



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A percepção dos pais sobre a Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**

Sara Patrícia Matos Miranda

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MARÇO 2016



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A percepção dos pais sobre a Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**

Sara Patrícia Matos Miranda

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria
Pereira e Sá Azevedo**

Agradecimentos

Obrigada à minha orientadora, Doutora Ângela Azevedo, por todo o apoio, coragem e força que me transmitiu ao longo deste percurso.

Obrigada à minha Clarinha, que me fez ganhar um novo sentido à vida, e fez com que este trabalho fizesse ainda mais sentido, porque também ela poderia ser uma criança como todas as que falo neste trabalho.

Obrigada aos meus pais, porque sem eles não seria possível realizar este percurso, mas obrigada acima de tudo por serem um exemplo de trabalho e determinação.

Obrigada ao André, pela paciência, calma, e carinho. Obrigada por me ter acompanhado ao longo destes 6 anos, sempre com o mesmo sorriso e amor.

Obrigada á Patrícia, por todo o apoio ao longo deste ano, em tudo o que precisei, pela partilha infinita.

Obrigada à Bruna, Catarina e Diana, por estarem sempre comigo, acima de tudo.

Obrigada à Rita, por toda a calma que me transmitiu neste caminho.

Obrigada à minha Tia Tina, a minha segunda mãe, que me abriu as portas ao mundo das crianças com necessidades especiais.

Obrigada à Professora Rosário, pela incansável ajuda neste trabalho.

Um especial obrigada às mães que participaram neste estudo, e que partilharam comigo as suas vivências, as suas preocupações, as suas dores.

Resumo:

A inclusão de crianças com NEE tem vindo a ganhar particular relevância nas escolas. Assim, torna-se fundamental compreender a perceção dos pais perante a inclusão, sendo este o principal objetivo deste estudo de carácter qualitativo. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com vista à melhor compreensão da problemática explorada. Participaram neste estudo 8 mães de uma escola pública de Vila Nova de Famalicão. Os dados foram recolhidos através da entrevista semiestruturada e submetidos à análise de conteúdo. No presente estudo constatou-se que as mães são favoráveis à inclusão, demonstrando credibilidade neste processo, mencionando o desejo de acolhimento da criança e diversas vantagens como a aceitação social, a aprendizagem, relação com os colegas, e desenvolvimento de competências sociais.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Perceção Parental

Abstract:

The inclusion of children with Special Educational Needs is being achieve a particular relevance in schools. Thus, it is essential to understand the parents' perception towards inclusion, being this the main objective of this qualitative study. It was used a qualitative approach to a better comprehension of the problematic explored. In this study it was used a sample of 8 mothers from a public school in Vila Nova de Famalicão. Data were collected with semi-structured interviews and submitted to content analysis. In the present study it was found that mothers are favorable to inclusion, showing credibility in this process, mention the desire of child's care and several advantages as social acceptance, learning, relationship with colleagues and the development of social skills.

Keywords :Special Needs Education, Inclusion, Parental Perception

Índice

Introdução	5
Parte I- Enquadramento Teórico	6
1.1 Necessidades Educativas Especiais: conceito e legislação	6
1.2 A Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais	10
1.3 A Perceção dos pais sobre a Inclusão.....	15
Parte II- Estudo empírico	18
2.1 Plano de estudo	19
2.2 Participantes	20
2.3 Instrumentos	21
2.4 Procedimento.....	23
2.5 Análise e discussão dos resultados.....	24
Conclusão	42
ReferênciasBibliográficas:	46

Índice de anexos

Anexo I- Questionário Sócio-Demográfico

Anexo II- Guião da entrevista

Anexo III- Carta de explicação do estudo

Anexo IV- Consentimento informado

Anexo V- Categorização das entrevistas

Lista de abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

CEI- Currículo Específico Individual

Introdução

O funcionamento da prática inclusiva é influenciado pela forma como esta é compreendida pelos seus intervenientes e por isso uma das melhores formas de entender como a inclusão é percebida nas escolas é precisamente ouvir os intervenientes e compreender as atitudes face à mesma (Pinto & Morgado, 2012).

Os estudos sobre as atitudes e perceções dos pais sobre a inclusão são ainda insuficientes para compreender o fenómeno (Kırgın, 2009, citado em Ozyurek, 2012), o que é contraditório à ideia de que os pais são vistos como o factor mais importante e influente no processo de inclusão e por isso devem ser contemplados nos estudos realizados (Elkins, Kraayennord, & Jobling, 2003).

Paralelamente, considera-se também importante investigar este domínio, dado que para além de poder determinar o sucesso de inclusão, permite também conhecer áreas de intervenção prioritárias (Narumanchi & Bhargava, 2011). Tal como refere Leal e colaboradores (2012), pelo papel decisivo das famílias no processo inclusivo, novas investigações são necessárias para aprofundar o conhecimento e desenvolver ações intencionais para a promoção do envolvimento dos pais de crianças com NEE num objetivo ético e moral que é a inclusão.

Assim, pretendemos conhecer a perceção dos pais sobre a inclusão, sendo esta a questão de partida para a elaboração deste trabalho.

No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico visamos a clarificação dos conceitos básicos que nos consideramos pertinente para uma melhor compreensão do trabalho. Assim, incidimos na contextualização das Necessidades Educativas especiais (NEE), dando ênfase ao seu conceito e à legislação, seguindo-se a distinção entre “integração” e “inclusão” e realçando algumas perspetivas sobre a inclusão. Por último a perspetiva dos pais sobre a inclusão dos alunos com NEE.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica, discorrendo de forma particular sobre a metodologia, o tamanho e seleção da amostra, os instrumentos de recolha de dados, análise e interpretação dos dados, bem como os procedimentos utilizados.

No terceiro e último capítulo, procedemos à análise e interpretação dos dados tendo em conta o quadro conceptual em que apoiámos a nossa investigação. Findamos esta investigação com uma conclusão que sintetiza todo o percurso efetuado, realçando os aspetos mais importantes do presente estudo.

Parte I- Enquadramento Teórico

1.1 Necessidades Educativas Especiais: conceito e legislação

No final da década de cinquenta, os movimentos associativos de pais começaram a multiplicar-se, particularmente, na Europa e nos Estados Unidos da América, tendo sido criada a *National Association of Retarded Children*, cujo objetivo era reivindicar a melhoria das oportunidades e das condições sociais e educacionais para as crianças com deficiência. Salienta-se também a influência de documentos internacionais marcantes nos direitos da pessoa humana, como a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, em 1948, e a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, em 1959 (Winzer, 1993).

Posteriormente, surgiram documentos como o *Education of All Handicapped Children Act- Public Law, 94-142*, publicada nos EUA, em 1975 e o *Warnock Report*, publicado no Reino Unido, em 1978, que tiveram repercussões importantes na inclusão de alunos com NEE. A *Public Law*, determinava que o ensino aos alunos com deficiência se realizasse num ambiente o menos restrito possível, proporcionando a inclusão em escolares regulares.

No Reino Unido, as investigações no âmbito do *Warnock Committee of Enquiry in to the Education of Handicapped Children and Young People*, contribuíram para um novo modelo psicopedagógico e uma consequente alteração na terminologia, propondo o termo “crianças com NEE”. De acordo com esta abordagem, um aluno apresentava NEE quando evidenciava mais dificuldades em aprender relativamente a outros indivíduos da mesma idade, sendo que esses problemas poderiam ser de ordem física, emocional, sensorial, intelectual, social ou uma combinação destas (Correia, 2008).

Também a “ Conferência Mundial sobre a educação para todos “ realizada na Tailândia, em 1990, constituiu um passo importante no estabelecimento de princípios e estratégias no âmbito da inclusão de alunos com NEE.

O conceito de NEE é retomado mais tarde, em 1994, com a Declaração de Salamanca redefinindo o conceito como “ todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares, e consequentemente, têm necessidades especiais em determinado momento da sua escolaridade” (Declaração de Salamanca, 1994, p.35). Nesta definição foram incluídas também as crianças sobredotadas, crianças de rua, crianças que trabalham, crianças de populações remotas

ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e também crianças de grupos desfavorecidos (Declaração de Salamanca, 1994).

Em Portugal, contrariamente ao que ocorria no contexto internacional, na década de setenta a evolução legislativa foi pouco significativa e pouco destaque foi atribuído à inclusão de crianças com deficiência. A importância conferida a estas crianças só se fez sentir após a Revolução de 25 de Abril de 1974, principiando efeitos a partir da Constituição da República de 1976, que procurava assegurar às crianças com deficiência o mesmo direito ao acesso ao ensino obrigatório. Mais tarde, na década de 80, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, foi também marcante, ao sustentar que seria da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Ministério da Educação, 1986).

Neste percurso da promoção da educação e da igualdade, no ano de 1987, foi publicado o Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho, que pretendia auxiliar no cumprimento do ensino obrigatório dos alunos com deficiência, no entanto, estas medidas permitiam a isenção da escolaridade obrigatória, desde que a deficiência fosse devidamente comprovada (Ministério da Educação, 1987).

Na década seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, no sentido de tornar a educação mais abrangente. Esta nova legislação veio definir que todas as crianças estariam sujeitas ao cumprimento do ensino obrigatório, incluindo as crianças com deficiência. Assim, os parâmetros sustentados no decreto-lei anterior foram revogados e encerrada a ideia de que, em Portugal, existiriam crianças não “ensináveis” (Felizardo, 2010).

Em 23 de Agosto de 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, procurando proporcionar a todas as crianças o direito de participarem na sociedade, pelo que os estudantes como NEE seriam inseridos nas escolas regulares. As condições de ensino poderiam ser adaptadas no sentido de possibilitar a inclusão destes alunos, que tinham subjacentes: a) adaptações com equipamentos especiais de compensação; b) adaptações materiais; c) adaptações curriculares; d) condições especiais de matrícula; e) condições especiais de frequência; e) condições especiais de avaliação; f) adequação na organização das turmas; g) apoio pedagógico acrescido e por último, g) o ensino especial (Ministério da Educação, 1991).

Dez anos mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que decretou a organização curricular do nível básico, depois da introdução, pela primeira

vez, do conceito de NEE de carácter permanente ou prolongado no mais recente paradigma curricular (Ministério da Educação,2001). Correia e Serrano (1997) defendiam esta classificação das NEE, considerando as NEE a partir do tipo de adaptações a implementar, considerando dois grupos distintos, as necessidades educativas permanentes e as temporárias. As permanentes, exigem adaptações generalizadas dos currículos às características do aluno e mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno, por outro lado, as temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o ao aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Pela mesma altura foi divulgado o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, que adotou a reorganização curricular do nível secundário relativamente aos alunos com NEE (Ministério da Educação, 2001).

Atualmente, segundo o Decreto-Lei nº3/2008, as crianças com NEE são definidas como:

crianças com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento psicossocial(Ministério da Educação, 2008, p.155).

Nesta nova legislação, as medidas educativas em vigor são: a)adequações do processo de ensino e aprendizagem; b) apoio pedagógico personalizado; c) adequações curriculares individuais; d) adequações no processo de matrícula; e)adequações no processo de avaliação; f) currículo específico individual, e por último g) tecnologias de apoio (Ministério da Educação, 2008).

Os alunos que apresentam acentuadas limitações, entre outras, ao nível cognitivo, pelas suas características e necessidades específicas requerem, em termos educativos, um conjunto de adequações curriculares que, por norma, apresentam um elevado desvio relativamente ao currículo comum, desta situação resulta a necessidade de elaboração de currículos específicos individuais (CEI) que respondam às especificidades de cada caso (Baltazar,2013).

Como se pode ler no ponto 2, do artigo 21º, do Decreto-Lei 3/08, “o currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo

as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (Ministério da Educação,2008, p.159), ou seja, há um afastamento do currículo comum. Acrescenta também que “ inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar”(Ministério da Educação, 2008,p.159).

O CEI reforça a necessidade de proporcionar à criança ou jovem um forte desenvolvimento da autonomia social e pessoal, dando prioridade a atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, à comunicação e organização do processo de transição para a vida adulta. De salientar, que o principal objetivo deste currículo é potenciar o aluno, proporcionando um conjunto de apoios dentro do contexto escolar e da comunidade, em grupo e/ou individualmente, visando o desenvolvimento de competências e facilitar a sua integração social. Por sua vez, o Programa Educativo Individual (PEI) destes alunos deve ser muito elucidativo, contemplando momentos de permanência na sala de aula, o máximo possível, e tempos de permanência noutros espaços de aprendizagem (Capucha et al.,2008).

Este documento compromete a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que fomentem a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente, sendo considerado um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações (Capucha et al., 2008).

De salientar, que o currículo específicoindividual também se insere na política de inclusão(que abordaremos no próximo capítulo) dado que contribui para o acesso de todas as crianças na vida da escola, atenuando as diferenças de modo a proporcionar a todos uma aprendizagem. Assim, não se diminuem competências, mas traçam-se objetivos e metas para a criança alcançar de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem (Costa, 2006).

Assim, com o contributo da constante atualização da legislação, verificou-se uma nova forma de compreender a deficiência sob a perspetiva educacional. Esta mudança originou mudanças em vários aspetos: no currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino e nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais (Escudero&Dominguez, 2011). Assim, a ênfase incide na

escola, na resposta educacional, dado que, segundo Marchesi e Martin (1995, citado em Serra, 2008), um aluno com NEE exige uma atenção específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade, tendo a escola o dever de oferecer uma resposta de acordo com as necessidades do aluno.

Esta conceção norteia o princípio da inclusão e o reconhecimento de construir uma “ Escola para todos”., que abordaremos de seguida. Ou seja, os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, sendo deste modo uma inclusão adequada às características dos alunos (Rodrigues, 2003).

1.2A Inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais

A inclusão é ainda de difícil definição, sujeita a diferentes significados e interpretações (Cole, 2005). O conceito é muitas vezes confundido com a “integração”, sendo frequente os dois termos serem utilizados como sinónimos, ou aplicados indiscriminadamente, tornando-se necessário distingui-los (Aral, 2011, citado em Özyurek, 2012).

Na integração, é esperado que os alunos se adaptem à escola, ou a outros contextos, como a própria sociedade, e não o contrário, como a inclusão pressupõe (César, 2012). Segundo o modelo de integração, perante um aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, conclui-se que o problema reside no aluno, na família ou no grupo social em que está inserido, sendo por isso assumido que têm que ser alterados. Denota-se uma procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola, em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema (Rodrigues, 2000). As práticas de integração que se desenvolveram inicialmente nas escolas procuravam aproximar cada vez mais os alunos com deficiência dos padrões da escola comum e das outras crianças, ou seja a presença destes alunos não modificava a lógica do funcionamento da escola (Monteiro & Earp, 2011).

Contrariamente, a inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer défices e necessidades, convido às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma rutura com o modelo tradicional de ensino (Wang, 2009).

Gökdere (2012) considera a inclusão como uma abordagem educativa disponibilizada aos alunos com NEE nas salas de aula regulares, devendo ser

considerada como um ambiente onde os alunos poderão estar integrados com estudantes da mesma idade e simultaneamente, nesse mesmo contexto, são colmatadas as suas necessidades, em detrimento de uma escola dedicada apenas a alunos com NEE ou turmas formadas por apenas estes alunos (Dettmer, Thurston&Dyck, 2005).

Com a inclusão, há uma nova visão das dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas na forma como a escola está organizada e no modo como funciona (Freire, 2008). Esta nova forma de encarar as dificuldades obriga a escola a adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e mais assentes em princípios de inovação e de resolução e problemas, permitindo adaptar-se às exigências, dificuldades e condições (Ainscow,1999).Contudo, Rodrigues (2000) salienta que para se criar um sistema educativo inclusivo, não basta alterar apenas a escola, dado que a escola é um sistema permeável não só às orientações legislativas mas também aos valores sociais e culturais dominantes. Assim torna-se essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação de novos princípios, é paralelamente crucial, mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva, e está é, simultaneamente uma barreira acrescida à inclusão.

Assim, constata-se que a inclusão de crianças com NEE é um tema de grande relevância e que tem vindo a receber maior destaque em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas do ser humano (Thomas & Loxley, 2007).É assim definida como um direito de todas as crianças, independentemente do seu género, da sua classe social ou das suas características individuais, que garante que todos os alunos, de acordo com as suas diferenças, disponham de uma educação de qualidade e vivenciem experiências significativas (Russel, 2003).As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades que os alunos apresentam, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem, assegurando sempre um ensino de qualidade a todos (Sanches & Teodoro,2006)

A ideia fulcral do princípio da inclusão é que todas as crianças são únicas, com as suas experiências, com os seus interesses e é a escola que se deve adaptar aos seus alunos (Almeida-Verdu, Fernandes & Rodrigues, 2002;Brandão & Ferreira, 2011; Gupta & Buwade, 2013;Sánchez,2012). A inclusão não significa apenas a inserção física do aluno com NEE num ambiente comum a todos. É necessário que o aluno seja parte do contexto escolar, o que significa participar ativamente de todas as atividades sociais e pedagógicas desenvolvidas (Oliveira, Dutra, Melo & Rezende, 2015).

O impulso para a inclusão de crianças com NEE na escola comum foi assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), reafirmando que o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando a sua identidade social. Assim, ressalta que as diferenças devem ser respeitadas e que a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias que atendam às necessidades de aprendizagem de cada aluno no processo educativo (Winzer, 1993). Este documento reforça que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança, e não o contrário.

Segundo Rodrigues (2002), a inclusão não é um conjunto de documentos legais nem um novo nome para a integração, é sim um paradigma de escola organizado em concordância com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos, sendo considerado pelo autor como um objetivo aliciante mas muito ambicioso. Num contexto educativo inclusivo, a diversidade não pode ser vista como um constrangimento, mas sim, como uma oportunidade de inovação e desenvolvimento educativo, que potencia o desenvolvimento de todos os alunos e do próprio professor, que vê nestes alunos um contexto propício ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (Felizardo, 2010).

Segundo o decreto-lei que vigora atualmente, na educação inclusiva, pretende-se garantia de igualdade, quer no acesso, quer ao nível dos resultados. Assim “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” (Ministério da Educação, 2008, p.154). A educação inclusiva deve ser, então, uma prática que seja incorporada na cultura do estabelecimento de ensino, devendo estar presente nas atitudes de cada membro que participa do sistema nacional (Thomas & Loxley, 2007).

No que se refere à aplicação da inclusão, deparamo-nos com diversas opiniões, os que incondicionalmente apoiam a inclusão e os que questionam as suas implicações práticas nos interesses educacionais e sociais dos alunos com NEE (Pinto, 2013). Os que apoiam a inclusão, proclamam a sua importância e benefícios, designadamente considerando-a como o melhor ao nível da diversidade e da diferença (González-Gil et al., 2012), por outro lado, autores como Lopes (2007), salientam que é necessário realçar que alguns alunos precisam de um ensino mais individualizado, que não poderá ser

prestado se estes se encontrarem sempre integrados numa turma de cerca de vinte alunos.

Também Pinto (2013), refere que os que apoiam a inclusão (Gallagher,1998 citado em Pinto,2013) consideram que todos os alunos pertencem à turma regular e que os bons professores são aqueles que encontram as necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas necessidades. Contrariamente, outros questionam as implicações desta prática, considerando que tentar forçar todos os alunos ao modelo da inclusão é tão coercivo e discriminatório como forçar, todos os alunos, ao modelo de turmas especiais ou instituições especiais (Skidmore,1996, citado em Pinto,2013).

Pinto (2013), autor defensor da inclusão, considera que tem impacto nos alunos com NEE, nos colegas, nos professores e nas famílias. Aos alunos com NEE permite-lhes o acesso a novas experiências, a modelos dos colegas, a novas realidades, novas amizades, ao aumento de conhecimentos, sentido de responsabilidade e gosto pela escola. Aos outros alunos, com um desenvolvimento normal, também lhes traz vantagens, como o respeito pela diversidade humana, responsabilidade em relação à necessidades de todos, crescimento sócio-emocional, oportunidades de resolver problemas da vida real e paralelamente, desenvolver valores éticos de preocupações com os outros (Pinto, 2013).

No que diz respeito às práticas de inclusão, vários autores apresentam como deve ser um modelo de escola inclusiva com sucesso. Figueiredo (2012), apresenta alguns pressupostos que considera fundamentais para a construção de uma escola inclusiva, tais como: promover a consciencialização de toda a sociedade, promover uma cultura de escola que adote a diversidade como lema, para que todos os alunos se sintam pertença da escola. Paralelamente, também considera fulcral a formação de professores na área das NEE, no âmbito da formação inicial, contínua e especializada; assim como adequar os recursos humanos e materiais. Por último, desta a importância de promover a cooperação entre professores e estimular o envolvimento dos pais e comunidade.

Segundo a *European Agency for development in special need education* (2003) existem várias condições, tanto a nível do professor como da escola, que influenciam a prática na sala de aula e que determinam uma inclusão com sucesso. A nível do professor, a inclusão depende, maioritariamente, das atitudes do mesmo face aos alunos com NEE, das suas perspetivas sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz a essas diferenças. Os

professores desempenham assim um papel fundamental para alcançar recursos para os alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes, como os pais.

Ao nível da escola, a estrutura organizativa determina a quantidade e o tipo de recursos que os professores podem utilizar no ensino dos alunos com NEE. O apoio pode ser prestado pela escola ou por serviços de apoio externos, pequenos grupos de alunos com NEE requerem uma atenção particular e, algumas sessões de apoio podem ajudá-los a continuar a permanecer na sala de aula regular. Por último, a capacidade das escolas trabalharem cooperativamente para encontrarem formas de responder às necessidades destas crianças, o que pode ser determinante para atingir resultados de sucesso na inclusão na sala de aula (European Agency for development in special need education, 2003).

Royster (2012) menciona que muitos programas e práticas que foram implementados no âmbito da inclusão, quando avaliados, evidenciaram baixos níveis de eficácia, produzindo fracasso e frustração entre alunos, famílias e profissionais envolvidos. Segundo a literatura, as razões deste fracasso, mais do que princípios e objetivos que os informam, decorrem da formação insuficiente ou inadequada de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização de turmas que levam a uma excessiva concentração dos alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos e de qualidade ao nível de apoios e da própria cultura da escola (Walther- Thomas et al., citado em Royster, 2012). Em concordância, Rodrigues (2003), refere que a pouca atenção destinada à formação de professores para desenvolver práticas inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas, sendo considerados obstáculos a uma inclusão com sucesso.

Também Hassamo e Bahia (2010), se refere aos obstáculos da inclusão, considerando que diversos fatores, tal como a perceção de que a inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular proporciona um impacto impeditivo no cumprimento escolar das outras crianças, assim como a convicção de que o tempo dedicado às crianças com NEE diminui o tempo dedicado às restantes crianças.

Assim, constata-se que apesar de a inclusão ser valorizada pelo seu carácter inovador e por visar uma educação mais justa para todos, continua a ser uma realidade em desenvolvimento. Existem ainda muitas dificuldades na adaptação e inclusão destas crianças quer em estabelecimentos de ensino públicos, privados, cooperativos, escolas profissionais ou centros de formação profissional, demonstrando assim que ainda há um

longo caminho a percorrer, dadas as condicionantes internas e externas ao sistema educativo que criam obstáculos a todo este processo (Rodrigues, 2003).

1.3 A Perceção dos pais sobre a Inclusão

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente tratando-se de crianças com necessidades especiais, as quais requerem atenção e cuidados específicos (Silva & Dessen, 2001). Sendo um dos principais contextos no desenvolvimento da criança e, apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança.

Ter um filho com necessidades especiais contribui para o despoletar de sentimentos de angústia, de apreensão, e frustração não só com o presente mas principalmente com o futuro, motivado pelo conhecimento da escassez de recursos e instituições de apoio por parte da sociedade (Martins & Couto, 2014). Os pais de crianças com NEE encontram diante de si um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos, e a participação deles, neste processo, é o que determinará o avanço educacional destas crianças (Correia, 2008).

O preconceito e a discriminação que sofrem as crianças com NEE deixam os pais receosos em colocá-los na escola e deixá-los em convívio social, e em outros casos pais que lutam para que os seus filhos sejam aceites dignamente em algumas escolas. Estas situações ocorrem porque muitas famílias atribuem uma conotação negativa à inclusão escolar e não aceitam que os seus filhos sem necessidades estudem com uma criança com NEE (Vieira, 2014).

Os autores Nobre e colaboradores (2008) identificam na família um papel fundamental na inclusão da criança, papel que consiste na compreensão da família, respeito pela deficiência da criança e a sua participação. Paralelamente, os pais têm um papel crucial na planificação, execução e avaliação das estratégias de intervenção utilizadas. Desta forma, estes são cada vez mais considerados como co-terapeutas ou co-tutores, permitindo alongar a aplicação de determinado plano de intervenção especializado (Leal, Dias & Diaz, 2012).

Segundo Correia e Serrano (1997), é importante que os profissionais envolvidos na educação dos alunos com NEE compreendam o conceito sistémico de família, para estabelecer as estratégias de intervenção educacional. Essa abordagem propõe que o

trabalho não se deve centrar apenas na população com NEE, mas ampliá-la ao contexto familiar e ambiental. Nielsen (1999) realça esta ideia ao afirmar que “para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão” (Nielsen, 1999, p. 25). Ou seja, estudar as atitudes dos pais é uma dimensão chave para sucesso da educação inclusiva (Brandão & Ferreira, 2013; Cross, 2004).

Também a nível internacional esta emergência de incluir os pais na inclusão é realçada pela *European Agency for development in special need education* (2003), que considera que uma das áreas cruciais para o êxito das estratégias inclusivas, é o papel desempenhado pelos pais. Estes devem ser vistos como “parceiros” no processo educativo, em cooperação com a escola, com os serviços externos e com os outros profissionais. Os pais devem desempenhar um papel importante e participar na programação, na avaliação e na estrutura da educação dos seus filhos. Deste modo, o meio familiar e a sua relação com a escola são, segundo a literatura, os dois fatores que exercem mais influência e importância no desenvolvimento e sucesso da inclusão de alunos com NEE (Leyser & Kirk, 2011; Oyzurek, 2012).

Os resultados de estudos internacionais que tiveram como objetivo compreender a perceção dos pais com NEE relativamente à inclusão e a programas educacionais neste âmbito, concluíram diversas e opostas opiniões. Vários investigadores contemplaram os pontos de vista dos pais de crianças com deficiência leve ou moderada e relataram que estes eram um suporte importante nas práticas de inclusão e que ficaram satisfeitos com os programas de inclusão e com os benefícios para o seu filho (Seery et al., 2000 citado em Sailor, Dunlap, Sugai, & Horner, 2008). Contrariamente, o estudo de Palmer e colaboradores (2011) concluiu que alguns pais de crianças com deficiências graves não favorecem a inclusão. Também está Silva e Neves (2006), concluiu o mesmo em pais de crianças com deficiência múltipla, que consideram que a deficiência do filho acarreta grande sofrimento e que traz comprometimentos sociais, principalmente relacionados com o trabalho. Os pais consideram não ser possível a inclusão escolar destas crianças, por perceberem o desenvolvimento delas como inexistente e por considerarem a escola regular despreparada para recebê-las.

Dimitrios e colaboradores (2008) concluíram que a maioria dos pais revela uma atitude favorável em relação inclusão, mencionando vantagens na promoção de modelos positivos, amigáveis, facilitando a aquisição de competências sociais, ao nível motor e ao nível da linguagem. Paralelamente, os pais salientam que a inclusão proporciona aos

seus filhos a oportunidade de participarem e interagirem com outros colegas. Contrariamente, os pais que não são a favor da inclusão referem nesta investigação, como principal razão que os professores seriam sobrecarregados com deficiência da criança e que a sala de aula não iria aceitar e acolher a criança.

Também o estudo de Cintra e colaboradores (2009) realça a postura do professor, concluindo que os pais consideram que os professores não estão preparados para lidar com as necessidades das crianças. Os pais mencionaram que na inclusão esperam que os seus filhos sejam acolhidos, e além disso, querem uma escola com profissionais preparados para lidar com as necessidades educativas da criança, sendo que estes vêem o professor como uma peça fundamental para o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos.

No que concerne às preocupações dos pais relativamente à inclusão, denotam-se diversas perspetivas, por um lado, o possível abuso verbal e físico dos pares, isolamento social, perda ou redução dos serviços e da qualidade do ensino (Hanline e Halvorsen (1989), ou segundo outros autores, o facto da gravidade da deficiência excluir os benefícios da inclusão, dado que esta iria sobrecarregar os professores e os alunos. Uma das áreas também de grande preocupação muitas vezes mencionada pelos pais de crianças com deficiência é o relacionamento entre escola e família (Arrah&Swain, 2014; Leyser&Kirk, 2011).

Assim, salienta-se que a colaboração e o envolvimento parental constituem, hoje em dia, um dos princípios fundamentais no sucesso da intervenção educativa e, por conseguinte, das práticas inclusivas (Correia, 2013). Além disso, os estudos demonstram os benefícios da colaboração entre a escola e a família, que incluem, atitudes positivas, melhor comportamento e programas mais bem-sucedidos (Eloff, &Swart, 2007;Pinto &Morgado, 2012).Cross e colaboradores (2004) corroboram o referido anteriormente considerando que para garantir uma inclusão de sucesso, são necessários quatro aspetos: atitude dos profissionais e das famílias, relação dos pais com os prestadores de cuidados, intervenção pedagógica-terapêutica e por último, a adaptação do contextos físicos.

Para o embasamento teórico deste trabalho, analisamos ainda outros estudos realizados, que nos permitiram concluir em que em Portugal, as investigações realizadas centram-se ainda muito na perspetiva do professor, sendo praticamente inexistentes os estudos que abordam a inclusão na perspetiva dos pais. A nível internacional, os estudos focam-se ainda muito em patologias específicas tal como a síndrome de Down (Luiz et

al., 2012; Ozyurek, 2012). Assim, é patente a necessidade de se estudar esta realidade aprofundadamente à luz das medidas do sistema educativo em Portugal.

Parte II- Estudo empírico

No capítulo anterior procurou-se apresentar uma revisão bibliográfica sobre a temática em estudo com o objetivo de conhecer e fundamentar as opções metodológicas deste estudo. Paralelamente, permitiu constatar que, nos últimos anos, tem sido dada uma atenção crescente ao estudo da inclusão, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Neste capítulo tecer-se-ão algumas considerações breves acerca da problemática em estudo e das motivações que levaram à escolha da mesma. Seguidamente, são definidos os objetivos que se pretende atingir e alguns contributos teóricos. Não obstante, proceder-se-á à apresentação dos participantes e à caracterização da amostra do estudo, apresentando, também e de forma detalhada, o instrumento usado para recolha de dados. Serão, ainda, mencionados os procedimentos metodológicos adotados no decurso da investigação empírica e finalmente proceder-se-á, à apresentação, análise e discussão dos resultados.

Muitos são os estudos realizados em contexto escolar, respondendo às mais variadas questões no âmbito da organização escolar, das NEE e da inclusão. A questão específica do papel dos pais no processo de inclusão de alunos com NEE, não tem sido estudada, daí a escassez de estudos realizados a este nível, sendo importante que sejam vistos à luz das medidas do sistema educativo em Portugal.

Sendo que o sistema educativo português se rege pelo princípio da “Educação para Todos” reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Declaração de Salamanca, 1994), parece-nos importante conhecer se a perceção dos pais relativamente à inclusão, dado que estes são vistos como o factor mais importante e influente no processo de inclusão e por isso devem ser contemplados nos estudos realizados sobre esta temática (Elkins, Kraayennord, & Jobling, 2003).

Com o intuito de conhecer e estudar as perceções destes participantes, este trabalho apresenta como questão de investigação principal i) “ Qual a perceção dos pais sobre o processo de inclusão de crianças com NEE em Portugal?”, de modo a

concretizar os seguintes objetivos: conhecer e compreender como os pais vêm a inclusão de alunos com NEE numa turma regular; os aspetos positivos e negativos que a inclusão acarreta para os filhos; o apoio prestado pela escola; as medidas educativas atuais; a existência ou ausência de apoio psicológico; a relação entre escola e família e por último, o papel dos pais no processo de inclusão da criança com NEE.

2.1 Plano de estudo

O presente estudo, teve por base a investigação qualitativa, uma vez que se considera ser o melhor método para responder ao objetivo e às questões de investigação, atendendo ao facto de este estudo se inserir numa investigação exploratória e descritiva, de um tema onde a bibliografia ainda é relativamente escassa. Paralelamente, esta abordagem enquadra-se no tipo de investigação adotado, dado que o objetivo não é ter a representatividade da população, mas sim aceder à experiência de cada um, tendo por base a percepção que têm sobre o fenómeno, característica dos métodos qualitativos. A abordagem qualitativa possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática discursiva acerca da problemática da inclusão de crianças com NEE.

Esta abordagem tem como objetivo perceber aquilo que os sujeitos experimentam, como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994).

Dentro da abordagem qualitativa, o método escolhido para este estudo é a fenomenologia. O estudo fenomenológico visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles ou daquelas que vivem ou viveram essa experiência. Tem por base a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos atribuem ao fenómeno, tendo como objetivo conhecer a realidade segundo o ponto de vista das pessoas que o vivem. Neste tipo de estudo, os participantes são os que realmente vivem a experiência, e a análise fenomenológica implica uma descrição fina, densa e fiel da experiência relatada (Fortin, 2009). O papel do investigador consiste em aproximar-se da experiência dos participantes, em descrevê-la nas palavras dos mesmos, em explicá-la da forma mais fiel possível e em comunicá-la (Fortin, 1999).

2.2 Participantes

Para realizar esta investigação constituiu-se uma amostra formada por mães de crianças com deficiência mental grave^a, cujos filhos frequentam um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Famalicão. Foram convidados a participar na presente investigação mães e pais, contudo apenas as mães se disponibilizaram para as entrevistas.

A escolha dos participantes foi realizada de forma intencional, em que o objetivo foi ter pais que com características específicas, neste caso, pais de alunos com NEE. Ao recorrer a esta forma de seleção de participantes, procura-se aumentar a probabilidade de encontrar múltiplas realidades, tentando acrescentar heterogeneidade de realidades e procurar recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo (Pardal & Lopes, 2011). Este tipo de amostragem é um recurso característico da investigação qualitativa, dado que não está direcionada para a generalização dos resultados, mas para a compreensão dos significados num contexto específico. Este tipo de amostragem fornece interessantes indícios sobre o fenómeno em estudo (Pardal & Lopes, 2011).

Apresenta-se em seguida a caracterização detalhada da amostra. Assim, a amostra é caracterizada tendo em conta características das mães entrevistadas e informações referentes aos filhos das mesmas. Relativamente às participantes, a amostra é caracterizada de acordo com o género, idade, local de residência, estado civil, habilitações literárias, situação laboral e o número total de filhos. No que concerne aos dados sobre a criança, é caracterizada de acordo com a idade, género, nascimento, ano de escolaridade, tempo de permanência na presente escola, frequência de infantário e respetiva idade, frequência de atividades extracurriculares, ano de ingresso na Educação Especial, disciplinas frequentadas com a turma, as medidas de apoio educativas que beneficia atualmente e os apoios que recebe, assim como a sua periodicidade.

A amostra do presente estudo é constituída por 8 mães cujas idades variam entre os 41 e os 57 anos, sendo que 5 são provenientes do meio rural e 3 do meio urbano. No que se refere ao estado civil, 5 mães são casadas, 2 são divorciadas e 1 é viúva. Relativamente à escolaridade das mães, verifica-se que 1 das mães não sabe ler nem escrever (consegue apenas escrever o seu nome), 1 das mães sabe ler e escrever, 1 das mães tem o 1º ciclo, 2 das mães têm o 2º ciclo, 2 das mães o 3º ciclo, e por último, 1 das mães tem o ensino secundário. No que diz respeito à situação laboral, 6 das mães encontram-se a trabalhar e 2 encontram-se desempregadas. De referir ainda, que

- a) Deficiência mental grave: o indivíduo em geral tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos, envolvendo números, quantidade, tempo e dinheiros. Os cuidadores providenciam suporte extenso para a resolução de problemas ao longo da vida (APA, 2014)

relativamente ao número de filhos, verificou-se que 2 mães têm apenas 1 filho, 5 das mães têm 2 filhos e 1 das mães tem 3 filhos.

Relativamente à caracterização das crianças com NEE, as idades variam entre os 14 e os 18 anos, sendo destas 5 do género masculino e 3 do género feminino. No que concerne ao seu nascimento, 7 nasceram no período de tempo recomendável e 1 antes do período de tempo recomendável. Já no que se refere aos dados sociais, o ano de escolaridade, varia entre o 7º e o 12ºano, e o tempo de permanência na presente escola varia de 3 meses a 6 anos. A frequência no infantário ocorreu em todos os alunos com NEE, sendo a idade de início entre 1 e 5 anos. De referir também, relativamente às atividades extracurriculares que 6 dos alunos não frequentam e 2 alunos frequentam. Para terminar, em relação às medidas educativas e acompanhamentos verifica-se que 5 dos alunos foram referenciados para a Educação Especial no 1ºciclo, 2 dos alunos no pré-escolar, e 1 dos alunos no 2ºciclo. No que concerne às medidas educativas, 6 dos alunos tem currículo específico individual, e nos outros 2 alunos as mães não conseguiram identificar as medidas que os mesmos beneficiam (também estes alunos têm CEI, sendo a informação recolhida com a professora de Educação Especial). Quanto às disciplinas frequentadas com a turma, todos frequentam educação física com a turma, 1 dos alunos frequenta também Educação Visual e Informação para a Cidadania, 1 dos alunos frequenta também Horta, Educação Musical e Informação para a cidadania e 1 aluna frequenta também Educação Visual e História local.

Por último, no que se refere aos profissionais que acompanhamos educandos, todos os alunos são acompanhados na Educação especial diariamente. Ao nível de Psiquiatria, 1 dos alunos é acompanhado de 4 em 4 meses; 2 são acompanhados mensalmente; 1 é acompanhado anualmente, e outro dos alunos a mãe não soube identificar a periodicidade das consultas. Ao nível da Psicologia, 4 alunos usufruem de acompanhamento psicológico semanalmente. De referir também, que 2 alunos tem Terapia da Fala semanalmente, e 3 alunos tem Terapia Ocupacional semanalmente. No próximo ponto, proceder-se-á à caracterização dos instrumentos utilizados nesta investigação.

2.3 Instrumentos

Tendo por base os métodos de recolha de dados, opta-se por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista, sendo a mais adequada a entrevista semiestruturada. A entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica, e não

exige um informante alfabetizado. É a melhor forma de aceder à experiência do sujeito, porque permite obter uma informação mais focalizada (Pardal & Lopes, 2011). Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista permite conhecer o que está para além dos comportamentos, na medida em que projetam as vivências, percepções e interpretações do entrevistado, respeitando os seus quadros de referência, incluindo a linguagem e as estruturas mentais. Na condução da entrevista semiestruturada o investigador dispõe de uma série de perguntas (guião), abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Estas perguntas são previamente pensadas ou intencionalmente dirigidas no decurso da entrevista, sendo que estão não necessitam de ser colocadas necessariamente pela ordem em que aparecem no guião e sob a formulação prevista.

Assim, considerámos que este seria o instrumento mais adequado ao tipo de estudo que pretendemos efetuar, de acordo com características dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado. Deste modo, o guião da entrevista foi usado como suporte para orientar a entrevista, sendo possível à investigadora acrescentar mais alguma questão ou algo ponto relevante para o estudo, assim como clarificar algumas respostas.

No presente estudo, mostrou-se necessária a construção de um questionário Sócio-Demográfico (Anexo I) e um guião de entrevista (Anexo II), sendo o mesmo elaborado com base na revisão de literatura sobre o tema. No que se refere ao questionário Sócio-Demográfico foi construído especificamente para efeitos do presente estudo. Este instrumento tem como intuito auxiliar na recolha de informações biográficas e sociais dos participantes.

No que se refere à entrevista, optámos por uma entrevista semiestruturada, construído com base nos objetivos preconizados, e visando conhecer o papel das famílias na inclusão de alunos com NEE. A entrevista é constituída por dezanove questões em registo aberto, abordando aspetos importantes, no sentido de recolher dados com vista aos objetivos do estudo. A entrevista incide na aperceção dos pais sobre a inclusão ao longo do percurso escolar, os aspetos positivos e negativos da inclusão, o apoio prestado pelas escolas, as medidas educativas atuais, a existência ou ausência de apoio psicológico, a relação entre escola e por último, o papel dos pais no processo de inclusão da criança com NEE.

Seguidamente, apresentaremos os procedimentos utilizados nesta investigação.

2.4 Procedimento

O processo de recolha de dados teve início com a aplicação-piloto dos guiões elaborados pela investigadora, a uns pais representativos dos participantes presentes no estudo (pais de crianças com NEE), perspetivando a adequação dos mesmos ao objetivo, assim como compreender se as questões eram facilmente compreendidas. Esta ação, visava a validação dos guiões a utilizar na condução da entrevista semiestruturada.

Numa fase posterior à validação dos guiões, foram realizados os contactos com as direções da escola, solicitando a autorização para a recolha dados e explicado o trabalho que se pretende., sendo entregue uma carta de explicação do estudo (anexo III). Após a autorização, foram realizados contactos telefónicos com os participantes e explicados os objetivos do estudo, tendo sido marcada uma reunião de forma a explicar melhor o propósito do estudo, e aspetos relevantes, como a confidencialidade e anonimato, onde foi também entregue o consentimento informado (anexo IV), para que estes obtivessem conhecimento sobre o estudo, e pudessem decidir relativamente à sua colaboração. Os dois últimos documentos referidos anteriormente, foram elaborados a partir do proposto por Fortin (2009).

As entrevistas realizadas decorreram durante o mês de Novembro de 2015, tendo uma duração média de quarenta e cinco minutos, tendo sido gravadas em registo áudio e posteriormente reproduzidas por escrito, sendo que “os dados colhidos devem procurar refletir objetivamente o que os entrevistados responderam” (Sousa, 2009, p. 252). De salientar, que as entrevistas decorreram numa das salas das escolas, no horário de acordo com a disponibilidade dos pais.

O passo seguinte foi a análise de conteúdo, em que os dados foram codificados e categorizado, isto é, no decurso da transcrição, determinadas palavras, assuntos ou comportamentos, vão-se repetindo e se destacando, sendo o objetivo da codificação atribuir a estes segmentos uma palavra ou frase que represente essa ideia (Creswell, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). Posteriormente, foi desenvolvida uma lista de categorias, originadas pelas questões e objetivos da investigação, ou seja, categorização indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

Para cada entrevista foi elaborada uma grelha de análise onde foram descritas as categorias, subcategorias e unidades de registo. O quadro de análise das entrevistas não se encontrava previamente definido, tendo os temas, categorias e sub-categorias emergido da análise das entrevistas e de acordo com as respostas dos participantes, mantendo, no entanto sempre presente os objetivos deste estudo. Com base nestes

procedimentos, foram definidas categorias e subcategorias em função dos indicadores comuns encontrados nas oito entrevistas, tendo-se constituído 8 categorias e 33 subcategorias, que se encontram em anexo (Anexo V).

Depois de analisada a grelha dos resultados obtidos procedeu-se à apresentação dos mesmos. Com base na revisão da literatura efetuada e nos resultados obtidos foi elaborada a discussão de resultados e aferidas as conclusões do estudo, que serão apresentadas de seguida

2.5 Análise e discussão dos resultados

A análise das entrevistas realizadas com as mães participantes tiveram como objetivo conhecer e compreender as suas perceções sobre a inclusão, o que possibilitou o levantamento de oito categorias, agrupadas por temas de significação semelhantes. As categorias de análise são: a) Ser mãe de uma criança com NEE; b) A sociedade e as crianças com NEE; c) A inclusão ao longo do percurso escolar; d) Medidas educativas das crianças com NEE; e) Apoio Psicológico às crianças com NEE; f) Apoio prestado pela escola às crianças com NEE; g) Relação escola-família; e por último, h) Papel dos pais na inclusão.

Ser mãe de uma criança com NEE

Em relação à primeira categoria, primeiramente, tentamos compreender as vivências de uma mãe de uma criança com NEE, sendo que as entrevistadas remeteram-se maioritariamente para o impacto psicológico do diagnóstico de deficiência e a aceitação por parte da família. Paralelamente, ressaltaram as principais dificuldades inerentes, nomeadamente a falta de recursos e a disponibilidade necessária na prestação de cuidados aos seus filhos. Partindo da citação de uma das participantes” *“a inclusão tem antes de mais de partir de nós, só depois dos professores, e só depois dos alunos”* (e.7) e também de outra entrevistada *“ primeiro cabe-nos a nós aceitá-los, depois ajudar a que eles se aceitem”*(e.8), consideramos importante incluir esta categoria, embora não fosse um dos objetivos primordiais deste estudo, demonstrou-se inteiramente relacionado com a temática em estudo.

Assim, através das entrevistas realizadas foi possível compreender que o impacto psicológico do diagnóstico de deficiência, é marcado por momentos iniciais de dor, sofrimento e angústia como é notório pelo discurso das participantes *“quando descobri o problema da minha filha foi um choque, desatei a chorar”*(e.2), *“a minha*

vida descambou”(e.7), “ foi um sofrimento inexplicável” (e.3).Posteriormente, as entrevistadas referiram-se ao estágio de aceitação perante a constatação da deficiência “ ela era a minha filha, a minha única filha, foi muito desejada, tinha muito amor, nós tínhamos de aceitar o problema dela, e não vai ser ela que nos vai aceitar a nós, somos nós que a vamos aceitar como ela é “ (e.2);“é muito acentuado aquilo que eu sinto por ele,sinto dor, sinto felicidade, mas eu aceito-o como ele é”(e.5),“pode ser algo que dê muito trabalho, mas é o melhor que tenho na vida” (e.7), “ o meu marido teve dificuldades em aceitar, preferia não sair, dizia que o problema já estava dentro de casa, não era preciso vir para a rua, mas agora aceitou e ama-o tanto”(e.8).

A família passa, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência mental: do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até à construção de um ambiente familiar preparado para incluir a criança como um membro integrante da família (Dimitrios et al.,2008, Ozyurek, 2012).Nesta nova fase, a percepção dos pais altera-se e estes concentram-se nos pontos fortes da criança, em vez das suas fragilidades (Seyyar, 2011, citado em Ozyurek, 2012).

As famílias que recebem uma criança com graves problemas de desenvolvimento, são segundo Nobre e colaboradores (2008),“famílias a tempo inteiro”. Esta ideia é abordada pelas participantes, que salientam a disponibilidade necessária ao ter-se uma criança com NEE referindo “há muita sobrecarga”(e.1),“ ela tem quase 16 anos e eu tenho de estar sempre com ela, sempre em cima dela, é no banho, higiene, tarefas de casa” (e.2), “tive que deixar de trabalhar”(e.3),“ às vezes sinto-me mesmo cansada”(e.4),“ele ocupa-me bastante tempo, acorda todos os dias às cinco da manhã e não dorme mais”(e.7),“ ele não salta com os dois pés, não dá pulos, e tudo é um obstáculo para ele, ele precisa de mim”(e.7),“até ao ano passado a minha vida era sair do trabalho e levá-lo a tudo o que era apoios”(e.8).

A falta de recursos das famílias é também um aspeto evidenciado pelas mães entrevistadas e que merece especial relevância, dado que em concomitância com a falta de recursos das escolas, que a literatura considera como um obstáculo à inclusão (que abordaremos em seguida) se tornam em possíveis fatores limitadores de uma inclusão com sucesso. Exemplo da falta de recursos financeiros é o discurso das mães participantes“ às vezes o meu filho não tem medicação, porque me falta o dinheiro”(e.1),“o difícil é eu saber que o D. precisa de mais e eu não saber dar resposta, não saber o que posso fazer para ajudar o meu filho, porque eu não tenho

recursos e isso é o mais angustiante” (e.4), “ a minha filha precisa de um aparelho para os ouvidos, um não, são dois e é uma coisa muito cara, a gente anda a tratar, mas as crianças que são assim deveriam ter mais regalias”(e.6). Assim como outra acrescenta, “infelizmente uma pessoa que ganha o salário mínimo não tem capacidade para isso, os apoios são muito caros, qualquer terapia fica caríssima, é incomportável, não podemos tirar do pão para a boca ” (e.7),“ há muita coisa onde eu poderia inscrever o meu filho para ele se desenvolver mais mas tudo isso tem um custo, e estamos a falar de coisas caras, que eu não posso suportar e isso dói muito ” (e.7).Deste modo, denota-se que as mães consideram limitador a falta de recursos para o desenvolvimento da criança.

As citações apresentadas, corroboram a opinião de Leite (2004), que menciona que para assegurar o desenvolvimento de uma criança com NEE, os pais têm de se adaptar a novas condições sociais que provocam mudanças na estrutura familiar. Estas alterações dependem das necessidades da criança e podem atingir o ritmo de trabalho dos pais, que necessitam desde mais tempo para cuidarem do seu filho, a situação económica, ajuda com cuidados pessoais e domésticos; o relacionamento do casal e dos outros filhos, havendo a necessidade de suporte psicológico (que abordaremos neste capítulo).

Duas das mães referem-se também às principais preocupações relativamente à criança com NEE, destacando-se o futuro da mesma, tal como é evidente no discurso “ *tenho que lhe dar uma ocupação e isso preocupa-me” (e.2), “ o futuro dela é algo que me preocupa” (e.2)., “a minha maior preocupação é o futuro dele, é relativamente a ele conseguir ser autossuficiente” (e.7).*

A sociedade e as crianças com NEE

Seguindo a mesma linha orientadora de aceitação e compreensão, remetemo-nos para a segunda categoria, que se refere à perceção da sociedade sobre as crianças com NEE. Com a exceção de uma mãe, todas mencionaram episódios de discriminação e preconceito, como é patente no discurso das entrevistadas “ *vê muito mal as crianças assim, chamam-lhe deficientes mesmo na frente dos meus filhos”(e.1), a minha filha não é uma coitadinha como a sociedade a vê”(e.2), “chamam-lhe nomes na rua”(e.3), “as pessoas não entendem e insultam-nos,“ “estão-me sempre a dizer que é um coitadinho, odeio que digam isso do meu filho, ele é uma criança diferente, não é coitadinho” (e.4), “ eu acho que não os aceita” (e.6), “ eu acho que a maioria das*

peças os vê como uns coitadinhos” (e.7), “disseram-me que eu já não ia ao café por ter um filho deficiente, é muito difícil lidar com a sociedade (e.8).

Sanches (2014) menciona que é comum a pessoa em situação de deficiência ser apelidada de “coitadinho”, expressão que a remete para o estatuto de desgraçado, excluído, objeto de pena e também de caridade. A prevalência deste “olhar “ ao longo do tempo criou a imagem social negativa das pessoas com deficiência, obstaculizando a sua integração social, já que são consideradas deficientes e não pessoas. Deste modo, gera-lhes maiores limitações, constringendo a sua atividade e impedindo o seu processo de desenvolvimento pessoal e de inclusão social, funcionando como mecanismos de opressão e de exclusão social (Sanches, 2014). Assim, ressalta-se a necessidade de maior sensibilização da comunidade em geral, tornando-se imprescindíveis ações de sensibilização neste âmbito.

Contrariamente à maioria das participantes deste estudo, assim como aos estudos já realizados neste âmbito, verificou-se que uma das mães nunca vivenciou experiências de discriminação, considerando muito pelo contrário, que a sociedade aceita e respeita a criança por esta ser especial, como se pode analisar na seguinte citação *“é muito bem recebido o meu filho pela sociedade, talvez por ele ser a criança especial que é, o tratem de boa forma não é?”(e.5) acrescentando também”as pessoas compreendem o meu filho e dão-lhe carinho” (e.5).*

A Inclusão ao longo do percurso escolar

No que diz respeito à categoria da inclusão ao longo do percurso escolar, consideramos pertinente incidir não apenas na inclusão na escola atual, mas também relativamente a experiências de sucesso e insucesso anteriores, dado que o tempo de permanência dos alunos na presente escola varia de 3 meses até 5 anos, permitindo uma melhor compreensão do fenómeno.

Iniciamos por apresentar às entrevistadas uma definição de inclusão “A ideia fulcral do princípio da inclusão é que todas as crianças são únicas, com as suas experiências, com os seus interesses e é a escola que se deve adaptar aos seus alunos“ (Brandão& Ferreira, 2011), solicitando a opinião destas. As mães participantes apresentaram opiniões que não se coadunam com a citação apresentada, considerando *“acho que vem mais do esforço do aluno, do que da escola.” (e.1) “ a escola deve criar as condições mas não as cria” (e.4) “ a escola não se adapta aos alunos, a escola aceita os alunos porque é obrigada a aceitá-los” (e.7) “ estas crianças, não são elas a*

adaptar-se, elas até podem fazer alguns ajustes, como os comportamentos, rotinas, tudo bem, mas precisam que a outra parte, os educadores, professores se adaptem a elas” (e.7), *“eles são obrigados a adaptar-se”* (e.8). A declaração de Salamanca (1994) reforça que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança, e não o contrário. Assim, as escolas devem oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e necessidades diferentes aprendizagens de novos conhecimentos.

Deste modo, abordamos com as participantes a inclusão nas diferentes instituições frequentadas pelos seus filhos, sendo que estas relataram as suas vivências anteriores positivas e negativas, assim como a sua perceção relativamente à inclusão na escola atual onde foi realizada a presente investigação.

Assim, foi possível explicar que a maioria das entrevistadas apresenta uma opinião positiva acerca da inclusão nas diferentes instituições frequentadas pelos filhos, salientando uma boa inclusão e aceitação por parte dos colegas. Contudo, algumas mães evidenciam paralelamente experiências positivas mas também negativas ao longo do percurso escolar dos filhos.

Cinco das participantes apresentaram vivências negativas ao nível da inclusão, nomeadamente devido à reação dos colegas *“ quando passou para o ciclo começou a sofrer de bullying por ser assim, insultavam-na constantemente e davam-lhe pontapés”* (e.1), *“ quando ela já não conseguia fazer o mesmo que os outros, aí começaram a chamar-lhe deficiente, ela chorava e sentia-se mesmo mal”* (e.2), *“no infantário ela foi marginalizada completamente pelos colegas, tive mesmo que a mudar de infantário”*(e.3). Duas das mães, referiram-se á postura dos professores (aspeto a ser discutido posteriormente) referindo: *“ foi muito mau* (e.4) *“, “Lá está outra vez a questão de as pessoas não estarem preparadas para os receber”* (e.4), *“a professora de português dizia que não fazia nada por ele, porque não tinha que fazer, que tinha a turma dela e não tinha de dar apoio nenhum ao meu filho* (e.4), *“ a primeira vez que eu senti que o meu filho foi rejeitado foi quando o coloquei na escola primária, ninguém queria o meu filho, a professora disse que não queria o meu filho na sua sala, porque já tinha muitos alunos”*(e.7).

Uma das entrevistadas relatou também um episódio de exclusão por parte de uma mãe de uma criança sem NEE: *“ um exemplo prático foi uma vez numa reunião uma mãe se queixar numa reunião de turma porque a filha estava a ter más notas a educação física porque o professor dava muita atenção e despendia muito tempo com*

os deficientes da turma e um deles era o meu filho, que não apoiava os outros por causa dos deficientes da turma, dizia a senhora” (e.4). De salientar, que também se denotam lacunas ao nível do apoio das escolas anteriores “essa escola nunca quis saber dele” (e.2).

No que concerne à inclusão na escola atual, verifica-se que todas as participantes apresentam uma opinião geral positiva. Estes dados vão de acordo com alguns estudos em que se concluiu que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes positivas perante a inclusão (Duhaney&Salend, 2000;de Boer, Pjil&Minnaert, 2010;Kalyva, Geogiadis&Tsakiris, 2007). Contrariamente a outros estudos, tal como o de Palmer e colaboradores (2001) que concluiu que alguns pais de crianças com deficiências graves não favorecem a inclusão. Os pais que não são a favor da inclusão sentem que os professores seriam sobrecarregados com a deficiência da criança e que a sala de aula não iria aceitar e acolher a sua criança (Dimitrios et al.,2008).

Todas as mães participantes apresentam uma atitude favorável à viabilidade do processo de inclusão de crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino, o que poderá estar relacionado com os diversos benefícios que referem para os seus educandos. Assim, destacam como principais vantagens a aceitação social, ao nível da aprendizagem, na interação com os pares e também o desenvolvimento de competências sociais. Este consenso é ilustrado com as seguintes afirmações “*quando meti a minha filha na primária deram-me a hipótese de a colocar numa escola só com alunos do ensino especial, mas eu não achei que era bom e o que tenho vindo a perceber com ela é que ela tem vindo a aprender com as crianças ditas normais” (e.2), acrescentando ainda as vantagens de ter ao seu lado um aluno sem NEE “ela acaba por aprender mais num ensino destes, porque ela vai aprendendo é com outras crianças que fazem as coisas bem e que ela depois mais tarde quer vir a fazer, eu queria que ela continuasse no público com outras crianças que a ajudassem.” (e.2), “ ela aprende muito com os colegas normais, e é bom para ela ter amigos que não têm deficiência” (e.3); “ lida com o que é normal e isso é bom” (e.6)*

Da mesma opinião são as outras mães que referem “ *ele é mais feliz com os colegas dele da turma regular, ele gosta de estar lá e sentir-se igual” (e.7), “ as disciplinas que ele tem com os outros colegas são as que ele mais gosta, é onde ele se sente melhor, eu vejo vantagens” (e.7),“é muito importante o contacto com os colegas, nota-se na interação com os outros, no brincar, correr” (e.7), “eu acho que é tão bom eles estarem numa turma com outras pessoas normais, ao meu filho eu sei que lhe fez*

bem.” (e.8). Uma das participantes refere-se também às vantagens para os alunos com desenvolvimento normal “*e eu acho que também é bom para os outros, que aprendem a lidar com a diferença*” (e.8).

Wolery e Wilbers (1994, citado por Brandão e Ferreira, 2013), confirmam o que foi referido pelas entrevistadas, mencionando que as vantagens da inclusão para as crianças com NEE são a possibilidade de acederem a modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender através de imitações, como e quando utilizar as competências que já possuem, têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. Paralelamente, têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas que as preparam para a vida em comunidades e têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com um desenvolvimento normal (Dimitrios et al., 2008; Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010).

Em concordância, Duhaney e Salend (2000), salientam que os pais tendem a considerar estes contextos favoráveis para o desenvolvimento da auto imagem da criança, para a possibilidade de os seus filhos acederem a modelos de comportamentos e de desenvolvimento mais apropriados, para desenvolverem amizades, para tornar os filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real. Importa salientar, que tal como foi referido por uma das mães, a inclusão de crianças com NEE tem também vantagens para os alunos que apresentam um desenvolvimento normal, permitindo que estes desenvolveram uma visão mais realistas e adequada sobre os seus pares com deficiência, inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas; permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso em vários domínios (Morgado, 2003; Santos, 2007).

No que se refere às desvantagens, os pais não consideraram nenhuma desvantagem, realçando apenas que o “ideal” seria os seus educandos frequentarem mais disciplinas com a turma, sendo que atualmente, como é patente no preenchimento do questionário Sócio-Demográfico, os alunos têm apenas Educação Visual, Horta, Educação Musical e Educação para a Cidadania. Como uma das mães refere “*eu acho que ele deveria ter mais disciplinas com a turma, é tão pouco*” (e.1), “*com apoio na sala de aula acho que o meu filho deveria frequentar todas as disciplinas com a turma*” (e.7).

Quanto mais tempo os alunos com NEE permanecerem em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional, facilitando a aquisição de

competências ao nível do desenvolvimento académico e social, dado que através das constantes interações com os seus pares, os alunos adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação (Tafa & Manolitsis, 2003). Contudo, por estarmos perante alunos que beneficiam de um CEI, embora os tempos de permanência na sala de aula sejam favoráveis, é necessário que se desenvolvam outras competências essenciais para além das académicas, as competências da vida, que só podem ser trabalhadas fora do ambiente de sala de aula, em casa, na comunidade e mesmo em espaços laborais (Esteves, 2015).

De salientar, que uma das participantes relatou a sua experiência negativa, em contrariamente à inclusão no ensino regular, ter recorrido a uma turma apenas com alunos com deficiência, mencionando as desvantagens “*chegou-se à conclusão que ele lá estava com outros 6 meninos, os outros não falavam, e o meu filho dizia que não ia falar se os outros não sabiam falar*” não foi nada bom para ele, ele perdeu competências que já tinha “ (e.7).

Deste modo, conclui-se que as mães consideram que a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular é a melhor opção. Realça-se que, não só os professores de Educação Especial deverão aceitar estes alunos, como os professores do ensino regular o deverão fazer. Assim, devem ser recetivos à inclusão destes alunos nas turmas/escolas do ensino regular, pautando a sua conduta pessoal e profissional pelos princípios e filosofia da escola atual que, tal como foi abordado na primeira parte deste trabalho, é uma escola inclusiva em que todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos (Declaração de Salamanca, 1994).

González (2003) defende que um fator muito importante no sucesso da inclusão é o envolvimento dos colegas na receção ao aluno com NEE, dado que estes se podem revelar como um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais, tendo como objetivo principal a inclusão da criança com NEE na sala regular. A este respeito, destacam-se os discursos das entrevistadas em que foi possível compreender a resposta positiva e aceitação por parte da turma, realçando a interação e a sociabilidade positiva “*ele tem muitos amigos na turma, diz que a turma é amiga dele*” (e.1), “*ela gosta mais dos meninos da turma, ela está poucas vezes com os meninos da turma, mas ela gosta muito deles*” (e.6), “*ele gosta imenso quando vai para a sala da turma*” (e.7), “*ele gosta muito quando tem aulas com os seus colegas*” (e.8). Estes resultados vão de encontro à opinião de Marchesi (2004, citado em Pinto

&Morgado,2012), que defende que os colegas dos alunos com NEE desempenham um papel decisivo na inclusão destes.

Apoio prestado pela escola atual às crianças com NEE

No que se refere à categoria referente ao apoio prestado pela escola, as mães entrevistadas apresentam de modo geral, opiniões positivas, tal como se conclui através das seguintes citações: “*eu acho que cá tem tudo, que não lhes falta nada*”(e.1), “*o apoio aqui na escola sempre foi bom*”(e.2), “*este apoio é muito melhor*”(e.3) “*faz o melhor que pode*”(e.4), “*eu sempre senti tudo bem aqui*”(e.5), “*a escola ajuda muito e faz muito por eles*”(e.6), “*é bom o apoio aqui*”(e.7), “*é bom*”(e.8). Denota-se que o aspeto mais valorizado pelas participantes ao nível do apoio da escola, é o papel da professora de Educação Especial e o apoio prestado pela mesma aos seus filhos, referindo-se à professora como “*incrível*”(e.4), “*a professora faz o melhor por ele, eu acredito que sim*” (e.5), “*é uma grande ajuda ela*”(e.6), “*é uma grande ajuda*”(e.7) “*faz tudo o que pode*” (e.8).

Também são apresentadas opiniões positivas relativamente a outros docentes “*os professor de forma geral são bons*” (e.1), “*sim, eu acho que eles são corretos*” (e.3), “*apanhou diretores de turma e professores que o ajudaram muito*” (e.4), “*sempre tive uma boa resposta por parte dos docentes*”(e.4), “*foram sempre adequados, não tenho o que dizer*”(e.8).

As participantes referiram-se também ao nível da aprendizagem, sendo valorizado por estas as competências adquiridas na presente escola, consideradas como vitais para o crescimento, desenvolvimento e autonomia dos seus filhos. Desde aprender a ler e a escrever, até adquirir competências que favorecem a sua autonomia, as mães identificam como contributos “*ela está a aprender muito aqui, noções do dia-a-dia, como o tempo, o troco*” (e.3), “*já sabe ler e escrever alguma coisa*” (e.3), “*aqui é bom, eles vão para a horta, vão ali lavar a loiça, e na outra não fazia nada disso*” (e.6), “*ela agora, desde que anda aqui, chega a casa e estende a roupa, apanha a roupa, acende o fogão, dá banho sozinha e antes tinha de ser com ajudar*” (e.6), “*ele aprendeu muitas coisas, é mais autónomo*” (e.7) “*é muito mais desenrascado, sabe ir ao pão, fazer o troco, cozinhar*” (e.8).

Estas competências adquiridas são também preocupações comuns nas famílias de crianças com NEE (Lapa, 2010), e vão de encontro ao que é pretendido através do CEI, que se destina a desenvolver competências que permitam ao aluno, funcionar o

mais autónomo e eficientemente possível nos diferentes ambientes em que vive ou terá de viver num futuro próximo (Costa,2004).

Não obstante, apesar de opiniões maioritariamente favoráveis da presente escola frequentada pelos alunos, as mães salientam a necessidade de mais docentes de Educação Especial e de um apoio mais personalizado para os seus filhos dentro da sala de aula, que lhes permita também um maior desenvolvimento e a aquisição de competências. Esta conclusão é evidente através do discurso das mães que referem “ *um maior apoio de docentes, mais apoio às crianças, mais professores a apoiar as crianças*”(e.5), “*eles precisam de mais professores, precisam de um apoio mais individualizado*”(e.8).

Uma das mães participantes aborda também a preocupação de as turmas serem cada vez maiores, o que dificulta a adequação de ensino à criança com NEE “*é humanamente impossível, um professor para tantos alunos*” (e.7). Os estudos de Oliveira (2007) constataram que os próprios professores destacam a necessidade da presença de outro professor na sala para auxiliá-los, pois o apoio às crianças com deficiência tem de ser individualizado, e o que muitas vezes não ocorre, devido ao grande número de alunos na sala de aula.

As conclusões referidas anteriormente vão de encontro ao estudo realizado por Pinto e Morgado (2012) que concluiu que as principais dificuldades mencionadas pelos pais de crianças com NEE são em duas áreas, por parte dos professores, mais especificamente ao nível da escassez de recursos humanos e ainda por parte dos professores, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas com a gestão de sala de aula, referindo ainda a falta de informação dos professores para lidarem com crianças com NEE.

Paralelamente, salienta-se como uma das fragilidades evidenciadas pelos pais, a necessidade de ocupação dos tempos livres, pelo facto de a maioria dos alunos terem as suas tardes todas livres e as mães consideraram que a escola deveria promover atividades extra-curriculares para estes alunos, mencionando “*estas crianças precisam de ter mais tempo ocupado, não ter tanto tempo livre, porque ela este ano tem as tardes todas livres*”(e.2), “*é só mesmo a questão das tardes, eu acho que deveria melhorar isso*”(e.3), “*o problema não são as tardes livres, são como ocupá-las*”(e.8). As mães acrescentam ainda a pouca oferta de atividades extracurriculares para colmatar o horário dos seus educandos, sendo que no preenchimento do questionário sociodemográfico apenas 2 mães referiram que os filhos frequentavam atividades extracurriculares (karaté

e piscina), justificando “ *eu não sei onde o por nas tardes livres, gosta de futebol, mas não há em lado nenhum para ele*”(e.3), “ *não há atividades de lazer para eles*”(e.3), “ *gostava que tivesse alguma atividade*”(e.7). Segundo a literatura, as atividades de lazer para as crianças com deficiência ainda requerem um esforço acrescido para os pais, uma vez que a sociedade ainda não reconhece o lazer como direito indispensável ao cidadão com deficiência (Messa et al.,2007). Os autores defendem que o lazer é um momento para o exercício da cidadania e contribui para a inclusão social. Também Correia e Casal (2013) consideram que a área de lazer é vista com uma importância inferior às outras, o que é errado, dado que é relevante que um jovem saiba procurar, ter e aproveitar os momentos de lazer, que lhe permitam uma satisfação pessoal e um menor isolamento. A solidão que pode estar presente em qualquer vida assombra ainda mais aqueles que não se conseguem enquadrar nos padrões normais de uma sociedade já por si só tão espartilhada e individualizada mas que enegrece ainda mais quando a deficiência está presente.

Medidas educativas em crianças com NEE

No que se refere à categoria das medidas educativas das crianças com NEE, concluiu-se que cinco das participantes consideraram que o currículo específico individual foi benefício para os mesmos e a única forma de estes aprenderem. A este respeito, as entrevistadas afirmaram “*se ela não tivesse essas medidas, um currículo específico, ela não conseguia, ela não conseguia aprender*” (e.2), “*ela aprendeu a ler e a escrever com esta medida*” (e.2), “ *se ela não tivesse estas medidas, ela não conseguia aprender, ela tem mesmo muitas dificuldades*” (e.3), “*foi benéfico em tudo, porque o currículo específico individual vai de encontro às capacidades deles*” (e.4), “*ele não tendo currículo específico iria ficar frustrado por não conseguir mais*” (e.4), acrescentado “*o meu filho conseguiu atingir muitas metas por ter este currículo*” (e.4). Outra das mães mencionou “ *eu acho que foram muito benéficas para ele, senão fosse isso ele não sabia mesmo nada, ele melhorou muito com esta medida*” (e.5), “ *eu acho que foi bom senão ele ia andar perdido*” (e.7), “ *é a medida mais adequada*”(e.8).

Deste modo, considera-se que as mães se encontram satisfeitas com o currículo específico individual, promovendo competências de encontro às capacidades e necessidades dos seus filhos. De acordo com o decreto-lei em vigor, o currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos

contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Ministério da Educação,2008).

De salientar, que as outras duas participantes referiram não ter informação sobre as medidas educativas dos seus filhos, mencionando “ *não sei as medidas que ele tem* ” (e.1), “*não percebo muito disso das medidas*”(e.6).

No que se refere à participação dos pais na adequação das medidas educativas, as mães mencionaram “ *a professora explicou-me o que era melhor para o meu filho, pediu sempre a minha opinião sobre o que era melhor para ele* ” (e.4); “ *a professora reuniu comigo para o meu filho ter o currículo específico, explicou-me exatamente o que era* ” (e.5), “*eu sempre participei em todas as escolhas sobre o meu filho*”(e.7)Assim, denota-se a colaboração entre escola e família, que abordaremos também na presente investigação.

Apoio Psicológico em crianças com NEE

Para além do apoio escolar, e por se tratar de um trabalho desenvolvido no âmbito da Psicologia, consideramos pertinente a criação de uma categoria referente à existência ou ausência de apoio psicológico junto de alunos e famílias com NEE. Assim, constatamos que existem diferentes realidades: a inexistência de apoio psicológico mas com necessidade de intervenção e a existência de apoio com vantagens para a criança.

Relativamente à inexistência de apoio, sucede-se em quatro dos alunos com NEE, sendo referido por duas das participantes a necessidade do mesmo “ *teve Psicologia no hospital, mas é como lhe digo, era de seis em seis meses e o problema do meu filho é que ele precisa de mais ajuda, já passou por muita coisa*”(e.1), nomeadamente ao nível do desenvolvimento do aluno “ *eu acho que ela se tivesse na psicóloga aqui era outra coisa., podia puxar mais por ela, eu acho*”(e.6), “ *o acompanhamento psicológico é necessário para o meu filho, no sentido de o ajudar*”(e.4). As outras duas participantes apresentam como justificação para a inexistência de apoio o facto de não ter sido solicitado “*ela nunca teve e a professora nunca pediu*” (e.2), assim como a ausência de recursos financeiros “ *já teve apoio psicológico mas por razões económicas não consegui que tivesse mais* ” (e.4).

No que concerne aos alunos que se encontram em acompanhamento psicológico, o que se ocorre em quatro dos alunos semanalmente, apenas um destes alunos recebe acompanhamento na escola que frequenta. A maioria das mães referem vantagens do

acompanhamento, sobretudo ao nível da autonomia “ *tornou-se uma criança mais autónoma, sabe andar na rua, sabe fazer recados*”(e.5), ao nível do controlo dos impulsos “*ajuda-o a tentar-se controlar perante algumas situações*” (e.5), na compreensão de si próprio “ *ajuda-o a perceber-se melhor*” (e.7) e também ao nível das emoções “*a lidar com as emoções*” (e.8). Contrariamente, uma das participantes apresenta um discurso negativo no que concerne ao acompanhamento Psicológico, referindo a inutilidade do mesmo, assim como uma sobreposição de apoios “ *eu acho que não a ajuda nada, que ela faz o mesmo que com a terapeuta da fala*”(e.3), acrescentando “*não noto grandes diferenças nela*” (e.3).

Assim, realça-se a necessidade de um acompanhamento psicológico realizado junto dos alunos com NEE, tendo como finalidade atingir o desenvolvimento global emocional, social, psicomotor e psicopedagógico, assim como a atenção, concentração, linguagem e os aspetos afetivos e emocionais da criança. Segundo o Decreto -Lei 3/2008, este pressupõe que exista cooperação entre os vários elementos da comunidade escolar, mas de forma mais concreta, pode apontar-se o trabalho em equipa que deve ser realizado entre o Psicólogo no contexto escolar e o Professor de Educação Especial, sem esquecer a direção da escola (Ministério da Educação, 2008).

Assim, consta-te que o papel do Psicólogo não se deve cingir só à intervenção com o aluno, sendo que este deve conhecer aprofundadamente a legislação existente neste âmbito, trabalhando em conjunto com o professor de Educação Especial na identificação das medidas mais apropriadas para o aluno, bem como na transmissão de informação sobre os direitos educacionais do mesmo (Barracough&Machek, 2010). O Psicólogo Educacional e o Professor de Educação Especial deverão organizar o apoio sistemático aos profissionais e famílias de crianças com NEE, concretizando uma visão interventiva sistémica e contextualizada (Azevedo, 2013).

Ainda neste domínio, realça-se a necessidade de intervenção psicológica com as famílias, dado que três das participantes referiram a necessidade de apoio para si ao nível da compreensão dos comportamentos do seu filho “*eu acho que os pais deviam ser acompanhados para saber lidar da melhor forma com eles*” (e.4), “*eu não me sinto preparada para lhe explicar algumas coisas, e por isso também nós precisamos de ajuda a este nível*”(e.4), “*eu também preciso de apoio psicológico para mim, mas não tenho, nem tenho possibilidades para ter*”(e.7), “*nós pais também precisávamos de ajuda, que nos ajudassem a entender melhor a deficiência do nosso filho, os seus limites, as suas coisas boas, o que podemos fazer para os ajudar*(e.8)”.

Frequentemente, pais e familiares de crianças com NEE experienciam sentimentos de insegurança, “sobre o que fazer e como fazer” (Coutinho, 2003). Embora de forma direta seja apenas realçado por estas participantes, outras participantes demonstraram essa necessidade de intervenção, através de indicadores de ajuda e da sua linguagem não-verbal.

Esta necessidade de intervenção junto de famílias de crianças com NEE, vai de encontro ao que é referido na literatura, que considera que as famílias necessitam, em primeiro lugar de apoio psicológico e de alguém que os ajude a aceitar a deficiência do filho, posteriormente necessitam de apoio económico, de informação concreta sobre as problemáticas do filho e de orientação para a promoção de competências. No caso dos pais de uma criança com NEE, os estudos referem que as interrogações e incertezas são ainda maiores, o nível de *stress* sentido é superior, bem como as exigências vividas em termos de adaptação e reorganização do núcleo familiar (Coutinho, 2004; Dinnebell, 1999).

O Psicólogo, que trabalha com famílias em que haja algum membro com deficiência, deve ter em atenção em primeiro lugar, que a presença da família é elementar para o desenvolvimento da criança. Outro ponto fundamental é perceber que as famílias cujas crianças são deficientes, não são necessariamente problemáticas, desde que haja condições, como o apoio familiar, económico e social. Ter uma criança deficiente, não significa ter problema, pois as relações dependerão da estrutura familiar, das crenças da família sobre a deficiência, entre outros fatores. A postura profissional sensibilizada para as necessidades diretas das famílias com crianças deficientes precisa estar aliada à propagação de uma ideia mais positiva e realista da deficiência (Fiamenghi & Messa, 2007). Os profissionais, precisam de compreender a família como parceiros ativos e significativos no trabalho com as crianças (Fiamenghi & Messa, 2007).

Assim, a atenção deve ser focalizada no atendimento das famílias, partindo da premissa que para que a criança NEE venha a ser integrada na sociedade, assim necessita, antes de mais, de estar integrada na sua própria família, sendo por isso a intervenção com a família tão fundamental quanto o atendimento direto à criança com deficiência (Matsukura & Yamashiro, 2012).

Relação escola- família

Partindo da ideia que a relação entre a escola e a família é extremamente importante para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças, nomeadamente das

crianças com NEE, pois o seu desenvolvimento é fortemente condicionado por estes dois contextos de socialização, consideramos pertinente compreender como se processa esta relação. Assim, visamos compreender qual a disponibilidade e a periodicidade do contacto e também a opinião das entrevistadas sobre a relação escola/família como promotora do sucesso. Para uma inclusão com sucesso, outro fator determinante, tem a ver com a proximidade entre os técnicos e a família, sendo crucial adotar-se um sistema de comunicação continuada entre ambos (Cross et al., 2004).

Deste modo, através da análise das entrevistas realizadas constata-se que as participantes evidenciam uma resposta positiva, considerando-se haver uma proximidade entre escola/família, sendo referido por estas a disponibilidade para o contacto “ *é um contacto muito próximo*”(e.4), “ *qualquer coisa que tenha dificuldades ligo à professora e esclareço*” (e.5), “ *a professora está sempre disposta a receber-nos*” (e.8), “ *é uma relação muito próxima que temos com ela*(e.8) ”. Contudo, as mães entrevistadas colocam a professora de Educação Especial no centro do processo de comunicação que mantêm com a escola, ou seja as mães valorizam o papel da professora de Educação Especial, referindo-se poucas vezes ao diretor de turma, ou a outros professores da turma. No que se refere à periodicidade dos contactos com a escola, embora sejam vistos de forma positiva, não vão para além das reuniões de final de período, ou quando são solicitados “ *quando me solicitam*“ (e.1), “ *na altura das notas é quando venho cá*” (e.5), “ *venho às reuniões*” (e.2), “ *quando é necessário*”(e.3) “ *eu não venho aqui muitas vezes, é só quando a professora me chama*”(e.6). De salientar, que uma das mães apresenta uma maior periodicidade nos contactos “ *eu venho cá muitas vezes*” (e.7).

Correia (2011) corrobora as conclusões referidas, considerando que a participação da família na vida escolar do educando não se concretiza geralmente por iniciativa própria dos encarregados de educação, visto que, os mesmos apenas vão à escola quando convocados pelos professores.

Realça-se que as mães tendem a ir às reuniões com o professor de Educação Especial em detrimento das com o diretor de turma, referindo “ *acho que não me faz muito bem, porque não me sinto bem*”(e.4), “ *cheguei a ir mas sentia-me um pouco mal, estavam a falar de outros meninos*”(e.5)”. Realça-se apenas uma mãe entrevistada que refere ir às duas reuniões, com o director de turma e com a educação especial.

Segundo McWilliam(2003) os contactos entre escola/família constituem formas privilegiadas de contactar com as famílias pois assim as famílias têm oportunidade de,

mais facilmente, manifestarem as suas necessidades, preocupações e expectativas. Os autores Ferraz, Araújo e Ferreira (2010) compreendem que uma relação estável entre os pais e a escola é fundamental para o sucesso da inclusão.

Por último, no que se refere à relação escola/ família como promotora do sucesso e do desenvolvimento destes alunos, as mães entrevistadas consideraram ser uma relação fundamental com vista ao sucesso, tal como é patente no discurso “*eu acho que é mesmo muito bom a escola e a família se darem bem, é importante*”(e.1), “*se houver uma boa comunicação entre escola e família com os professores e pais, eu acho que sim que é bom para as crianças, ajuda mais*” (e.2), “*se não trabalharmos em conjunto não conseguimos nada*” (e.3). Outra das mães acrescenta “*sim ajuda muito, porque assim os alunos ficam a saber que os pais têm o conhecimento de tudo*”(e.5), “*não seria possível sucesso sem esta relação*”(e.5) “*quando a articulação é boa, aí sim é mais fácil promover o sucesso*”(e.7), “*não é possível ser de outra forma.. nós temos de trabalhar na escola, e temos de confiar na escola*” (e.8).

Tal como é salientado por Davies e colaboradores (1989, citado por Cosme 2002), essa participação traz benefícios para os pais, uma vez que, reconhece e valoriza o seu papel, aumenta os sentimentos de autoestima, melhora o acesso às informações sobre os filhos no seu processo educativo. Por um lado, é benéfico para os professores, porque facilita o seu trabalho, melhora a sua imagem em relação às famílias e por outro lado, é importante para a escola, visto que, esta conta mais apoios na realização das suas atividades.

Concluiu-se que a família é integrante na vida da criança e, por este motivo faz todo o sentido, numa perspetiva ecológica de avaliação e intervenção, integrar a família em todo o processo educativo. Além disso, “a família é, frequentemente, o único elemento que ano após ano, continua o trabalho com a criança. Assim, quando esta está envolvida é mais fácil manter a consciência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido” (Nunes, 2001, p. 27).

Por último, realça-se que o apoio e comunicação podem difundir ansiedades parentais e construir relações positivas, de colaboração através do processo de partilha (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monden, 2004). Deste modo, é uma obrigação da escola estimular a família a colaborar ativamente na vida escolar dos seus filhos, participando nas decisões que a eles dizem respeito, por ser ela o maior sabedor das suas capacidades e aptidões, dos seus sonhos e aspirações, dos seus temores e fragilidades (Freitas, Abreu & Antunes, 2012).

Papel dos pais na inclusão

Por último, e no seguimento da parceria escola/família, e inteiramente relacionado, consideramos pertinente conhecer e compreender o papel dos pais na inclusão das crianças com NEE, dado que a família tem um papel fundamental na inclusão da criança com NEE (Nobre et al., 2008). As participantes apresentaram maior dificuldade em explicar o seu papel e de que forma poderiam ajudar no processo de inclusão, apresentando uma grande diversidade de respostas, o que indica possivelmente a pouca clareza dos pais sobre como o seu auxílio pode ter influência na inclusão da criança. Contudo, denota-se como refere uma das participantes o *“papel ativo”* (e.4) das mães na inclusão, primordialmente na aceitação da deficiência, no suporte afetivo e superproteção dos filhos. Paralelamente, também salientam o apoio à criança, nomeadamente ao nível da aprendizagem, incentivando a independência, autonomia e socialização.

Primeiramente, e partindo da conclusão de Ozyurek (2012), que aceitação dos pais perante a deficiência parece significativo para o sucesso da educação inclusiva, denota-se que as mães entrevistadas consideram que o seu papel na inclusão deve inicialmente incluir a aceitação da criança com deficiência, tal como é evidenciado no discurso das participantes *“eu acho que o meu papel em primeiro lugar foi aceitar o meu filho como ele é, com as suas limitações, com as suas dificuldades, esse é o primeiro passo”(e.8)*. A proteção evidenciada pelas mães também é notória *“como mãe eu apoio-a, tento saber o que está bem e o que está mal, o que ela precisa ou não e é isso que eu faço”(e.2)*.

Posteriormente, é patente o papel de acompanhamento na aprendizagem dos filhos, trabalhando junto com os professores para melhorar a educação tal como abordamos na relação escola/família, participar na vida escolar do filho, como refere uma mãe *“os pais são sempre importantes, continuamos a trabalhar com os filhos aquilo que é feito na escola”* (e.3), assim como lutar pelo direito da educação dos filhos, *“nós temos de lutar pelos direitos dos nossos filhos, temos de estar informados sobre o que eles podem ter, sobre as medidas que existem, sobre os programas que podem ajudar os nossos filhos”* (e.7).

Estas afirmações são corroboradas por Correia (2008) que considera que o papel dos pais está maioritariamente relacionado com a relação escola/família, sendo que um dos pressupostos para um modelo inclusivo é o sentido de cooperação e colaboração, em

que são criadas parceiras, inclusive com os pais. No que concerne a legislação portuguesa, esta reconhece, tal como em muitos outros países, a relevância do envolvimento parental, como é referido no Decreto-Lei 3/2008 “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (Ministério da Educação,2008,p.155).

Paralelamente, é também destacado o papel importante desempenhado pelos pais ao nível da inclusão social “ *ele vai comigo para todo o lado, para que consiga integrá-lo na sociedade, ainda agora vai comigo para o banco alimentar*”(e.4),tentando sempre que estes tenham um papel ativo como acrescenta uma das mães “ *tento sempre mantê-lo o mais possível na sociedade, saber estar, saber onde mora, saber fazer troco, saber andar num transporte*” (e.4).Estas afirmações corroboram a opinião de Nobre e colaboradores (2008), que consideram que o papel da família consiste na compreensão da família, respeito pela deficiência da criança e a sua participação.

Segundo a literatura, o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser um parceiro vital no processo de inclusão escolar e social de alunos com NEE. Os pais são os principais associados no tocante às NEE dos seus filhos, e a eles deveria competir, a escolha do tipo de educação que desejam que seja dada aos seus filhos (Declaração de Salamanca 1994). Assim, deve haver uma relação de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que a colaboração entre ‘família-escola’ tenha como objetivo melhorar o entendimento recíproco ‘da’ e/ou‘para’ a educação das crianças, destacando que este pode ser feita pela comunicação, participação, tomadas de decisão e fornecimento dos vários métodos de intervenção (Pacheco, Eggertsdottir&Marinossou, 2007, citado em Crochík et al.,2009).

A construção de uma sociedade inclusiva deve começar na família e ter sua contribuição na escola e na sociedade, uma vez que a formação do cidadão começa em casa, onde valores, hábitos e ideias são desenvolvidos (Oliveira, Dutra, Melo & Rezende, 2015).De acordo com Costabile e Brunello (2005), a família é grande parceira para o desenvolvimento da criança e deve atuar em conjunto com a escola. Deve ser a maior observadora das limitações e habilidades que a criança tem no processo de inclusão, sendo fundamental o diálogo entre a escola e os familiares.

Conclusão

Apesar da controvérsia gerada, os diferentes movimentos deram origem ao princípio da inclusão educativa, cujo principal objetivo é que todos os alunos, com quais quer que sejam as diferenças individuais, sejam totalmente incluídos na vida da escola regular (Morse & Kostory, 1997, citado em Pinto, 2013).

Segundo (Rodrigues, 2003, citado em Correia & Casal, 2013), “não se separam os alunos”, bem pelo contrário “educam-se em conjunto”, este é o significado do termo inclusão, tal como é abordado na declaração de Salamanca, e se for necessário introduzir alguma diferenciação curricular, ela deve ser assumida na classe como um grupo heterogéneo. É este o desafio que se coloca à escola neste momento, o desafio de encontrar formas de responder de forma eficaz às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola inclusiva, uma escola que aceite todos (Correia & Casal, 2013).

A presente investigação apresenta dados que permitem algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com NEE na perspetiva das mães que participaram nesta investigação.

Primeiramente, compreendeu-se que ser mãe de uma criança com NEE é um desafio, dado o impacto do diagnóstico de deficiência e o caminho percorrido até à aceitação da criança. Paralelamente, estas crianças continuam a vivenciar episódios de discriminação por parte da sociedade, que ainda continua a atribuir rótulos a crianças com deficiência mental, criando uma imagem negativa, que não favorece a inclusão quer social, quer escolar.

No presente estudo constatou-se que as mães são favoráveis à inclusão, demonstrando credibilidade neste processo, mencionando o desejo de acolhimento da criança e diversas vantagens como a aceitação social, a aprendizagem, relação com os colegas, e desenvolvimento de competências sociais.

Relativamente ao apoio prestado pela escola aos alunos com NEE, as mães entrevistadas também apresentam satisfação, valorizando primordialmente o apoio prestado pela professora de Educação Especial, denotando-se que esta é também uma peça chave no processo de inclusão. Também ao nível da aprendizagem as mães referem as competências que foram adquiridas na presente escolas, consideradas vitais para o crescimento, desenvolvimento e autonomia dos seus filhos. Apesar de as opiniões serem favoráveis, as mães mencionaram alguns aspetos a melhorar para uma inclusão com sucesso, nomeadamente a necessidade de mais docentes de Educação

Especial e também um apoio mais personalizado para os seus filhos na sala de aula. É também realçado pelas mães como uma preocupação, o facto de as turmas serem demasiado grandes, o que dificulta a adequação do ensino á criança com NEE. Ao nível dos recursos, referem como principais lacunas a necessidade de ocupação dos tempos livres, dado o tempo livre que os alunos têm e a pouca oferta de atividades extra curriculares.

As mães encontram-se satisfeitas com as medidas educativas que os seus filhos beneficiam atualmente, o currículo específico individual, por considerarem ser a única forma de estes aprenderem, e por ir ao encontro das suas capacidades e das suas necessidades.

No que se refere ao apoio psicológico sucede em apenas quatro dos alunos, demonstrando-se necessário também em outros alunos. Realça-se também a necessidade apontada pelas mães ao nível do acompanhamento psicológico aos pais de crianças com NEE, e que é também proposto pela literatura. Ou seja, o trabalho do Psicólogo nos casos com NEE é transversal, dado que é recomendável que este seja realizado junto com o aluno, com os pais e também com os professores.

Relativamente à relação escola/ família, as oito mães entrevistadas percecionam a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida que parece responder às suas necessidades. Contudo, importa referir que embora os contactos sejam vistos de forma positiva, estes não ocorrem com muita frequência, apenas nas reuniões de final de período, ou quando são solicitados. As mães consideram que a relação escola/ família é promotora de sucesso, denotando-se a importância de desenvolver estratégias de colaboração que envolvam pais e escola.

No que se refere ao papel dos pais na inclusão, as mães evidenciaram primordialmente ao seu suporte afetivo e superproteção dos filhos. Paralelamente, também salientam o apoio à criança, nomeadamente ao nível da aprendizagem, incentivando a independência, autonomia e socialização.

Importa mencionar, que apesar das vivências positivas das mães participantes, através da literatura consultada, constata-se que a inclusão parece ser ainda um caminho com muitas lacunas, sendo necessário repensar e refletir sobre a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projetos de investigação nos contextos educativas, com o objetivo primordial de desenvolver estas crianças (Rodrigues, 2003). Paralelamente, vários investigadores (Croll&Moses, 2000; Grove& Fisher, 1999; Jenkinson,1998) concluíram

que continua a existir um debate ao nível da educação relativamente à interpretação da inclusão e da sua aplicação na prática educacional de profissionais.

O presente estudo apresenta várias implicações para a prática e futuras investigações. Como é patente ao nível desta investigação, apesar da satisfação demonstrada pelas participantes, as mães apresentam preocupações que merecem reflexão, em particular no que respeita à necessidade de maior apoio para os seus filhos, e também a necessidade de apoio psicológico junto dos alunos com NEE e junto dos pais. Deste modo, por estarmos perante uma investigação realizada no âmbito psicologia, torna-se fundamental refletir sobre o papel do Psicólogo em crianças com NEE.

Neste sentido, Gaitas e Morgado (2010) sugerem que a intervenção dos Psicológicos Escolares poderá ser fundamental no apoio à transformação e implementação da educação inclusiva, auxiliando na prática da mesma. Importa salientar, que o acompanhamento psicológico junto de alunos com NEE deverá primordialmente ocorrer no contexto escolar, permitindo assim uma maior articulação entre Psicólogo, professor de Educação Especial e outros, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento da criança. Na escola, o Psicólogo escolar terá maior acesso e contacto com outros professores, e maior oportunidade de avaliar as estratégias implementadas, no sentido de melhorar as competências do aluno.

Assim, conclui-se que a presença dos Psicólogos nos casos de NEE deveria ser mais assídua, e estes casos deveriam ser prioritários nas escolas que frequentam, sendo também importante que a formação destes profissionais abranja a intervenção nesses fatores, pois como a literatura refere, estes apresentam-se como de elevada importância no processo desenvolvimental das crianças com NEE.

Para além do trabalho em equipa mencionado anteriormente, também se torna importante focalizar a atenção no atendimento às famílias de crianças com NEE, como ficou patente neste estudo, também os pais necessitam de ajuda. Pouco tem sido produzido acerca do papel do Psicólogo no acompanhamento e aconselhamento psicológico de familiares de pessoas com deficiência. (Glat, 2009). Assim, o profissional deve estar a par dos conhecimentos técnico-científicos produzidos tanto na sua área como na área da deficiência.

Partindo da premissa que para que a criança com NEE venha a ser integrada na sociedade, ela necessita antes de mais de estar integrada na sua própria família e por isso a intervenção com a família tão fundamental quanto o atendimento direto à criança

com deficiência (Matsukura&Yamashiro,2012).Os autores Barbosa, Rosini e Pereira (2007), demonstram esta necessidade ao considerar que os Psicólogos Escolares em colaboração com outros educadores, devem urgentemente desenvolver e executar programas que visem atitudes em relação à inclusão escolar dos pais.

Relativamente a estudos futuros poderia ser importante a criação de programas de intervenção do Psicólogo com os profissionais responsáveis por transmitir o diagnóstico e orientar a família quanto ao nascimento e ao desenvolvimento de crianças com deficiência, para que estivessem mais preparados para transmitir as informações à família. Considera-se também que seria importante incluir no estudo da inclusão pais de crianças sem NEE com o objetivo de compreender a perspetiva destes sobre a presença de alunos com NEE junto de alunos sem NEE. Não obstante, sugere-se um estudo com vista à perceção dos Psicólogos sobre a inclusão.

No que se refere às lacunas da presente investigação, considera-se que terem participado apenas mães, e não pais, restringiu a compreensão da inclusão apenas à visão feminina, sendo que a colaboração dos pais tornaria a investigação mais completa. Paralelamente, como lacuna para o trabalho apresentado, salienta-se que o número de páginas imposto, não proporcionou a exploração de conceitos importantes, tal como um capítulo relativamente à deficiência mental grave.

Chegado ao fim deste percurso, resta sublinhar o crescente enriquecimento pessoal e profissional que esta investigação me proporcionou. Ampliou os meus conhecimentos numa área fundamental para o conhecimento das famílias de filhos com deficiência e permitiu-me, como outra lucidez, conhecer e compreender as principais preocupações demonstradas por as mães presentes nesta investigação.

Referências Bibliográficas:

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Almeida-Verdu, A. C. M., Fernandes, M. C., & Rodrigues, O. M. P. R. (2002). A inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação em Psicologia* 6(2), 223-232.
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: what is this book about? In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (p. 1-11). London: David Fulton Publishers.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-V: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores
- Arrah, R. O., & Swain, K. D. (2014). Teachers' Perceptions of Students with Special Education Needs in Cameroon Secondary Schools. *International Journal of Special Education*, 29(3), 101-110.
- Azevedo, A. (2013). Ser Psicólogo Educacional.. Para que a educação se torne mais especial.. In A. Rodrigues, J. Casal & P. Dias (Eds.), *Educação Especial: Por uma escola com e para todos* (p.165-175). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Baltazar, I. T. A. (2013). *O currículo específico individual práticas de construção e Implementação: um estudo exploratório no segundo ciclo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista brasileira de educação especial*, 13(3), 447-458.
- Barraclough, C., & Macheck, G. (2010). School psychologists' role concerning children with chronic illnesses in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 26(2), 132-148.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bhargava, S., & Narumanchi, A. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children Towards Inclusive Education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1), 120-129.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Capucha, L., Pereira, F., Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- César, M. (2012). Educação Especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 21, 68-94.
- Cintra, G. M. S., Rodrigues, S. D. D., & Ciasca, S. M. (2009). Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 55-64.
- Cole, B. A. (2005) Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales, *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.; Serrano, A. M. (1997). Envolvimento parental na educação do aluno com NEE. In L.M. Correia (Eds.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (p.143-158). Porto: Porto Editora.
- Correia, T.; Casal, J. (2013). Deficiência mental e currículos funcionais numa escola: percepções e práticas docentes. In A. Rodrigues, J. Casal & P. Dias (Eds.), *Educação Especial: Por uma escola com e para todos* (p.37-63). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Costa, A.M.B. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós – Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada*. Lisboa: SNRIPD.
- Costabile, C., & Brunello, M. I. B. (2005). Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 16(3), 124-130.
- Coutinho, M. T. B. (2003). Formação parental: avaliação do impacto na família. *Psicologia*, 17(1), 227-244.
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 22(1), 55-64.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias, M. A., Feffermann, M., Nascimento, R. B., & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- deBoer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). Consultation, Collaboration, And Teamwork For Students With Special Needs, 5/E.
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 1-13.
- Dinnebeil, L. A. (1999). Defining parent education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 161-164.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Esteves, N. A. C. (2015). *Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares: problemáticas sobre a promoção do modelo inclusivo* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com NEE. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.

- Fernandes, C. P. L., Vale, D. E. A. S. C., Nóbrega, E. B. D. S., Dias, M. M. D. S., & Sousa, S. E. F. (2012). Ansiedade e necessidades dos cuidadores de crianças com e sem deficiência. *Revista de Enfermagem Referência*, (6), 181-189.
- Ferraz, C. R. A., Araújo, M. V. D., & Carreiro, L. R. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista brasileira de educação especial*, 16(3), 397-414.
- Fiamenghi Jr, G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(2), 236-45.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 17(1), 5-20.
- Freitas, D., Abreu, M. & Antunes, A. P. (2012). Os professores face aos alunos com NEE: descrição da ação de formação “Juntos na inclusão”. *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, Braga: Universidade do Minho.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(2), 359-375.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 22(34), 139-153
- Gokdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2806.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Eds), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (p.57-72). Porto: Porto Editora
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., Río, C. J., Castro, R. P., & Gómez-Vela, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la

- formação do professorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 125-135.
- Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208-215.
- Gupta, P., & Buwade, J. (2013). Parental attitude towards the inclusion education for their disabled children. *Voice of Research*, 1(3), 12-14.
- Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487-492.
- Hassamo, I., & Bahia, S. (2010). Opiniões sobre a deficiência mental: Como vêem os professores a educação inclusiva. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Jenkinson, J. C. (1998). Parent choice in the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(2), 189-202
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Lapa, Ana (2010). *Análise das significações de pais de crianças com necessidades educativas e de saúdes especiais: estudos de caso* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa: Lisboa
- Leal, A., Dias, P., & Diaz, J. (2012). *Percepção dos pais em relação à inclusão. II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Leal, M., & Sanches, I. (2014). Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 143-158.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.

- Lopes, M. C., & Dal'Igna, M. C. (2007). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra.
- Luiz, F. M. R., & Nascimento, L. C. (2012). Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. *Revista brasileira de educação especial*, 18(1), 127-140.
- Martins, M., & Couto, A. P. (2014). Vivências do dia-a-dia de pais com filhos deficientes. *Revista de Enfermagem Referência*, (1), 117-124.
- Matsukura, T. S., & Yamashiro, J. A. (2012). Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. *Revista brasileira de educação especial*, 18(4), 647-660.
- McWilliam, P. J. (2003). Práticas de intervenção precoce centradas na família. In P. J. McWilliam, P. J. Winton & E. R. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família* (p. 9- 21). Porto: Porto Editora.
- Messa, A. A., Araújo, C. O., Freitas, C. S., Penna, E. C. G., Yasui, E. M., Aguiar, L. G., & Garcia, R. R. (2007). Lazer familiar: Um estudo sobre a percepção de pais de crianças com deficiência, 1-15.
- Ministério da Educação – *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86*, de 14 de Outubro.
- Ministério da Educação. (1986). Decreto-Lei 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República.
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei 43/1989 de 3 de fevereiro. Diário da República.
- Ministério da Educação. (1991b). Decreto-Lei 190/1991 de 17 de maio. Diário da República.
- Ministério da Educação. (1997). Decreto-lei 300/97 de 31 de outubro. Diário da República.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República.
- Monteiro, M. D. G. T., & Earp, M. D. L. S. (2011). Um estudo qualitativo sobre inclusão escolar. *Olhar de Professor*, 14(1), 183-200.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Eds.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (p.55-67). Porto: Porto Editora.

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nobre, M. I. R. D. S., Montilha, R. D. C. I., & Temporini, E. R. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 18(1), 46-52.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22(74), 27-42.
- Oliveira, M. C. (2007). Inclusão escolar: concepções de professores de alunos deficientes mentais na educação regular. *Horizonte Científico*, 1(1), 1-22
- Oliveira, P. D. M. R., Dutra, L. R., Melo, P. P. T., & Rezende, M. B. (2015). Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com NEE: a percepção das educadoras. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 26(2), 186-193.
- Ozyürek, A. (2012). The effect of parental acceptance in the success of inclusion in preschool education. *The International Journal Of Social Science*, 3(1), 1-10.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 271-282.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal.
- Pinto, I. P. (2013). *A inclusão como processo de socialização, equidade e aprendizagem*. In A. Rodrigues, J. Casal & P. Dias (Eds.). *Educação Especial: Por uma escola com e para todos* (p.9-20). Mangualde: Edições Pedagogo
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. 12.º *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Royster, O. A. (2012). *Effects of an Inclusion Professional Development Model on Inclusion Knowledge and Perceptions of Regular Middle School Educators*. Xlibris Corporation.

- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2008). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer Science & Business Media.
- Salvi, I. (2003). A inclusão da pessoa com NEE no contexto educacional. *Instituto Catarinense de Pós-Graduação*, 1-9.
- Sanches, I. (2015). “Sobrevendo” a deficiência: do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem. *Interações*, 10(33), 217-235.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Sánchez, P. A. (2012). Luchando contra la exclusión: buenasprácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21), 23-35
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo*. Porto: Edições Gailivro.
- Silva, A. M. D., & Mendes, E. G. (2008). Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista brasileira educação especial*, 14(2), 217-234.
- Silva, M. O. E. D. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista lusófona de educação*, (13), 135-153.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17(2), 133-141.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 22(1), 79-88.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte..
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*. USA: OpenUniversityPress.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Vieira, R. (2014). O papel da família no processo da inclusão socioeducativa dos alunos com NEE. *Atas do 1º congresso cabo-verdiano de educação inclusiva.*, Braga: Universidade do Minho.
- Wang, H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis. *International Education Studies*, 2 (4), 154-161.
- Winzer, M. (1993). *The history of special education*. Washington: Gallandet University Press.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of Inclusion A comparative study of Parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedialand Special Education*, 28(6), 356-365.

Anexos

Anexo I

Questionário Sócio-Demográfico para Pais de alunos com NEE

Exmos Pais,

Enquanto aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me, neste momento, a realizar um estudo para a dissertação, que tem como título **A percepção dos pais sobre o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais**. Este questionário tem como objetivo conhecer melhor os pais participantes, assim como os seus filhos.

Leia atentamente e coloque uma cruz (X) no local correspondente à sua resposta, ou completando com dados a seu respeito.

Qualquer dúvida que lhe surja, não hesite em questionar. Desde já agradeço a sua disponibilidade em colaborar neste estudo.

Data de aplicação: ____ / ____ / ____

1. Filiação: Pai Mãe . **Idade:** ____ anos

3. Local de Residência: Urbano Rural

4. Estado Civil

Casado/a Solteiro/a

Viúvo/a Divorciado/a

Outro Qual: _____

5. Habilitações Literárias

Não sabe ler nem escrever

Sabe ler e escrever

1º Ciclo do Ensino Básico (1º- 4º Ano/Antiga 4ª Classe)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º- 6º Ano/Antigo Ciclo Preparatório)

3º Ciclo do Ensino Básico (7º- 9º Ano/Curso Geral dos Liceus)

Ensino Secundário (10º-12º Ano/Curso Complementar dos Liceus)

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

6. Encontra-se empregado/a? Sim Não

7. Número Total de Filhos _____

Dados relativos ao seu educando/a:

1. Idade: _____ anos

2. Género: Feminino Masculino

3. Nascimento

Antes do período de tempo recomendável (pré-termo/prematuro)

No período de tempo recomendável (termo)

Depois do período de tempo recomendável (pós-termo)

Dados Sociais

4. Ano de Escolaridade que frequenta: _____

5. Há quanto tempo o seu educando/a frequenta esta escola _____

6. Frequentou o infantário? Sim Não

Caso tenha frequentado, desde que idade? _____ anos

7. Frequenta alguma atividade extra curricular? Sim Não

Caso frequente, indique qual(ais) _____

Medidas Educativas e Acompanhamentos

8. Em que ano o seu educando/a foi referenciado para a Educação Especial? _____

9. Atendendo ao número de disciplinas que o seu educando/a frequenta, quais são as disciplinas que este tem com a turma?

10. Que medidas de apoio educativo beneficia o seu educando/a atualmente?

Apoio pedagógico personalizado

Adequações curriculares individuais

Adequações no processo de matrícula

Adequações no processo de avaliação

Currículo específico individual

Tecnologias de apoio

Não tenho conhecimento das medidas que o meu educando/a beneficia

11. O seu educando/a tem algum tipo de acompanhamento (professora de Educação Especial, Pedopsiquiatra, Psicólogo, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional) ?

Sim Não

11.1 Se sim indique:

Quais os profissionais que acompanham a criança e qual a periodicidade dos acompanhamentos?

Professora de Educação Especial

Periodicidade: _____

Pedopsiquiatra

Periodicidade: _____

Psicólogo

Periodicidade: _____

Terapeuta da Fala

Periodicidade: _____

Terapeuta Ocupacional

Periodicidade: _____

Outros

Indique qual(ais) e a

periodicidade: _____ :

Agradeço a sua colaboração

A investigadora,

Sara Miranda

Anexo II

Entrevista para Pais de alunos com NEE

O objetivo deste entrevista, é compreender a percepção dos pais sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. As informações vão servir unicamente para fazer este estudo, sendo confidenciais, assim como a sua identidade.

Durante a entrevista, pode a qualquer momento tirar alguma dúvida, caso não tenha percebido bem a questão, assim como terminar a qualquer momento. Agradeço a sua participação.

- 1) Como é ser mãe/ pai de uma criança com necessidades especiais?
- 2) Conte-me um momento mais fácil e um que considere mais difícil para si.
- 3) Na sua opinião, como considera que a sociedade vê as crianças com necessidades especiais?
- 4) Como foi a entrada do seu filho/ana escola? (pré-escolar, 1ºciclo, 2ºciclo)
- 5) Quais foram as suas expectativas quando o colocou nesta escola? Houve dificuldades e como foram superadas?
- 6) Como descreve a recepção da turma quando o seu filho entrou para a escola? Conte-me um episódio dele na escola que considere significativo.
- 7) Quais as mudanças positivas ou negativas que o seu filho experienciou desde a entrada para a escola?
- 8) A ideia fulcral do princípio da inclusão é que todas as crianças são únicas, com as suas experiências, com os seus interesses e é a escola que se deve adaptar aos seus alunos. Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais?
- 9) Como descreve a inclusão do seu filho/a? Quais as vantagens e as desvantagens da inclusão?
- 10) Relativamente às medidas educativas que abrangem o seu filho(a), qual a sua opinião em relação a elas? Considera que são benéficas para o seu educando(a)? Porquê?
- 11) Ao longo do percurso educativo, como considera o apoio prestado pela escola ao seu filho?
- 12) Na sua opinião, os alunos têm uma resposta adequada por parte da escola, tanto a nível de professores ou técnicos, como de materiais disponíveis? De que forma?

- 13)** Relativamente ao acompanhamento psicológico que o seu filho/a tem atualmente, qual a sua perceção em relação ao mesmo? Como vê a pertinência/ou não deste acompanhamento, mais concretamente em que medida tem contribuído para auxiliar o seu educando?
- Caso o seu educando não usufrua, presentemente, do acompanhamento por parte de um Psicólogo, considera pertinente/necessária esta intervenção? Porquê?
- 14)** Que relação estabelece com a escola?
- 15)** Existe um contacto direto com a professora de educação especial e com o diretor de turma? Qual a periodicidade deste contacto? Como é realizado (reuniões, telefonemas, e-mails, entre outros)?
- 16)** Considera que há barreiras/ obstáculos que prejudicam/ limitam a sua relação com a escola? Quais?
- 17)** Na sua opinião, de que forma a relação entre escola/ família promove o sucesso escolar de alunos com necessidades especiais?
- 18)** Mudaria alguma coisa nas escolas, para uma melhor resposta às crianças com necessidades especiais?
- 19)** Na sua opinião, qual o papel que os pais desempenham na inclusão escolar dos filhos? De que forma considera que podem ajudar este processo?

Agradeço a sua colaboração

A investigadora,
Sara Miranda

Anexo III

CARTA DE EXPLICAÇÃO DO ESTUDO

Título: A percepção dos pais sobre a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Investigadora: Sara Miranda (e-mail:sara.m.miranda@hotmail.com, contato telefónico: 913368540).

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora Ângela Sá Azevedo

Este estudo surge no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Braga. A realização desta investigação justifica-se pelo facto de ser importante conhecer a percepção dos pais sobre o processo de inclusão, o que poderá facilitar a intervenção realizada a este nível. Assim, mostra-se importante verificar as experiências vivenciadas pelos pais com crianças com necessidades especiais.

Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral verificar as percepções dos pais sobre o processo de inclusão em Portugal. Neste seguimento pretende-se conhecer e compreender como os pais vêm a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais numa turma regular; os aspetos positivos e negativos que a inclusão acarreta para os filhos; o apoio prestado pelas escolas; as medidas educativas atuais; a existência ou ausência de apoio psicológico; a relação entre escola e família e por último, o papel dos pais no processo de inclusão da criança com NEE.

Modalidades de participação no estudo

As informações serão recolhidas através de uma entrevista aos pais, que terá a duração de aproximadamente 45 minutos. A entrevista terá que ser gravada, em material áudio.

Escolha dos participantes

A escolha dos participantes foi feita tendo em conta as suas características pessoais e a sua experiência, neste caso, procuraram-se pais de alunos com NEE.

Participação no estudo

A participação dos pais é completamente **voluntária**, sendo estes livres de se retirar a qualquer momento sem que daí lhes advenha prejuízo e sem o dever de justificar a decisão. As respostas a todas as perguntas da entrevista manter-se-ão **anónimas**, não havendo **nenhuma informação identificável** incluída nas mesmas. Toda a informação recolhida permanecerá **confidencial**, sendo utilizada apenas para fins de investigação. Importa acrescentar que não existem desconfortos ou riscos conhecidos por participar neste estudo.

Anexo IV

Consentimento Informado (Encarregados de Educação)

Exmo(a). Senhor(a):

Este estudo surge no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica de Braga. A realização desta investigação justifica-se pelo facto de ser importante compreender a perceção dos pais no processo de inclusão, o que poderá facilitar a intervenção realizada a este nível. Assim, mostra-se importante verificar as experiências vivenciadas pelos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo verificar as perceções dos pais sobre o processo de inclusão em Portugal.

Modalidades de participação no estudo

As informações serão recolhidas através de uma entrevista aos pais, que terá a duração de aproximadamente 45 minutos. A entrevista terá que ser gravada, em material áudio.

Escolha dos participantes

A escolha dos participantes foi feita tendo em conta as suas características pessoais e a sua experiência, neste caso os pais de crianças com NEE.

Participação no estudo

A participação dos pais é completamente voluntária, sendo estes livres de se retirar a qualquer momento sem que daí lhe advenha prejuízo e sem o dever de justificar a decisão. As respostas a todas as perguntas da entrevista manter-se-ão anónimas. Não havendo nenhuma informação identificável incluída nas mesmas. Toda a informação recolhida permanecerá confidencial, sendo utilizada apenas para fins de investigação. Não existem desconfortos ou riscos conhecidos por participar neste estudo.

Na eventual necessidade de informações suplementares sobre a investigação, por favor contacte, Sara Patrícia Matos Miranda através do endereço electrónico: sara.m.miranda@hotmail.com, ou contacto telefónico: 913368540

Assinatura dos Participantes _____

Assinatura do Investigador _____

Data ___ / ___ / _____

ANEXO V

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de registo
<p>Ser-se mãe de uma criança com necessidades especiais</p>	<p>Impacto do diagnóstico</p>	<p>“reparei que ela era diferente”(e.2)</p> <p>“nós sabíamos que ela tinha um atraso mas não sabíamos o que era,“(e.2)</p> <p>“quando descobri o problema da minha filha foi um choque,desatei a chorar”(e.2)</p> <p>“foi um choque muito grande, primeiro que eu me mentalizasse daquilo”(e.2)</p> <p>“para mim ela tinha um problema de atraso mas que iria conseguir ultrapassar mais tarde, mas depois percebi que não, que ela vai ser sempre assim”(e.2)</p> <p>“o mais difícil foi quando nos deram a noticia, caiu-me tudo, caiu-me o chão completamente”(e.2)</p> <p>“disseram-me que ela era assim, que não havia nada a fazer, que era para o resto da vida”(e.2)</p> <p>“pensei que com o tempo fosse passar e ser como os outros mas depois percebi que não”(e.2)</p> <p>“foi um sofrimento inexplicável”(e.3)</p> <p>“a minha vida descambou”(e.7)</p>
	<p>Aceitação</p>	<p>“..ela era a minha filha, a minha única filha, foi muito desejada, tinha muito amor, nós tínhamos de aceitar o problema dela, e não vai ser ela que nos vai aceitar a nós, somos nós que a vamos aceitar como ela é”(e.2)</p> <p>“começamos a fazer tudo para ela se sentir bem e para que fosse feliz”(e.2)</p> <p>“deus quis dar-nos isto e nós temos de aceitar”(e.2)</p> <p>“tinha que aceitar, era a minha filha, e eu</p>

		<p>adoro-a”(e.2)</p> <p>“ é uma miúda como outra qualquer, só que tem este problema e precisa de ajuda”(e.2)</p> <p>“ eu adoro o meu filho, se calhar por ele ser como é.. é que eu o adoro ainda mais”(e.5)</p> <p>“é muito acentuado aquilo que eu sinto por ele..sinto dor, sinto felicidade, mas eu aceito-o como ele é”(e.5)</p> <p>“pode ser algo que dê muito trabalho, mas é o melhor que tenho na vida”(e.7)</p> <p>“ se eu tivesse uma criança normal se calhar não teria metade do carinho que eu tenho”(e.7)</p> <p>“ os pais tem antes de mais de aceitá-los como eles são”(e.7)</p> <p>“eu demorei a aceitar..”(e.8)</p> <p>“ eu não tenho vergonha nenhuma, mas é difícil”(e.8)</p> <p>“ o meu marido teve dificuldades em aceitar, o meu marido preferia não sair, dizia que o problema já estava dentro de casa, não era preciso vir para rua”(e.8)</p>
	<p>Disponibilidade para a criança com NEE</p>	<p>“é muito complicado, porque eu tenho dois filhos com o mesmo problema”(e.1)</p> <p>“há muita sobrecarga”(e.1)</p> <p>“ ela tem quase 16 anos.. e eu tenho de estar sempre com ela, sempre em cima dela, é no banho, higiene, tarefas de casa”(e.2)</p> <p>“é difícil ter uma filha assim, ocupa muito tempo”(e.3)</p> <p>“eu tive que deixar de trabalhar”(e.3)</p> <p>“ é uma luta todos os dias”(e.3)</p> <p>“todos os dias são complicados”(e.3)</p>

		<p>“ é todos os dias estar a aprender para conseguir lidar com ele, é muito complicado”(e.4)</p> <p>“ eu não consigo muitas vezes compreender o meu filho”(e.4)</p> <p>“ nem sempre é possível fazer o melhor, às vezes sinto-me mesmo cansada”(e.4)</p> <p>“ele ocupa-me também bastante tempo, ele acorda todos os dias às cinco da manhã e não dorme mais”(e.7)</p> <p>“ ele não salta com os dois pés, não dá pulos, e tudo é um obstáculo para ele”(e.7)</p> <p>“é muito difícil, muito complicado mesmo”(e.8)</p> <p>“é muito exigente”(e.8)</p> <p>“ até ao ano passado a minha vida era sair do trabalho e levá-lo a tudo o que era apoios”(e.8)</p>
	<p>Falta de recursos</p>	<p>“ às vezes o meu filho não tem medicação..porque me falta o dinheiro”(e.1)</p> <p>“não tenho ajuda nenhuma”(e.1)</p> <p>“o difícil é eu saber que o D. precisa de mais e eu não saber dar resposta, não saber o que posso fazer para ajudar o meu filho, porque eu não tenho recursos e isso é o mais angustiante”(e.4)</p> <p>“ou se tem poder financeiro ou então é muito complicado, e eu não tenho”(e.4)</p> <p>“ a minha filha precisa de um aparelho para os ouvidos, um não, são dois.. e é uma coisa muito cara, a gente anda a tratar, mas as crianças que são assim deveriam ter mais regalias”(e.6)</p> <p>“ infelizmente uma pessoa que ganha o salário mínimo não tem capacidade para isso.. os apoios são muito caros, qualquer terapia fica caríssima, é incomportável, não podemos tirar</p>

		<p>do pão para a boca”(e.7)</p> <p>“ imagine um ordenado mínimo pagar quatro consultas de psicologia por mês a 40 ou 50 euros”(e.7)</p> <p>“a terapia ocupacional e a da fala são comparticipadas pela segurança social, a psicologia também”(e.7)</p> <p>“ há muita coisa onde eu poderia inscrever o Tomás mas tudo isso tem um custo, e estamos a falar de coisas caras, que eu não posso suportar..e isso dói muito”(e.7)</p> <p>“é injusto não podermos dar o que de melhor existe a estas crianças que tanto precisam”(e.7)</p>
	Preocupação em relação ao futuro	<p>“ tenho que lhe dar uma ocupação e isso preocupa-me”(e.2)</p> <p>“o futuro dela é algo que me preocupa muito”(e.2)</p> <p>“eu estou numa situação que tudo em preocupa, o futuro, ao nível do trabalho, o que ela vai fazer sozinha”(e.2)</p> <p>“ a minha maior preocupação é o futuro dele, é relativamente a ele conseguir ser auto-suficiente”(e.7) o em relação ao futuro</p>
Percepção da sociedade acerca das crianças com necessidades especiais	Aceitação	<p>“ é muito bem recebido o meu filho pela sociedade, talvez por ele ser a criança especial que é, o tratem de boa forma não é?”(e.5)</p> <p>“ as pessoas compreendem o meu filho e dão-lhe carinho”(e.5)</p>

	<p>Descriminação</p>	<p>“vê muito mal as crianças assim, chamam-lhe deficientes mesmo na frente dos meus filhos”(e.1)</p> <p>“ o meu filho vai muito abaixo quando o insultam na rua”(e.1)</p> <p>“ dizem-lhe que é um deficiente”(e.1)</p> <p>“sinto-me muito incomodada com isso, quando lhe chamam nomes por exemplo no supermercado”(e.1).</p> <p>“eu acho que a sociedade não está preparada para ver estas crianças assim”(e.2)</p> <p>“a nossa sociedade só diz oh coitadinho,é sempre isto do coitadinho”(e.2)</p> <p>“a minha filha não é uma coitadinha como a sociedade a vê”(e.2)</p> <p>“anossa sociedade não compreende”(e.2)</p> <p>“..eu acho que a sociedade vê mal as crianças assim..”(e.2)</p> <p>“a sociedade não está preparada para isto”(e.3)</p> <p>“as pessoas criticam muito, gozam com eles.”(e.3)</p> <p>“chamam-lhe nomes na rua”(e.3)</p> <p>“as pessoas não entendem e insultam-no”(e.4)</p> <p>“ eu acho que não os aceita”(e.6).</p> <p>“ depende das pessoas, eu acho que a maioria das pessoas os vê como uns coitadinhos, ai coitadinha de ti, ai coitadinha do menino”(e.7)</p> <p>“ a sociedade vê muito mal mesmo, sofre-se muito”(e.8)</p> <p>“nós deixamos mesmo de ir a alguns sítios por aquilo que nos diziam”(e.8)</p>
--	----------------------	---

		<p>“ disseram-me eu sei que já não vais ao café porque tens um filho deficiente”(e.8)</p> <p>“eu sofro muito por a sociedade não aceitar o meu filho e não percebe o porquê, ele é especial”(e.8)</p> <p>“ dói muito, a forma como a sociedade os vê, são sempre uns coitadinhos e dizem-me sempre a mim coitada de ti”(e.8)</p> <p>“é muito difícil lidar com a sociedade”(e.8)</p>
<p>Inclusão ao longo do percurso escolar</p>	<p>Definição de inclusão</p>	<p>“acho que vem mais do esforço do aluno, do que da escola” (e.1)</p> <p>“ a escola deve criar as condições mas não as cria”(e.4)</p> <p>“ a escola não se adapta aos alunos.. a escola aceita os alunos porque é obrigada a aceitá-los”(e.7)</p> <p>“ estas crianças não são elas a adaptar-se, elas até podem fazer alguns ajustes, como os comportamentos, rotinas, tudo bem,mas precisam que a outra parte, os educadores, professores se adaptem a elas”(e.7)</p> <p>“ eles são obrigados a adaptar-se”(e.8)</p>
	<p>Experiências anteriores positivas de inclusão</p>	<p>“eram muitas crianças, mais gente, mas ela disse-me que a trataram bem”(e.2)</p> <p>“na primária nunca tive queixa”(e.2)</p> <p>“ correu tudo muito bem”(e.2)</p> <p>“no 1ºciclo ela andou na escola da ponte.. trataram-na sempre muito bem”(e.3)</p> <p>“ os colegas aceitaram-no sempre muito bem”(e.4)</p> <p>“Foi sempre um miúdo bem recebido na primária, e tinham sempre a atenção dele”(e.5)</p> <p>“ a inclusão dele no infantário correu muito</p>

		<p>bem.. foi muito bem aceite pelos colegas”(e.5)</p> <p>“ deu-se sempre muito bem lá, brincava muito bem com os meninos e tudo”(e.6)</p> <p>“ no infantário foi bom e correu bem”(e.8)</p>
	<p>Experiências anteriores negativas</p>	<p>“ quando passou para o ciclo perto de nossa casa começou a sofrer de <i>bullying</i> por ser assim, insultavam-no constantemente, e davam-lhe pontapés”(e.1)</p> <p>“.essa escola nunca quis saber dele”(e.1)</p> <p>“nunca quiseram saber do meu filho, até que fui obrigada a fazer uma queixa na policia, mas que não deu em nada”(e.1)</p> <p>“..no 3ºano ela já não conseguia fazer o mesmo que os outros meninos, e aí começaram a chamar-lhe de deficiente.. ela chorava e sentia-se mesmo mal..”(e.2)</p> <p>“dizia que a estavam sempre a insultar”(e.2)</p> <p>“no infantário ela foi marginalizada completamente pelos colegas, tive mesmo que a mudar de infantário”(e.3)</p> <p>“ aos 6 anos foi o descalabro total..a maior culpada disto tudo foi a professora que ele apanhou, ela punha-o completamente de lado, dizia que só tinha mimo e que era um preguiçoso, aí sim, foi a maior discriminação que ele apanhou”(e.4)</p> <p>“ foi muito mau, ele entrou aos 4 anos e foi muito mau”(e.4)</p> <p>“a professora de português dizia que não fazia nada por ele, porque não tinha que fazer, que tinha a turma dela e não tinha de dar apoio nenhum ao meu filho”(e.4)</p> <p>“ um exemplo prático foi uma vez numa reunião uma mãe se queixar numa reunião de turma porque a filha estava a ter más notas a</p>

		<p>educação física porque o professor dava muita atenção e despendia muito tempo com os deficientes da turma e um deles era o meu filho, que não apoiava os outros por causa dos deficientes da turma, dizia a senhora”(e.4)</p> <p>“ em abril tivemos de o tirar, andou mesmo pouco tempo.. Lá está outra vez a questão de as pessoas não estarem preparadas para os receber”(e.4)</p> <p>“ a inclusão dele no infantário foi a pior mesmo, muito má.. (e.7)</p> <p>“ a primeira vez que eu senti que o T. foi rejeitado foi quando o coloquei na escola primária., ninguém queria o meu filho”(e.7)</p> <p>“ a professora disse que não queria o meu filho na sua sala, porque já tinha muitos alunos”(e.7)</p>
	<p>Inclusão na escola atual</p>	<p>“aqui receberam-no muito bem”(e.1)</p> <p>“acho que o meu filho melhorou muito desde que veio para aqui”(e.1)</p> <p>“foram só coisas boas, não houve aspetos negativos”(e.1)</p> <p>“aqui a inclusão foi boa”(e.1)</p> <p>“não houve nenhuma mudança negativa desde que veio para cá, tem vindo a melhorar muito ela”(e.2).</p> <p>“ tem corrido muito bem”(e.3)</p> <p>“ela aqui está bem, não tem problemas”(e.3)</p> <p>“ aqui é diferente, tudo muito melhor”(e.4)</p> <p>“ eu acho que foi sempre boa aqui, sempre foi aceite e respeitada por toda a gente aqui”(e.5)</p> <p>“aqui a inclusão ocorreu sempre muito bem”(e.6)</p>

		<p>“ sim, aqui foi bom, muito diferente das anteriores”(e.7)</p> <p>“só tenho a agradecer pela forma como o integraram aqui”(e.8)</p>
	<p>Aceitação da turma</p>	<p>“ ele tem muitos amigos na turma”(e.1)</p> <p>“ele diz que a turma é amiga dele, e que os meninos da sala de pedra também falam bem para ele”(e.1)</p> <p>“ o D. convive com crianças do 9ºano e ele adora e diz que se sente muito bem”(e.4)</p> <p>“ ela gosta mais dos meninos da turma, ela está poucas vezes com os meninos da turma, mas ela gosta muito deles”(e.6)</p> <p>“ enquanto estava na sala com os outros meninos nunca me deram queixa dele, integrou-se muito bem”(e.7)</p> <p>“ele gosta imenso quando ia para a sala da turma”(e.7)</p> <p>“ ele gosta muito quando tem aulas com os seus colegas”(e.8)</p>
	<p>Vantagens do contacto numa turma do ensino regular</p>	<p>“ quando meti a minha filha na primária deram-me a hipótese de a coloca numa escola só com alunos do ensino especial, eu não achei que era bom”(e.2)</p> <p>“eu o que tenho vindo a perceber com ela é que ela tem vindo a aprender com as crianças ditas normais”(e.2)</p> <p>“ela acaba por aprender mais num ensino destes, porque ela vai aprendendo é com outras criança que fazem as coisas bem e que ela depois mais tarde quer vir a fazer”(e.2)</p> <p>“eu sempre quis o ensino normal”(e.2)</p> <p>“eu queria que ela continuasse no publico com outras crianças que a ajudasse”(e.2)</p>

		<p>“ ela aprende muito com os colegas normais, e é bom para ela ter amigos que não têm deficiência”(e.3).</p> <p>“ eu acho que é bom para eles estarem numa turma assim”(e.4)</p> <p>“o J. lida com o que é normal e isso é bom”(e.6)</p> <p>“ é importante para ele conviver com alunos normais e ver o que ele estão a fazer para ser mais fácil copiar, ter um modelo os que são da idade dele”(e.7)</p> <p>“é muito importante o contacto com os colegas, nota-se na interacção com os outros, no brincar, correr..”(e.7)</p> <p>“ ele é mais feliz com os colegas dele da turma regular”(e.7)</p> <p>“ as disciplinas que ele tem com os outros colegas são as que ele mais gosta, é onde ele se sente melhor.. eu vejo vantagens”(e.7)</p> <p>“ele gosta de estar na turma, de se sentir igual”(e.7)</p> <p>“ fazia-o mais feliz ter sempre aulas com os colegas do ensino regular”(e.7)</p> <p>“eu acho que é tão bom eles estarem numa turma com outras pessoas normais., ao P. eu sei que lhe fez bem.”(e.8)</p> <p>“ e eu acho que também é bom para os outros, que aprendem a lidar com a diferença”(e.8)</p>
	<p>Desvantagens de uma turma só com alunos com NEE</p>	<p>“chegou-se à conclusão que ele lá estava com outros 6 meninos, os outros não falavam, e o meu filho dizia que não ia falar se os outros não sabiam falar”(e.7)</p> <p>não foi nada bom para ele, ele perdeu competências que já tinha “(e.7)</p>

	Aspetos a melhorar	<p>“ eu acho que ele deveria ter mais disciplinas com a turma, é tão pouco” (e.1)</p> <p>“com apoio na sala de aula acho que o meu filho deveria frequentar todas as disciplinas com a turma”(e.7)</p>
Percepção acerca das medidas educativas	Benéficas para o mesmo	<p>“se ela não tivesse essas medidas, um currículo específico, ela não conseguia, ela não conseguia aprender”(e.2)</p> <p>“ela aprendeu a ler e a escrever com esta medida..”(e.2)</p> <p>“ se ela não tivesse estas medidas, ela não conseguia aprender, ela tem mesmo muitas dificuldades.”(e.3)</p> <p>“ foibenéfico em tudo”(e.4)</p> <p>“o currículo específico individual vai de encontro às capacidades deles.”(e.4)</p> <p>“ele não tendo currículo específico iria ficar frustrado por não conseguir mais “(e.4)</p> <p>“ o Diogo conseguiu atingir muitas metas por ter este currículo..”(e.4)</p> <p>“ eu acho que foram muito benéficas para ele, senão fosse isso ele não sabia mesmo nada, ele melhorou muito com esta medida..”(e.5)</p> <p>“ eu acho que foi bom senão ele ia andar perdido” (e.7),</p> <p>“ é a medida mais adequada”(e.8)</p>
	Falta de informação acerca das medidas	<p>“não sei quais são as medidas que ele tem”(e.1)</p> <p>“ não sei muito bem as medidas dela”(e.6)</p>
	Participação na adequação das medidas educativas	<p>“a professora explicou-me o que era melhor para o meu filho, pediu sempre a minha opinião sobre o que era melhor para ele”(e.4)</p> <p>“ a professora reuniu comigo para o meu filho ter o currículo específico, explicou-me</p>

		<p>exatamente o que era”(e.5)</p> <p>“ eu sempre participei em todas as escolhas sobre o meu filho”(e.7)</p>
Apoio Psicológico	Inexistência de apoio atualmente	<p>“ teve psicologia no hospital, mas é como lhe digo, era de seis em seis meses e o problema do meu filho é que ele precisa de mais ajuda.. já passou por muita coisa”(e.1)</p> <p>“eu acho que seria muito importante para ele voltar a ter, necessita muito”(e.1)</p> <p>“ela nunca teve e a profesora nunca pediu”(e.2)</p> <p>“foi várias vezes a consultas no hospital mas disseram-lhe que não precisava, que era feçliz e que estava bem resolvida” (e.2)</p> <p>“ já teve apoio psicológico mas por razões económicas não consegui que tivesse mais”(e.4)</p> <p>“ o acompanhamento psicológico é necessário para o meu filho, no sentido de o ajudar”(e.4)</p> <p>“ ele andou na psicóloga em famalicão aos 5 anos “(e.6)</p> <p>“chegou a um ponto que deixei de a levar.. porque eu não podia andar para aqui a correr, porque eu tenho de trabalhar”(e.6)</p> <p>“ era muito de vez em quando as consultas”(e.6)</p> <p>“ eu acho que ela se tivesse na psicóloga aqui era outra coisa,podia puxar mais por ela, eu acho” (e.6)</p>

	Existência de apoio e vantagens do mesmo	<p>“ ela tem psicóloga à dois anos na ACIP..” “(e.3)</p> <p>“ ele tem há pelo menos dois anos pela ACIP” “(e.5)</p> <p>“ tem ajudado em muita coisa,tornou-se uma criança mais autónoma, sabe andar na rua, sabe fazer recados” “(e.5)</p> <p>“ a psicóloga é uma boa ajuda para ele” “(e.5)</p> <p>“ ajuda-o a tentar-se controlar perante algumas situações” “(e.5)</p> <p>“ ajuda-o a perceber-se melhor..” “(e.7)</p> <p>“ sem duvida que é muito importante o acompanhamento que o P. tem da psicóloga” “(e.8)</p> <p>“ é importante ao nível das emoções, a lidar com as emoções” “(e.8)</p> <p>“ ajudou-o muito, a ele reagir melhor” “(e.8)</p>
	Desvantagens	<p>“ .eu acho que não a ajuda nada, que ela faz o mesmo que com a terapeuta da fala” “(e.3)</p> <p>“não noto grandes diferenças nela” “(e.3)</p>
	Intervenção com os pais	<p>“ eu acho que os pais deviam ser acompanhados para saber lidar da melhor forma com eles” “(e.4)</p> <p>“ eu não me sinto preparada para lhe explicar algumas coisas, e por isso também nós precisamos de ajuda a este nível” “(e.4)</p> <p>“ fiz um curso sobre crianças com necessidades especiais e ajudou-me a compreender melhor o meu filho” “(e.4)</p> <p>“eu também preciso de apoio psicológico para mim, mas não tenho, nem tenho possibilidades para ter” “(e.7)</p>

		<p>“nós pais também precisávamos de ajuda, que nos ajudassem a entender melhor a deficiência do nosso filho, os seus limites, as suas coisas boas, o que podemos fazer para os ajudar(e.8)”.</p>
<p>Apoio prestado pela escola</p>	<p>Satisfação com a resposta dada pela escola</p>	<p>“ acho que cá tem tudo, que não lhes falta nada”(e.1)</p> <p>é bom o apoio dado por esta escola”(e.1)</p> <p>“eu acho que a escola faz um esforço”(e.2)</p> <p>“a escola tem este ensino especial e tem de fazer alguma coisa por eles”(e.2)</p> <p>“eu acho que o apoio aqui na escola sempre foi bom, estive sempre satisfeita com isso”(e.2)</p> <p>“comparado com outras escolas, este apoio é muito melhor” (e.3)</p> <p>“aqui eu acho que ela tem boas condições”(e.3)</p> <p>“ eu acho que a escola faz o melhor que pode”(e.4)</p> <p>“eu sempre senti tudo bem aqui”(e.5)</p> <p>“ ele sempre se sentiu muito bem aqui”(e.5)</p> <p>“ ele sempre gostou de vir para esta escola, nunca tive dificuldades a esse nível”(e.5)</p> <p>“ eu acho que está tudo bem...”(e.6)</p> <p>“ a escola ajuda muito e faz muito por eles”(e.6)</p> <p>“ as empregadas, professores, tudo é bom”(e.6)</p> <p>“ é bom o apoio aqui”(e.7)</p> <p>“ ele sente-se muito bem aqui na escola”(e.8)</p> <p>“é bom”(e.8)</p>

	<p>Postura e formação dos s dos docentes</p>	<p>“ apanhou diretores de turma e professores que o ajudaram muito..”(e.4)</p> <p>“ sempre tive uma boa resposta por parte dos docentes.”(e.4)</p> <p>“os professor de forma geral são bons”(e.1)</p> <p>“ sim, eu acho que eles são corretos”(e.3)</p> <p>“ foram sempre adequados,não tenho o que dizer”(e.8)</p>
	<p>Postura da professora de Educação Especial</p>	<p>“ela teve sempre uma ajuda de quem a está a seguir, das professores do ensino especial que são muito adequadas com ela, querem mesmo o bem dela, preocupam-se mesmo com ela”(e.2)</p> <p>“ ela é muito boa”(e.3)</p> <p>“ a professora foi incrível, o D.teve uma mudança incrível”(e.4)</p> <p>“ a professora faz o melhor por ele, eu acredito que sim”(e.5)</p> <p>“ gosta das profesores, dos meninos daqui, gosta de tudo”(e.6)</p> <p>“é uma grande ajuda ela”(e.6)</p> <p>“não tenho palavras para descrever a ajuda dela”(e.7).</p> <p>“ a professora do ensino especial é incancável”(e.8)</p> <p>“faz tudo o que pode”(e.8)</p>

	<p>Apoio ao nível da aprendizagem</p>	<p>“ela desenvolveu-se mais aqui” (e.2)</p> <p>“porque na primária ela tinha apoio mas não era a tempo inteiro, aqui o apoio é sistemático e ajuda bastante..”(e.2)</p> <p>“ela está a aprender muito aqui, noções do dia-a-dia, como o tempo, o troco”(e.3)</p> <p>“ já sabe ler e escrever alguma coisa”(e.3).</p> <p>“ quando ela veio para aqui, ela evoluiu mais”(e.6)</p> <p>“ aqui é bom, eles vão para a horta, vão ali lavar a loiça, e na outra não fazia nada disso”(e.6)</p> <p>“ ela agora, desde que anda aqui, chega a casa e estende a roupa, apanha a roupa, acende o fogão, dá banho sozinha e antes tinha de ser com ajuda”(e.6)</p> <p>“ ela desenvolveu muito aqui.”(e.6)</p> <p>“ ele aprendeu muitas coisas, é mais autónomo”(e.7)</p> <p>“ é muito mais desenrascado, sabe ir ao pão, fazer o troco, cozinhar”(e.8)</p> <p>“ o meu filho continua a sentir-se excluído cada vez que vai para a sala de pedra, portanto o ideal era ele ter alguém ao pé dele numa turma do ensino regular”(e.7)</p>
	<p>Falta de recursos/ Aspetos a melhorar</p>	<p>“precisa de muito mais”(e.2)</p> <p>“ há limitações que não fazem parte da escola, mas sim por parte do ministério”(e.4)</p> <p>“apoiar as crianças”(e.5)</p> <p>“um maior apoio de docentes, mais apoio às crianças, mais professores a apoiar as crianças” (e.5)</p>

		<p>“ mais apoio psicológico era bom”(e.6)</p> <p>“ eu acho que eles precisam de um apoio mais personalizado”(e.7)</p> <p>“ às tantas precisam de mais professores e menos alunos”(e.7)</p> <p>“ teria de ter mais apoio”(e.7)</p> <p>“eles precisam de muito material que não têm, como jogos.”(e.7)</p> <p>“ o que faz falta a estas crianças para elas evoluírem é um apoio personalizado”(e.7)</p> <p>“até poderiam ter um maior desenvolvimento mas com um maior acompanhamento”(e.7)</p> <p>“ era necessário um professor só para ele para tentar afzer as coisas com ele.. mas eu sei que não é possível”(e.7)</p> <p>“ é humanamente impossível um professor para tantos alunos não é possível“(e.7)</p> <p>“ mais gente, mais recursos, melhores instalações”(e.7)</p> <p>“ os apoios deveriam existir na escola e não andar a tê-los fora”(e.7)</p> <p>“ eles precisam de mais professores”(e.8)</p> <p>“ precisava de um apoio mais individualizado”(e.8)</p> <p>“ são necessários mais professores, mais apoio”(e.8)”</p>
--	--	---

	<p>Tempo de lazer nos alunos com NEE</p>	<p>“não encontro grandes opções para ocupar as tardes dela, e acho que a escola falha nisto, que deveria encontrar soluções”(e.2)</p> <p>“estas crianças precisam de ter mais tempo ocupado, não ter tanto tempo livre, porque ela este ano tem as tardes todas livres”(e.2).</p> <p>“..éso mesmo a questão das tardes, eu acho que deveria melhorar isso.”(e.3)</p> <p>“ não há atividades de lazer para eles”(e.3)</p> <p>“ eu não sei onde o por nas tardes livres. ele gosta de futebol, mas não há em lado nenhum para ele”(e.3)</p> <p>“gostava que tivesse alguma atividade”(e.7).</p> <p>“o problema não são as tardes livres, são como ocupá-las(e.8)”</p>
<p>Relação Escola-Família</p>	<p>Disponibilidade para contacto</p>	<p>“..quando decidi por a minha filha aqui, vim ter uma reunião, falei com as professoras, mostraram-me as instalações..”(e.2)</p> <p>“a relação com a escola é muito boa”(e.2)</p> <p>“ venho sempre.se precisar que me esclareçam, ligo para cá, nunca me rejeitaram, sempre me atenderam, e por isso estou muito satisfeita com a relação que estabeleço com a escola”(e.2)</p> <p>“ a escola é muito recetiva”(e.3)</p> <p>“ é uma boa relação, é um contacto próximo”(e.4)</p> <p>“ qualquer coisa que eu tenha dificuldades, ligo à professora e esclareço..”(e.5)</p> <p>“ recebem-no muito bem.. aprofesora é muito atenciosa, é muito amiga.”(e.6)</p> <p>“ eu acho que este contacto é importante”(e.7)</p>

		<p>“ a professora está sempre disposta a receber-nos”(e.8)</p> <p>“ qualquer coisa ela também liga”(e.8)</p>
	Periodicidade dos contactos	<p>“..venho cá sempre que me solicitem eu venho..”(e.1)</p> <p>“as reuniões é mais com a professora do ensino especial”(e.1)</p> <p>“venho às reuniões, não vou as reuniões com o diretor de turma, só com as da professora do ensino especial”(e.2)</p> <p>“venho cá sempre que é necessário”(e.3)</p> <p>“ na altura da entrega das notas é quando eu venho cá., no final do período”(e.5)</p> <p>“ eu não venho aqui muitas vezes. É só quando a professora me chama”(e.6)</p> <p>“ eu venho cá muitas vezes”(e.7)</p>
	Reuniões com o diretor de turma	<p>“ acho que não me faz muito bem, porque não me sinto bem”.(e.4)</p> <p>“ são faladas coisas para os outros, para o meu não”(e.4)</p> <p>“ Cheguei a ir no inicio mas sabe sentia-me um bocadinho mal, estavam a falar de outros meninos., e eu preferi ir só às da educação especial”(e.5)</p> <p>“ vou a todas as reuniões quer sejam de diretor de turma, quer seja da professora do ensino especial”(e.7)</p>
	Parceria escola/família promotora de sucesso	<p>“eu acho que é mesmo muito bom a escola e a amília se darem bem, é importante”(e.1)</p> <p>“ . Aii sim promove o sucesso claro” (e.2)</p> <p>“ se houver uma boa comunicação entre escola e família com os professores e pais, eu acho que sim”(e.2)</p>

		<p>“ é muito bom mesmo para ajudarmos juntos os alunos para o desenvolvimento deles” (e.2)</p> <p>“ se não trabalharmos em conjunto não conseguimos nada”(e.3)</p> <p>“ acho que a escola deveria chamar mais a família” (e.4)</p> <p>“ somos importantes para participar nas atividades, ser chamados regularmente”(e.4)</p> <p>“ sim ajuda muito, porque assim os alunos ficam a saber que os pais tem o conhecimento de tudo”(e.5)</p> <p>“não seria possível sucesso sem esta relação”(e.5)</p> <p>“ não seria possível não existir contacto entre escola e família, quando a articulação é boa,aí sim é mais fácil promover o sucesso”(e.7)</p> <p>“ não é possível ser de outra forma, nós temos de trabalhar na escola, e temos de confiar na escola”(e.8)</p>
<p>Papel dos pais na inclusão</p>	<p>Participação ativa dos pais</p>	<p>“são importantes, acho que é isso, os outros pais deveriam ajudar e explicar aos seus filhos o problema destas crianças”(e.1)</p> <p>“nós devemos apoia-los”(e.2)</p> <p>“mas como mãe eu apoio-a, tento saber o que está bem e o que está mal, o que ela precisa ou não.. e é isso que eu faço”(e.2)</p> <p>“os pais são sempre importantes, continuam a trabalhar com os filhos aquilo que é feito aqui na escola”(e.3)</p> <p>“ o pais têm que ter um papel ativo”(e.4)</p> <p>“ ele vai comigo para todo o lado, e eu tento sempre integrá-lo. Ainda agora vou leva-lo comigo para fazer voluntariado no banco alimentar”(e.4)</p> <p>“ tento mante-lo o mais possível na sociedade, saber estar, saber onde mora, saber fazer</p>

		<p>troco, saber andar num transporte”(e.4)</p> <p>“ se o próprio pai não aceita, tudo se torna mais complicado”</p> <p>“ o meu papel? Eu acho que ter mantido proximidade com a escola foi sempre um aspeto muito bom” (e.5)</p> <p>“ eu ajudo em tudo o que posso a minha filha”(e.6)</p> <p>“ nós assumimos se calhar o papel mais importante”(e.7)</p> <p>“a inclusão tem antes de mais de partir de nós, só depois dos professores, e só depois dos allunos, nós temos em primeiro lugar que aceitar os nossos filhos com as suas limitações”(e.7)</p> <p>“ nós temos de lutar pelos direitos dos nosso filhos, temos de estar informados sobre o que eles podem ter, sobre as medidas que existem, sobre os programas para ajudar os nosso filhos”(e.7)</p> <p>“temos de estar mais presentes”(e.7)</p> <p>“só depois de os aceitarmos, os podemos ajudar a serem incluídos nas escolas”(e.7)</p> <p>“ os pais são tudo”(e.8)</p> <p>“ primeiro cabe-nos a nós aceitá-los, depois ajudar a que eles se aceitem”(e.8)</p> <p>“ fazer de tudo para que eles se sintam felizes, para que eles se sintam incluídos na escola”(e.8)</p> <p>“eu acho que o meu papel em primeiro lugar foi aceitar o meu filho como ele é, com as suas limitações, com as suas dificuldades, esse é o primeiro passo” (e.8)</p>
--	--	--