje, caracterizada pela diversidade dos seus públicos, responsabilizando todos os intervenientes e interessados na resolução dos problemas.

Percebemos, ainda, que as oportunidades para um bom desenvolvimento da criança/ jovem com NEE estão essencialmente dependentes do contexto familiar, no qual cresce, e do modelo de experiências e vivências que a família lhes proporciona. A família tem um papel fundamental na formação da criança/ jovem e os pais são os que melhor a conhecem e sabem quais as suas potencialidades e necessidades.

Expectativas de felicidade e vida normal são noções compreendidas e esperadas para estas crianças/ jovens por parte dos seus pais. Noção também defendida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde cada um deve ter a possibilidade de construir uma existência própria apesar das capacidades diferentes.

Um dado que nos suscita mencionar em remate final, embora referido apenas por um participante, mas que poderá ser alvo de futuros estudos, é a posição dos irmãos na vida de uma criança com NEE e vice-versa.

No enquadramento teórico exposto no presente estudo percebemos que a família é um sistema inter-relacional, sendo “o subsistema fraterno, essencial ao longo de toda a vida dos irmãos, e o relacionamento entre estes, o mais duradouro dos relacionamentos familiares” (Nunes & Aiello, 2008, p. 42). Dado que as necessidades especiais de um irmão são uma realidade para todos, há que refletir sobre a dinâmica familiar, de modo a que os possíveis efeitos negativos se minimizem e aumente a possibilidade de que essa influência seja positiva. “Filhos com um desenvolvimento típico, perante um irmão com

necessidades especiais passam pelas mesmas experiências que os pais, como o medo, a raiva, entre outros” (idem, p. 43).

Finalizamos deixando a sugestão que quanto a investigações futuras, seria interessante que se conseguisse uma amostra mais significativa e que se pudessem inquirir pai e mãe, para que se possam ter diversas perspectivas, perceber as diferentes preocupações, sentimentos, atitudes e expectativas que cada um possui relativamente ao seu filho, e comparar os dados obtidos.

Seria ainda importante recolher uma amostra mais diversificada dos tipos de NEE nas diversas valências com o objetivo de comparar a variável se numa valência/ ciclo diferente se manifestam nestes pais prioridades e preocupações diferentes com os seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de desenvolvimento do presente estudo procuramos obter conhecimento e informação sobre a problemática definida, para encetarmos uma pesquisa e obter dados que nos permitiram inferir algumas conclusões e formular questões.

“A palavra conhecimento designa a ação de aprender, e aprender é o propósito de qualquer investigador que tenta entender a natureza dos fenómenos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 5)

O primeiro dilema com que se deparou a investigadora foi escolher o tema da investigação e apropriar-se da informação disponível sob as mais variadas formas e ao mesmo tempo ser capaz de triar o mais importante. Seguidamente elaborar um cronograma de trabalho, tendo presente a necessidade de uma gestão temporal continua e pouco flexível para conseguir realizar todas as tarefas planeadas e intrínsecas à investigação (Anexo V).

Selecionar a metodologia mais adequada à investigação e utilizar as técnicas de recolhas de dados foi outra tarefa que colocou à prova as capacidades da investigadora.

Mas a tarefa de análise e interpretação foi, também, uma experiência árdua para alguém que se envolveu pela primeira vez num projeto desta dimensão. O primeiro impulso foi evitar chegar a esta etapa, e ir retirando satisfação da realização das entrevistas e da recolha de dados no campo da investigação. Mas, certamente, são receios que qualquer investigador se confronta, pois carrega o sentido de responsabilidade de corresponder a expectativas pessoais e às do orientador, assim como o de dar um contributo teórico válido no campo da educação especial.

Não menos importante foi o trabalho de orientação e partilha de conhecimento especializado da orientadora. A capacidade de escuta e comentários construtivos tornaram-se essenciais para que no presente trabalho se possam evidenciar com clareza as linhas de orientação, pesquisa e conclusões no sentido de se nortearem novas linhas de investigação.

Neste sentido, foi objetivo da investigadora, a representação mais fidedigna dos fatos assim como a estimulação da reflexão, e o desejo de os leitores aprenderem sempre um pouco mais.

Partilhando das palavras de Neves (2016, p.140 reconhecemos que “a visão e conhecimento com que iniciamos e finalizamos este estudo são diferentes, pela forma como fomos agindo sobre o objeto de análise e como este agiu sobre nós, modificando-nos o olhar para uma realidade, que alguém de fora nunca terá”, a não ser que esteja atento, sensível e procure informações como nós.

Diríamos, ainda, que “o fator de implicação existe sempre numa investigação, a que estão intrinsecamente associados os afetos, valores do investigador que inevitavelmente estão associados pelo simples facto de ser humano” (ibidem).

A pertinência da temática em estudo prendeu-se com o facto de haver grande necessidade de se adotar uma abordagem centrada na família, pois é importante que sejam garantidas as prioridades educativas dos pais perante os seus filhos com NEE, e que as intervenções tenham por base os seus recursos.

Por este fato os pais, e aos mesmo tempo encarregados de educação, participantes também se mostraram muito prestáveis e agradados por poderem dar o contributo na partilha das suas vivências e perspetivas, ajudando a fazer um estudo com significado e que se espera trazer benefícios para a área da investigação educativa.

Percebemos então, com este estudo, que a integração de um filho com NEE na escola é uma fase importante tanto para a criança/ jovem como para os pais, na medida em que estes esperam que tal instituição favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus educandos, bem como o seu processo de socialização.

Sendo a Escola um constituinte da sociedade, ao nível das NEE encontra-se perante o desafio de se adaptar às constantes mudanças e aprender a viver em conjunto. Como demos conta no enquadramento teórico, com uma população escolar cada vez mais heterogénea construir-se como

uma escola inclusiva torna-se imprescindível, repensando as práticas educativas de forma a dar as respostas adequadas às necessidades de cada um.

A perspetiva de inclusão, de que se fala atualmente, e que também abordamos neste trabalho, tem segundo Armstrong e Rodrigues (2014, p. 7) “uma associação quase imediata ao tema da educação especial e das necessidades educativas especiais que se justifica historicamente, pois a inclusão nasce associada à educação dos grupos mais vulneráveis, à exclusão, ou por terem alguma necessidade educativa distinta”.

Hoje em dia este conceito é muito mais amplo na sua essência e conceção, ao abrigo legal e documental, sendo perspetivada a inclusão para todos os alunos, no sentido de uma aprendizagem conjunta, sempre que possível e independentemente da capacidade dos mesmos.

Todavia, pelas narrativas presentes nesta investigação podemos depreender que a inclusão nas escolas, mais do que a integração, está ainda por concretizar plenamente, no nosso país.

Na perspetiva inclusiva, em nosso parecer e para Armstrong e Rodrigues, (2014, p. 84)

“a diferença não constitui em si um problema, mas sim um desafio à capacidade da escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade para todos os seus alunos, respondendo à heterogeneidade e à capacidade de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade)”.

Relembrando um facto mencionado nesta dissertação, quando referimos uma sondagem elaborada pela FENPROF num dos seus congressos, e após a revisão literária dos autores como Ainscow (1997), Florian (1998) e Rodrigues (2001) sobre a temática da inclusão escolar, assim como confrontando os dados obtidos na nossa investigação, questionamo-nos sobre o que impede a concretização plena da inclusão nas escolas e quais as características de uma Escola inclusiva?

Para responder a estas questões temos presente que vários fatores estão implícitos. Identificamo-nos com a ideia de uma Escola inclusiva, onde todas e cada uma das crianças/ jovens devem encontrar resposta para aprender, construir e desenvolver competências e capacidades

independentemente da sua situação pessoal, social, cultural, económica ou outra. E é este desafio que exige alterações na organização do sistema educativo em Portugal, nomeadamente ao nível da gestão curricular, do número de alunos por turma bem como da adequada qualificação de todos os profissionais educativos para dar resposta às reais necessidades da escola, dos seus alunos/ crianças e dos pais, que depositam nesta instituição expectativas de confiança e reconhecimento do melhor para os seus educandos.

Quanto aos profissionais de educação, pessoalmente ou em comunhão com todo corpo docente e não docente, compete-lhes, no nosso ponto de vista, adquirir ou aperfeiçoar as suas competências na implementação de um modelo inclusivo, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. No artigo 35º da LBSE (2005) reconhece-se o direito à formação continua para todos os professores, “assegurando-se o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”. Por sua vez torna-se necessário por parte da escola fomentar e possibilitar esta especialização. A valorização profissional promovida pela formação continua contemplando as necessidades de cada um dos seus elementos, torna-se uma mais valia na Escola atual.

A verdade é que estes atores educativos, segundo Correia (2010, p. 36) devem comprometer-se mais nos desafios e respostas que a Escola de hoje se confronta e perante os seus alunos. Todos os profissionais de educação precisam de “ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas das crianças/ alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e inclusão”.

Estas afirmações são validadas pelos pais do nosso estudo quando reconhecem que a educação dos seus filhos se torna mais eficiente e securizante pelo docente se mostrar interessado e especializado na área das necessidades educativas especiais, implementando práticas pedagógicas diferenciadoras e adaptadas à especificidade de cada criança/ aluno.

Supõe-se assim concordando com Roldão (1999, citada por Januário, 2014, p.65) “uma mudança na representação e prática docente”, um

afastamento da área de conforto à rotina e à atuação educativa estabelecida, para experimentar e implementar novas estratégias. Pois o acomodar de práticas pedagógicas conduz, em nosso parecer, a uma uniformização de condutas desadequadas e redutoras da realidade escolar e das necessidades dos alunos/ crianças.

Outra convicção nossa, e concordando com Correia (2010, p. 38), é que “os alunos com NEE só beneficiam do ensino nas classes regulares quando existe congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e as atitudes dos professores e os apoios adequados”. Este apoio consubstancia-se na figura do professor de ensino especial, que deve procurar articular com o docente titular um ensino de cooperação, consultoria, planificação e implementação de estratégias e apoio ao aluno/ criança, com o fim de maximizar o seu potencial.

Da parte de cada escola o órgão diretivo desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objetivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. A autonomia pedagógica, que é conferida à escola mediante a gestão do currículo, torna-se também um instrumento de diferenciação e adequação inclusiva perante o seu público escolar. Isto pressupõe, na nossa perspetiva, a possibilidade de cada escola poder e dever apoiar-se num sistema de flexibilização da gestão curricular, organizando e gerindo o processo de ensino/ aprendizagem tendo como referência os saberes e as competências essenciais a desenvolver pelos alunos/ crianças, suportando-se na oferta do seu currículo local, exemplo da instituição educativa analisada, para adequar as necessidades particulares do seu contexto e dos seus alunos/ crianças.

Este facto leva-nos refletir, e de acordo com a realidade da instituição em estudo, que de um currículo base comum a todos os alunos, deverão surgir as adaptações de diferentes tipos na adequação das necessidades educativas da escola, da sala de aula e de cada aluno/ criança.

Uma escola eficaz que promove inclusão é então, pela confrontação da componente teórica deste trabalho com os dados analisados, aquela que

integra todos os alunos, que potencia apoios, que adapta o currículo, que se compromete com a aprendizagem e ensino para todos, que potencia a formação dos seus profissionais e que mostra ser uma organização flexível que favorece a comunicação, coordenação e liderança na promoção de uma estrutura de referência.

Recordemos sinteticamente os indicadores que os pais, do presente estudo, mencionaram como reconhecendo a atual instituição escolar dos seus filhos como sendo uma escolha válida às suas prioridades na busca de práticas inclusivas para os seus educandos com NEE, e que vem validar o que até agora foi exposto:

- o ambiente relacional positivo e aceitador da diferença;
- práticas educativas inclusivas com a integração de crianças com NEE em sala;
- diversidade e adequabilidade curricular;
- diferenciação pedagógica;
- equipa docente conhecedora ou especializada em NEE;
- valorização do todo da criança/ jovem.

E para nós, também, alguns dos referenciais das práticas inclusivas consubstanciam-se nesta listagem.

A articulação e o trabalho colaborativo entre profissionais educativos, que também demos conta na parte teórica deste trabalho, potenciam a continuidade e harmonização do desenvolvimento pessoal e educativo da criança/ jovem com NEE, enquanto beneficiário de um contexto educativo, quando se partilham experiências e estratégias em busca da valorização do seu todo.

A corroborar a nossa reflexão parece interessante mencionar Dyson, Howes e Roberts (2002, citados por Morgado, 2009, p.106) que numa revisão realizada pelos autores para o Inclusive Education Group da Universidade de Londres, consideram que

“as escolas e comunidades educativas que podem ser caracterizadas com assumindo culturas inclusivas apresentavam como características mais sólidas a partilha e consenso em torno da ideia de respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis

significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores de ensino regular, e práticas pedagógicas diferenciadas. Na mesma revisão, estes autores encontraram ainda como bases para a cultura inclusiva a qualidade da liderança, a boa relação com pais e comunidade, e políticas educativas adequadas”.

De certo modo, é a implementação destes referenciais que põe em tónica as mudanças e praticabilidade de uma escola mais eficaz e de cariz inclusivo.

E nesta perspetiva inclusiva reconhecemos a intrusão com a noção de diferenciação nas práticas educativas, pensadas pela e por cada escola, perante as exigências e mudanças educativas atuais. Esta diferenciação educativa pressupõe segundo Correia (2008, citado por Januário, 2014, p.51)

“alterar o ritmo e o género de instrução (da escola), tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno e o professor enquanto agente impulsionador deste processo deve partir para o estudo de um currículo (alternativo e diferenciador), onde os objetivos de ensino se cruzam com os objetivos de aprendizagem desse mesmo aluno.”

Afirmamos que a diferenciação pedagógica e a flexibilização curricular são elementares para o sucesso de qualquer aluno/ criança.

Reconhecemos o caminho já iniciado e em execução, mas o processo, em grande parte das escolas, ainda está em transformação, e só fará sentido com o esforço de todos e a implementação de mudanças ideológicas, metodológicas e organizacionais.

Esta mudança pode complementar-se, também, no Projeto Educativo (PE), documento estruturante da autonomia de uma instituição educativa e que define a política de gestão, missão, objetivos e metas que se pretendem alcançar (ideologia). Este documento pode instituir-se como orientador na resposta à heterogeneidade de toda a sua comunidade de alunos e na implementação de práticas inclusivas por todos os intervenientes educativos, que diretamente estão em colaboração e cooperação. Como percebemos pelo exemplo da instituição educativa aqui estudada este documento estruturante e de intervenção exclusiva de cada escola, identifica as linhas de orientação (metodologia) e os eixos (procedimentos) subjacentes da mesma. Neste sentido, o PE deve estar alinhado para as preocupações da sociedade atual, da sua comunidade educativa em particular, vendo a criança/ jovem no seu todo e não somente no individual.

Quanto aos pais, com este estudo, aprovamos a diversidade e expressão de sentimentos que experimentam no processo de vivência de um de um filho com NEE, formas de pensar, reconhecimento e compreensão das suas prioridades e expectativas educativas. Relembramos a preocupação da continuidade dos apoios educativos especiais que vão escasseando à medida que os seus educandos vão evoluindo académica e etariamente. Será, portanto, de questionar porque acontece tal facto, quando supomos serem necessários apoios ou suportes de apoio gratuito à família e jovem adulto permanente. Ao mesmo tempo preocupa-os e alerta-nos como será a integração e aceitação profissional destes futuros adultos com NEE numa sociedade cada vez mais competitiva e fechada em si mesma. É certo que está contemplado na lei portuguesa a oportunidade de todos terem acesso igualitário à atividade profissional e que alguns setores profissionais funcionam em sistema de cotas na inclusão de colaboradores com NEE, mas também se sabe que empiricamente é uma minoria. Voltamos a aludir à necessidade de mudança de mentalidades e práticas com o objetivo de garantir uma maior imparcialidade e uma mais efetiva igualdade de oportunidades dos indivíduos portadores de deficiência.

Apercebemo-nos com esta investigação que é uma aprendizagem permanente dos pais e um desafio ter um filho com NEE. A capacidade de resiliência e perseverança destas famílias é reconhecida por nós. São pais que se encontram diariamente em aprendizagem e dedicação para dar o que esperam ser o melhor para os seus filhos: bem-estar, felicidade, educação integradora e inclusiva, na promoção de competências de autonomia pessoal, social e profissional.

Finalizamos com uma forma metafórica de apresentar e ver o desafio de ter um filho com NEE em contexto escolar de carácter regular suportando-me na história de Fernão Capelo Gaiyota (Bach, 2001). “Ajudar a voar” todas e cada uma das crianças/ jovens com NEE que frequentam uma instituição educativa, possibilitando-lhes explorar dentro das suas capacidades um projeto de vida que lhes permita serem felizes consigo próprias e com os outros. Isto porque acreditamos que cada criança/ jovem é um ser singular com desejos,

ritmos e diferentes “formas de voar” e atingir os seus objetivos. Este “voo” pode ser difícil, mas todas as “gaivotas são capazes de voar mais alto” com a ajuda de “gaivotas mais velhas e experientes” que com o seu saber e sensibilidade, farão as “gaivotas mais jovens” chegar mais longe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. (Quarteto., Ed.) Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. Psicologia e Saúde.
- Almeida, A. I. (2012). *A Família e a intervenção educativa face à Criança com NEE*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido em 2 de janeiro de 2018, de <http://hdl.handle.net/10437/2712>
- Alves, A. I. (2014). *Inclusão Educativa: Realidade ou Utopia? Perceções dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais, em relação à inclusão educativa no Ensino Básico - 1º ciclo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em 25 de julho de 2018, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1436>
- Amado, J. d. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas* (1ª edição ed.). (Q.-C. d. Educação, Ed., & J. Matias, Trad.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bach, R. (2001). *Fernão Capelo Gaivota*. Publicações Europa-América.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à teoria e aos métodos*. (C. C. Educação, Ed.) Porto: Porto Editora.
- Castanheira, M. L. (2007). *Aprendizagem contextualizada: Discurso e inclusão na sala de aula*. Rio de Janeiro: Autêntica Editora.
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. d. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Júízo* (Vol. 13). (C. E. Especial, Ed.) Porto Editora.
- Costa, M. I. (outubro de 2004). *A família com filhos com necessidades educativas especiais*. Escola Superior de Enfermagem do Instituto Politécnico de Viseu. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.19/444>
- Coutinho, M. T. (2000). *Perceções dos pais e dos profissionais sobre as necessidades e expectativas das famílias de crianças com necessidades especiais*. Em A. M. Fontaine, *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança* (pp. 277-300). Edições ASA.

- Frias, Sónia. (2013). *Perspetivas dos Encarregados de Educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre a inclusão e a Escola no percurso escolar dos seus educandos. um estudo de caso nas escolas secundárias da Ilha do pico, Açores.* Universidade fernando pessoa. Porto. Obtido em 9 de setembro de <https://core.ac.uk/download/pdf/61016270.pdf>
- Furini, A. (2009). *A família na inclusão escolar: uma parceria necessária.* Em B. Selau, & L. J. Hammes, *Educação inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis* (pp. 99-111). São Luís: EDUFMA. Obtido em 25 de julho de 2018, de http://www.academia.edu/4203303/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_Paz
- Gaia, C. -C. (2015). *Necessidades Especiais de Educação, Parceria entre a Escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão.* DGE – Direção-Geral da Educação e Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos.
- Gualda, D. S., Borges, L., & Cia, F. (maio/agosto de 2013). *Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio.* *Revista Educação Especial*, v. 26(n. 46), pp. 307-330. Obtido de www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial
- Januário, M.G. (2014). *Plano Curricular dos currículos Esprcíficos Individuais - 2º e 3º Ciclos. Representações dos Professores.* Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- McWilliam, P. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (Vol. 15). Porto editora.
- MCwilliam, R. A. (2010). *Trabalhar com as famílias de crianças com Necessidades Especiais* (Vols. 20, Cap. V). (C. E. Especial, Ed.) Porto Editora.
- Mesquita, H. (junho, 2017). *Necessidades dos Pais de Crianças com NEE incluídas em Jardim de Infância.* Em C. S. Freire, C. Mengas, C. Sousa, & I. P. Leiria (Ed.), *IV Conferencia Internacional para a Inclusão 2016* (pp. 53-65). Leiria: INCLUDIT. Obtido em 2 de janeiro de 2018, de <http://iact.ipleiria.pt/publicacoes/2017-2/>
- Miranda, M. G. (1989). *O processo de socialização na escola: a evolução da condição.* Em W. Codo, *Psicologia Social, o homem em movimento* (8ª ed., pp. 125-135). Editora Brasiliense.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., & Santos, A. V. (2008). *Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianlas em famílias portuguesas.* (3).

- Morgado, José. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Actuais: contributo para a reflexão. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho (pp. 104-117). Obtido em 8 de setembro de 2018, de http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/morgado_j._2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf
- Morse, J. (1994). *Desining funded qualitative research*. (H. o. Publications, Ed.) N. Denzin & Y. Lincoln.
- Neves, M. I. (2016). *Supervisão e Formação de Profissionais de Educação Reflexivos: Estudo de um Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologias Instituto de Educação , Lisboa.
- Nogueira, C. M. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Obtido em 8 de setembro de 2018, de https://ec.europe.eu/epale/sites/epale/files/nogueira_2012.pdf
- Nunes, A. C., & Morgado, J. (2012). *Viver com um filho especial: Estudo descritivo acerca das vivências de mães de jovens adultos com paralisia cerebral*. (I. -I. Universitário, Ed.) *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 1745-1763. Obtido em 1 de agosto de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.12/1614>
- Nunes, C., & Aiello, L. (2008). *Interação entre Irmãos: Deficiência Mental, Idade e Apoio Social da Família*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1). Obtido em 1 de agosto de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a06v21n1.pdf>
- Oliveira, P. P. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. Universidade Fernando Pessoa. Obtido em 3 de agosto de 2018, de <http://hdl.handle.net/10284/4996>
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (versão eletrónica do Diário da República) <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>].
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.
- Quivy, R. &. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2º edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Champenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Ribeiro, J. M. (2012). *A colaboração entre a família de crianças com Necessidades educativas especiais e a escola: perceções de pais e de educadores de infância/ professores do 1º ciclo*. ESE João de Deus. Obtido em 23 de julho de 2018, de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2575/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joana%20Ribeiro.pdf
- Rodrigues, A. F., & Pires, A. (2002). Surdez infantil e comportamento parental. (A. Psicológica, Ed.) *vol. 20*, pp. 389-400.
- Rodrigues, M. I. (2015). *Vencer desafios: famílias que têm filhos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Algarve. Obtido em 1 de agosto de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.1/768>
- Sanches, I. &. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, V.8, pp. 65-83.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores* (1ª ed.). (U. d. Aveiro, Ed.) Aveiro.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas*. *Revistas Rcaap*, V.2, nº2. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291>
- Serra, H. (2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das estruturas de educação: um estudo de caso*. Distrital de Braga: APPACDM.
- Serra, H. (2005). *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. *Saber (e) Educar* 10, pp. 31-50.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas - Domínio Cognitivo*. Gailivro.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2008). *Escola/Família/ Comunidade. O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania* (pp. 115-140). Conselho Nacional de Educação.
- Simões, A. (2017). FENPROF acredita que a Inclusão é possível, mas sem recursos é uma miragem. *Jornal da FENPROF*, Nº 287, pp. 13-14.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com NEE* (Vol. 6). (C. Cidine, Ed.) Porto Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, Segundo Bolonha*. Pactor.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola- família- comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, Nº 17-18, pp. 141-156. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>

- Stainback, W. &. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tilstone, C., & Florian, L. e. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. (H. Pedagógicos, Ed.) Instituto Piaget.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, in Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha.
- UNICEF. (20 de novembro de 1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.
- Vinha, S. A. (2012). *Entre o público e o privado: a escolha da escola pelos pais*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 2 de agosto de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.21/2387>

Legislação

- Constituição da República Portuguesa. VII revisão constitucional. (2005)
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005, de 14 de outubro de 2005.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 - Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de Janeiro de 2008.
- Decreto-Lei n.º 281/ 2009. Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — de 6 de Outubro de 2009
- Recomendação n.º 1/2014 Diário da República, 2.ª série — N.º 118 — 23 de junho de 2014
- Despacho Normativo n.º 1-B/2017. Diário da República n.º 75/2017, 1º Suplemento, Série II de 2017-04-17

Webgrafia

- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-07-23 17:59:29]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/família>

Outros Documentos

Documento polícopiado de um trabalho elaborado pelas alunas Barbosa, C; Barreto, S. e Sequeira, C.(2017, 53 páginas). Política e organização da Educação Especial, no âmbito da unidade curricular Política e Organização da Educação Especial do mestrado e Pós-graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Projeto Educativo da Instituição (2015-2018)

Regulamento Interno da Instituição Educativa (2017-2018)

ANEXOS

Anexo I - Análise de Conteúdo das Entrevistas

| CATEGORIA | SUB-CATEGORIA | INDICADORES | EVIDÊNCIAS |
|---|----------------------------------|---------------------------------|--|
| <p>A</p> <p>Dados de informação do participante</p> | <p>Informação pessoal</p> | -Grau de parentesco | P1 - Mãe P2 - Mãe P3 - Pai P4 - Mãe P5 – Mãe P6 - Mãe |
| | | -Elementos do agregado familiar | P1 – “Comigo, com o pai, com a irmã” . Somos 4 a caminho dos 5”. P2 – “Vivemos os três, portanto, eu, o J e o F. Eu sou divorciada ”. P3 – “São quatro . Sou eu, a minha mulher, o D e o N. Tanto o D como o N são adotados . Portanto o D foi adotado com 2 anos e o N com 18 meses. Eles são irmãos ”. P4 – “Sou eu, o pai, o M e a irmã ”. P5 – “Somos três , o pai, eu e o L.” P6 – “ Padrasto, mãe e irmã ”. |
| | | - Habilitações literárias | P1 – Mestrado P2 – Licenciatura em psicologia P3 – Licenciatura em engenharia P4 – Licenciatura em direito P5 – Licenciatura em educação P6 - Ensino superior incompleto. |
| | | - Situação profissional | P1 - Empresaria na área da hotelaria e restauração. P2 - Profissional na área da saúde clínica. P3 - Profissional no ramo das telecomunicações na área da energia |

| | | | | |
|--|--|-------------------------|---|---|
| | | | P4 – Profissional na área da gestão. P5 - Profissional de educação | |
| | | - Idade do entrevistado | P1 - 38 P2 – entre os 35-40 P3 – 45-50 P4 - entre os 35-40 P5 – 47 P6 - 50 | |
| | Critério para ser encarregado de educação | | - Disponibilidade | P1 – “...se calhar mais um bocadinho de disponibilidade do que o pai.” P2 - “ Fui sempre, porque eu estou mais disponível ”. P4 – “...ambos também temos carreira profissional, e pronto tivemos de decidir qual dos dois teria mais disponibilidade para dar um apoio um bocadinho mais reforçado, neste caso ao M. |
| | | | - Proximidade do local de trabalho | P3 – “Acabei por nos últimos tempos ser eu porque como trabalho aqui ao lado! ” |
| | | | - Parentesco | P6- “Na altura relativamente ao T o fato de ser eu a encarregada de educação foi exatamente pelo motivo de ser eu a mãe e o meu marido não ser o pai biológico”. |
| | | | | |

| | | | |
|---|----------------------------------|--|--|
| <p>B</p> <p>Dados de informação da criança/ jovem com NEE</p> | <p>Informação pessoal</p> | <p>-Sexo</p> | <p>P1 – Masculino P2 - Masculino P3 - Masculino P4 - Masculino P5 – Masculino P6 - Masculino</p> |
| | | <p>- Idade</p> | <p>P1 – 8 anos P2 – 5 anos P3 – 11 anos P4 – 7 anos P5 – 14 anos P6 – 17 anos</p> |
| | | <p>- Nível de ensino que frequenta</p> | <p>P1 - 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico P2 – sala de 5 anos do Pré-escolar P3 – 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico P4 – 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico P5 – 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico P6 – 10º ano do Ensino Secundário</p> |
| | | <p>- Idade de entrada na instituição educativa atual</p> | <p>P1 - <i>“Tinha cinco e fez seis em dezembro. Foi no ano letivo em que fez 6, em que era condicional. Portanto poderia entrar no 1º ano, mas optamos por repetir a sala dos 5 anos”.</i></p> <p>P2 – <i>“Aos cinco anos... viemos aqui falar. (...) Entretanto ele veio para cá e integrou-se muito bem!”.</i></p> <p>P3 - <i>“Foi o ano passado (2016/17). Portanto o D entrou para o 5º ano. Apesar que o D entrou no segundo período.</i></p> <p>P4 – <i>“Com dois anos. Entrou para a sala dos dois anos da Creche”.</i></p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | <p>P5 – “Só o ano passado. Só no sétimo”.</p> <p>P6 – “<i>Ele e fundador. Ele entrou para o primeiro ano do primeiro ciclo, mas entrou com sete anos e meio, porque eu atrasei a entrada no primeiro ciclo. Foi a única criança que entrou neste Colégio no ano de abertura referenciado. Está cá há 9 anos!</i>”</p> |
| | <p>Informação sobre as Necessidades educativas Especiais</p> | <p>- NEE identificada</p> | <p>P1 – “<i>Já vinha sinalizado com uma ataxia cerebelosa numa parte específica do cérebro e que lhe dá, portanto, dificuldades de movimento, tudo o que seja movimento inato</i>”.</p> <p>P2 – “<i>E na altura ele fez uma avaliação numa pediatra de desenvolvimento, que o encaminhou para fazer uma avaliação numa clínica. A avaliação correu bem, mas não foi muito conclusiva, porque ele era muito desenvolvido noutras áreas, pronto não tinha aquilo que às vezes...os critérios específicos. Nada! Eu acho que ele anda assim ali às vezes a roçar algumas coisas, mas depois há outras que, e ali não foi muito conclusiva.</i>”</p> <p>P3 – “<i>Foi diagnosticado de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção</i>”.</p> <p>P4 – “<i>tivemos o diagnóstico de Paralisia Cerebral</i>”.</p> <p>P5 - “<i>...não foi diagnosticado logo nada de muito concreto, mas disseram-nos que efetivamente ele podia ter algo dentro do Espectro do Autismo</i>”. “<i>...o L ficou diabético, aos 5 anos. E por isso era mais esse problema!</i>”.</p> <p>P6 – “<i>O T ... teve sempre um atraso global de desenvolvimento quer motor, quer cognitivo.</i>”</p> |
| | | <p>- Período etário de identificação da NEE</p> | <p>P1 – “<i>Foi identificada na altura em que ele começou a andar. Perdeu o equilíbrio, portanto, não andava sozinho. Rapidamente levantava-se, o gatinhar normalmente, mas para ficar de pé, tentava pôr-se de pé, tentava dar um passo e caía para trás (...)</i> E depois chegou a uma altura, por volta dos 16, 17 meses (...) fomos a outro pediatra e a partir daí iniciamos um estudo”.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | <p>P2 – “Eu esperei até ao natal para a educadora dos 3 anos me dar também uma avaliação do que é que achava. (...) E ela também de facto também me disse que achava que se calhar não era desapropriado fazer uma avaliação.</p> <p>P3 – “Fez do 2º ao 4º ano, sendo que começamos a perceber com o desenrolar, depois começamos a ver que...e começou a ser acompanhado num centro de desenvolvimento e saúde.</p> <p>P4 “...tivemos o resultado em fevereiro, ele tinha concluído um ano em dezembro passado.</p> <p>P5 – “... na sala dos três anos ele estava com uma educadora, e até foi ela que nos aconselhou a ir a uma pediatra de desenvolvimento ver o que se passava”.</p> <p>P6 – “O T teve um atraso intrauterino grave. Fez uma pequena lesão cerebral e, portanto, teve sempre um atraso global de desenvolvimento quer motor, quer cognitivo”. Desde o dia em que nasceu foi sempre acompanhado por técnicos...”</p> |
| | <p>Processo de acompanhamento especial</p> | <p>- Processo de sinalização da NEE</p> | <p>P2 – “Eu tentei informar-me do que é que existia em termos de sistema nacional e soube das equipas ELI, e então eu tomei a iniciativa de o sinalizar. Portanto se nós tínhamos equipas especializadas, ao qual tinha direito, eu sinalizei-o”. Eu sinalizei-o aos 3 anos, este processo demora, não é?! A aprovação da equipa e ele só começou a ter apoio nos 4 anos, na sala dos quatro”.</p> <p>P3 – “O D desde que integrou a escola no 2º ano foi na mesma altura que iniciou o acompanhamento no centro de desenvolvimento e saúde e foi feito o estudo, e foi identificado com PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção). Foi feito um relatório e a própria escola sinalizou o D para ensino especial”.</p> <p>P5 – “Até eu da área da educação, como na minha vida só tive dois ou três casos de necessidades educativas especiais não sabia muito bem como é que era o processo”.</p> <p>P6 – “...eu tive que o referenciar na altura na DREN para justificar a escolha da retenção e depois porque ele tinha tudo o que era relatórios médicos. Na DREN disseram-me assim, quando eu fui apresentar o T, na verdade não existem no nosso sistema, porque não são totalmente deficientes, mas também não são”.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p><i>cem por cento competentes! Conclusão estão ali no limbo, portanto não existem no nosso sistema. Foi assim que me responderam e eu saí de lá!</i></p> |
| | - Tipos de acompanhamentos educativos especiais iniciais | <p>P1 – “No ano letivo em que fazia os 2 anos, e foi nessa altura que se soube, portanto, do problema do M. e foi logo acompanhado pela ELI, portanto, a partir daí começou a ter toda a equipa disponível. (...) continuou até fazer 6, mas depois perdeu, porque mudou de área de residência, não é?! Mudou a ELI, a disponibilidade da ELI, também foram francos e disseram [olhe isto vai ser muito complexo, não é?]”.</p> <p>P2 – “Fizemos a avaliação e, entretanto, como eu achava relevante elas deram seguimento e começou a ter apoio em contexto, sempre. Porque eu acho que a intervenção tem de ser em contexto. (...) A educadora da Eli foi percebendo, ia lá trabalhar com ele as competências”.</p> <p>P3 -” ...dentro das possibilidades da escola tinha também as suas aulas de ensino especial”.</p> <p>PE4- “O apoio dele da ELI nunca cheguei a ter. cheguei a ter uma profissional espetacular que era psicóloga, porque não havia profissionais disponíveis. Portanto ele nunca chegou a ter apoio nenhum de que realmente precisaria”.</p> <p>P5 - Até que chegamos a um Centro (xxx), lá não foi diagnosticado logo nada de muito concreto, mas disseram-nos que efetivamente ele podia ter algo dentro do Espectro do Autismo, e isso fez com que o puséssemos imediatamente em terapia da fala e terapia ocupacional. Por isso, ele começou desde pequenino, mais ou menos a partir dos três anos até aos nove.</p> <p>P6 – “...ele andou na pública no início, que manteve até aos quatro anos (apoio especial) e depois a partir daí ele andou sempre em acompanhamento particular”.</p> | |
| | - Tipos de acompanhamento terapêutico inicial | <p>P2 – “la lá a terapeuta da fala, a terapeuta ocupacional e a educadora especializada. Mas depois o que eu achava era que o trabalho não tinha continuidade, e, portanto, não adiantava elas estarem lá uma tarde por semana.</p> <p>P4 – “Aos poucos comecei a construir uma equipa. Comecei a perceber as várias necessidades em termos de terapia. (...) consultamos diversos médicos, diversos</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, corremos aí meio mundo, posso dizer!”</i></p> <p><i>“a partir mais ou menos dos três anos foi destacada, então, uma educadora do ensino especial do estado, porque nós pedimos para ele ser acompanhado”.</i></p> <p>P6 – “Desde o dia em que nasceu foi sempre acompanhado por técnicos, desde psicólogos, médicos do desenvolvimento, pediatras, sempre teve um acompanhamento muito próximo até aos dias de hoje. <i>Hoje já não com tanta frequência, não tem tantas consultas.</i></p> |
| | | <p>Equipas de apoio Educativo Especial</p> | <p>P1 – <i>“Ele tem a Educadora de Ensino Especial que vai uma vez por semana, sempre dentro de sala”. “O M (...) ele tem N atividades extra de terapias, chega a casa estourado!”.</i></p> <p>P2 – <i>“As equipas vieram para cá (TF, TO) e naturalmente a educadora de ensino especial”.</i></p> <p>P3 – <i>“Ele está com a professora de ensino especial (...). Ela vai tentando gerir a agenda dele e preparando alguma coisa para os testes. É quase um apoio ao estudo, uma orientação, uma preparação.”</i> <i>“...para além disso, estamos com apoio ao D, há algum tempo, num sítio com apoio individualizado. Basicamente para preparar os trabalhos de casa do fim de semana”.</i></p> <p>P4 – <i>“...ele tem o apoio da educadora especial (...)”</i></p> <p>P5 – <i>“...pusemo-lo na terapia dos cavalos. E ele andou até agora. Por isso dos nove anos até agora”.</i> <i>“...a professora de ensino especial reforça um bocadinho o estudo...”.</i></p> <p>P6 – <i>“A partir do quinto ano tivemos uma negociação com a escola também e então decidiu-se que ia ter uma professora de ensino especial a fazer o acompanhamento só aqui.</i> <i>Aqui até ao ano passado também teve o apoio das terapeutas ocupacional, fala e fisioterapia. Elas deslocavam-se aqui, mas também era particular.</i> <i>Mas este ano ele já não quis, claro! Parou tudo por opção dele, porque achou que os amigos o gozavam, porque já viam aqui as terapeutas. Ele próprio já estava cansado, já não as aguentava mais, era mesmo esta a expressão, e que não queria</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>mais.</i> <i>Ele já tem 17 anos e estar aqui a motivá-lo para que tenha essas terapias...e depois falando também com a parte médica nesse sentido, também já não há mais valia no desenvolvimento dele”.</i></p> |
| | | <p>- Frequência dos acompanhamentos educativos e terapêuticos atuais</p> | <p>P1 – “Ele tem a Educadora de Ensino Especial que vai uma vez por semana, sempre dentro de sala”.</p> <p>P3 – “Ele está com a professora de ensino especial duas vezes por semana”.</p> <p>P4 – “...ele tem o apoio da educadora especial, mas quatro horas por semana não é o apoio de facto que ele necessitaria! <i>“...eu consegui que viesse uma pessoa para o acompanhar na questão do comportamento. Parece que agora houve uma alteração e que funcionou bastante bem, principalmente esta questão de comportamento e de regulação. Foi aquilo que me foi transmitido pelas professoras”.</i> <i>“até agora as pessoas que o têm vindo a acompanhar não têm formação na área da educação, mas sim na área da terapia da fala e na área da psicologia. Agora chegamos à conclusão, quando eu digo chegamos é em conjunto, a equipa, que se calhar ele beneficiaria ainda mais se essa pessoa que o estivesse a acompanhar fosse da área da educação (...)”.</i></p> <p>P5 - Quando há testes a professora de ensino especial reforça um bocadinho o estudo uma vez por semana.</p> <p>P6 – “Apesar de ainda manter o acompanhamento no (xxx) só vai duas vezes no ano fazer a avaliação e em dezembro à consulta”. <i>“...com a escola optamos em conjunto por inclui-lo em CEI. E a partir daí a professora de ensino especial ficou com o compromisso de ficar nove horas por semana fora de sala de aula, porque em sala de aula também não dava.</i></p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>C</p> <p>Prioridades valorizadas pelos pais na seleção de um contexto educativo</p> | Aspetos relacionais e de interação | | <p>P5 – “...eu era amiga da dona do infantário. E na altura não tínhamos ideia de que ele tivesse alguma coisa”.</p> <p>“Depois quando ele passou para o outro colégio foi porque eu também conhecia uma das professoras e nem sequer nos ocorreu pô-lo noutra sítio”.</p> <p>P2 – “...eu tenho de estar, ver. Tenho de sentir, tenho de conhecer a pessoa, confiar!”</p> |
| | Localização | - Proximidade do local de residência | P3 – “... procuramos sempre soluções de ensino perto da nossa área de residência. ” |
| | Ensino público | - Diversidade social | P3 – “... inserido num meio onde há toda a diversidade de crianças , de faixas etárias distintas, de recursos económicos distintos, inclusive sujeitos a pequenas situações mais complicadas. (...) Isso para nós era o que gostávamos mais (...)” |
| | | - Fatores económicos | P3 – “o fator económico também pesa!” |
| | Ensino privado | - Segurança e proteção | <p>P3 – “...percebemos claramente que o D numa escola pública poderia não correr bem! Não pela questão do ensino, mas pela questão do meio ambiente, e aquilo que nos preocupava, claramente, era a questão de “bulling” e nós preocupamo-nos! (...) “E, portanto, a gente disse, vamos ter o D num ambiente escolar mais protegido! (...) E achamos que seria melhor o D integrar uma escola que o protegesse melhor!”</p> <p>“Há um outro tipo de supervisão e outro tipo de controlo que não haverá numa escola pública”.</p> <p>P4 – “Tenho a perfeita noção que no privado têm um apoio muito mais personalizado, digamos assim, e muito mais atento”.</p> |
| | Percurso escolar de continuidade | - Continuidade entre valências e ciclos | <p>P1 – “Depois também começamos a ver o apoio da educação especial, que caso fosse necessário, e a pensar também num Colégio que tivesse primeiro ciclo.”</p> <p>P4- “Depois podendo conseguir que eles estejam na mesma instituição. Conseguir que todo o percurso escolar seja feito na mesma instituição, até porque criam laços, e pronto (...) acho que é sempre positivo!”</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Historial de integração de crianças/ jovens com NEE na instituição | - Acessibilidade das instalações | P1 – <i>“Houve duas coisas que foram fundamentais, foi a acessibilidade. Portanto, o M anda de andarilho desde muito cedo, desde os 4 anos, ele tem 8. Ele poder circular livremente pelo colégio sem necessitar o mais possível de alguém que o leve à casa de banho, porque tem de descer escadas. (...) Mas o colégio é plano, portanto está equipado de forma a facilitar o acesso”.</i> |
| | | - Rácio de alunos por turma | P1 – <i>“Mesmo o número de alunos, o número de turmas, também era uma coisa importante, não é?!”</i> |
| | | -Profissionais especializadas e com experiência | P1 – <i>“Depois também começamos a ver o apoio da educação especial, que caso fosse necessário, e a pensar também num Colégio que tivesse primeiro ciclo.</i> |
| | | - Capacidade de resposta às NEE | <p>P5- <i>“...no fim do 5º ano quando eu comecei à procura de uma escola para inscrever o L, (...), a minha preocupação era encontrar uma escola que o recebesse com PEI, uma criança com necessidades educativas especiais e que o aceitasse como diabético. Porque apesar de tudo o L precisava de alguns cuidados e de ter alguém que precise de atuar, que esteja preparado para isso. E efetivamente aí foi quando tivemos mais problemas, porque nós tivemos muitas portas a fecharem-se”.</i></p> <p><i>“Eu fui a vários colégios, telefonei para vários colégios e disseram-me de caras que não aceitavam crianças com PEI e com necessidades educativas...”.</i></p> <p>P6 – <i>“...eu tive uma reunião lá com o presidente do agrupamento, e ele na altura disse-me, (...) que não tinha apoios para aquela criança. Portanto que tinha 54, nunca mais me esqueceu esse número, que tinha 54 crianças no agrupamento com NEE e que não tinham nada a ver com o T, e, portanto, ele para o T o que poderia ter eram duas horas de apoio...de integração! (...) o meu filho precisava de um acompanhamento, precisava de alguém que estivesse ao lado dele porque eu achava que ele até ia desenvolver!</i></p> |
| | | - Práticas Inclusivas | P1 – <i>“A questão da inclusão! (...) efetivamente foi onde achamos que a inclusão não era uma coisa necessária falar! Quer dizer estava visível, estava implícita. Enquanto que os outros não! Falavam da inclusão, e da inclusão e nós víamos e</i> |

| | | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|---|
| | | | <i>mostravam casos, e aquilo chocou-nos um bocado. E aqui não, disseram-nos logo [ah! Ok, pronto muito bem O miúdo ter andarilho ou não ter era igual a outras dificuldades”.</i> |
| | Riqueza da oferta Curricular | -Variedade de disciplinas | P1 - “O plano curricular, obviamente também!” |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Motivos de seleção do contexto educativo atual</p> | <p>Referências de pessoas e meios de comunicação</p> | <p>- Amigos / conhecidos</p> | <p>P1 – “por amigos já sabíamos que têm cá os filhos”.</p> <p>P2 – “...tinha um casal de amigos que se tinha inscrito cá e, portanto, foi passa a palavra entre amigos e tal!”</p> <p>P3 – “Colegas meus que têm os filhos aqui, também deram referência, e a partir daí, tornou-se uma escolha fácil!”</p> <p>P5 – “Resolvi pelo sim pelo não, falar com uma pessoa conhecida que sabia trabalhar cá, e que me disse vale a pena tentar...”.</p> <p>P6 – “Uma amiga minha falou-me que ia abrir uma escola e podíamos ir ver e viemos e decidimos. Falamos com a direção e disseram que sim, que estava no projeto estas crianças, portanto a equidade e a inclusão, e pronto optamos por esta!”</p> |
| | | <p>- Médicos e terapeutas</p> | <p>P3 – “...também pela médica que está a acompanhar o D que nos deu referências” “...quando é diagnosticado ao D o PHDA acabei por chegar a uma associação (...) entrei em contacto com a responsável e perguntei – diga-nos qual é a instituição, diga-nos quais os sítios mais indicados para crianças com estas características? - e ela focou-nos esta instituição.</p> <p>P4 – “Foi também ter muito boas referências por parte, na altura, da pediatra que o estava a acompanhar, que fez com que ficássemos inclinados para aqui.” “Este mundo de crianças especiais é um mundo onde de fato não há, assim digamos, no contexto escolar não há grande opção, e estas coisas facilmente se acabam por saber, principalmente quando uma boa notícia!”</p> |
| | | <p>- Meios de divulgação comunicação</p> | <p>P3 – “Eu já conhecia esta instituição desde o início, porque quando abriu foi publicitado a nível interno no meu local de trabalho”.</p> <p>P5 – “Tinha visto na internet esta instituição, mas quando fui à parte das inscrições dizia que as inscrições eram até fevereiro e nós já estávamos em maio!”.</p> |

| | | | |
|--|---------------------------|--|---|
| | Na visita ao local | - Características do espaço físico e organização | <p>P1 – “Foi tudo! Acho que foi desde o momento em que nós entramos. Foram as instalações. Efetivamente mal entramos e vimos a rampa e pensamos [ok, o miúdo entra!]. Depois as instalações, as salas, o polivalente. Não haver campanhas!“. Todo o lettering que têm espalhado pelo colégio, os miúdos facilmente conseguem identificar onde estão, para onde vão. Quer sejam os mais pequeninos como os maiores. As instalações são praticamente novas, portanto todo o material é novo!”</p> <p>P2 – “..., gostei do espaço, mas também não é, a imagem é importante! (...) e a higiene do espaço! (...) ele ia passar aqui a maior parte do dia, também tinha de ser apelativo do ponto de vista da estimulação, a cor dos corredores. Tudo isso é importante para ele se sentir bem! (...) ninguém diz que o espaço físico não é importante! É importante haver condições no contexto!”</p> <p>P3 – “Mas é lógico que gostamos da forma como estavam apresentadas as instalações, a biblioteca. A forma como estava organizado o aspeto dos “timings”.”</p> <p>P4- “...e depois sem dúvida a parte das instalações teve um grande peso”. A questão da segurança, limpeza e higiene. Sou atenta a essas questões, principalmente quando se está a falar de bebés. (...) Uma das coisas que eu fiquei encantada, aqui, na Creche é tudo só com janelas e luz natural. Lembro-me na altura foi uma das questões que valorizei imenso!”</p> |
| | | - Ambiente relacional e familiar | <p>P1 – “Depois todo o cuidado. Os miúdos a passarem nos corredores. Todos a cumprimentarem, educados, sem andarem na correria. Todos responsáveis!</p> <p>P2 – “É perceber que os nossos filhos estão bem, é como a nossa casa!”</p> |
| | | - Rácio de alunos por turma | <p>P3 – “O facto de as turmas serem pequenas também pesou na expectativa da escolha”.</p> <p>P4- “Aquilo que me chamou, também, aqui a atenção era o facto do número reduzido de meninos, que no caso e na altura tinham, e nós à partida percebemos que haveria muito mais disponibilidade por parte dos profissionais, para dar no fundo uma maior atenção ao M.</p> |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|---|
| | | - Empatia com o entrevistador nas primeiras entrevistas | P4 – “E sem dúvida, na altura quem nos fez o acompanhamento e a visita, houve ali logo empatia . E isso acho que também tem muita importância. O primeiro impacto tem sempre alguma importância”. | |
| | | - Acolhimento da criança | P1 – “...o cuidado por o miúdo ser um aluno condicional, e, portanto, fazerem uma avaliação para perceber de acordo com as necessidades, as dificuldades que ele tinha. Se estaria apto ao nível dos outros miúdos para passar, portanto para o 1º ano, em conjunto com o grupo. Houve entrevistas, houve a psicóloga, houve conversas entre os vários técnicos que acompanharam o M para tentar fazer uma avaliação”. P5 – “Nas entrevistas fiz uma partilha da vida do L e do percurso dele, mas nunca perguntei o que faziam. O que eu queria era uma escola! “...e gostei muito depois da maneira de acolherem o L. de lhe mostrarem a escola a ele sozinho, para ele depois quando viesse em setembro perceber onde é que eram os sítios”. | |
| | Projeto Educativo e Curricular | | P2 – “Eu li o projeto, interessou-me o projeto...” P4- “No fundo aquilo que me levou a escolher esta instituição foi de facto o Projeto Curricular ser bastante interessante (...) o projeto, adorei, e refiro-me não só ao da Creche que é interessante, mas também ao do pré-escolar. E que a oferta que sempre achei superinteressante! P6 – “Foi mesmo o projeto educativo, (...) Achei que era o ideal!” | |
| | Práticas educativas inclusivas | | - Dinâmica de integração em sala | P1 – “Quando o M veio, os miúdos, os pais, mas mesmo assim houve o cuidado de preparar a turma para a diferença do M ”. |
| | | | - Existência de outras crianças com NEE | P1 – “Os amigos também falaram de outros miúdos com casos de necessidades que andavam cá, portanto, e que gostavam. Deram o maior “feedback”. P5 – “ O fato de saber que havia outras crianças como o L também ajuda um bocadinho a sentir que ele não era o único ”. |
| | | | | |

| | | |
|--|--|--|
| | - Diversidade na componente letiva | <p>P3 – “...o facto de em termos de projeto de ensino adaptarem às necessidades do D”.</p> <p>P4 – “Acho que a oferta é enorme, acho que a oferta é ótima! (...) e depois há as outras atividades extracurriculares, pronto que no fundo, eu acho que isso até é um privilégio, porque têm a natação inserida no horário!”</p> |
| | - Estratégias pedagógicas diferenciadas | <p>P1 – “... os pais poderem ir fazer as atividades às salas e vemos os trabalhos que os miúdos fazem! Portanto, acaba por haver um acompanhamento. Claro que depois também há as reuniões, com os emails que mandam. Mas o podermos ver os trabalhos dos miúdos em conjunto e a forma como expõem o trabalho, as diferentes áreas do projeto. Acho que para eles é importante, trabalha-se aqui o todo!”</p> <p>P3 – “...o D necessita claramente que lhe sejam apresentadas as matérias de uma forma distinta! (...) estes fatores pesaram para nós (...)!”</p> |
| | - Equipa docente especializada em NEE | <p>P1 – “E aqui foi também muito bom perceber que tinham professora de educação especial, que não vem passado quatro meses, não é?! Quer dizer que começa o ano letivo, há um plano, há uma psicóloga. Portanto que há toda uma equipa multidisciplinar que pode prever aqui algumas questões que podem acontecer com ele. Que dão todo o apoio ao aluno, não é?! Isso é importante!”</p> <p>P3 – “...a outra instituição educativa não tinha educação especial. (...) viemos a verificar que efetivamente devíamos ter dado mais atenção a esse aspeto. Então optamos por vir para cá.” “...o facto de ter um ensino especial com um corpo docente específico para isso, que iriam ter em atenção estes aspetos”.</p> <p>P5 – “...quando soube que ele ia ter uma professora de apoio fiquei muito contente na altura, (...) e de destacarem uma auxiliar para se ocupar dele, aliás são duas! E ao fim ao cabo ele não sentiu uma diferença muito grande”.</p> |
| | - Valorização das competências das crianças e jovens | <p>P2 – “...eu acho que este colégio nunca se focou muito nos resultados (...). Acho que se preocupa muito em desenvolver outras componentes”.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>P3 – <i>“E sim a resposta foi sim, estamos preocupados com o “ranking”, mas o nosso “focus” também são situações em que efetivamente há crianças que têm outro tipo de características que precisam de outro tipo de ensino, outro modelo de ensino, e nós estamos cá para isso”.</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>E</p> <p>Perspetiva da evolução educativa da Criança/ Jovem com NEE</p> | <p>Contato com o professor titular</p> | <p>- Comunicação</p> | <p>P1 – “...todas as nossas preocupações são passadas sempre ao professor titular”.</p> <p>P3 – “...nós temos um feedback mais próximo daquilo que se está a passar” “...falamos sempre com ela”</p> <p>P5 – “...sempre que há alguma coisa é com ela que falamos”.</p> <p>P6 – “Eu tive sempre uma ligação muito próxima com a professora titular também íamos falando com frequência. E essa proximidade sempre houve, falávamos semanalmente se calhar. Partilhávamos muito”. “Tivemos sempre aqui esta ligação de forma a conseguirmos proximidade, de forma a conseguirmos minimizar a questão das dificuldades do T e dar soluções”.</p> |
| | | <p>- Frequência</p> | <p>P1 – “(...) tento logo desde o início do ano, passar a informação e ao fim de um mês voltar a falar com ela, e perceber o que se está a passar e o que é preciso. E depois também durante os períodos, ou quando há aqui alguma alteração. A comunicação com a professora é frequente. Mesmo com os outros professores, (...), eu mando rapidamente um email e obtenho resposta”.</p> <p>P6 - “... como era um ambiente tão familiar, fomos tendo esta ligação constante, semanal com a direção, a professora titular.</p> |
| | | <p>- Sensibilidade às preocupações do Enc. Educação</p> | <p>P2 – “Sim e considero fundamental. A sensibilidade aos miúdos, compreensão. A atuação adaptada aso miúdos. Os métodos que se usam têm de ser adequados à idade e positivos. Quem está do lado do colégio, a equipa tem de estar muito atenta. Porque o que funciona hoje não funciona amanhã e as práticas não podem ser rígidas, tem de haver uma compreensão de perceber”.</p> <p>P4 – “...a professora é uma pessoa extraordinária, e desde o primeiro dia ela demonstrou uma grande preocupação com o M, sempre se mostrou uma pessoa muito disponível e tem vindo a ser. Temos vindo a ultrapassar realmente grandes obstáculos desde o primeiro dia, (...) E tem havido de facto um trabalho muito bom de ambas as partes”.</p> <p>P6 – “As pessoas interessam-se naturalmente. Há um interesse pelo T e é o que faz a diferença toda”.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Acompanhamento educativo especial | - Insuficiente | <p>P1 – “Eu primeiro gostava que ele não tivesse, não é, começa por aí! Que não fosse necessário. Segundo, eu vou-lhe ser muito honesta, eu também não sei muito bem até que ponto é que ele...se eu tirar a S durante, sei lá, um período, não sei até que ponto é que vai haver grande diferença! Eu acho, não estou a desvalorizar de forma alguma a S”.</p> <p>P4 – “...ele tem o apoio da educadora especial, mas quatro horas por semana não é o apoio de facto que ele necessitaria!</p> <p>P5 – “Acaba por ser pouco tempo de apoio, porque ele aos bocadinhos tem de largar estes apoios dele!</p> |
| | | - Facilitador | <p>P1 – “Eu acho que a S facilita também ali o trabalho da professora, vamos lá ver!</p> <p>P2 – “” Dependo da professora que o vai acompanhar!”</p> <p>P6 – “Sem dúvida fundamental. Aliás mesmo agora no 10º ano a diretora de turma e a professora de ensino especial é fundamental esta ligação. Eu apercebi-me que todos os professores do T fazem uma ligação muito próxima com a professora de ensino especial, nos testes, nas avaliações, estão sempre muito interligados”.</p> |
| | | - Adequações curriculares de desenvolvimento e apoio educativo | <p>P1 – “Claro que há adaptações, que estão a corresponder. Há, portanto, adaptação na motora, na música e na plástica. (...) É mais lento, acaba por ser mais lento que os outros. Neste momento prendem-se por o uso do computador e mais tempo nos testes e são estas duas o que está descrito no PEI. São estas duas adaptações curriculares. Agora são sempre definidas novas estratégias pela Educadora de Ensino Especial. Há uma avaliação. Há critérios com a professora titular. Portanto, todos os períodos temos um objetivo”.</p> <p>P3 – “Se pusermos as coisas de forma diferente, o D chega lá! E é esse tipo de ensino que nós até agora temos vindo a encontrar aqui! (...) porque realmente o D precisa que as coisas sejam expostas de uma forma distinta e ao seu ritmo”. “As adaptações que ele tem basicamente é ter as respostas aos testes mais de escolha múltipla. Na matemática sempre que há problemas não terem</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p> muitas equações, muitas variáveis. A leitura dos testes para o reforço de leitura. O currículo em si acaba por ser, não é bem igual, na matemática, há ali umas alterações”.</p> <p>“Todo o apoio, as adaptações dos testes, é as atenções que ele acaba por ter de ter para conseguir. Ele está ali a ser todo empurrado!”</p> <p>“...desde que o D veio para cá, percebemos que aquilo que nós pretendíamos estava a ser conseguido! Que era o D precisava de atenções especiais, precisava para além das adaptações que ele tem direito através do ensino especial, mesmo sem isso, percebemos que os professores dentro do possível tentavam adaptar-se aquilo que o D precisa!”</p> <p>P4 – “Ele utiliza um sistema alternativo de leitura e escrita no computador., portanto ele tem um teclado virtual. Ele acede através de “touch” no computador. No fundo ele aprende da mesma forma, só não está a treinar a caligrafia e a forma de resposta, não é! Ele também dificuldade de motricidade fina”.</p> <p>“... as adaptações curriculares dele basicamente têm sido nessa parte da verbalidade, ele não a tem, e alguns aspetos de ajustes nos próprios testes” (...) E de horário por causa das terapias”.</p> <p>“Aqui eu acho que ele está a encontrar todas as soluções e todos os apoios que, pelo menos, na minha perspetiva, que poderia ter! e acho que as soluções têm sido encontradas em conjunto, e eu tenho sentido grande apoio por parte desta instituição. A verdade é essa!”</p> <p>P5 – “...o L tem algumas adaptações curriculares. Claro que eu acredito que as coisas são para bem dele e seja para ele levar um empurraozito a ver se cresce! Ele não pode ter toda a vida essas adaptações”.</p> <p>“São feitas efetivamente algumas adaptações em alguns testes que o ajudam, menos perguntas por página, só tem de um lado, e não tem do outro, algumas perguntas estão a negrito ou as partes mais importantes das perguntas para ele não se perder tanto. São feitas assim algumas coisas.</p> <p>P6 – “O T só teve acompanhamento em sala no primeiro ciclo. Depois a partir daí a professora titular achou que era um bocadinho disruptivo estar ali na sala e não conseguiam ter os resultados que pretendiam, porque ele ficava muito nervoso, ele lida muito mal com o barulho. Então decidiram retirá-lo de sala e ele fazia uma hora, três vezes por semana fora da sala. Naquela hora a professora de ensino especial tirava o T e fazia um trabalho individualizado. Eram estratégias de apoio a matemática, e a professora titular dava orientações e ele fazia com a professora de ensino especial, que fazia esse link com a professora titular”.</p> <p>“E a partir do momento em que o T passou para o quinto ano e que teve uma</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|-------------------|-----------------------------------|---|
| | | | <p>série de disciplinas nós decidimos que a partir daí, também sempre com a escola, com a direção envolvida no processo decidimos passar o T para o CEI, porque até então estava no PEI. Decidimos por causa dos exames, para o T não era benéfico. Então com a escola optamos em conjunto por inclui-lo em CEI. E a partir daí a professora de ensino especial ficou com o compromisso de ficar nove horas por semana fora de sala de aula, porque em sala de aula também não dava.</p> <p>No quinto e sexto ano ainda manteve o português e matemática em sala e a professora de ensino especial apoiava-o fora. A partir do sétimo ano decidiu-se que o português e a matemática seriam retirados para o T, até porque os amigos iam para exame e também para ele não destabilizar e poderem aproveitar, e também para o T poder aproveitar, na verdade ao ritmo dele, e ele ficou só com a professora de ensino especial. Que é o que se mantém agora.</p> <p>Ele está em sala nas outras disciplinas do curso dele, economia, exceto português, matemática e filosofia, porque também achamos que não trazia uma mais valia para ele. Ele tem um acompanhamento de português e matemática funcional e dentro das nove horas tem ali horas dirigidas à parte vocacional da ida social, às tarefas e às obrigações dele. Algumas coisas interessantes como sair de metro e sair pela cidade, ir à farmácia, ter aqui um contato social do dia-a-dia”.</p> <p>“O T tem de ter ali muitos intervalos, muitos momentos sem fazer nada, como está aqui na escola. Há três dias que ele não te aulas de tarde. Tem de ser assim, e mesmo assim a taxa de esforço dele nota-se perfeitamente.</p> |
| | | - Satisfatória | <p>P3- “Gostamos do facto da música não ser aquilo que é o normal da música, que eles gostam imenso. O facto da parte da educação física e ginástica experimentarem vários desportos, é bastante interessante. Também nos permite aliviar o fato de terem piscina, não temos de os levar para outro lado qualquer”.</p> |
| | Oferta Curricular | - Insuficiente | <p>P6 - Não é suficiente! Agora aqui no caso do T foi uma escolha nossa porque podia ter uma vertente técnico profissional, fundamental nestas crianças. Esta instituição não tem! Nós também sabíamos disso! Nós optamos por deixar aqui o T sabendo mesmo com a direção, e os professores e a psicóloga alertando-nos para a possibilidade, para a vantagem de o T ter um curso técnico profissional”.</p> |
| | | - Desenvolvimento de competências | <p>P2 – “Noto muito! (...) o hábito de conversar, que era o que ele não tinha!</p> <p>P3 – “Nós vemos evolução. Partilhamos que estamos muito satisfeitos com todos os aspetos, porque vemos que tem evoluído de uma forma sustentada,</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>portanto ok! Se continuar assim ótimo, não mexe, está bom!" (...) o nosso modelo de educação para o D é este até ao 12º ano".</p> <p>"O D tem uma queda natural para tudo o que seja parte mais desenho, visual, que é normal neste tipo de crianças. E que nós queremos tentar potenciar ao máximo. Se calhar não está a ser explorada a 100%. Tinha de ser uma componente mais de artes! Eles têm aqui, mas se calhar ainda mais!"</p> <p>"Dentro da mesma disciplina tem dificuldade em correlacionar coisas, quanto mais correlacionar português, história, matemática, químicas e físicas, é por aí".</p> <p>P4 – "...acho que acima de tudo ainda tem bastante motivação. (...) sinto que ele está motivado, eu acho que ele tem vontade de aprender!"</p> <p>"Ao seu ritmo em todas as áreas! Um bocadinho também com o grande contributo do contexto escolar e sem dúvida de todos os profissionais que o rodeiam. Cada um com a sua participação (...) Portanto, no fundo isto é uma grande equipa construída para o M, e só assim faz sentido! Trabalhamos todos com o mesmo objetivo e isso é que faz com que ele venha, tenha vindo a superar aos poucos todos os desafios que têm vindo a apresentar-se, e tenha vindo a evoluir desde que entrou aos dois anos até hoje!"</p> <p>"Para nós seria o ideal ele ficar, se tivesse alguma área que ele estivesse mais à vontade.</p> <p>"Acho que ele já compreendeu perfeitamente que houve aqui uma grande transição, tanto é que ele já conseguiu adequar os comportamentos aos diferentes contextos.</p> <p>"Agora em que áreas específicas!? Desde o relacionamento com os pares, com os outros adultos, a parte da comunicação, sem dúvida nenhuma está relacionada com todas as questões não é!? Evoluiu de uma forma mesmo fantástica, e, portanto, isso permitiu-lhe uma abertura para o mundo exterior, mesmo com desconhecidos, adultos e crianças".</p> <p>P5 – "...a matemática e a físico-química nele é nitidamente só para trabalhar um bocadinho raciocínio e assim, porque de resto eu acho que ele não vai ter utilidade nenhuma, não vai fazer utilidade daquilo na vida! O resto há matérias que lhe interessam um bocadinho mais, ciências, história... Eu acho que se houvesse uma maneira de a matemática e a físico-química serem aligeiradas, mais adaptadas para miúdos deste género, para facilitar a vida do dia-a-dia, fazer contas em supermercados, coisas assim, se calhar mais práticas, trocos, isto e aquilo!"</p> <p>"A nível de trabalhos orais começaram a pedir que fizesse algumas apresentações, que era uma coisa que ele nunca tinha feito, por isso foi um bocadinho tratamento de choque!"</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|-------------------------|--|
| | | <p>“...o meu filho sempre foi muito dependente de nós para estudar, principalmente de mim que estou mais tempo com ele. E agora já é capaz de começar a fazer alguma pesquisa. Mas ele há coisas que já consegue fazer sozinho”.</p> <p>P6 – “De alguma forma a escola está a prepará-lo porque ele tem aquelas atividades com a professora de ensino especial. Nestas tarefas que ele faz que o ajuda a ter responsabilidades, aí nota-se que evoluiu também! Não sei para quê, não sabemos o futuro, não sabemos! Mas para o obrigar, pelo menos a ter responsabilidade na tarefa que está a fazer!</p> <p>“Eu acho que esta instituição tem conseguido responder às necessidades do T. ... mais a vertente da segurança dele, daí ele estar aqui e desenvolver...manter-se e evoluir”.</p> <p>“O T tem muita vontade de ser igual a todos os outros. (...) Tem vontade, tem coragem de alguma maneira.</p> <p>“No inglês ele nota-se que sabe! Ele lê bem e tem uma boa pronuncia, são evoluções, são competências que ele tem. Faltam as outras, mas estas ele tem!”</p> |
| | - Resultados académicos | <p>P3 - A professora conseguiu cativá-lo. Conseguiu mostrar a outra forma de ver as coisas, que ele não estava a ver. (...) temos vindo a notar que ele em termos de resultados académicos.... ele está estável”.</p> <p>P5 – “Para ele a escola é um bocadinho um sacrifício. Pronto, ele vem com prazer e está, só que o estudar é sempre pelas orelhas, os testes para ele são sempre uma dor de cabeça, pronto!”</p> |
| | - Integração / inclusão | <p>P1 – “Dá-me ideia, pronto, que toda a gente já o conhece desde sempre assim! Acho que está bem integrado na turma! (...) Acho que os miúdos são vistos como um todo!”</p> <p>P2 – “Porque eu acho que aqui ele tem um ambiente, é assim, ele integrou-se lindamente!”.</p> <p>P4 – “...percebemos que esta escola estava também com essa preocupação, tanto é que houve a passagem da pessoa que acompanhava o M, a educadora. O que eu acho que foi muito benéfico para o M, porque a dificuldade dele de comunicação, pronto na altura, era uma questão fundamental para a adaptação dele, não é!? Pronto, e a instituição foi muito sensível a isso e permitiu que o M fizesse essa transição com essa mais valia, a educadora com ele”.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p><i>“O que acontece, de facto com o M (...) ele é um bocadinho trabalhador-estudante, porque ele também tem um outro mundo lá fora. Agora havendo bom senso de ambas as partes as coisas dão para conciliar. Portanto nós temos de conciliar os horários”.</i></p> <p><i>“Sinto que está bem integrado. Em termos de relacionamento com adultos muito mais do que esteve até então”.</i></p> <p>P6 – “Ele teve, aqui, algumas questões na integração com os colegas, com os pares. Este foi o verdadeiro problema do T, aqui na escola! A integração para o T com os pares sempre foi difícil...com o crescimento deles e a fase complicada em que eles andam...foi a partir do sexto, em que os miúdos passam por uma fase mais esquisita...aliás o T nunca mais foi convidado para uma festa de aniversário”.</p> <p><i>“Portanto teve aqui muitos momentos de angústia dele próprio e de não querer vir mais para a escola. (...) Sempre tivemos o apoio daqui da parte da escola. Tivemos sempre muita sorte neste contexto. A direção, a psicóloga, houve aqui um apoio, um interesse verdadeiro destas pessoas. (...) neste caso concreto acho que houve essa felicidade. (...) Aqui na escola sempre houve muitas reuniões com a psicóloga, com a turma sempre tentaram fazer esta ligação entre ele e os pares, e os outros professores”.</i></p> |
|--|--|--|

| | | | |
|--|------------------------------------|---|---|
| <p>F</p> <p>Preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus educandos</p> | <p>Desempenho académico</p> | <p>- Interesse/ motivação académica</p> | <p>P1 – “Preocupa-me que o miúdo comece a crescer e a perder o interesse! (...) Mais...se calhar por começar a entrar noutra idade, não é?! (...) Há questões que me preocupam como o inglês e o espanhol. É tudo o que ele tem mais dificuldade”.</p> <p>P3 – “Para o ano irá, se tudo correr bem, para o 7º ano. (...) Onde é que devemos apostar os cavalos todos para dizer o D vai-se dedicar a esta área! E essa aposta é toda ali, porque é aí, digamos que vai ser o futuro dele! É aí que vai ser aquilo que ele vai fazer a nível de futuro”.</p> <p>P5 – “O que é que ele será capaz de fazer?” “Se eu o mantiver aqui, para ele vai ser sempre uma sobrecarga de trabalho, porque ele não gosta de matemática, ele não gosta de físico-química. Vai ser um sacrifício para ele!”</p> |
| | | <p>- Aprendizagens</p> | <p>P2 – “...o que mais me preocupa é que ele em termos académicos é a aprendizagem.”</p> <p>P3 – “Ele vai continuar a ter os apoios, mas cada vez os professores têm de...e o D a nível dessa autonomia como é que vai ser para o próximo ano. Já vai deixar de haver apoio ao estudo. Vai haver uma tarde livre para estudarem. Isso preocupamos muito!”</p> <p>P4 – “As preocupações elas vão surgindo! Há sempre aquela preocupação eminente, tipo, mas será que ele vai acompanhar? Essa preocupação, ela há-de existir sempre!”</p> <p>P5 – “E eu tenho um bocadinho de medo é que os professores se esqueçam que ele tem essas limitações, porque às vezes dá-me ideia que exigem dele algumas coisas que eu acho que ele tem mesmo dificuldade!” “Os problemas vão surgir outra vez a partir do 9º ano. Porque pelo que percebi só há uma área que tem matemática e físico-química nas quais o L tem muita dificuldade. Por isso, a minha dúvida é o que é que eu vou fazer depois do 9º ano!?” “O problema é que ele vai ficar a arrastar-se nestas disciplinas, se calhar muito tempo, ou então fazer sempre tudo com alguma dificuldade. E eu também não queria que ele fizesse mais três anos obrigado e forçado a fazer coisas</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | <p>que não gosta e não percebe.</p> <p>“...queria? Que ele não tivesse nenhuma negativa, e já tem, mas vai ter de recuperar. Depois basicamente era que ele encontrasse nalguma disciplina alguma coisa que despertasse o interesse para o futuro. Que as aulas fossem dadas de maneira a cativarem-no para alguma coisa”.</p> |
| | | - Sensibilidade dos docentes para as NEE | <p>P2 - “O que me preocupa é que a professora do 1º ano seja uma pessoa sensível e que esteja por dentro do ensino especial, de algumas particularidades que o J vai precisar. (...) E isso para mim é importante, mais o que os conteúdos. (...) se ele sentir afeto da figura que tem ali do professor eu acho que ele tem tudo!</p> |
| | | - Tempos livres do horário escolar | <p>P6 - Os dias que não tem aulas também não são fáceis de gerir! (...) Fora toda a logística que temos de ter, sempre aflitos a arranjar alguém que o leve ou que o venha buscar, ou nós! Muitas vezes em termos profissionais temos de sair para vir buscá-lo ou levá-lo a casa, arranjar alguém que fique com ele em casa. Toda a logística não é fácil! (...) Agora para o ano tenho de arranjar aqui alguma coisa não sei! Mas em relação a isso não há apoio para as crianças com necessidades especiais que estão sozinhos!”.</p> |
| | Desenvolvimento pessoal e social | - Evolução etária | <p>P6 – “Vejo a adolescência com alguns desafios! (...) o T é um adolescente, tem as hormonas a disparar por todo o lado sem controlar e sem saber o que fazer com elas e isso é muito complicado, mesmo complicado. E é aqui que os pais precisam de ajuda...as preocupações emocionais!”</p> |
| | | - Autonomia | <p>P4 – “Até agora, por aquilo que ele nos tem mostrado, a autonomia, é digamos assim, uma questão de um bocadinho mais de trabalho e mais reforço da parte dele”.</p> |
| | | - Funcionalidade | <p>P1 – “Claro a articular tem dificuldade, não se percebe. Nós também temos de perceber o que é que ele está a dizer e temos de estar um bocadinho focados. Pronto!”</p> <p>P6 – “...ter mais a vertente de tarefas do que ele pode fazer, prepará-lo dentro do que ele é. Ele faz as tarefas e preocupam-se em ter tarefas para ele. Para este tipo</p> |

| | | | |
|--|---|----------------|---|
| | | | <i>de crianças é prepará-los para a vida</i> |
| | | - Socialização | P3 – <i>“Cada vez mais as grandes dificuldades do D são relações”. (...) “...a nossa preocupação é total, mas mesmo total! E um dos nossos grandes desafios continua a ser perceber onde é que o D se dá bem! Onde é que o D realmente consegue sentir-se bem...”</i> |
| | | - Conquistas | P1 – <i>“De ver os amigos a conseguirem coisas que ele não consegue!”.</i> P6 – <i>“Tudo o que é atividade desportiva ele nunca é incluído, porque tudo é competitivo! Neste momento faz desporto por simpatia, porque o treinador gosta dele, mas só por isso! Portanto esta realidade todos os dias ele nota-as!”</i> |
| | | - Segurança | P6 - <i>O que nos interessa a nós é por um lado a questão da segurança (...).</i> |
| | Descontinuidade nos Apoios Educativos Especiais | | P4 – <i>“Temos um centro de paralisia onde não cabem todos, uma infinidade de apoios inexistentes e depois a maioria deles não tem recursos”. “... também funciona de uma forma espetacular, em que o seu filho faz sete anos e dão-lhe a notícia de que ele agora vai transitar de unidade, ou seja, ... deixa de ter qualquer problema, porque já não pode ter apoios, portanto todos os problemas acabaram ali!” É claro que uma criança como o M, os outros não sei, mas também não podem parar com o trabalho desenvolvido até agora! Eles não deixam de precisar. Eles vão tendo outras necessidades que vão surgindo!</i> P5 – <i>“Claro que nós os pais quando recebemos o apoio na infantil, no pré-escolar, achamos que vai ser toda a vida assim, e na realidade nós não somos muito alertados de que aos poucos eles vão ter de começar a desenvencilhar-se sozinhos, e nisso as pessoas não são muito esclarecidas!”</i> <i>“E efetivamente essas adaptações são cada vez menores, e tendem um bocadinho a desaparecer!”</i> |
| | Conhecimento da comunidade educativa sobre as crianças NEE | | P6 – <i>“Eu acho que nós pais não temos tempo para dizer aos nossos filhos que existem meninos especiais, sinceramente eu acho! Nem os educar para esse sentido! Nós pais de crianças normais esquecemo-nos de ensinar os nossos filhos</i> |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| | | <p><i>que há crianças diferentes! Toda esta comunidade, vivemos em redomas...nem é por mal é porque não temos tempo!"</i></p> |
| | <p>Irmãos de crianças NEE</p> | <p>P1 – <i>“E a S é muito defensora do irmão. Ela cresceu com aquela realidade e nunca se questionou. Também não senti nenhuma frustração do M com o crescimento da S, nunca...e ajuda-o muito, e isso também acho importante, depois a nível futuro! É importante haver uma unidade familiar e haver mais. E ficamos muito contentes por termos mais um filho agora, mas por ser mais um irmão que temos a certeza, vai aligeirar aqui todo o processo, é outro apoio, é outra estrutura.</i></p> <p>P6 – <i>“Outros desafios e fragilidades que podem aparecer para os pais com estas crianças, há aqui um ponto fundamental é que a irmã também existe! E a partir do momento que existe isto cria aqui um desafio enorme. Há amplitudes de comportamentos. Da vertente dos pais o desafio maior não é ter só a criança ou adolescente nessas condições, mas também ter uma outra criança que não tem a ver com essa realidade, mas que tem de coabitar com ela e tem de fazer frente à sociedade com essa sombra atrás, que existe! Esta é uma dimensão muito importante, lidar com isto não é fácil”.</i></p> <p><i>“Os irmãos destas crianças por vezes ficam um bocadinho esquecidos, até por nós pais”.</i></p> |

| | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| <p>G Expetativas futuras dos pais relativas aos seus educandos</p> | <p>Emocionais e afetivas</p> | - Bem-estar | <p>P1 – “Obviamente que queremos o melhor para ele!”.</p> <p>P3- <i>Estamos com as expetativas do melhor que for possível! Vamos dentro daquilo que for acontecendo, ver o melhor caminho que se possa seguir”.</i></p> <p>P5 – “Eu quero é que ele esteja num sítio seguro e que se sinta bem...”.</p> |
| | | - Felicidade | <p>P1 – “Para já é um miúdo feliz e esperemos que continue assim!”</p> <p>P2 – “...que seja feliz, acima de tudo!”.</p> <p>P3- “Queremos que ele seja...primeiro que se sinta feliz aqui, essencialmente isso!”</p> <p>P5 – “E o que eu quero é que ele seja feliz!”</p> |
| | <p>Académicas</p> | - Confiança nas suas capacidades | <p>P1 – “Nós temos é de nos dar por felizes! O miúdo tira boas notas é porque está atento nas aulas, portanto o miúdo também tem uma capacidade...! (...) Até mesmo para o M nada é impossível!”</p> <p>P2 – “É natural que ele seja capaz e que consiga. (..). Eu espero que ele se adapte bem e que todo o processo de aprendizagem corra de uma forma tranquila! (...) Eu acho que ele vai superar!”</p> <p>P3 – “Já sabemos que não vai evoluir ao ritmo que os outros podem evoluir, mas vai continuar a evoluir! (...) Que tem de ter uma evolução, tem de ter, porque tem de ter ferramentas para a vida dele”.</p> <p>P4 – “Porque ele muitas vezes é mais capaz do que aquilo que às vezes demonstra ser”.</p> <p>P5- “Não me interesse se ele não acabar o 12º, não fez! Não interessa! O que interessa é que ele faça alguma coisa e que se levante de manhã com um objetivo, de ir trabalhar ou de ir estudar, mas com prazer!”</p> |
| | | - Continuidade educativa | <p>P1 – “Claro que eu perspetivo que o miúdo continue aqui até ao 12º ano, porque é</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>uma coisa que queremos. (...) Que seja um bom aluno, (...), o ir para a Universidade, eu já estou como o outro, não é?! Mas que se quiser ter um acarreia académica que o tenha. Não sei como é que isso vai acontecer! Não sei como é que vai ser a evolução dele até lá!”</i></p> <p>P2 – <i>“Eu estou muito tranquila aqui, portanto eu quero continuar a estar completamente tranquila, entregando-o no 1º ciclo. A minha maior preocupação é não conseguir mantê-lo cá! Eu não vejo outro enquadramento para o J, senão aqui. É a minha maior preocupação. Sem dúvida. Não tenho sequer segurança nem quero pensar no J noutro sítio. Realmente aquilo que o J precisa ele tem aqui. Portanto tem todas as variáveis de base para ele poder crescer e voar, não é?!”</i></p> <p>P3- <i>“Mas se a gente quer que ele siga uma carreira académica, faculdade ou coisa assim do género, o que for possível!”</i> <i>“A nossa perspetiva é, ele começou aqui o 5º ano e acabar o 12º aqui. (...) Queremos estabilidade ao máximo”.</i></p> <p>P4 – <i>“Eu vejo bem o M aqui inserido num segundo e terceiro ano, perfeitamente”.</i> <i>“Em termos académicos vai depender muito dele. Se ele realmente chegar a um ponto, não quiser e desistir, digamos assim, há essa possibilidade. Há em todos eles! Nele a exigência ainda é maior! Nós vamos manter e apostar tudo nele! Porque se ele chegar a um ponto e não quiser mais, outros caminhos ele irá poder escolher, que não seja a vida académica, e há montes de profissões por este mundo fora que não aquelas mais convencionais.</i></p> <p>P5 – <i>“Onde é que eu o vou pôr? Porque as ofertas não são assim muitas, não é!?”</i> <i>“Eu estar a passá-lo para o liceu, vai ser complicado, porque ele sempre esteve em turmas muito pequenas, e agora não o estou a ver a ir para uma turma de vinte e seis ou vinte e sete. E isso complica-nos um bocado a vida! Porque se ele vai para o liceu não vai fazer nada, não é!? Vai perder-se!”</i> <i>“Eu acho que não o vão pôr fora se ele decidir ficar! Por isso, estamos outra vez nesse impasse. Se a escola aqui arranjasse outra opção, outra área, poderia ficar!” Se ele puder ficar aqui, nem que tenha de chumbar! Se eu não tiver outra opção fica!</i></p> <p>P6 – <i>“Terminar o secundário, aqui e depois pronto temos de dar um passo de cada vez!”</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---------------------|--|
| | Desenvolvimento pessoal e profissional | - Autonomia pessoal | <p>P1 – “Eu quando ele chegar à adolescência o que é que vai ser? Não sei! Perspetivo que seja uma coisa boa! (...) Depois com andarilho, com uma muleta, o que será não sei! Sei que ele é um miúdo...quero dar-lhe as ferramentas para ele ser muita coisa, um miúdo igual aos outros, acima de tudo, bem! Com visão que se ele conseguir aquilo, ele consegue fazer aquilo!</p> <p>P2 - “Que ele seja perfeitamente autónomo, que construa o seu percurso (...).”</p> <p>P3 – “...o que ele vai deparar é que tem de ser autónomo”.</p> <p>P4 – “..., mas a autonomia eu estou convencida que ele conseguirá ter à maneira dele, seja qual for!” “Agora em termos de ele vir a ser uma pessoa pelo menos funcional, não é!? Que todos perspetivamos para os filhos o mínimo de funcionalidade, de ser uma pessoa no fundo capaz de ter a sua vida pessoal, organização, de ter vida profissional, pessoal, eu acho sem dúvida que sim! Ele consegue!</p> <p>P6 – “...dava-nos mais conforto que estivesse connosco, que é uma hipótese de o pôr autónomo, mas connosco!”.</p> |
|--|---|---------------------|--|

Anexo II - Modelo do Consentimento Informado

Termo de consentimento

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto, eu Carla Barbosa, encontro-me a realizar um estudo sob a orientação da Doutora Ivone Neves e tem como objetivo identificar as expectativas, prioridades e preocupações dos Encarregados de Educação das crianças com NEE quando estas estão integradas em salas de ensino regular, assim como estabelecer uma compreensão entre essas prioridades e os níveis de valência/ ensino frequentados por estas crianças.

A metodologia usada nesta investigação será de carácter qualitativo e consiste na recolha de dados através da entrevista, procurando estabelecer uma compreensão das prioridades evidenciadas para posterior confronto com os resultados obtidos com o estado da arte atual acerca da mesma temática.

A referir ainda que a análise e organização dos dados recolhidos serão usados de forma a salvaguardar a identidade de todos os participantes e que será utilizada apenas para fins académicos.

No decurso da investigação desta tese de mestrado, caso se justifique, poderá haver o recurso gravação áudio.

Desta forma, há o compromisso de informar e solicitar a colaboração dos encarregados de educação das crianças em estudo sobre a minha investigação e tornar explícito que a vossa participação no estudo é livre e poderão deixar de participar a qualquer momento, se for da vossa vontade, sem qualquer prejuízo.

Consentimento

Eu, _____,
encarregado(a) de _____, fui
informado(a) dos objetivos e procedimentos do estudo e aceito participar, consentindo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial.

Data ____/____/_____

Assinatura: _____

Assinatura da mestranda: _____

Anexo III - Guião da Entrevista e Listagem de Perguntas

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: “Preocupações e expectativas dos Pais de crianças com NEE num contexto educativo”

Entrevistados: Pais de crianças com NEE em frequência de um contexto educativo particular

Objetivos:

- perceber quais as expectativas de pais de crianças com NEE em relação ao contexto educativo que frequentam;
- identificar quais as prioridades valorizadas pelos pais de crianças com NEE ao nível do ambiente e da oferta educativa da instituição;

Local: Instituição educativa de carácter privado, na área do Porto.

Espaço de entrevista: sala de atendimentos a pais, dentro do edifício escolar.

Dia e Hora: a definir com os entrevistados do estudo.

Tempo de entrevista previsto: 45 minutos

| OBSERVAÇÕES | Tempo médio |
|---|-------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Informar os entrevistados sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os objetivos da entrevista;• Solicitar a sua colaboração e autorização para a continuação do mesmo;• Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados;• Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista;• Agradecer a o contributo no estudo e a colaboração;• Adequar o ambiente e a duração da entrevista de forma aceitável e confortável para o entrevistado. | 3 min. |

| BLOCO | OBJETIVOS | DADOS/ QUESTÕES | Tempo médio |
|---|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">A</p> <p>Dados de informação do participante</p> | <p>- Recolher dados de identificação, relevantes do entrevistado.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar 2. Elementos do agregado familiar 3. Habilitações literárias e situação profissional? 4. Idade 5. Encarregado de educação, porquê? | <p style="text-align: center;">3 min.</p> |
| <p style="text-align: center;">B</p> <p>Dados de Informação da criança/ jovem com NEE</p> | <p>- Recolher dados de identificação, relevantes do filho do entrevistado com NEE.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 6. Sexo 7. Idade 8. Nível de ensino que frequenta 9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência? 10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário? 11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar. | <p style="text-align: center;">5 min.</p> |
| <p style="text-align: center;">C</p> <p>Prioridades valorizadas pelos paisna seleção de um contexto educativo</p> | <p>- Perceber quais as prioridades de escolha, dos pais, na seleção do contexto educativo para uma criança com NEE.</p> <p>- Identificar qual a importância atribuída a este contexto no processo educativo do educando com NEE.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha? 13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa? | <p style="text-align: center;">5 min.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">D</p> <p>Motivos da seleção do contexto educativo atual</p> | <p>- Identificar os critérios que satisfazem as prioridades relativas ao ambiente educativo cujos educandos frequentam.</p> | <p>14. Como teve conhecimento da existência desta instituição? 15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição? 16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê? 17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE? 18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações? 19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?</p> | <p style="text-align: center;">12min.</p> |
| <p style="text-align: center;">E</p> <p>Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE</p> | <p>- Conhecer as perspetivas educativas relativas aos educandos.</p> | <p>20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente? 21. Existe mais algum aspeto que queira referir?</p> | <p style="text-align: center;">5 mim</p> |
| <p style="text-align: center;">F</p> <p>Preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus educandos</p> | <p>- Identificar as preocupações dos encarregados de educação relativas ao futuro dos seus educandos</p> | <p>22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)? 23. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?</p> | <p style="text-align: center;">11 min.</p> |
| <p style="text-align: center;">G</p> <p>Expetativas relativas aos educandos</p> | <p>- Destacar as expetativas dos encarregados de educação relativas aos educandos</p> | <p>24. E como perspetiva o desenvolvimento educativo para o seu educando? 25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?</p> | <p style="text-align: center;">4 min</p> |

DATA: ____ / ____ / ____

LOCAL: _____

Enc. Ed. Nº: _____

LISTAGEM DE PERGUNTAS

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar
2. Elementos do agregado familiar
3. Habilitações literárias e situação profissional?
4. Idade
5. Encarregado de educação, porquê?

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo
7. Idade
8. Nível de ensino que frequenta
9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?
10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?
11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?
13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?
14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?
15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê?
17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?
18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?
19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

- 20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?
- 21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

F- Preocupações dos pais relativas ao futuro dos seus educandos

- 22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?
- 23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

G- Expetativas relativas aos seus educandos

- 24. E como perspetiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?
- 25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

Anexo IV - Transcrição das Entrevistas

DATA: 20/ 03 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da
instituição escolar

P1

Duração entrevista: 50 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar
Mãe
2. Elementos do agregado familiar
Comigo, com o pai, com a irmã. Somos 4 a caminho dos 5.
3. Habilitações literárias e situação profissional?
Mestrado, empresaria na área da hotelaria e restauração.
4. Idade
38
5. Encarregado de educação, porquê?
Acho que foi natural, se calhar mais um bocadinho de disponibilidade do que o pai. Mas ainda assim muito planeado. Estamos sempre a par.

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo
Masculino
7. Idade
8 anos
8. Nível de ensino que frequenta
2º ano do 1º Ceb
9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?

Cinco, portanto, o M tinha 5 e fez 6 em dezembro. Foi no ano letivo em que fez 6, em que era condicional. Portanto poderia entrar no 1º ano, mas optamos por repetir a sala dos 5 anos, porque ele já tinha feito no ano anterior, no outro infantário.

10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?

Já vinha sinalizado com uma ataxia cerebelosa numa parte específica do cérebro e que lhe dá, portanto, dificuldades de movimento, tudo o que seja movimento inato.

Foi identificada na altura em que ele começou a andar. Perdeu o equilíbrio, portanto, não andava sozinho. Rapidamente levantava-se, o gatinhar normalmente, mas para ficar de pé, tentava pôr-se de pé, tentava dar um passo e caía para trás.

Foi um período em que os médicos diziam: [Não, vamos dar mais um bocado de tempo, é um menino grande e tal!]. E depois chegou a uma altura, por volta dos 16, 17 meses que dissemos, porque os médicos, foi mais uma iniciativa nossa do que do pediatra que o seguia.

O pediatra achava que era normal, até pelos outros miúdos! E fomos a outro pediatra e a partir daí iniciamos um estudo.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

O M esteve até ao ano e meio em casa, portanto entrou naquele ano letivo em que fazia os 2 anos, e foi nessa altura que se soube, portanto, do problema do M. e foi logo acompanhado pela ELI, portanto, a partir daí começou a ter toda a equipa disponível. Ou seja, no primeiro infantário para onde foi já ia lá a fisioterapeuta da ELI.

Esteve lá! Depois, ora bem, deve ter estado lá dois anos, não sei se chegou bem aos dois anos! Depois o (xxx) fechou e ele com 4 anos foi para o (xxx), fez os 4 lá, fez os 5 lá sempre acompanhado pela mesma equipa da ELI. Depois aos 5 a fazer 6 foi quando veio pra cá. Trazia todos os terapeutas e continuou até fazer 6, mas depois perdeu, porque mudou de área de residência, não é?!

Mudou a ELI, a disponibilidade da ELI, também foram francos e disseram [olhe isto vai ser muito complexo, não é?], e então nós optamos também pelo particular. Mas apesar de acompanhado pela ELI teve sempre terapeutas particulares.

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

Houve duas coisas que foram fundamentais, foi a acessibilidade. Portanto, o M anda de andarilho desde muito cedo, desde os 4 anos, ele tem 8. Ele poder circular livremente pelo colégio sem necessitar o mais possível de alguém que o leve à casa de banho, porque tem de descer escadas. Ele querer ir para o refeitório e não depender dos amigos e de uma auxiliar, que tenha sempre de o ajudar.

É óbvio que em alguns momentos também terá, mas o colégio é plano, portanto está equipado de forma a facilitar o acesso.

Portanto essa foi uma das prioridades em todos os colégios que vimos.

O plano curricular, obviamente também.

A questão da inclusão.

Portanto eu acho que em todas as entrevistas que nós fizemos, aqui no colégio gostamos muito e viemos ver. Tínhamos muito boas referências, mas era um bocado caro. Portanto na altura pensamos [vamos ver! Sabemos que vamos gostar, mas se calhar não podemos optar por o meter aqui!], mas efetivamente foi onde achamos que a inclusão não era uma coisa necessária falar! Quer dizer estava visível, estava implícita. Enquanto que os outros não! Falavam da inclusão, e da inclusão e nós víamos e mostravam casos, e aquilo chocou-nos um bocado.

E aqui não, disseram-nos logo [ah! Ok, pronto muito bem!]. E a partir daí toda a entrevista fluiu.

O miúdo ter andarilho ou não ter era igual a outras dificuldades.

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

Uma coisa que era fundamental, pode parecer um bocadinho mau, mas as acessibilidades, para mim eram fundamentais!

Eu fui ver um colégio muito bom, muito conhecido, ah pá! O miúdo tinha aulas no andar de cima e era um colégio enorme e então eu perguntei [Mas se o meu filho quiser ir ao pátio brincar como é que ele vai? [Ah! Tem de ficar à espera de que alguma auxiliar o venha buscar!] e eu pensei [Pronto, então vai estar aqui o intervalo inteiro, porque com tantos miúdos no intervalo com toda a certeza não terá ninguém que o venha buscar!]. Portanto como mãe balizamos aqui um bocadinho a coisa, não é?!

Escolhemos três ou quatro colégios para ver, dentro do mesmo género, do mesmo método e referências.

Pelo facto de ele ter necessidades educativas especiais e nós conhecendo o M pelo percurso dele sabíamos que não seria assim uma coisa por aí além, mais algum cuidado (...) e fomos percebendo onde é que ele se sentiria melhor.

Mesmo o número de alunos, o número de turmas, também era uma coisa importante, não é?!

Depois também começamos a ver o apoio da educação especial, que caso fosse necessário, e a pensar também num Colégio que tivesse primeiro ciclo.

Depois a nível de apoio da Educação Especial tentar perceber como é que as coisas funcionariam, porque sabíamos que infelizmente com a experiência da ELI e o apoio que temos pelo público é mínimo, comparado com aquilo que às vezes eles podem necessitar.

E aqui foi também muito bom perceber que tinham professora de educação especial, que não vem passado quatro meses, não é?! Quer dizer que começa o ano letivo, há um plano, há uma psicóloga. Portanto que há toda uma equipa multidisciplinar que pode prever aqui

algumas questões que podem acontecer com ele. Que dão todo o apoio ao aluno, não é?! Isso é importante!

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Do colégio, por amigos já sabíamos que têm cá os filhos.

Já quando foi para o (xxx) claro que gostávamos de o ter colocado logo aqui, mas também lhe digo que se o M não tivesse os problemas que tem, não estaria aqui! É uma questão financeira, não são um, são dois e agora vem o terceiro. É complicado. É um esforço enorme. Obviamente que queremos o melhor para ele.

Os amigos também falaram de outros miúdos com casos de necessidades que andavam cá, portanto, e que gostavam. Deram o maior "feedback".

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

Foi tudo! Acho que foi desde o momento em que nós entramos, e na altura quem começou a visita foi uma menina da receção. Depois vim a outra entrevista com a diretora. E foi tudo!

Foram as instalações. Efetivamente mal entramos e vimos a rampa e pensamos [ok, o miúdo entra!].

Depois todo o cuidado. Os miúdos a passarem nos corredores. Não haver campanhas. Todos a cumprimentarem, educados, sem andarem na correria. Todos responsáveis!

Depois as instalações, as salas, o polivalente, a oferta curricular.

Depois quando começaram a falar da oferta curricular, o cuidado por o miúdo ser um aluno condicional, e, portanto, fazerem um a avaliação para perceber de acordo com as necessidades, as dificuldades que ele tinha. Se estaria apto ao nível dos outros miúdos para passar, portanto para o 1º ano, em conjunto com o grupo. Houve entrevistas, houve a psicóloga, houve conversas entre os vários técnicos que acompanharam o M para tentar fazer uma avaliação.

O cuidado também, depois, quando o M entrou para os 5 anos, para a sala o ter ficado só meio tempo e haver um conhecimento.

Ele no dia a seguir queria ficar o resto do dia. A felicidade com que vinha e saía do colégio. Acho que foi muito positivo e evoluiu imenso.

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê?

Acho que sim, sem dúvida! Sim, sim, todo o lettering que têm espalhado pelo colégio, os miúdos facilmente conseguem identificar onde estão, para onde vão. Quer sejam os mais pequeninos como os maiores.

As instalações são praticamente novas, portanto todo o material é novo!

As salas, os pais podem ir fazer as atividades às salas e vemos os trabalhos que os miúdos fazem! Portanto, acaba por haver um acompanhamento. Claro que depois também há as reuniões, com os emails que mandam. Mas o podemos ver os trabalhos dos miúdos em conjunto e a forma como expõem o trabalho, as diferentes áreas do projeto. Acho que para eles é importante, trabalha-se aqui o todo.

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

Acho que sim, sem dúvida nenhuma! Acima de tudo, claro, cada caso é um caso, não é?! E eu com o M tenho sorte. O caso do M dentro do problema dele é uma coisa ligeira comparado com aquilo que uma pessoa vê! Mas sim é fundamental!

E quando falamos qualquer tipo, não precisa de ser uma deficiência, não é?! Pode ser um miúdo com uma alteração de comportamento. É preciso saber levá-los para tirar o melhor rendimento deles, não é?!

Porque sei lá, um miúdo que seja autista, tenha um distúrbio qualquer que seja hiperativo, ter uma pessoa que tenha experiência em como conseguir controlar o miúdo, com concentração, tudo! Acho que vão ter mais rendimento deles. E às vezes tem a ver com a forma como se trata e se lida com os miúdos. Eu já tive um a terapeuta do M que o tirei. O meu filho é super dócil. Das terapeutas aquilo que eu mais ouço é que é um miúdo fácil de trabalhar, e aquela terapeuta era muito boa, muito boa, a melhor! Mas era péssima com o meu filho. Quer dizer não houve afinidade entre ela e ele! Teve ali umas sessões e eu disse, [Pronto, acabou, não vale a pena!].

18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?

Eu acho que obviamente do professor titular sem dúvida nenhuma! Portanto, todas as nossas preocupações são passadas sempre ao professor titular. Eu, com os professores do M há com um ou com outro com quem não tenho uma proximidade, não falo, nunca tive essa necessidade de falar do M. Mas também por aquilo que me vou apercebendo e por aquilo que ele me diz nunca tive necessidade de dizer alguma coisa, não é?!

Com a professora sim, tento logo desde o início do ano, tento logo passar a informação e ao fim de um mês voltar a falar com ela, e perceber o que se está a passar e o que é preciso. E depois também durante os períodos, ou quando há aqui alguma alteração. Muitas vezes se há aqui alguma questão por email ou por telefone, também se tem resolvido. A comunicação com a professora é frequente. Mesmo com os outros professores, como por exemplo a questão do trabalho de casa, que o M não contou ou se esqueceu, eu mando rapidamente um email e obtenho resposta. E assim também vou tendo algum feedback do espanhol e do inglês que são...como o M tem a dificuldade da parte da fala, não é...são assuntos...e pronto vou percebendo como é que ele está.

E pronto, quando tenho necessidade peço para vir falar com a professora e também me ponho a par.

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

Sim no caso do M eu acho que sim. Acho que não há assim...se calhar...ora bem estamos no 2º ano, portanto eu vou gerindo as coisas ano a ano. Todos os anos há uma novidade e novos desafios. Há grandes vitórias, há outras conquistas que têm de ser feitas e para já ainda não noto penalizações na oferta curricular!

Claro que há adaptações, que estão a corresponder. Agora também não sei até que ponto...eu vou falando com o M, mas não sei até que ponto, as adaptações, ele as faz! Que eu acredito que dentro do grupo seja o mais ténue possível. Não sei até que ponto é que ele não se sente diferente dos outros, ou que...por exemplo na motora houve aí uma chatice com os amigos porque houve um jogo que ele tinha de fazer que quem pisasse qualquer coisa saia fora e para o M ele podia pisar. Portanto, claro que os amigos olharam para o M [Tu pisaste, estás em jogo e não devias!] e chatearam-se e foi assim, pronto!

Há, portanto, adaptação na motora, na música e na plástica.

Aliás na parte musical para já as coisas ainda estão a fluir dentro do programa. Depois, dentro da orquestra, claro que temos as colocações da voz, a melodia e ele não é propriamente a pessoa mais afinada, mas para já também não houve. Só se quando for a parte da flauta, vamos lá ver como é que aquilo corre! Ele vai praticando em casa, menos mal, mas de certeza que vai ter de haver! É mais lento, acaba por ser mais lento que os outros.

Têm sido feitas adequações e estão a corresponder sim! Neste momento prendem-se por o uso do computador e mais tempo nos testes e são estas duas o que está descrito no PEI. São estas duas adaptações curriculares. Agora são sempre definidas novas estratégias pela Educadora de Ensino Especial. Há uma avaliação. Há critérios com a professora titular. Portanto, todos os períodos temos um objetivo. Sei lá... português, o objetivo é o mesmo que os outros miúdos, mas vamos ver se é necessário adaptar o tempo de leitura. Para já ainda está a cumprir, mas mais para a frente se calhar não irá cumprir e terá de ser adaptado. Porque ele para ler direitinho claro que faz mais esforço e demora mais tempo.

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

Ele tem a Educadora de Ensino Especial que vai uma vez por semana, sempre dentro de sala. (...) o ano passado uma das estratégias passava pelo vestir e o despir, e,

portanto, a Educadora de Ensino Especial ia à natação, mas para já o apoio é sempre em sala.

Ora bem, tem sido suficiente?! Eu primeiro gostava que ele não tivesse, não é, começa por aí! Que não fosse necessário. Segundo, eu vou-lhe ser muito honesta, eu também não sei muito bem até que ponto é que ele...se eu tirar a S durante, sei lá, um período, não sei até que ponto é que vai haver grande diferença! Eu acho, não estou a desvalorizar de forma alguma a S, até porque eu acho...já teve algumas desde a início do 1º ano, é normal afinarem-se os professores e o grupo, e a S é aquela que eu mais gosto. Também é a que está há mais tempo com o M. e é aquela pessoa que eu vejo mais resultados, e que há uma estratégia, há um plano. Foi-me apresentado um plano e que tem de haver. Porque nós não podemos dizer vamos pôr um professor de educação especial pago á parte, não na mensalidade do colégio, e depois nós não sabemos o que é que o professor de educação especial anda aqui a fazer! Se eu estou a pagar por uma aula é bom que haja alguma estratégia, algum foco na coisa!

E pronto, é-nos apresentado um plano e no início do ano, nas reuniões do final do período há uma estratégia, e eu vejo que essa estratégia é comprida, vou percebendo. Também a qualquer momento posso falar com a S e perguntar como é que as coisas estão!

Eu acho que a S facilita também ali o trabalho da professora, vamos lá ver!

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Gigante! Estamos muito contentes! Acho que é um miúdo educado, é um miúdo com respeito pelos outros, preocupado com os pais, preocupado com a irmã. Claro que tem as birras todas do costume, não é, da idade, o normal, mas é um miúdo com preocupação com o ambiente.

É um miúdo que se vai às compras olha para o preço e diz [ah! Se calhar é um bocado caro?!]. Está preparado, não é!

Eu vou-lhe ser muito sincera! Eu às vezes chego aqui à professora e pergunto [Então e os testes? Muito bom no português, muito bom na matemática, muito bom no estudo do meio. E eu, muito bom?! Mas facilitou? Não mãe!]

Às vezes acompanhamos o M, mas eu não acompanho o M de estar um fim de semana inteiro a estudar! O M chega a casa, ele te “n” atividades extra de terapias, chega a casa estourado e eu ao fim de semana também quero que ele vá é brincar, vai jogar, vai fazer jogos com a irmã, vai para as plasticinas, para o faz de conta.

Se calhar ali no domingo por acaso até vamos estudar e estamos ali uma hora a ver as fichas e a falarmos.

Eu às vezes digo ao A [Nós temos é de nos dar por felizes!] Quer dizer o miúdo tira boas notas é porque está atento nas aulas. (...) Portanto o miúdo também tem uma capacidade...acho que também tem muito a ver com a capacidade de observação dele. O não ser um miúdo tão físico, portanto, muito mais medroso, mas mais conhecedor também das coisas que o rodeiam. Mais atento a absorver tudo muito mais.

F- Preocupações dos pais relativas aos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

Ora bem, cada ano é...tem os seus desafios! Aquilo que me preocupa? Preocupa-me que o miúdo comece a crescer e a perder o interesse, porque até agora é um miúdo muito interessado, muito esforçado, e muito bom aluno. Portanto, espero que continue, por isso preocupa-me um pouco.

Mais...se calhar por começar a entrar noutra idade, não é?! De ver os amigos a conseguirem coisas que ele não consegue. Mas lá está! Cada coisa a seu tempo! (...) Agora assim questões! Ele percebe que é assim! Os amigos também acho que, pronto. Claro vai-se dando melhor com uns umas vezes, outras com outros. (...). Dá-me ideia, pronto, que toda a gente também já o conhece desde sempre assim.

Acho que está bem integrado na turma. Claro que há os miúdos novos que chegam, mas as coisas têm sido ultrapassadas.

No outro dia, é engraçado como ele vai balizando um bocadinho as coisas! [se calhar no 4º ano já consigo andar sozinho, sem o andarilho!], e, portanto, não sei vamos gerindo. Para já é um miúdo feliz e esperamos que continue assim.

Há questões que me preocupam como o inglês e o espanhol. É tudo o que ele tem mais dificuldade. Porque em relação às ciências, às matemáticas, mesmo ao português, Ahm! Eu vejo mesmo por aquilo que estudamos aos fins de semana.

Claro a articular tem dificuldade, não se percebe. Mas temos o computador e nos jogos compreendo, portanto sabe o que é que é! Agora anda com as preposições, sabe aquilo tudo! Nós também temos de perceber o que é que ele está a dizer e temos de estar um bocadinho focados. Pronto!

Cansa-se, não é?! Sinto-o mais cansadito, mas também tem um esforço letivo grande. E ele próprio também faz um esforço enorme. Porque podia ser um miúdo dentro do grupo pelas limitações que tem, deixar-se para último, mas não! O M está sempre com o dedo no ar, portanto ele próprio é motivado

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Claro que há pessoas que olham e ficam a olhar, param e rodam e dá vontade de esbofetear, não é?!

Lembro-me quando estava grávida, as pessoas olhavam para o M pequenino de andarilho grande e eu grávida e pensavam [Aquela mãe é louca!] Agora estou novamente grávida e noto! Mas depois que tive a S, também nos fomos habituando à ideia de diferença. E a S é muito defensora do irmão. Ela cresceu com aquela realidade e nunca se questionou. Também não senti nenhuma frustração do M com o crescimento da S, nunca...e ajuda-o muito, e isso também acho importante, depois a nível futuro! É importante haver uma unidade

familiar e haverem mais. E ficamos muito contentes por termos mais um filho agora, mas por ser mais um irmão que temos a certeza, vai aligeirar aqui todo o processo, é outro apoio, é outra estrutura.

G- Expetativas relativas aos seus educandos

24. E como perspectiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

Pois, o que é que vai ser, do M, não sei! Muito sinceramente, não sei! Claro que eu perspetivo que o miúdo continue aqui no Colégio até ao 12º ano, porque é uma coisa que queremos.

Que seja um bom aluno, que vá para a Universidade. Ah! Quer dizer, o ir para a Universidade, eu já estou como o outro, não é?! Mas que se quiser ter um acarreira académica que o tenha. Não sei como é que isso vai acontecer! Não sei como é que vai ser a evolução dele até lá!

Eu e o A às vezes não perspetivamos muito também! Até porque nós não sabemos muito bem onde é que vamos estar daqui a cinco anos!

Penso que se calhar mais pela condição do que pela motivação, embora interligado, não é!? Eu quando ele chegar à adolescência o que é que vai ser? Não sei! Perspetivo que seja uma coisa boa!

Nós somos uns pais tranquilos, somos uns pais bem resolvidos com o problema do M. eu não trato o M nas palminhas! Ai não, o M é igual a todos os outros!

Depois com andarilho, com uma muleta, o que será não sei! Sei que ele é um miúdo...quero dar-lhe as ferramentas para ele ser muita coisa, um miúdo igual aos outros, acima de tudo, bem! Com visão que se ele conseguir aquilo, ele consegue fazer aquilo!

Neste momento, há por exemplo uma coisa...ele pede-me todas as semanas para ir para o futebol com os amiguinhos. Aquilo mata-me! É uma coisa terrível. Os amigos andam e eu já lhe disse [Oh! M. a mamã vai falar com o professor, mas o futebol vai ser diferente filho, ti andas com andarilho, não é?! Estás na natação adaptada! Pá espetacular a fazer a primeira prova. Pronto, vamos-lhe dando..., mas sei que aquilo para ele era uma coisa que ele gostava imenso, não é?! E o que é que uma pessoa faz? Agora vamos-lhe dando outras alternativas e claro falando sempre da condição dele. Como ele tem uma condição há milhares de pessoas que também têm. Não é isso que o vai prender!

Agora queremos acima de tudo é dar-lhe ferramentas. Eu acho que para já o M é um miúdo esperto e se nós lhe conseguirmos mostrar, e se não for em Portugal noutra sítio qualquer. Passa muito sairmos daqui e andar a viajar com os miúdos. Aprenderem, verem coisas, ganharem estaleca e voltarem.

Até mesmo para o M nada é impossível! E ele acho que também vê o esforço dos pais. E os miúdos vão absorvendo muito isto. Com esforço e dedicação nascem as coisas!

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

Sim, sim sem dúvida! Por tudo! Pela abertura de toda a comunidade escolar, pela questão da inclusão, o não ser necessário falar da inclusão, portanto não noto que seja necessário.

Acho que os miúdos são vistos como um todo!

Para um pai, um miúdo tem as suas dificuldades como outro miúdo qualquer terá as suas dificuldades. A minha filha tem dificuldade em chegar às prateleiras mais altas, por exemplo. E acho que isso é muito importante. E eu pelo menos como mãe acho que é o que mais valorizo.

Quando o M veio, os miúdos, os pais, mas mesmo assim houve o cuidado de preparar a turma para a diferença do M.

DATA: 23/ 03 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da instituição escolar

P2

Duração entrevista: 44 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar

Mãe

2. Elementos do agregado familiar

Vivemos os três, portanto, eu, o J e o F, que tem 14 anos. Eu sou divorciada. Eu separei-me quando o J era muito pequenino, e pronto, e tem siso assim.

3. Habilitações literárias e situação profissional?

Licenciatura, Psicóloga Clínica.

4. Idade

35- 40.

5. Encarregado de educação, porquê?

Porque eu estou mais disponível, porque se calhar mais atenta sempre a tudo e portanto, mesmo durante a educação do F fui sempre a encarregada de educação dele. O pai está presente, mas pronto!

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo

Masculino

7. Idade

5 anos

8. Nível de ensino que frequenta

Pré-escolar

9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?

Nós tínhamos uma empregada que quando mudamos de casa estava comigo, portanto sempre foi a cuidadora dele, sempre, que se manteve até aos 3 anos e meio do J. Ela era muito protetora e com a questão da separação protegia-o muito. E eu achava, que ao ponto de vista desenvolvimental ele precisava de outra estimulação que não aquela superproteção.

Então aos dois anos eu resolvi colocá-lo numa escola mais pequenina, com muito boas condições em termos físicos e de equipa, e pronto ele foi para lá. Para quê? Para trabalhar as regras, e para se habituar que não era o único. No contexto de grupo aprender a estar em grupo, aprender a ter regras sociais.

Eu fui sempre acompanhando. A educadora era muito querida. Ele adaptou-se muito bem!

Depois aos três anos eu coloquei-o no colégio (xxx) e em termos económicos eu era um agregado monoparental e tinha um apoio.

Eu falava muito com a educadora nos 3 anos [Mas o que é que acha do J?], porque ele falava inglês. Ele começou a falar inglês primeiro que português, e esse gosto tão marcado! Portanto ela não achava nada! Mas eu estava sempre ali atenta.

Quando veio para este colégio, aos 5 anos, a minha preocupação foi ver quem era a educadora, se era uma educadora experiente e que fosse atenta, pronto e assim foi. Fez uma integração muito boa também.

10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?

Eu esperei até ao natal para a educadora dos 3 anos me dar também uma avaliação do que é que achava. Porque eu achava que havia coisas na linguagem que estavam um bocado atrasadas, os interesses dele um bocadinho mais marcados, alguma inflexibilidade nalgumas coisas, pronto! E ela também de facto também me disse que achava que se calhar não era desapropriado fazer uma avaliação.

E na altura ele fez uma avaliação numa pediatra de desenvolvimento, que o encaminhou para fazer uma avaliação numa clínica. A avaliação correu bem, mas não foi muito conclusiva, porque ele era muito desenvolvido noutras áreas, pronto não tinha aquilo que às vezes...os critérios específicos. Nada! Eu acho que ele anda assim ali às vezes a roçar nalgumas coisas, mas depois há outras que, e ali não foi muito conclusiva.

O que é que acontece? Enquadrando a história desenvolvimental dele, a psicóloga que avaliou achou que só o tempo e um trabalho mais sistematizado se poderia, e que faz sentido, perceber que tipo de dificuldades é que ele tinha mais, e que pudessem ser trabalhadas.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

Eu tentei informar-me do que é que existia em termos de sistema nacional e soube das equipas ELI, e então eu tomei a iniciativa de o sinalizar. Porque, independentemente não me interessa o diagnóstico, interessa-me que eu achava que ele tinha dificuldades. E, portanto, se tinha dificuldades tinha de ter intervenção nessas dificuldades.

As intervenções no privado eram muito caras. Portanto se nós tínhamos equipas especializadas, ao qual tinha direito, eu sinalizei-o.

Falei com a psicóloga e depois com a assistente social. Fizemos a avaliação e, entretanto, como eu achava relevante elas deram seguimento e começou a ter apoio em contexto, sempre. Porque eu acho que a intervenção tem de ser em contexto.

O que é que acontece? Eu sinalizei-o aos 3 anos, este processo demora, não é?! A aprovação da equipa e ele só começou a ter apoio nos 4 anos, na sala dos quatro. Ele muda de professora, mas como hei-de dizer, pouco sensível às particularidades do J. E acho que não havia muito essa preocupação, pronto de individualizar a aprendizagem e de o perceber.

A educadora da Eli foi percebendo, ia lá trabalhar com ele as competências que depois não tinham trabalhavam isso.

Nos 4 anos eu fui sentindo alguma falta de apoio, embora o colégio era recetivo às equipas lá irem. Ia lá a terapeuta da fala, a terapeuta ocupacional e a educadora especializada. Mas depois o que eu achava era que o trabalho não tinha continuidade, e, portanto, não adiantava elas estarem lá uma tarde por semana.

Ele não veio para cá aos 3 anos, porque em termos económicos dividimos as despesas. Eu fui falar com o pai e ele não quis assumir. Enquanto eu não pudesse assumir!

Aos 5 anos eu disse [ele não pode ir aos 5 anos para o método da cartilha!]. ele já sabia ler quase e escrever. A dificuldade do J não é essa. A dificuldade do J é mais básica, é a compreensão do mundo, é saber conversar, é dar-lhe espaço. Porque ele lá não estava habituado sequer a isso. É dar-lhe voz para ele criar, para ele observar.

Portanto eu disse não aos 5 anos não vai! Falei com o pai, eu também acho que não e viemos aqui falar.

A B que foi educadora do F estava nos 5 anos, e eu muitas vezes falava com ela sobre as características do J, não sabendo em que pensar.

Entretanto ele veio para cá e integrou-se muito bem.

As equipas vieram para cá e naturalmente a educadora de ensino especial me disse [realmente agora há alguém a falar a mesma língua que eu!]

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

Tenção, respeito pela individualidade de cada um. E não por achar que o J tem características um bocadinho mais especiais e que precisam de uma atenção especial.

Para mim é importante conhecer a pessoa que vai estar com ele.

Portanto a minha preocupação para o ano não é ele ir para o primeiro ano, é eu conhecer a professora que vai estar com ele, porque é isso que vai fazer toda a diferença! Tem a ver com a minha característica. Não é pelo que as pessoas me dizem, eu tenho de estar, ver, tenho de sentir, tenho de conhecer a pessoa e confiar.

Não sou aquele tipo de mãe que está sempre no colégio, mas sei o que se passa. Estou muito disponível, peço sempre alguma flexibilidade de horários, porque também tenho os meus compromissos. Mas estou atenta, vou vendo, falo, estou disponível ao telefone, mesmo com a educadora da ELI.

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

“Por exemplo eu acho que este colégio nunca se focou muito nos resultados, e isso para mim, quando eu digo resultados é nas notas.

Acho que se preocupa muito em desenvolver outras componentes.

O meu filho F não é um aluno muito empenhado, mas é um miúdo com muitas outras áreas, por exemplo o teatro. Este potencial foi de alguma forma dado neste espaço, para ele descobrir.

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Vim viver para aqui e tinha um casal de amigos que se tinha inscrito cá e, portanto, foi passa a palavra entre amigos e tal.

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

Eu li o projeto interessou-me o projeto, gostei do espaço, mas também não é, a imagem é importante. São as condições e a higiene do espaço. É perceber que os nossos filhos estão bem, é como a nossa casa. Ele ia passar aqui a maior parte do dia, também tinha de ser apelativo do ponto de vista da estimulação, a cor dos corredores, a cara da equipa. Tudo isso é importante para ele se sentir bem.

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa?

Porquê?

Eu acho que para todos. Todo o ambiente é importante. Ela sabe o que é bonito, o que não é bonito! Ninguém diz que o espaço físico não é importante! Até ao nível dos sentidos, todas as dimensões de desenvolvimento são importantes. Por exemplo ele adora todos os dias ir ao

escorrega, e vai correr e vai ao baloiço. E agora gosta de futebol porque foi para o campo e tinha lá umas bolas e ele foi chutar. É importante haver condições no contexto!

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

Sempre. Tomara eu que a professora do 1º ciclo tenha uma especialização nessa área. Porque é assim, eu acho que o ensino tem de ser integrativo e acho que o J é um menino que do ponto de vista social está muito integrado, é um menino que baralha muitas vezes, que realmente gosta de muitas coisas muito específicas, mas é muito aberto e novas atividades. Mantém contato ocular, gosta de afeto, procura interação, ouve, compreende. Pronto, às vezes é preciso contextualizá-lo um bocadinho. Portanto ele precisa de pequenos ajustes, que é uma coisa que me tem preocupado!

O que me preocupa é que a professora do 1º ano seja uma pessoa sensível e que esteja por dentro do ensino especial, de algumas particularidades que o J vai precisar.

A professora do 1º ciclo que é importante, não é, ele vai-se deparar com dificuldades de aprendizagem, já com algumas regras diferentes, a estruturação das tarefas. Se não for uma pessoa que o conheça! E isso para mim é importante, mais o que os conteúdos. Porque se ele estiver motivado, se ele sentir afeto da figura que tem ali do professor eu acho que ele tem tudo!

18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?

Sim e considero fundamental. A sensibilidade aos miúdos, compreensão. A atuação adaptada aos miúdos. Os métodos que se usam têm de ser adequados à idade e positivos. Quem está do lado do colégio, a equipa tem de estar muito atenta. Porque o que funciona hoje não funciona amanhã e as práticas não podem ser rígidas, tem de haver uma compreensão de perceber. A comunicação de perceber o que se passa na família, porque os meninos são muito o reflexo....

E quando eu encontro um contexto que se preocupa com isso. Que se preocupa em perceber e que houve sobretudo!

O J tem algumas características específicas, mas também tem um contexto emocional que não ajudou nada, e portanto, se eu sentir que a equipa percebe isto e que está atenta!

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

Não quer dizer, não sei!

No caso do pré-escolar nunca senti e a educadora nunca me verbalizou. Não há nada que ele não faça. Não há nada que não esteja integrado. Não há nenhuma, ele não tem nenhuma limitação física, portanto não há nada que eu veja necessário adequar.

Ainda não conheço o 1º ciclo. Mas a diversidade de professores, acho que sim.

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

*É a primeira vez que eventualmente terei perceção do apoio. Porque dependo da professora que o vai acompanhar. Ele pode nem vir a precisar de grande, pronto de alguns apontamentos!
Eu não sei como vai ser a adaptação dele e tudo isso. Que é um fato é que ele tem dificuldades de compreensão, portanto às vezes é preciso contextualizá-lo, mas depois vou deixar ao critério do professor titular, também essa, ele lá dirá que é que entende.*

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Vejo claramente. Noto muito. Por exemplo nos primeiros tempos, nos primeiros meses, sei lá até ao natal o hábito de conversar, que era o que ele não tinha. Porque é assim, eu tentava. Todo o dia na escola e ele não tinha esse hábito.

O vínculo que tem com a educadora é muito grande. Eu estou muito tranquila aqui, portanto eu quero continuar a estar completamente tranquila, entregando-o no 1º ciclo.

F- Preocupações dos pais relativas aos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

É assim, o que mais me preocupa é que ele em termos académicos é a aprendizagem. É natural que ele seja capaz e que consiga, e que o colégio, não é!? Eu espero que ele se adapte bem e que todo o processo de aprendizagem corra de uma forma tranquila, respeitando sempre naturalmente que poderá haver algumas dificuldades, ou não. Portanto, não sei, não estou ansiosa com isso. Confio no colégio.

A minha maior preocupação é não conseguir mantê-lo cá. Eu não vejo outro enquadramento para o J, senão aqui. É a minha maior preocupação. Sem dúvida. Não tenho sequer segurança nem quero pensar no J noutra sítio. Porque eu acho que aqui ele tem um ambiente, é assim, ele integrou-se lindamente. Realmente aquilo que o J precisa ele tem aqui. Portanto tem todas as variáveis de base para ele poder crescer e voar, não é?!

Vejo-o cá a crescer e se calhar nós daqui a algum tempo olharmos para trás e termos orgulho, porque realmente as dificuldades foram superadas. Eu acho que ele vai superar!

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

G - Expectativas relativas aos seus educandos

24. E como perspectiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

Eu preocupo-me um bocadinho com aquilo que acontece no presente. Claro que me preocupo com o futuro. Que ele seja perfeitamente autónomo, construa o seu percurso, que ele seja feliz, acima de tudo. Eu acredito que se criarmos as condições, ideais não, mas nos esforçarmos por criar as condições que julgamos ser as melhores, as coisas vão correr bem. Portanto, se ele tiver um ambiente estruturado, um ambiente onde seja feliz com amigos, com uma equipa que se preocupa com ele, ele vai construir o percurso dele. Não consigo dizer.

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

DATA: 3 / 04 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da instituição escolar

P3

Duração entrevista: 46 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar

Pai

2. Elementos do agregado familiar

São quatro. Sou eu, a minha mulher, o D e o N.

Eu vou falar de uma coisa que é importante para este aspeto, que é, tanto o D como o N são adotados. Portanto o D foi adotado com 2 anos e o N com 18 meses. Eles são irmãos.

3. Habilitações literárias e situação profissional?

Licenciatura em engenharia eletrónica e trabalho no ramo das telecomunicações na área da energia.

4. Idade

Quase nos 50.

5. Encarregado de educação, porquê?

Tem sido quase um bocadinho "adoc", não temos regra.

Acabei por nos últimos tempos ser eu porque como trabalho aqui ao lado! Nós moramos longe e a minha mulher trabalha um pouco naquela zona, portanto acabo por estar mais eu no contato aqui.

Mas às vezes nós até nos esquecemos e assinamos as provas, baralhamos as coisas, mas não temos essa questão rígida. Somos os dois encarregados de educação, mas eu sou o oficial do D, mas somos os dois encarregados basicamente.

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo

Masculino

7. Idade

11 anos

8. Nível de ensino que frequenta

6º ano, 2º ciclo

9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?

Foi o ano passado (2016/17). Portanto o D entrou para o 5º ano. Apesar que o D entrou no segundo período.

Ele anteriormente estava a frequentar outra instituição educativa, mas as coisas não estavam a ir no caminho que nós pretendíamos, nomeadamente devido às necessidades distintas que o D necessita, e que não estavam a ser completas, ou que não estavam a ser, digamos nós, achávamos que não estavam a existir no outro colégio. A outra instituição educativa não tinha educação especial.

Na altura não demos importância a isso, mas o D está na educação especial mais ao abrigo das medidas, e não demos tanta importância a isso, demos mais ao contexto onde está envolvido. Mas depois viemos a verificar que efetivamente devíamos ter dado mais atenção a esse aspeto. Então optamos por vir para cá, e está a frequentar desde janeiro do ano passado.

10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?

O D fez todo o infantário desde os 3 aos 6 anos. Fez também o 1º ano nesta mesma instituição educativa, sendo que depois optamos por tirar o D, porque ele estava integrado numa turma onde claramente os objetivos eram os resultados, era, portanto, extrair o máximo possível académico dos alunos. Claramente o D não estava a dar-se muito bem com esse método e dinâmica de ensino.

Nessa altura ainda não tínhamos também a verdadeira noção do que é que era mais indicado para o D.

Percebemos desde tenra idade que havia alguma coisa distinta a nível do D. havia ali qualquer coisa diferente e não sabíamos muito bem. Não tivemos grande apoio por parte da instituição nesse sentido.

Basicamente o que nos diziam é que faltava o “click, o click”, mas depois “o click” nunca acontecia. Portanto, tendo estas dificuldades todas optamos por mudar o contexto de ensino do D.

Ele depois foi integrado na escola pública. Fez do 2º ao 4º ano, sendo que começamos a perceber com o desenrolar, depois começamos a ver que...e começou a ser acompanhado num centro de desenvolvimento e saúde. Foi diagnosticado perturbação de hiperatividade com défice de atenção, e com o desenrolar também percebemos, claramente, que o D numa escola pública poderia não correr bem. Não pela questão do ensino, mas pela questão do meio

ambiente e aquilo que nos preocupava, claramente, era a questão de “bulling” e nós preocupamo-nos!

O D é um miúdo particular com o seu défice de atenção. E depois é muito inocente e muito infantil. E, portanto, a gente disse [vamos ter o D num meio escolar mais protegido!].

Eu e a minha mulher andamos os dois em escolas públicas. Eu sou cem por cento defensor de escolas públicas. Os meus pais são professores e o meu irmão é professor em escolas públicas. E, portanto, eu sou um acérrimo defensor do ensino público. Agora tudo tem os seus pesos e as suas medidas, e a gente tem de procurar o melhor. Aquilo que achamos melhor para as nossas crianças.

Às vezes poderá não ser o melhor, mas o que achamos no momento ser o melhor para as nossas crianças. E achamos que seria melhor para o D integrar uma escola que o protegesse melhor. Dá a opção, e termos chegado aqui.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

O D desde que integrou a escola no 2º ano foi na mesma altura que iniciou o acompanhamento no centro de desenvolvimento e saúde e foi feito o estudo, e foi identificado com PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção). Foi feito um relatório e a própria escola sinalizou o D para ensino especial, dentro das possibilidades da escola tinha também as suas aulas de ensino especial.

Depois na escola pública estava sinalizado e estava a ter o acompanhamento de ensino especial. O problema era que, era uma professora que tinha muitas turmas no agrupamento e a coisa percebeu-se que aquilo era um bocadinho para cumprir calendário. O próprio D também a forma como era feita, ele sentia-se um bocadinho... e depois uma vez por semana, acho eu, ia lá alguém e ele saía da sala com os amigos todos a olhar.

Depois quando foi para uma instituição privada ele tinha todo um processo de ensino especial, processo esse que foi transferido, mas nós percebemos numa altura qualquer que a psicóloga queria um PEI e este colégio arquivou o processo e não leram nada! A gota de água foi o somar das várias coisas. Ver que os testes não estavam a ter resultados, os trabalhos de casa não eram feitos, o tipo de aula! Esta interação com os professores era sempre um bocadinho [vamos ver, vamos dar tempo ao tempo!] e quando a médica diz ou vocês atuam já ou então esqueçam, ele depois nunca mais apanha o comboio. Ela só nos deu a força para atuar!

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

Da troca de impressões que fomos tendo, o que nós pretendíamos para o D e para o N numa escola pública as principais vantagens era eles estarem, digamos, inserido num meio onde há toda a diversidade de crianças, de faixas etárias distintas, de recursos económicos distintos, inclusive sujeitos a pequenas situações mais complicadas. Desde

que sejam pequenas é bom para o seu desenvolvimento da parte das suas competências, para lidarem com as adversidades.

Isso para nós era o que gostávamos mais, no aspeto, fator da escola pública. Isso também é a parte económica. O fator económico também pesa.

Agora há outros fatores, e foram esses que nos levaram a optar por o contexto de uma escola privada. Que é [ok! Mas as escolas que nós conhecemos não têm 100% este critério! O D vai ficar sujeito a estímulos ou a situações que ele poderá não conseguir lidar da melhor forma. O acompanhamento que os professores vão dar não vai ser o mais adequado. O D necessita claramente que lhe sejam apresentadas as matérias de uma forma distinta]. Eu também compreendo os professores neste tipo de contexto às vezes não podem estar a olhar para estas questões. Têm ali um aluno que precisa de ser mais puxado, mas depois tem outros vinte e tal que precisam de outras coisas, e não tem tempo, não tem disponibilidade, não tem paciência! Tudo isso é mais alguma coisa.

Portanto, todos estes fatores pondo na balança, claramente, pesaram para nós optarmos por uma situação de uma escola privada.

Aquilo que damos mais importância e também um dos fatores que nos levou a vir para aqui, inclusive é percebermos, claramente, desde que o D veio para cá, percebemos que aquilo que nós pretendíamos estava a ser conseguido, que era, o D precisava de atenções especiais, precisa que para além das adaptações que ele tem direito através do ensino especial, mesmo sem isso, percebemos que os professores dentro do possível tentavam adaptar-se aquilo que o D precisa.

Se pusermos as coisas de uma forma diferente, o D chega lá! E é esse tipo de ensino que nós até agora temos vindo a encontrar aqui, e que veio confirmar, o porquê de termos vindo para cá! Porque realmente o D precisa que as coisas sejam expostas de uma forma distinta e ao seu ritmo. É lógico que ele não está sozinho, tem outros meninos, e, portanto, os professores também têm que...mas temos-nos apercebido de uma forma ou de outra tem conseguido chegar lá!

Um ambiente mais controlado das pessoas, mais controlado também dos colegas, não é que os colegas sejam diferentes. Não é o fato de ser um contexto privado os meninos são melhores! Agora há outras formas de controlo.

Numa escola pública iria para uma C+S são centenas de meninos e sabe muito bem as dificuldades que existem, e às vezes a pouca vontade que as pessoas têm de lá estar!

E sabemos que ia estar um pouco entregue a si próprio!

O que nós esperamos e que está a acontecer é que independentemente de haver outros meninos que possam ter outro tipo de atitudes haverá alguém mais tarde ou mais cedo que vai dizer, não, não pode acontecer isto! E também nós temos um feedback mais próximo daquilo que se está a passar.

A questão é um bocado por tudo! É não estamos à espera de que os meninos sejam melhores ou piores, há de tudo como é lógico. Agora há um outro tio de supervisão e outro tipo de controlo que não haverá numa escola pública.

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Eu já conhecia esta instituição desde o seu início, porque quando abriu foi publicitado a nível interno no meu local de trabalho.

Não estávamos no início a colocar a opção, porque a nossa vida apesar de trabalhar aqui nesta zona há imensos anos, a nossa vida é noutra local, e sempre achamos que o ideal seria eles terem

também a sua vida lá, tal como o seu ciclo de amigos. Por isso procuramos sempre soluções de ensino nessa zona.

A única instituição escolar privada que existe também não se mostrou uma solução adequada para o D, portanto fomos para o público. No público vimos que as soluções, pelo menos de 5º e 6º ano, claramente também não eram adequadas, achamos nós! Portanto vamos procurar outras áreas!

Até termos surgidos esta instituição educativa, também pela médica que está a acompanhar o D, que nos deu referências. Colegas meus que têm os filhos aqui, também deram referência, e a partir daí tornou-se uma escolha fácil.

Até porque já que tem de ser deslocado, logisticamente também para mim é interessante, porque trabalho a 500 metros, portanto isso, parece que não, mas é uma diferença muito, muito grande. Mas não foi o fator decisão.

É mais um, claramente, mas foi o que nós recolhemos de informação desta instituição que nos levou a trazer o D para cá.

Nós tomamos a decisão durante as férias do natal e a decisão foi tomada de uma forma muito fácil. O D estava numa instituição privada e fomos lá perceber que as coisas não estavam a correr bem, os resultados. Mas pronto, temos de dar tempo! mas quando fomos á consulta com a pediatra do desenvolvimento e ela quis ver os testes, ela virou-se para nós e disse [o D a matemática não pescou absolutamente nada. Ele ter ido às aulas e não ter ido!]. Nós ficamos alerta. [. Vocês têm de perceber se efetivamente o problema do D é não consegue aprender matemática, e se isso pode acontecer devido às suas particularidades, e portanto não consegue chegar, e eu medicamente posso atestar disso, e ele encosta a matemática e acabou. Mas estamos no 5º ano a matar as pernas à matemática do D, que é muito mau! E depois aquilo tocou-me os alarmes todos!

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

Foi o fato de em termos de projeto de ensino adaptarem às necessidades do D.

Algures aqui pelo meio e quando é diagnosticado o D o PHDA acabei por chegar a uma associação e na altura também entrei em contato com a responsável pela associação e perguntei [diga-nos qual é a instituição, diga-nos quais os sítios mais indicados para crianças com estas características?] e ela focou-nos esta instituição. Portanto, já havia esta indicação.

Para nós quando nos foi apresentada debatemos, claramente e fomos abertos na altura dizendo [o D tem estas dificuldades, digam-nos, desde já, se conseguem lidar com uma criança deste género?] Não digo terem capacidade, claramente em termos técnicos não tenho dúvida que sim, agora pode haver outras especificidades. A gente sabe muito bem que cada vez mais também as instituições privadas se regem por “rankings”. Que eu acho que é um erro total, mas enfim não interessa. Se esta instituição só vai preocupar-se com o “ranking” e só está interessada em ter miúdos que vão proporcionar um bom “ranking”, então esta não é a escola para o D. se nos disserem não estamos preocupados com o “ranking, porque somos uma empresa e numa empresa temos de ter um produto que é atrativo para com as pessoas, mas temos também uma capacidade de lidar com um tipo de meninos, claramente sabemos que não vão contribuir para o “ranking”, têm outras necessidades, mas nós estamos cá para eles.

E isso foi muito claro, logo desde o início. E sim a resposta foi sim, estamos preocupados com o “ranking”, mas o nosso “focus” também são situações em que efetivamente há crianças que têm outro tipo de características que precisam de outro tipo de ensino, outro modelo de ensino, e nós estamos cá para isso.

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa?
Porquê?

Sim, mas para nós muito sinceramente não era um fator! Mas é lógico que gostamos da forma como estavam apresentadas as instalações, a biblioteca. A forma como estava organizado o aspeto dos “timings”.

Mas quanto eles estiverem mais próximos duma realidade mais real para nós é melhor, porque é a nossa visão! Tê-los numa instituição privada é tê-los protegidos do meio exterior. Isto não é o mundo real.

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

Para nós é fundamental. Precisamente por nós termos tido já várias experiências em vários contextos diferentes e não se ter adequado, nós não queríamos mais um tiro ao lado! Queríamos que fosse um tiro 100% certo. Porque brincando o D já esteve em, está no quarto local, a quarta escola em seis anos. Para uma criança é demasiado.

São mudanças, e essas situações, o fato de ter um ensino especial com um corpo docente específico para isso, que iriam ter em atenção estes aspetos. O fato das turmas serem pequenas

também pesou na expectativa e na escolha. E era um dos aspetos primordiais para nós, para a nossa decisão. Daquilo que consideramos ser melhor.

18. Sente que há receptividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?

Sim primeiro falamos sempre com ela e também com a professora de educação física.

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

Sim, aqui há um aspeto. O D tem uma queda natural para tudo o que seja parte mais desenho, visual, que é normal neste tipo de crianças. E que nós queremos tentar potenciar ao máximo. Se calhar não está a ser explorada a 100%. Tinha de ser uma componente mais de artes! Eles têm aqui, mas se calhar ainda mais! E sabemos que é uma área que ele se sente claramente muito bem. E se houvesse aqui mais.

Gostamos do facto da música não ser aquilo que é o normal da música, que eles gostam imenso. O facto de a parte da educação física e ginástica experimentarem vários desportos, é bastante interessante.

Também nos permite aliviar o facto de terem piscina, não temos de os levar para outro lado qualquer.

Uma coisa que se queixam é que têm o tempo demasiado ocupado, portanto ao fim de semana gostamos que não estivessem tão ocupados. Nessa parte também estamos satisfeitos!

A parte da componente mais artes, mais desenho se conseguíssemos potenciar isso ainda mais! As adaptações que ele tem basicamente é ter as respostas aos testes mais de escolha múltipla. Na matemática sempre que há problemas não terem muitas equações, muitas variáveis. A leitura dos testes para o reforço de leitura. O currículo em si acaba por ser, não é bem igual, na matemática, há ali umas alterações.

É o professor que vai gerindo.

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

Ele está com a professora de ensino especial duas vezes por semana. Ela vai tentando gerir a agenda dele e preparando alguma coisa para os testes. É quase um apoio ao estudo, uma orientação, uma preparação. Apesar de ele também ter apoio ao estudo a matemática, foi identificado como tendo essa necessidade.

Nós, para além disso, estamos com o apoio ao D começamos, há algum tempo, num sítio com apoio individualizado, ao sábado de manhã. Basicamente para preparar os trabalhos de casa do fim de semana. Algo que também nós nos apercebemos, era que estudar com o D era contraproducente. Portanto, chateávamo-nos nós, porque não apareciam resultados. Daí que

optamos por ser alguém externo que está a fazê-lo. Não quer dizer que a gente não veja com ele alguma coisa, mas são coisas pontuais.

Também vai ter apoio ao nível do inglês.

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Sim o D vinha de avaliações de testes que eram negativas. Os resultados eram péssimos. O primeiro teste que ele fez aqui, ele tira Bom. E foi porque realmente conseguiu tirar bons resultados. A professora conseguiu cativá-lo. Conseguiu mostrar a outra forma de ver as coisas, que el não estava a ver. Para nós isso foi o principal. Logo mostra o restante. Foi o acompanhar normal, mas vimos logo claramente aí. E também temos vindo a notar que ele em termos de resultados académicos, não é a nossa principal preocupação, mas é lógico que ele tem de aprender, tem de ter as suas ferramentas para o futuro. E ele está estável. Tem variado do Suficiente a Bons. Também é bom para o ânimo dele.

Tecnicamente nós vemos a coisa estabilizada, o que também é bom para ele, para poder trabalhar outros aspetos.

Nós vemos evolução. Partilhamos que estamos muito satisfeitos com todos os aspetos, porque vemos que tem evoluído de uma forma sustentada, portanto ok! Se continuar assim ótimo, não mexe, está bom!

Agora sabemos que as dificuldades e os desafios que vão daqui para a frente que são muito maiores!

F- Preocupações dos pais relativas aos dos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

Tudo!

Muito sinceramente nos achamos que acaba um bocadinho por ser levado nas palminhas das mãos. Todo o apoio, é as adaptações dos testes, é as atenções que ele acaba por ter de ter para conseguir. Ele está ali a ser todo empurrado!

Cada vez mais as grandes dificuldades do D são as relações. Cada vez mais o que ele vai deparar é que tem de ser autónomo. Ter muito mais de correlacionar matérias. Dentro da mesma disciplina tem dificuldade em correlacionar coisas, quanto mais correlacionar português, história, matemática, químicas e físicas, é por aí.

Portanto, a nossa preocupação é total, mas mesmo total! e um dos nossos grandes desafios continua a ser perceber onde é que o D se dá bem! Onde é que o D realmente consegue sentir-se bem e conseguir ter resultados bons! Que ele tem algumas coisas que realmente é bom. Estamos a perceber que é o desenho, porque gosta de desenhar. Falta saber se é isso que é o futuro dele. Para o ano irá, se tudo correr bem, para o 7º ano. E temos de nos preocupar o que é que vai ser o futuro dele. E a nossa preocupação é mesmo essa! Onde é que devemos apostar

os cavalos todos para dizer [o D vai-se dedicar a esta área!]. e essa aposta é toda ali, porque é aí, digamos que vai ser o futuro dele! É aí que vai ser aquilo que ele vai fazer a nível de futuro. Isso para nós é muito claro.

Ele vai continuar a ter os apoios, mas cada vez os professores têm de...e o D a nível dessa autonomia como é que vai ser para o próximo ano. Já vai deixar de haver apoio ao estudo. Vai haver uma tarde livre para estudarem. Isso preocupamos muito! E nós pensamos o que é que vamos fazer para poder continuar a tê-lo a evoluir. Já sabemos que não vai evoluir ao ritmo que os outros podem evoluir, mas vai continuar a evoluir!

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Temos claramente percebido que esta instituição tem crescido na presença de crianças com necessidades especiais. Inclusive o maior amigo do D também tem algumas características distintas. Temo-nos apercebido doutras características. Falo com pais e às vezes basta ver o contexto. O que os nossos filhos também comunicam é muito bom! Acabamos por perceber das várias coisas. Temo-nos apercebido disso.

Por um lado, pode ser mais complicado quanto mais casos existem, mais difícil é tratar todos! Por outro lado, também percebemos que e uma escola que está aberta a esse tipo de situações. E também o passa palavra! Quando uma criança com características distintas é bem tratada e está a ser bem-sucedida, passa a palavra! E acho que o resultado, na minha opinião, deverá ser um bocadinho esse!

G- Expetativas relativas aos seus educandos

24. E como perspetiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

Nós, é um ponto de interrogações muito grande, sinceramente! E falo muito abertamente. Nós não estamos a pôr aqui expetativas nenhuma, nenhuma mesmo! Vamos vendo. Não estamos a pensar isto, não! Estamos com as expetativas do melhor que for possível! Vamos dentro daquilo que for acontecendo, ver o melhor caminho que se possa seguir, mas não! Queremos que ele seja...primeiro que se sinta feliz aqui, essencialmente isso! Que tem de ter uma evolução, tem de ter, porque tem de ter ferramentas para a vida dele. Mas se a gente quer que ele siga uma carreira académica, faculdade ou coisa assim do género, o que for possível!

A nossa perspetiva é, ele começou aqui o 5º ano e acabar o 12º aqui. A nossa perspetiva é esta, o que nós queríamos é isto! Queremos estabilidade ao máximo. Mas se, não vou dizer [ah! Vai ser garantidamente isto! Não sei!]. À data de hoje nós queremos isto, claramente que sim e de maneira nenhuma, só por alguma situação perfeitamente fora do contexto, e que queremos mudar até ao 9º ano.

Mas o nosso modelo de educação para o D é este até ao 12º ano.

Agora outros fatores poderão transformar as coisas. Problemas económicos poderão surgir. Alguma questão que agora está a correr muito bem, mas que de um momento

para o outro não corre bem, e há um desentendimento. O próprio D começa a não se adaptar a qualquer coisa que seja. Aí temos de avaliar cada situação que possa ocorrer. Se tudo correr dentro do normal o nosso modelo de educação para o D é este, aqui! Vamos ver! Quanto ao futuro dele, não sei!

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

DATA: 9/ 04 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da instituição escolar

P4

Duração entrevista: 56 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar

Mãe

2. Elementos do agregado familiar

Sou eu, o pai, o M e a irmã.

3. Habilitações literárias e situação profissional?

Licenciatura em direito e ligada à área da gestão.

4. Idade

35-40 anos

5. Encarregado de educação, porquê?

Foi uma decisão conjunta, foi pensada evidentemente, uma vez que ambos também temos carreira profissional, e pronto tivemos que decidir qual dos dois teria que dar um apoio um bocadinho mais reforçado, neste caso ao M.

Pronto, e na altura decidimos que seria eu, no fundo a dar esse reforço. E, portanto, foi decisão conjunta e isso, sim foi pensada claro!

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo

Masculino

7. Idade

7

8. Nível de ensino que frequenta

1º ano 1º ceb

9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?

Com dois anos. Entrou para a sala dos dois anos na creche.

10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?

A gravidez correu normal, sem problema nenhum até ao sétimo mês. Aí notei que os movimentos começaram a diminuir ligeiramente, mas nada de muito especial. Houve de facto um dia em que eu deixei de o sentir mexer. Pronto, e foi precisamente nesse dia que me dirigi ao hospital e que eles fizeram os exames e repararam que ele estava com os batimentos cardíacos em baixo. Portanto, fizeram uma cesariana. Detetaram que ele, realmente, tinha o cordão umbilical à volta do pescoço. Fica-se no fundo sem saber se aquele foi ou não o momento em que ele...houve ali um bocadinho de falta de oxigénio. Porque o parto em si também correu bem. Foi uma cesariana e ele era um bebé de baixo peso. Embora ele tivesse ali o cordão umbilical, também aquilo não houve grande complicação mesmo no ato do parto. Mas pronto, fica-se ali na dúvida se realmente terá sido aquele...tudo indica que terá sido aquele espaço de tempo de o ter deixado de sentir até realmente ele nascer.

Ele esteve nos cuidados neonatais uma semana, que foi o tempo para ele atingir os dois kilos. Depois daí para a frente tivemos uma consulta com um pediatra do desenvolvimento, pronto, em que me disse que dali para a frente seria o mais normal, fazendo sempre ali uns ajustes à idade, dos meses, um ajuste da idade corrigida, etc., mas nada de maior.

Depois mais ou menos entre os dois, três meses eu notei que ele tinha um carocinho no pescoço. Fomos por indicação do pediatra que o seguia, na altura, a uma médica fisiatra, num hospital privado, que nos aconselhou fazer fisioterapia.

Foi diagnosticado um torcicolo e andamos ali à volta do torcicolo, até que depois as fases iam passando. O pediatra ia dizendo para aguardar, os sinais ainda não eram muito evidentes. Porque enquanto eles, realmente, são muito pequeninos aquilo é mais difícil de identificar, pronto! E o M não tinha aqueles sinais evidentes e, portanto, íamos aguardando até chegarmos esmo ao limite de sentar! Aquelas fases, pronto, obrigatórias que eles têm de passar!

Depois, realmente, chegamos ao limite em que o pediatra aconselhou fazermos uma ressonância magnética. De facto, hoje consigo ver que se calhar não era preciso ter esperado tanto, mas claro depois na altura confiava no pediatra que o estava a seguir. Evidente, hoje se soubesse o que sei, evidente que não faria sequer. Lá está é o primeiro filho também e uma data de circunstâncias!

Pronto, o que interessa é que se fez a ressonância magnética, tivemos o diagnóstico de paralisia cerebral, e daí para a frente...tivemos o resultado em fevereiro, ele tinha concluído um ano em dezembro passado.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

Tivemos o resultado em fevereiro, ele tinha concluído um ano em dezembro passado, portanto aí começaram os apoios todos.

Aos poucos comecei a construir uma equipa. Comecei a perceber as várias necessidades em termos de terapia. Primeiro em termos de pediatra que o acompanhava. Primeiro começamos a ver e aos poucos consultamos diversos médicos, diversos fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, corremos aí meio mundo, posso dizer.

Com a entrada na Creche tínhamos de perceber e também juntamente com a equipa da Creche que necessidades é que o M teria eventualmente, numa sala de três anos. Se realmente poderiam depois dar, ou no fundo, proporcionar aquilo que o M necessitaria!

Pronto, depois acabamos por criar, no fundo, uma equipa interessante. Porque depois eu, entretanto também consegui que ele comesse a ter apoio da ELI, e que depois ele também tinha uma psicóloga, que no fundo também ajuda e orientava aqui algumas questões. Foi beneficiando de alguns apoios da ELI juntamente com os desta instituição educativa.

As coisas foram acontecendo, e tanto é que depois houve a preocupação, aí sim uma grande preocupação na passagem para os três anos.

Aí percebemos que esta escola estava também com essa preocupação, tanto é que houve a passagem da pessoa que acompanhava o M, a educadora. O que eu acho que foi muito benéfico para o M, porque a dificuldade dele de comunicação, pronto na altura, era uma questão fundamental para a adaptação dele, não é!? Pronto, e a instituição foi muito sensível a isso e permitiu que o M fizesse essa transição com essa mais valia, a educadora com ele. Foi de facto espetacular!

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

O M estava em casa. Sim houve de fato uma seleção.

Na altura estava ele com dois anos e meio e aquilo que procurávamos, no fundo, era...o público não pus, sinceramente sequer em causa, independentemente das necessidades especiais ou não. Tenho a perfeita noção que no privado têm um apoio muito mais personalizado, digamos assim, e muito mais atento. E neste caso quer dizer o número de meninos que têm em sala não tem comparação nenhuma com qualquer outra instituição pública. Pronto e mesmo em termos de qualidade não tinha comparação, independentemente das necessidades.

Mas então tendo necessidades especiais mais atenção teríamos nesse aspeto.

Se havia outros critérios de creche não!

Porque nós nesse momento estávamos a pensar muito no momento.

Depois podendo conseguir que eles estejam na mesma instituição. Conseguir que todo o percurso escolar seja feito na mesma instituição, até porque criam laços, e pronto, e eu como passei por uma situação semelhante, eu acho e como tenho uma boa lembrança, acho que é sempre positivo!

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

Não queria ambientes como hoje em dia se vêm de grande competitividade, não de todo!

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Foi também ter muito boas referências por parte, na altura, da pediatra que o estava a acompanhar, que fez com que ficássemos inclinados para aqui.

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

No fundo aquilo que me levou a escolher esta instituição foi de facto o Projeto Curricular ser bastante interessante, e depois sem dúvida a parte das instalações teve um grande peso. A questão da segurança, limpeza e higiene. Sou atenta a essas questões, principalmente quando se está a falar de bebés. Uma das coisas que eu fiquei encantada, aqui, na Creche é tudo só com janelas e luz natural. Lembro-me na altura foi uma das questões que valorizei imenso!

E sem dúvida, na altura quem nos fez o acompanhamento e a visita, houve ali logo empatia. E isso acho que também tem muita importância. O primeiro impacto tem sempre alguma importância.

Agora aquilo que me chamou, também, aqui a atenção era o facto do número reduzido de meninos, que no caso e na altura tinham, e nós à partida percebemos que haveria muito mais disponibilidade por parte dos profissionais, para dar no fundo uma maior atenção ao M.

Porque nós percebemos que o M iria precisar de um bocadinho de mais atenção do que todos os outros.

E pronto isso foi um dos fatores que nos levou a não ter muita indecisão, digamos assim!

Pronto, acho que foi este conjunto de fatores que nos levou a tomar esta decisão.

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê?

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

18. Sente que há reciprocidade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?

Sim, super!

Só agora é que eu tive de facto a transição, porque desde que o M entrou cá a professora titular, digamos assim foi sempre a mesma, e já mantinha, e fomos construindo isso ao longo dos anos.

Agora é que realmente houve essa transição e de facto também tivemos imensa sorte, porque a professora é uma pessoa extraordinária, e desde o primeiro dia ela demonstrou uma grande preocupação com o M, sempre se mostrou uma pessoa muito disponível e tem vindo a ser.

Temos vindo a ultrapassar realmente grandes obstáculos desde o primeiro dia, porque é uma transição difícil para todos, não é!? E tem havido de facto um trabalho muito bom de ambas as partes. E da professora de educação especial nem se fala!

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

Sinceramente não sei opinar muito bem sobre isso, porque eu acho que isso depende mesmo muito de cada criança. O que é ou não demasiado, o que é ou não adequado!

Acho que a oferta é enorme, acho que a oferta é ótima!

Até mesmo o projeto, adorei, e refiro-me não só ao da Creche que é interessante, mas também ao do pré-escolar. E que a oferta que sempre achei superinteressante!

Agora se é demasiado, se não é demasiado! E em relação às crianças com NEE ou não! Acho o horário das 9h00 às 17h00 um horário extenso, independentemente de a criança ter NEE ou não! É um horário extenso até para um adulto. Nós não conseguimos ser produtivos das 9h00 às 17h00, ninguém consegue! Agora também sei que, e estamos a falar agora do primeiro ano, que existem as digamos assim, disciplinas, as horas em que realmente eles têm de estar com um comportamento e com uma atenção e concentração diferente, e depois há as outras atividades extracurriculares, pronto que no fundo, eu acho que isso até é um privilégio, porque têm a natação inserida no horário! E no fundo o que os outros miúdos fazem, é os pais é que andam a correr de atividade em atividade, e aqui têm o tato de as ter inseridas no horário.

O que acontece, de facto com o M e com outras crianças com necessidades especiais é que eles têm uma vida toda para além deste currículo. E, portanto, como eu costumo dizer, ele é um bocadinho trabalhador-estudante, porque ele também tem um outro mundo lá fora.

Agora havendo bom senso de ambas as partes as coisas dão para conciliar. Nunca me passaria pela cabeça eu tentar que a escola compreendesse ou que as terapeutas compreendessem que o horário do M é das 9h00 às 17h00, e, portanto, eu às 17h00 é que vou ter de pôr o M a trabalhar nas terapias, também são exigentes e aquilo também é trabalho para ele. Portanto nós temos de conciliar os horários.

A carga horária aqui é excessiva sim, mas eu acho que adaptando e conciliando as coisas acho que é perfeitamente exequível.

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

Ele utiliza um sistema alternativo de leitura e escrita no computador., portanto ele tem um teclado virtual. Ele acede através de “touch” no computador.

No fundo ele aprende da mesma forma, só não está a treinar a caligrafia e a forma de resposta, não é! Ele também dificuldade de motricidade fina.

Em termos de “timing”, eu como já percebi como cada um está no seu ritmo dentro da sala, que este primeiro ano é um bocadinho mesmo isso que se passa, eu sei que ele não vai exatamente na mesma palavra que outros meninos, mas também não é o que vais mais atrás!

Pelo que percebi ele tem vindo a corresponder, e, portanto, as adaptações curriculares dele basicamente têm sido nessa parte da verbalidade, ele não a tem, e alguns aspetos de ajustes nos próprios testes, porque às vezes aquilo também desconfigura e a professora de ensino especial tem de fazer alguns ajustes. Penso que são essas as adaptações que têm sido feitas com ele.

E de horário por causa das terapias. Tem redução de horário, mas não daquelas disciplinas que são do currículo nacional. Essas ele completa, e aquelas que no fundo é possível fazer um ajuste, isso ele tem, porque de facto tem de ir às terapias.

Em setembro quisemos ver como é que ele iria reagir a tanta mudança, até porque até ao primeiro ano a professora titular nunca estava sozinha em sala, e, portanto, ele beneficiava sempre um bocadinho mais da atenção. Eram sempre duas pessoas em sala, a gestão era mais fácil. Portanto, nós queríamos ver também como é que ele iria reagir a esta mudança.

Tudo bem que ele tinha o apoio da educadora especial, mas quatro horas por semana não é o apoio de facto que ele necessitaria! Pronto, juntamente com isso houve ali uma grande alteração de comportamento da parte dele. Portanto, no final de setembro percebemos que o comportamento dele ainda não estava sequer adequado ao que era suposto numa sala de primeiro ano. Levantava-se constantemente, a professora tinha alguma dificuldade, depois, lá está, como ela ainda estava em adaptação ao M e o M a ela, nós achamos que talvez fosse melhor eu arranjar alguém que conseguisse, no fundo, controlar o comportamento dele, não deixar criar tantos momentos de frustração e tantos momentos de espera. No fundo dar-lhe um bocadinho de tempo de perceber como todas as regras foram alteradas e dar-lhe um reforço! A instituição explicou-me que era positivo para ele, para toda a sala, mas para ele principalmente, que ele ia beneficiar com isso. Também para não ficar depois muito atrasado em termos de conteúdos e em termos de comportamento conseguir.

Então eu consegui que viesse uma pessoa para o acompanhar na questão do comportamento. Parece que agora houve uma alteração e que funcionou bastante bem, principalmente esta questão de comportamento e de regulação. Foi aquilo que me foi transmitido pelas professoras.

Agora percebemos que talvez fosse o ideal termos alguém que também tivesse algum conhecimento dos conteúdos que lhe estavam a ser transmitidos. Porque até agora as pessoas que o têm vindo a acompanhar não têm formação na área da educação, mas sim na área da terapia da fala e na área da psicologia. Agora chegamos à conclusão, quando eu digo chegamos é em conjunto, a equipa, que se calhar ele beneficiaria ainda mais se essa pessoas que o estivesse a acompanhar fosse da área da educação, porque no fundo naqueles momentos em que ele não está a acompanhar tudo na sala, ela ao controlar ali o comportamento, ao ter conhecimento dos conteúdos, o reforço se fosse dentro dos conteúdos, mesmo que não seja a mesma palavra. Porque são adequações estratégias do momento. Se ele estiver envolvido é mais fácil dele conseguir concentrar, tudo é mais fácil, mesmo até o comportamento.

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Ao seu ritmo em todas as áreas! Um bocadinho também com o grande contributo do contexto escolar e sem dúvida de todos os profissionais que o rodeiam. Cada um com a sua participação e também com os profissionais fora do contexto escolar que ele continua a precisar. Portanto, no fundo isto é uma grande equipa construída para o M, e só assim faz sentido! Trabalhamos todos com o mesmo objetivo e isso é que faz com que ele venha, tenha vindo a superar aos poucos todos os desafios que têm vindo a apresentar-se, e tenha vindo a evoluir desde que entrou aos dois anos até hoje!

Agora em que áreas específicas!? Desde o relacionamento com os pares, com os outros adultos, a parte da comunicação, sem dúvida nenhuma está relacionada com todas as questões não é!? Mas o M em especial, uma vez que a comunicação dele é não verbal, portanto dificulta um bocadinho essa questão, para não dizer bastante.

Evoluiu de uma forma mesmo fantástica, e, portanto, isso permitiu-lhe uma abertura para o mundo exterior, mesmo com desconhecidos, adultos e crianças.

Aqui eu acho que ele está a encontrar todas as soluções e todos os apoios que, pelo menos, na minha perspetiva, que poderia ter! e acho que as soluções têm sido encontradas em conjunto, e eu tenho sentido grande apoio por parte desta instituição. A verdade é essa! Não sei se amanhã continuarei a dizer o mesmo! Hoje é isto que sinto!

Eu vejo bem o M aqui inserido num segundo e terceiro ano, perfeitamente.

Sinto que está bem integrado. Em termos de relacionamento com adultos muito mais do que estive até então. Ele beneficia muito do relacionamento que ele tem com a maioria deles desde os dois anos, porque é uma relação muito, muito boa. Para eles ele não é assim tão diferente, e para eles ele até sabe brincar!

F- Preocupações dos pais relativas aos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

Ele já passou por umas tantas fases, agora passará por outras, mas acho que acima de tudo ainda tem bastante motivação. Claro há dias melhores outros piores, mas sinto que ele está motivado, eu acho que ele tem vontade de aprender! Acho que isso é muito importante e é aí que a pessoa tem de se agarrar no fundo!

Acho que ele já compreendeu perfeitamente que houve aqui uma grande transição, tanto é que ele já conseguiu adequar os comportamentos aos diferentes contextos. Agora acho que ele também, pronto, não adorou esta mudança no seu todo, não é!?

Ele sem dúvida que mostrou um grande interesse e ainda mostra no querer aprender, o ler e o escrever, e essa curiosidade. Mas eu acho que no fundo na cabeça dele isso não deveria ser um processo tão longo. Talvez não estivesse a contar com tanta exigência por parte dos adultos!

O M tem sempre ali uma necessidade grande da parte afetiva, e ele notou nesta transição, e tem vindo a notar, porque é dever dos profissionais irem aos poucos mostrando, e foi isso que foram fazendo, menos momentos de colo e miminho! Ele achou que agora estava mesmo diferente!

As preocupações vão surgindo.

Claro que as dos dois anos umas, dos dois para os três, a meio dos três. Não é todos os dias, mas de período para período.

As preocupações elas vão surgindo! Há sempre aquela preocupação eminente, tipo [mas será que ele vai acompanhar?] Essa preocupação, ela há-de existir sempre! Agora nós temos é de ir resolvendo as coisas á medida que elas vão acontecendo! Pronto, nós tentamos ir ajustando e tentando ir dando ao M aquilo que achamos que vai sendo da necessidade dele do momento. Agora até ao momento achamos que temos conseguido ir de encontro, e os desafios têm vindo a ser superados.

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Este mundo de crianças especiais é um mundo onde de fato não há, assim digamos, no contexto escolar não há grande opção, e estas coisas facilmente se acabam por saber, principalmente quando uma boa notícia! E, portanto, isto corre facilmente! E quando eu dou, também um bom feedback, neste caso, à pediatra, porque ela é comum à maioria deles, facilmente outras pessoas acabam por saber e ter conhecimento. E, portanto, ouvem uma boa notícia e também vão procurar o melhor para os seus!

Temos um centro de paralisia onde não cabem todos, uma infinidade de apoios inexistentes e depois a maioria deles não tem recursos.

Ele fez os sete anos e vai passar agora para outra unidade. O apoio dele da ELI nunca cheguei a ter. cheguei a ter uma profissional espetacular que era psicóloga, que era uma pessoa excepcional que ganhou um carinho especial por nós e pelo M, porque no fundo a equipa não era equipa nenhuma, porque não havia profissionais disponíveis. Portanto ele nunca chegou a ter apoio nenhum de que realmente precisaria e a verdade é que a psicóloga passava imenso

tempo aqui, deu um apoio fantástico ao M até ao fim da vida dela! E quando ela morreu, acabou o apoio ao M. Foi esse o apoio que ele teve da ELI, na verdade não foi mais do que isso!

No centro de paralisia também funciona de uma forma espetacular, em que o seu filho faz sete anos e dão-lhe a notícia de que ele agora vai transitar de unidade, ou seja, o seu filho com sete anos deixa de ter qualquer problema, porque já não pode ter apoios, portanto todos os problemas acabaram ali! Já não precisa de terapeuta da fala, de terapeuta ocupacional, nem de fisioterapeuta. Eles chamam passagem para uma unidade em que há aquilo que não é mais do que catalogá-los, considerá-los CEI's em termos globais e curriculares, e até arrumá-los e pô-los em tais unidades como eles chamam, para trabalhar questões de autonomia. Têm grupos individualizados de dois, três meses por ano em que trabalham questões muito específicas, em que depois devem ficar todos entre os sete e os dezoito anos, não sei! Todos a trabalhar competências em que uns e outros precisam de afinar.

É claro que uma criança como o M, os outros não sei, mas também não podem parar com o trabalho desenvolvido até agora! Eles não deixam de precisar. Eles vão tendo outras necessidades que vão surgindo!

G - Expectativas relativas aos seus educandos

24. E como perspectiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

Claro que apesar, querendo ou não tem de se projetar o futuro, ou pensar um bocadinho no futuro, faz parte! Mas neste tipo de processos o ideal é a pessoa agir muito no momento e não estar constantemente com essa preocupação com o futuro, porque acaba por não ajudar a que as coisas avancem no momento.

Até agora, por aquilo que ele nos tem mostrado, a autonomia, é digamos assim, uma questão de um bocadinho mais de trabalho e mais reforço da parte dele. Porque ele muitas vezes é mais capaz do que aquilo que às vezes demonstra ser. Em termos de autonomia, eu não tenho dúvidas nenhuma que ele é capaz! Talvez num "timing" não igual aos outros, se calhar da idade biológica, digamos assim, mas a autonomia eu estou convencida que ele conseguirá ter à maneira dele, seja qual for!

Em termos de ser, em termos de carreira profissional, digamos assim, também estou convencida que ele acabará por fazê-la, de uma forma ou de outra. Não estou com aquela expectativa [ai não, médico!], mas isso acho que até para quem não tem necessidades especiais, isso também é muito difícil de perspetivar.

Agora em termos de ele vir a ser uma pessoa pelo menos funcional, não é!? Que todos perspetivamos para os filhos o mínimo de funcionalidade, de ser uma pessoa no fundo capaz de ter a sua vida pessoal, organização, de ter vida profissional, pessoal, eu acho sem dúvida que sim! Ele consegue!

Em termos académicos vai depender muito dele. Se ele realmente chegar a um ponto, não quiser e desistir, digamos assim, há essa possibilidade. Há em todos eles! Nele a exigência ainda é maior! Se as perspetivas nele são maiores ou menores? Nós vamos manter e apostar tudo nele! Porque se ele chegar a um ponto e não quiser mais, outros caminhos ele irá poder escolher, que não seja a vida académica, e há montes de profissões por este mundo fora que não aquelas mais convencionais.

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

DATA: 30 04 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da instituição escolar

P5

Duração entrevista: 46 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar
Mãe
2. Elementos do agregado familiar
Somos três, o pai, eu e o L.
3. Habilitações literárias e situação profissional?
Licenciatura na área da educação.
4. Idade
47
5. Encarregado de educação, porquê?

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo
Masculino
7. Idade
14
8. Nível de ensino que frequenta
8º ano do 2º ceb
9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?
Só o ano passado. Só no sétimo.
10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?
Mais ou menos na sala dos três anos, talvez um bocadinho antes, na sala dos dois começaram a achar que ele tinha às vezes um comportamento diferente, porque chorava

muito se os outros se chegavam à beira dele. Tinha alguma dificuldade em se relacionar com as outras crianças, e algumas coisas que lhe faziam confusão.

Só que depois na sala dos três anos ele estava com uma educadora, e até foi ela que nos aconselhou a ir a uma pediatra de desenvolvimento ver o que se passava. Ele já era seguido por uma equipa até vasta, porque ele nasceu prematuro, por isso como nasceu prematuro teve sempre um seguimento até muito rigoroso. Só que o comportamento dele em casa não nos suscitava assim grandes dúvidas. Apesar de não falar, dizia poucas palavras, mas eu já sabia que havia crianças que começavam a falar até mais tarde e nunca interpretei isso, também, como alguma coisa mais complicada.

Depois ele também tinha algumas dificuldades de mastigação, a engolir, pronto ali com a alimentação alguns problemas, e tudo isso levou que nós efetivamente fôssemos procurar uma opinião sobre o assunto.

E depois ele fez, na altura, um exame até à cabeça, fomos a vários médicos especialistas e tudo, e achei as opiniões todas muito diferentes. Uns diziam que ele não tinha nada, outros diziam que ele era só imaturidade, pronto havia várias opiniões. Até que chegamos a um Centro (xxx), lá não foi diagnosticado logo nada de muito concreto, mas disseram-nos que efetivamente ele podia ter algo dentro do Espectro do Autismo, e isso fez com que o pusessemos imediatamente em terapia da fala e terapia ocupacional. Por isso, ele começou desde pequenino, mais ou menos a partir dos três anos até aos nove.

Ele quando começou a falar, falou tarde, mas falou bem. O problema dele que era tratado na terapia da fala era mais o interpretar as coisas, o saber contar. Por isso a terapeuta trabalhou muito isso. De vez em quando ia ao infantário onde fazia, também algum acompanhamento. Aí a partir mais ou menos dos três anos foi destacada, então, uma educadora do ensino especial do estado, porque nós pedimos para ele ser acompanhado.

Essa educadora seguiu-o nos três, quatro e cinco anos, lá. Quando passou para outro colégio essa educadora já não foi e eu acho que ele tinha lá um professor, também de ensino especial e que o acompanhou até ao 6º ano, fazendo outro género de trabalho. Ele tinha umas horas vagas, davam-lhe apoio nessas horas, ou era retirado da sala e tinha aulas com o professor que lhe dava um bocadinho um empurrão e revia as coisas para trás, porque ele sempre teve muitas lacunas a matemática. Na altura do infantário o trabalho que a educadora de ensino especial fazia era dentro de sala sempre, e era com a ideia de o socializar com outros meninos. E basicamente era que ele brincasse com os outros e aceitasse a presença dos outros, etc.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

Tivemos a educadora de apoio por parte do estado, mas fora isso, mais nada!

Ele tinha a terapia da fala no primeiro ano, duas vezes por semana e terapia ocupacional, uma vez por semana. Só frequentou a terapia ocupacional durante dois anos, e depois achamos que já não seria necessário, uma vez que já não havia grande, uma vez que estagnou e parecia que

já não havia grande evolução. Então tiramo-lo da terapia ocupacional e pusemo-lo na terapia dos cavalos. E ele andou até agora. Por isso dos nove anos até agora.

As dificuldades que ele tinha continua a ter, mesmo que andasse na terapia da fala até aos dezoito anos. E optamos pela terapia dos cavalos que lhe deu também muita segurança, e apesar de tudo trabalha a atenção e a concentração. Por isso houve ali uma melhoria de atenção e mesmo o comportamento na escola. E foi uma das coisas que ele pediu, ele para fazer. Porque é assim o L durante os primeiros anos da infância nunca me dizia [eu quero experimentar isto!]. E nós estávamos sempre á espera que ele próprio nos desse assim alguma dica, e uma vez disse (ó mãe eu gostava muito de andar de cavalo!), e ele adorou e andou estes anos todos. Mas agora provavelmente vai acabar, porque achamos que ele precisa de outras coisas. Nós achamos que depois de tantos anos pode experimentar outras coisas.

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

Quando escolhemos o infantário foi porque eu era amiga da dona do infantário. E na altura não tínhamos ideia de que ele tivesse alguma coisa. Tinha 18 meses, era muito pequenino e ele foi sempre muito bem-recebido. Sempre estiveram prontas a ajudar naquilo que fosse preciso, a acolher as terapeutas que vinham de fora.

Depois quando ele passou para o outro colégio foi porque eu também conhecia uma das professoras e nem sequer nos ocorreu pô-lo noutra sítio. Fomos muito bem-recebidos, e por ser um sítio muito pequenino eles não puderam qualquer entrave à entrada do L. porque na altura o L ficou diabético, aos 5 anos. E por isso era mais esse problema. Eles na altura foram impecáveis connosco e trataram logo o L sem nenhuma preocupação.

O problema foi todo depois, no 6º ano. Porque durante esses seis anos no (xxx) não tivemos problemas nenhuns, correu sempre tudo muito bem, tudo, tudo! Depois no fim do 5º ano quando eu comecei á procura de uma escola para inscrever o L, porque não tinha continuidade, a minha preocupação era encontrar uma escola que o recebesse com PEI, uma criança com necessidades educativas especiais e que o aceitasse como diabético. Porque apesar de tudo o L precisava de alguns cuidados e de ter alguém que precise de atuar, que esteja preparado para isso. E efetivamente aí foi quando tivemos mais problemas, porque nós tivemos muitas portas a fecharem-se.

Eu fui a vários colégios, telefonei para vários colégios e disseram-me de caras que não aceitavam crianças com PEI e com necessidades educativas, por isso nem cheguei a lá ir!

Houve ali uma fase, muito, muito complicada!

Houve uma diretora que nos disse que já tinham muitos meninos com necessidades educativas especiais, que já não recebia mais nenhum, que aquilo não era nenhuma escola de deficientes. Foi assim exatamente que ele disse! E depois, também, em relação aos diabetes também me

disse que não tinha ninguém, que não podia destacar nenhuma das auxiliares, ninguém para ser responsável pelo L, e por isso, que não o aceitava.

Noutro colégio aceitavam por ser diabético porque tinham outros, mas não aceitavam meninos com Necessidades educativas especiais, aliás tinham alguns que iam convidar a sair, porque o colégio ia deixar de dar apoio a essas crianças. Por isso nem sequer ficou.

Contactei outros e acabei por ir também a uma escola pública que também não aceitou. Por isso, esses também foram muito claros. Disseram que trabalhavam para os rankings e não queriam lá meninos que dessem muito trabalho e que tivessem de estar a parar uma aula por causa de uma criança que tivesse uma necessidade educativa especial, e que nem tinham ninguém para tratar crianças diabéticas, que lá não havia diabéticos. Por isso, esses em vinte minutos puseram-me fora da porta.

Depois passei por todo o processo, realmente é muito complicado.

Acabei por ligar para um dos responsáveis da DGEstE, falei com ele algumas vezes, nunca apresentei queixa por escrito, mas transmiti-lhe todas as escolas que me negaram a entrada do L e que me disseram que não me aceitavam. Ele ficou na altura escandalizadíssimo. E depois já estávamos em maio, e eu não tinha escola para o L. Por isso a escola começaria em setembro e eu não tinha escola para o L.

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Tinha visto na internet esta instituição, mas quando fui à parte das inscrições dizia que as inscrições eram até fevereiro e nós já estávamos em maio. Eu disse [nem vale a pena eu tentar, porque já me vão dizer que não!]. Resolvi pelo sim pelo não falar com uma pessoa conhecida que sabia trabalhar cá, e que me disse vale a pena tentar, [vais falar com a psicóloga, vou arranjar-te uma reunião!] e pronto, e aqui correu tudo bem!

Aceitaram o L, fizeram uma entrevista, primeiro comigo, depois comigo e com ele e depois ele sozinho, e entrou!

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

Eu nem quis saber do projeto de escola, eu estava de tal maneira desesperada que na altura havia também uma mãe que também andava à procura de uma escola para o filho, e veio cá e falou-me do projeto desta escola, e eu disse [eu nem pergunto, eu não quero saber, eu acredito que aquilo seja bom!], porque também tinha cá outros miúdos conhecidos, mas sinceramente não era isso que me interessava.

Nas entrevistas fiz uma partilha da vida do L e do percurso dele, mas nunca perguntei o que faziam. O que eu queria era uma escola!

Depois quando soube que ele ia ter uma professora de apoio fiquei muito contente na altura, e gostei muito depois da maneira de acolherem o L. de lhe mostrarem a escola a ele sozinho, para

ele depois quando viesse em setembro perceber onde é que eram os sítios. De destacarem uma auxiliar para se ocupar dele, aliás são duas! E ao fim ao cabo ele não sentiu uma diferença muito grande em relação ao colégio anterior.

E ao fim ao cabo esta escola acabou por dar! E pro isso fiquei satisfeita ao ver que as coisas funcionavam bem.

A psicóloga fez-me perguntas sobre o comportamento dele, do receio que tinham em que ele viesse perturbar um bocado o grupo, pronto! E é sempre aquela sensação que é a minha resposta, e vale aquilo que vale, e as pessoas vão acreditar ou não! Mas o L nunca deu problemas a nível comportamental na sala. Aliás, pelo contrário, o problema dele é ser muito reservado e caladinho, e pouco participativo, isso é o que vem sempre nas avaliações! E o que eu tentei dizer é que o L não iria perturbar mesmo que fosse uma turma muito calma, não iria trazer esse tipo de problemas à sala.

O fato de saber que havia outras crianças como o L também ajuda um bocadinho a sentir que ele não era o único.

Também me disseram que não seria o único menino diabético, porque na altura havia outro menino, isso foi bom, ele saber que não seria o único e que haveria alguém que já estava habituado a tratar das alimentações das picas, disto e daquilo!

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê?

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?
Normalmente sim, é com a diretora de turma. Por isso sempre que há alguma coisa é com ela que falamos. Nunca temos contato direto com os professores.

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?
Não, sinceramente não! Por exemplo a matemática e a físico-química nele é nitidamente só para trabalhar um bocadinho raciocínio e assim, porque de resto eu acho que ele não vai ter utilidade nenhuma, não vai fazer utilidade daquilo na vida! O resto há matérias que lhe interessam um bocadinho mais, ciências, história, depende daquilo...como ele tem mais dificuldade naquilo que é abstrato ao contrário disso tudo, o que é concreto lhe interessa mais. E por isso, é muito mais fácil trabalhar com ele para teste de história porque é aquilo e ele acaba por memorizar, nem que seja para o teste, mas memoriza, do que trabalhar as matemáticas ou físico-química, porque tudo é muito abstrato!

Eu acho que se houvesse uma maneira de a matemática e a físico-química serem aligeiradas, mais adaptadas para miúdos deste género, para facilitar a vida do dia-a-dia, fazer contas em supermercados, coisas assim, se calhar mais práticas, trocos, isto e aquilo!

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

Sim! É assim o L tem algumas adaptações curriculares. Não é tão fácil como foi na primária. Ele tinha muitas ajudas. Eu acho por um lado foi bom porque deu-lhe confiança e prazer a ir para a escola, mas ao mesmo tempo preparou-o um bocadinho mal para esta fase, em que os apoios não são tantos da parte dos professores.

Claro que eu acredito que as coisas são para bem dele e seja para ele levar um empurraõzito a ver se cresce! Ele não pode ter toda a vida essas adaptações. Mas para ele foi assim uma alteração muito grande, não é! Deixou de ter a papinha toda feita para ser ele a esforçar-se!

São feitas efetivamente algumas adaptações em alguns testes que o ajudam, menos perguntas por página, só tem de um lado, e não tem do outro, algumas perguntas estão a negrito ou as partes mais importantes das perguntas para ele não se perder tanto. São feitas assim algumas coisas.

A nível de trabalhos orais começaram a pedir que fizesse algumas apresentações, que era uma coisa que ele nunca tinha feito, por isso foi um bocadinho tratamento de choque! Mas isso também já está um bocadinho melhor!

Quando há testes a professora de ensino especial reforça um bocadinho o estudo uma vez por semana.

Eu sei que depois ela está na sala para dar apoio a outra criança e que também dá apoio ao L. e o que é que eles fazem!? Trabalham matérias que o L tem mais dificuldade, menos a matemática que o L tem explicações em casa. A professora de ensino especial trabalha português, ou revisões, ou seja, o que for.

Acaba por ser pouco tempo de apoio, porque ele aos bocadinhos tem de largar estes apoios dele!

Claro que nós os pais quando recebemos o apoio na infantil, no pré-escolar, achamos que vai ser toda a vida assim, e na realidade nós não somos muito alertados de que aos poucos eles vão ter de começar a desenvencilhar-se sozinhos, e nisso as pessoas não são muito esclarecidas!

Até eu da área da educação, como na minha vida só tive dois ou três casos de necessidades educativas especiais não sabia muito bem como é que era o processo. E efetivamente essas adaptações são cada vez menores, e tendem um bocadinho a desaparecer!

E que ele tem de se desenrascar, claro que as limitações dele são menores agora, mas eu acho sempre que existem! E eu tenho um bocadinho de medo é que os professores se esqueçam que

ele tem essas limitações, porque às vezes dá-me ideia que exigem dele algumas coisas que eu acho que ele tem mesmo dificuldade!

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Ele sentiu-se sempre muito bem aqui! Ele realmente veio sozinho, sem amigo nenhum, sem conhecer nada! Eu percebi que foi um momento para ele de grande ansiedade, mas muito rapidamente ele se adaptou. Adaptou-se aos adultos, ganhou confiança com a professora de apoio, gosta imenso dela e das auxiliares que cuidam dele. Mesmo que não se dê muito com as outras crianças, ou que seja um bocadinho mais introvertido, aqueles pontos de referência que são as duas auxiliares e a professora, ele foca-se nelas e isso dá-lhe tranquilidade.

Por isso, nunca houve um momento que ele dissesse [não quero ir, não gosto da escola!].

Apesar de tudo o meu filho sempre foi muito dependente de nós para estudar, principalmente de mim que estou mais tempo com ele. E agora já é capaz de começar a fazer alguma pesquisa, mas é um bocadinho aldrabão e copia tudo! Mas ele há coisas que já consegue fazer sozinho, mas se for um trabalho feito para casa, se for estudar, estudar ainda precisa muito da minha ajuda, porque ele não sabe estudar sozinho!

Nós habituamo-nos a viver com as dificuldades e depois acabamos por não ter grandes expectativas, não é!?

Pronto, o que é que eu queria?

Que ele não tivesse nenhuma negativa, e já tem, mas vai ter de recuperar. Depois basicamente era que ele encontrasse nalguma disciplina alguma coisa que despertasse o interesse para o futuro. Que as aulas fossem dadas de maneira a cativarem-no para alguma coisa. E isso eu não sei o que se passa dentro da sala. Mas eu acho que isso é um problema geral da atualidade, que é a matéria é um bocadinho despejada á pressão, porque os professores são obrigados a isso. E deixa de haver aquela magia.

F- Preocupações dos pais relativas aos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

Agora! Os problemas vão surgir outra vez a partir do 9º ano. Porque pelo que percebi só há uma área que tem matemática e físico-química nas quais o L tem muita dificuldade. Por isso, a minha dúvida é o que é que eu vou fazer depois do 9º ano!?

E agora surge outra vez o mesmo problema! Onde é que eu o vou pôr? O que é que ele será capaz de fazer?

Porque as ofertas não são assim muitas, não é!?

Eu estar a passá-lo para o liceu, vai ser complicado, porque ele sempre esteve em turmas muito pequenas, e agora não o estou a ver a ir para uma turma de vinte e seis ou vinte e sete. E isso complica-nos um bocado a vida! Porque se ele vai para o liceu não vai fazer nada, não é!? Vai perder-se!

Se eu o mantiver aqui, para ele vai ser sempre uma sobrecarga de trabalho, porque ele não gosta de matemática, ele não gosta de físico-química. Vai ser um sacrifício para ele! Para nós seria o ideal ele ficar, se tivesse alguma área que ele estivesse mais á vontade.

Nós moramos aqui muito perto e a nível de qualidade de vida é muito...

É assim! Eu acho que não o vão pôr fora se ele decidir ficar! O problema é que ele vai ficar a arrastar-se nestas disciplinas, se calhar muito tempo, ou então fazer sempre tudo com alguma dificuldade. E eu também não queria que ele fizesse mais três anos obrigado e forçado a fazer coisas que não gosta e não percebe.

Por isso, estamos outra vez nesse impasse. Não sabemos muito bem como é que vai ser daqui para a frente! Se a escola aqui arranjasse outra opção, outra área, poderia ficar!

Para ele a escola é um bocadinho um sacrifício. Pronto, ele vem com prazer e está, só que o estudar é sempre pelas orelhas, os testes para ele são sempre uma dor de cabeça, pronto!

E eu já estive a ver na internet escolas de formação profissional, mas fico um bocadinho perdida, não percebo nada daquilo! E depois todos os cursos que estive a ver não o vejo

a fazer nada daquilo! Cabeleireiro, ajudante de veterinário, jardineiro! Não estou a vê-lo em nenhuma dessas áreas! Por isso enquanto ele não dá, porque eu acredito que mais tarde ou mais cedo ele vai dar um salto e dizer [eu quero fazer isto!]. foi sempre assim na vida dele, mas ainda não disse! Por isso como ainda não disse, ainda não se decidiu, nós estamos naquele impasse!

Se ele puder ficar aqui, nem que tenha de chumbar! Se eu não tiver outra opção fica!

Eu quero é que ele esteja num sítio seguro e que se sinta bem e se tiver de ter sempre explicações de matemática, terá, não sei!

Para já estamos assim um bocadinho numa fase complicada!

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

O problema nesta idade é que começa a ter vergonha de ser diabético, que é uma coisa que ele não tinha até há dois anos, e até porque os meninos da outra escola conheceram-no muito pequenino já diabético, por isso era uma realidade, e o L nunca escondia isso.

Quando veio para cá isso tornou-se um problema, que é [eu não quero que os outros saibam!]. é sempre o esconder! Isso é uma fase gora que eu acho que um dia vai acabar por passar, mas efetivamente o fato de não haver muitos meninos diabéticos aqui na escola, ou da idade dele faz um bocadinho...

G- Expetativas relativas aos seus educandos

24. E como perspetiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

É assim! Eu gostaria que ele seguisse alguma coisa que ele gostasse. Que eu acho que vai acabar por ter alguma coisa a ver com informática, porque ele é mais virado um bocadinho

para essas coisas. E o que eu quero é que ele seja feliz! Não me interesse se ele não acabar o 12º, não fez! Não interessa! O que interessa é que ele faça alguma coisa e que se levante de manhã com um objetivo, de ir trabalhar ou de ir estudar, mas com prazer! Não adianta eu estar a massacrá-lo com coisas que ele não vai querer, que não vai ser feliz ou vai-se sentir inferiorizado em relação aos outros. E daí a minha preocupação em relação ao 10º ano. De resto é um bocadinho um dia de cada vez! Não se pode estar assim com tantos planos, mas essencialmente é que ele encontre a via dele, e que haja alguma coisa que mais dia menos dia ele diga [mãe é isto!].

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE? Porquê?

DATA: 13/ 06 / 2018

LOCAL: sala de atendimentos a pais da instituição escolar

P6

Duração entrevista: 60 minutos

ENTREVISTA

A- Dados de identificação do entrevistado

1. Grau de parentesco Pai/ Mãe/ outro familiar

Mãe

2. Elementos do agregado familiar

Padrasto, mãe e irmã.

3. Habilitações literárias e situação profissional?

Ensino superior incompleto.

4. Idade

50

5. Encarregado de educação, porquê?

Na altura relativamente ao T o fato de ser eu a encarregada de educação foi exatamente pelo motivo de ser eu a mãe e o meu marido não ser o pai biológico. E na altura a dificuldade em termos profissionais.

B - Dados do filho(a) com NEE, do entrevistado

6. Sexo

Masculino

7. Idade

17

8. Nível de ensino que frequenta

10º ano do ensino secundário

9. Idade de entrada nesta instituição e tempo de frequência?

Ele é fundador. Ele entrou para o primeiro ano do primeiro ciclo, mas entrou com sete anos e meio, porque eu atrasei a entrada no primeiro ciclo. Foi a única criança que entrou neste colégio no ano de abertura referenciado. Está cá há 9 anos!

10. Tipo de necessidade educativa especial identificada? E em que período etário?

O T teve um atraso intrauterino grave. Fez uma pequena lesão cerebral e, portanto, teve sempre um atraso global de desenvolvimento quer motor, quer cognitivo.

Desde o dia em que nasceu foi sempre acompanhado por técnicos, desde psicólogos, médicos do desenvolvimento, pediatras, sempre teve um acompanhamento muito próximo até aos dias de hoje.

Hoje já não com tanta frequência, não tem tantas consultas. E, portanto, ele vinha referenciado porque eu tive que o referenciar na altura na DREN para justificar a escolha da retenção e depois porque ele tinha tudo o que era relatórios médicos.

11. Apoio educativo especial e/ou acompanhamento pedagógico complementar.

Ou seja, ele andou na pública no início, que manteve até aos quatro anos e depois a partir daí ele andou sempre em acompanhamento particular.

No primeiro ano a psicóloga do (xxx) chegou a vir aqui fazer uma reunião na altura, com esta escola, com a professora e a psicóloga, mas o T depois teve aqui acompanhamento particular, eu a pagar até ao quarto ano.

A partir do quinto ano tivemos uma negociação com a escola também e então decidiu-se que ia ter uma professora de ensino especial a fazer o acompanhamento só aqui. Apesar de ainda manter o acompanhamento no (xxx) só vai duas vezes no ano fazer a avaliação e em dezembro à consulta.

Qui até ao ano passado também teve o apoio das terapeutas ocupacional, fala e fisioterapia. Elas deslocavam-se aqui, mas também era particular.

Mas este ano ele já não quis, claro! Parou tudo por opção dele, porque achou que os amigos o gozavam, porque já viam aqui as terapeutas. Ele próprio já estava cansado, já não as aguentava mais, era mesmo esta a expressão, e que não queria mais.

E nós também não conseguimos. Ele já tem 17 anos e estar aqui a motivá-lo para que tenha essas terapias...e depois falando também com a parte médica nesse sentido, também já não há mais valia no desenvolvimento dele. Ou seja, terapia ocupacional talvez sim, terapia da fala ele vai mesmo ter de ir para cirurgia, e, portanto, não vale a pena estar a massacrar.

O T só teve acompanhamento em sala no primeiro ciclo. Depois a partir daí a professora titular achou que era um bocadinho disruptivo estar ali na sala e não conseguiam ter os resultados que pretendiam, porque ele ficava muito nervoso, ele lida muito mal com o barulho. Ele tem essa questão, lida muito mal com o barulho, com os gritos. Então

decidiram retirá-lo de sala e ele fazia uma hora, três vezes por semana fora da sala. Naquela hora a professora de ensino especial tirava o T e fazia um trabalho individualizado. Eram estratégias de apoio a matemática, e a professora titular dava orientações e ele fazia com a professora de ensino especial, que fazia esse link com a professora titular.

E a partir do momento em que o T passou para o quinto ano e que teve uma série de disciplinas nós decidimos que a partir daí, também sempre com a escola, com a direção envolvida no processo decidimos passar o T para o CEI, porque até então estava no PEI. Decidimos por causa dos exames, para o T não era benéfico. Portanto nós pensamos o que seria benéfico realmente para o T, continuar no PEI e expô-lo a exames nacionais?! Então com a escola optamos em conjunto por inclui-lo em CEI. E a partir daí a professora de ensino especial ficou com o compromisso de ficar nove horas por semana fora de sala de aula, porque em sala de aula também não dava.

No quinto e sexto ano ainda manteve o português e matemática em sala e a professora de ensino especial apoiava-o fora. A partir do sétimo ano decidiu-se que o português e a matemática seriam retirados para o T, até porque os amigos iam para exame e também para ele não destabilizar e poderem aproveitar, e também para o T poder aproveitar, na verdade ao ritmo dele, e ele ficou só com a professora de ensino especial. Que é o que se mantém agora.

Ele está em sala nas outras disciplinas do curso dele, economia, exceto português, matemática e filosofia, porque também achamos que não trazia uma mais valia para ele.

Ele tem um acompanhamento de português e matemática funcional e dentro das nove horas tem ali horas dirigidas à parte vocacional da ida social, às tarefas e às obrigações dele. Algumas coisas interessantes como sair de metro e sair pela cidade, ir à farmácia, ter aqui um contato social do dia-a-dia.

C - Dimensões e prioridades valorizadas no contexto educativo

12. Na altura de escolher um contexto educativo para o seu filho(a) o que priorizou nessa escolha?

Inicialmente tínhamos uma seleção, sendo que inicialmente ainda pensamos, por opiniões diversas dos técnicos que achavam que ele até deveria ir para uma escola pública, porque teria apoios, pronto!

E ele ainda foi, estive inscrito. Depois eu tive uma reunião lá com o presidente do agrupamento, e ele na altura disse-me, o T estava lá ao lado, e ele disse-me que não tinha apoios para aquela criança. Portanto que tinha 54, nunca mais me esqueceu esse número, que tinha 54 crianças no agrupamento com NEE e que não tinham nada a ver com o T, e, portanto, ele para o T o que poderia ter eram duas horas de apoio...de integração! E na altura eu disse que não era aquilo, que o meu filho precisava de um acompanhamento, precisava de alguém que estivesse ao lado dele porque eu achava que ele até ia desenvolver!

Nós já estávamos também a selecionar a privada, mas na questão de que poderia ser diferente da pública, tentamos.

Pronto selecionamos a privada, na altura esta escola não estava a funcionar ainda.

Claro que depois havia aqui, eu apercebi-me de algumas situações em que por exemplo uma amiga minha ia e a filha entrava, o T ia e já não tinha vaga! Depois ia eu na frente não tinha vaga, mas ela ia atrás e já tinha vaga. Portanto senti que havia aqui discriminação em termos de privadas também!

E houve uma privada que o aceitou!

Entretanto uma amiga minha falou-me que ia abrir uma escola e podíamos ir ver e viemos e decidimos. Falamos com a direção e disseram que sim, que estava no projeto estas crianças, portanto a equidade e a inclusão, e pronto optamos por esta!

13. O que procurou evitar na escolha da instituição educativa?

14. Como teve conhecimento da existência desta instituição?

Uma amiga minha falou-me que ia abrir uma escola e podíamos ir ver e viemos e decidimos. Falamos com a direção e disseram que sim, que estava no projeto estas crianças, portanto a equidade e a inclusão, e pronto optamos por esta!

15. No decorrer da 1ª visita que aspetos/ dimensões mais valorizou nesta instituição?

Foi mesmo o projeto educativo, foi na conversa que tive com a diretora, eu tinha boas referências dela, e porque os pais de crianças especiais também nos preocupamos com isso. Em conhecer e em saber e perceber quem é quem. Se calhar mais do que se fosse uma criança dita normal. E nesse sentido já tínhamos referência e então na conversa, na entrevista que tivemos com ela e no projeto. Achei que era o ideal!

Depois com o decorrer dos anos conseguimos ver que era um projeto muito familiar e então também percebemos que nós tínhamos muitas dificuldades.

D - Dimensões valorizadas no ambiente educativo relativas à oferta curricular

16. Considera o ambiente físico da instituição relevante para a qualidade da intervenção educativa? Porquê?

17. Qual a relevância para si de uma equipa docente especializada e conhecedora no acompanhamento a crianças com NEE?

Sem dúvida fundamental. Aliás mesmo agora no 10º ano a diretora de turma e a professora de ensino especial é fundamental esta ligação.

Eu apercebi-me que todos os professores do T fazem uma ligação muito próxima com a professora de ensino especial, nos testes, nas avaliações, estão sempre muito interligados.

Eu acho que tem a ver muito com a juventude da escola e do corpo docente também!

Acredito que se não fizer parte das pessoas de proximidade, de interesse, e que se fosse num corpo docente mais antigo, mais frio, mais cinzento, que fosse diferente. A sorte é a naturalidade com que tem vindo a acontecer. As pessoas interessam-se naturalmente. Há um interesse pelo T e é o que faz a diferença toda. Se alguém não tiver esta competência e for imposta vai cumprir, mas o esforço é maior!

18. Sente que há recetividade do professor titular em perceber e apoiar as suas preocupações?

Eu tive sempre uma ligação muito próxima com a professora de ensino especial e, portanto, nós falávamos muitas vezes por telefone, e com a professora titular também íamos falando com frequência. E essa proximidade sempre houve, falávamos semanalmente se calhar. Partilhávamos muito.

A professora titular percebeu as dificuldades do T logo de início. Nós também não sabíamos que poderiam existir assim tantas e fomos tendo, como era um ambiente tão familiar, fomos tendo esta ligação constante, semanal com a direção, a professora titular. Tivemos sempre aqui esta ligação de forma a conseguirmos proximidade, de forma a conseguirmos minimizar a questão das dificuldades do T e dar soluções.

Daí que depois também vieram cá todas as pessoas do centro de terapia que acompanhavam o T falar com a professora titular e com a psicóloga, portanto tivemos aqui sempre esta proximidade com o colégio.

19. Considera a oferta curricular adequada a uma criança com NEE? Porquê?

Não é! Agora aqui no caso do T foi uma escolha nossa porque podia ter uma vertente técnico profissional, fundamental nestas crianças.

Esta instituição não tem! Nós também sabíamos disso. Nós optamos por deixar aqui o T sabendo mesmo com a direção, e os professores e a psicóloga alertando-nos para a possibilidade, para a vantagem de o T ter um curso técnico profissional. Mas a verdade é que a nossa decisão não foi de repente!

Nós ponderamos e tive contato com pessoas de escola técnico profissionais, e a verdade é que o perfil do T é um bocadinho diferente!

Olhe na DREN disseram-me assim, quando eu fui apresentar o T, na verdade não existem no nosso sistema, porque não são totalmente deficientes, mas também não são cem por cento competentes! Conclusão estão ali no limbo, portanto não existem no nosso sistema. Foi assim que me responderam e eu saí de lá!

O T tem de ter ali muitos intervalos, muitos momentos sem fazer nada, como está aqui na escola. Há três dias que ele não te aulas de tarde. Tem de ser assim, e mesmo assim a taxa de esforço dele nota-se perfeitamente.

E – Perspetiva da evolução educativa da criança/ jovem com NEE

20. Relativamente ao apoio educativo disponibilizado para o seu filho, considera suficiente?

De alguma forma a escola está a prepará-lo porque ele tem aquelas atividades com a professora de ensino especial. Nestas tarefas que ele faz que o ajuda a ter responsabilidades, aí nota-se que evoluiu também! Não sei para quê, não sabemos o futuro, não sabemos! Mas para o obrigar, pelo menos a ter responsabilidade na tarefa que está a fazer!

Em termos de aula, em termos pedagógicos está a acrescentar pouco, o que é natural! O T tem a particularidade em termos de pensamento abstrato que os conteúdos que ele apreendeu são dados pode até utilizar o termo, mas não sabe para que é que está a usar! É mais a parte prática!

Felizmente o T tem esta possibilidade, porque há crianças cujos pais não têm possibilidades de poder oferecer estas condições e está a fazer isto num contexto um bocadinho diferente.

21. Em retrospectiva, como avalia a evolução educativa do seu educando nesta instituição?

Eu acho que esta instituição tem conseguido responder às necessidades do T. claro que se nós pensássemos numa vertente mais profissional, nós pais decidimos que a vertente era esta... mais a vertente da segurança dele, daí ele estar aqui e desenvolver...manter-se e evoluir.

O T tem muita vontade de ser igual a todos os outros. Todos os testes que tem são adaptados às circunstâncias que tem. Ele stressou e estudou mesmo, andou a estudar dias seguidos, ele dedicou-se muito. Tem vontade, tem coragem de alguma maneira.

No inglês ele nota-se que sabe! Ele lê bem e tem uma boa pronuncia, são evoluções, são competências que ele tem. Faltam as outras, mas estas ele tem!

F- Preocupações dos Encarregados de Educação relativas aos seus educandos

22. Quais os aspetos educativos que o(a) preocupam atualmente, relativamente ao seu filho(a)?

O que nos interessa a nós é por um lado a questão da segurança, ele está integrado com pares, e ter mais a vertente de tarefas do que ele pode fazer, prepará-lo dentro do que ele é. Ele faz as tarefas e preocupam-se em ter tarefas para ele. Para este tipo de crianças é prepará-los para a vida.

O que é que eles vão ser no futuro, o que é que eles podem fazer?

Há aqui outra parte que é a redoma não pode existir, isto é, o T pode fazer muito mais do que o que faz, mas a culpa também é nossa da redoma. O que pode otimizar mais a escola com o T? Os dias que não tem aulas também não são fáceis de gerir. Ele vai para casa confortável ouvir as coisas dele, para o quarto, mas a verdade é que ele fica ali fechado, isolado e isso não é o

ideal, não é! Fora toda a logística que temos de ter, sempre aflitos a arranjar alguém que o leve ou que o venha buscar, ou nós! Muitas vezes em termos profissionais temos de sair ara vir buscá-lo ou levá-lo a casa, arranja alguém que fique com ele em casa. Toda a logística não é fácil! Mas pior do que isso tudo é que houve momentos em que não conseguimos e pedimos para ele fica na escola e ficou! A professora de ensino especial arranjou tarefas para ele fazer. Agora para o ano tenho de arranjar aqui alguma coisa não sei! Mas em relação a isso não há apoio para as crianças com necessidades especiais que estão sozinhos!

23. Existe mais algum aspeto que queira referir?

Nós somos pais de uma criança especial e é difícil explicar o que é ser Pai de uma criança especial. A todo o momento há desafios! Quando nós achamos que as coisas estão mais ou menos controladas de repente não estão!

Ele teve, aqui, algumas questões na integração com os colegas, com os pares. Este foi o verdadeiro problema do T, aqui na escola!

A integração para o T com os pares sempre foi difícil...com o crescimento deles e a fase complicada em que eles andam...foi a partir do sexto, em que os miúdos passam por uma fase mais esquisita...aliás o T nunca mais foi convidado para uma festa de aniversário.

E a verdade é que eu às vezes até lhe dizia quando saia da escola [olha T isto é dia sim, dia sim!], porque realmente todos os dias havia alguma coisa diferente, alguma coisa que o perturbava, porque ele vinha angustiado, vinha triste, vinha desiludido.

Portanto teve aqui muitos momentos de angústia dele próprio e de não querer vir mais para a escola. Só que nós fomos gerindo da melhor forma. Sempre tivemos o apoio daqui da parte da escola. Tivemos sempre muita sorte neste contexto. A direção, a psicóloga, houve aqui um apoio, um interesse verdadeiro destas pessoas. Julgo que não será em todos os sítios assim, e, portanto, neste caso concreto acho que houve essa felicidade.

Esta ano está melhor, veio um grupo novo que não o conhecia, apesar que no início ainda teve algumas dificuldades porque tentou aproximação...com a as colegas, festinhas e não sei quê! Este é que é o problema...gente nova a dar-lhe a atenção que ele já não tinha ao longo destes anos todos, não é! Porque os colegas tratavam-no...pronto!

Aqui na escola sempre houve muitas reuniões com a psicóloga, com a turma sempre tentaram fazer esta ligação entre ele e os pares, e os outros professores. Eu acho que os professores sempre o protegeram de alguma forma.

Na vertente dos pais também preocupa a vigilância que estas crianças também têm de ter! ou seja quando há crianças com características típicas tem de haver vigilância com a proximidade da turma.

O "bullying" que o T sofreu podia ter sido minimizado se houvesse mais gente a tomar conta dos espaços e a controlar mais essas circunstâncias. O T é o ela mais fraco.

Com a entrada de crianças novas a integração foi muito fácil, têm outra forma de estar os bolseiros, o que quer que seja a recetividade deles com o T é muito maior, e a tolerância

também. Vêm de outras realidades, nota-se que têm afinidade com o T, maior ou um bocadinho diferentes. Porque a turma do T é constituída por alunos que estiveram com o T desde o início até agora e outros que vieram de fora. E o T passou todo o percurso com estas pessoas daqui com quem ele tem uma relação dele para com elas e que não é exatamente recíproca.

A aceitação por um lado faz parte, está ali e não é hostilizado, mas os novos são mais cuidadosos

Eu acho que nós pais não temos tempo para dizer aos nossos filhos que existem meninos especiais, sinceramente eu acho! Nem os educar para esse sentido! A irmã está educada porque vive com ele e porque já foi desafiada muitas vezes aqui na escola! E tendencialmente nos próximos anos pode ser mais difícil ainda!

Vejo a adolescência com alguns desafios!

Nós pais de crianças normais esquecemo-nos de ensinar os nossos filhos que há crianças diferentes!

Toda esta comunidade, vivemos em redomas...nem é por mal é porque não temos tempo!

Ele tem a perceção da diferença. É muito cruel para ele, ele tem uma carapaça, porque enfrentar o passado que ele já passou, tomando consciência da realidade e os desafios com os amigos e agora este afastamento....

Tudo o que é atividade desportiva ele nunca é incluído, porque tudo é competitivo! Neste momento faz desporto por simpatia, porque o treinador gosta dele, mas só por isso!

Portanto esta realidade todos os dias ele nota-as!

Outros desafios e fragilidades que podem aparecer para os pais com estas crianças, há aqui um ponto fundamental é que a irmã também existe! E a partir do momento que existe isto cria aqui um desafio enorme. Há amplitudes de comportamentos. Da vertente dos pais o desafio maior não é ter só a criança ou adolescente nessas condições, mas também ter uma outra criança que não tem a ver com essa realidade, mas que tem de coabitar com ela e tem de fazer frente à sociedade com essa sombra atrás, que existe! Esta é uma dimensão muito importante, lidar com isto não é fácil. Para já porque temos a nossa maneira de ser e estar e os nossos valores, e aquilo que consideramos correto em educação, e que depois temos de ajustar de acordo com as características dos filhos. Porque encarara a educação com preparar para a independência e autonomia carece de todas estas perceções e todas estes entendimentos.

O T tem uma realidade e tem uma baliza e uma amplitude de tolerância que a irmã não tem. Só que não se pode ser diferente com a irmã porque só agora começa a perceber mais efetivamente o real do que é o T, e um menino da idade do T.

Os irmãos destas crianças por vezes ficam um bocadinho esquecidos, até por nós pais.

Houve uma fase inicial em que a dedicação ou o foco é tanto aquele filho, que tem a necessidade especial, que às vezes o outro fica ali um bocadinho de lado.

Agora o T tem outra realidade também, o T é um adolescente, tem as hormonas a disparar por todo o lado sem controlar e sem saber o que fazer com elas e isso é muito complicado, mesmo complicado. E é aqui que os pais precisam de ajuda...as preocupações emocionais!

E depois as preocupações profissionais, de integração na sociedade!

Terminar o secundário, aqui e depois pronto temos de dar um passo de cada vez! Ainda não estamos na fase de procurar contatos, mas quando o T estiver próximo da saída, estar mais atenta a tudo o que é informação.

Mas é um desafio. Os pais têm este desafio mesmo diário, com tudo, com coisas pequeninas! Às vezes não é fácil. Às vezes a parte da tolerância, há momentos que...até fico com peso na consciência!

G- Expetativas atuais e futuras relativas aos seus educandos

24. E como perspectiva o desenvolvimento educativo para o seu educando?

Isto pais de crianças especiais também é assim, viver um dia de cada vez, não podemos ter grandes projetos.

O futuro é um problema! Temos de criar algo para o T. que o T facilmente não vai ser considerado, ou explorado em demasia. Tem risco tremendo de as coisas não correrem bem!

Expetativas é "tuff", o que é que se pode oferecer?

Nem uma criança normal que fez o ensino todo e tirou boas notas, fez licenciatura e afins, não se sabe o que vai fazer a seguir não é!

Expetativas é que haja cotas para crianças ou para adultos com este tipo de características, com diferenças porque existe! É alguma esperança que possa haver ou numa câmara ou empresa com alguma dimensão, porque se for pequena está desgraçado, ou nós conseguir alguma coisa para ele!

Portanto expetativas passa por aqui! Porque dava-nos mais conforto que estivesse connosco, que é uma hipótese de o pôr autónomo, mas connosco! Por outro lado, uma empresa com outra dimensão pode dar outro tipo de oportunidades de contextos que ele não vai ter connosco. Tupo o que fosse desporto também setia uma opção!

25. Recomendaria esta instituição a outros pais de crianças com NEE?

ANEXO V - Cronograma de Trabalho

